

JUVENTUDES

IBERO-AMERICANAS

DILEMAS CONTEMPORÂNEOS

Organizadores:

Victor Hugo Nedel Oliveira

Rosane Castilho

Cristina Pereira Vieira

Susana Henriques



ARCO
EDITORES

JUVENTUDES

IBERO-AMERICANAS

DILEMAS CONTEMPORÂNEOS

Organizadores:

Victor Hugo Nedel Oliveira

Rosane Castilho

Cristina Pereira Vieira

Susana Henriques



ARCO
EDITORES ● ● ●

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI/SC.

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán, UFCE- Colômbia.

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos, UFSM- Santa Maria/RS.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS- Passo Fundo/RS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS - Chapecó/SC.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN- Santa Maria/RS.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES - Vitória/ES.

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM- Santa Maria/RS.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM- Santa Maria/RS.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC- Santa Cruz do Sul/RS.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS - Porto Alegre/RS.

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch, UFSM- Palmeira das Missões/RS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU– Uberlândia/MG.

Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF- Juiz de Fora/MG.

Profa. Dra. Angelita Zimmermann, UFSM- Santa Maria/RS.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN - Santa Maria/RS.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Juventudes ibero-americanas dilemas contemporâneos
[livro eletrônico] / organização Victor Hugo
Nedel Oliveira...[et al.]. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2022.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Rosane Maria de Castilho,
Cristina Pereira Vieira, Susana Henriques.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-023-9

1. Artigos - Coletâneas 2. Juventude - Aspectos
sociais 3. Juventude - Educação 4. Juventude -
Participação política I. Oliveira, Victor Hugo Nedel.
II. Castilho, Rosane Maria de. III. Vieira, Cristina
Pereira. IV. Henriques, Susana.

22-118578

CDD-306.432

Índices para catálogo sistemático:

1. Juventude : Educação e cultura : Sociologia: 306.432

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-023-9

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

capa: Adolpho Rodrigues

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORA

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

A condição juvenil envolve uma complexa teia de significados associados não apenas à situação etária. O ofício da pesquisa com e para as juventudes aponta para dimensões da vida social que estão para além da condição de classe, do gênero, da etnia e de tantos outros marcadores que classificam as populações demograficamente. Pensando as juventudes como essa categoria social multifacetada, a presente obra busca desvelar diferentes olhares ao discutir temas como gênero, proteção e violação de direitos, percepções acerca dos processos de escolarização, do pertencimento religioso, vivências integradas à ancestralidade, à novas sociabilidades e às formas singulares de ser e estar das juventudes ibero-americanas.

A obra que aqui se apresenta reúne uma diversidade que a enriquece e que se manifesta a vários níveis: diversidade de autores, oriundos de campos científicos multidisciplinares (como a psicologia, a sociologia, a educação, entre outros); diversidade de problemáticas abordadas nas suas relações com as juventudes e que orientam a própria organização da obra (educação, contexto de pandemia, participação política, cultura e contextos recreativos e gênero, violências e saúde); diversidade de contextos, desde logo os Ibero-americanos e de igual forma contextos mais micro (como por exemplo: religiosos, recreativos, formativos, saúde e bem-estar).

A leitura da presente obra abre, deste modo, um leque de novas perspectivas e possibilidades de investigação para pesquisadores, estudantes e todas as pessoas interessadas nestes objetos de pesquisa das juventudes. Passaremos a apresentar, brevemente, os capítulos que constituem a obra.

Inicialmente, o capítulo “FALEM BEM, FALEM MAL, FALEM DE NÓS”: O QUE VEM SE FALANDO SOBRE AS JUVENTUDES DO ESTA-

DO RIO GRANDE DO SUL (BRASIL) NA PÓS-GRADUAÇÃO (2000 – 2020)? apresenta resultados parciais de uma pesquisa de pós-doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e diz respeito às investigações que são elaboradas a partir de materiais já publicados, como artigos, livros e periódicos em geral sobre juventudes, no Rio Grande do Sul. Acresce referir que este levantamento bibliográfico foi claramente assumido como uma forma de construção do estado do conhecimento sobre juventudes.

O capítulo JOVENS E UNIVERSIDADE PÚBLICA: EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS parte do processo de emancipação e propõe uma análise em torno dos jovens estudantes de Direito, suas expectativas profissionais e de futuro. Os dados e a respetiva discussão despertam vias diversas de discussão que remetem para questões transversais na atualidade das nossas sociedades. Designadamente as questões da qualificação académica, das condições de empregabilidade...

CULTURA JUVENIL NO ENSINO MÉDIO, PRESENTE! ARTICULAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, por sua vez, nos apregoa a necessária defesa do entendimento de que as e os docentes da educação básica – em especial aqueles do Ensino Médio – tenham acesso às discussões sobre as juventudes contemporâneas, de modo a entender quem são os sujeitos com os quais trabalham em suas diversidades e multiplicidades. O entendimento das culturas juvenis aproxima ao trabalho pedagógico que parte das realidades dos estudantes e, para isso, há que se conhecer para transformar o ensino contemporâneo.

O capítulo JUVENTUDE E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NA REDE DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO

DO CEARÁ apresenta discussão sobre os inúmeros benefícios – e também desafios – da implementação de políticas públicas de educação em tempo integral. Com a permanência das juventudes em tempo ampliado na escola, os autores apontam para a necessidade da reflexão sobre o ambiente escolar e sua relevância na formação dos sujeitos. Conhecer as juventudes nesse contexto trata-se de tarefa fundante para quem ali trabalha.

O capítulo JOVENS MENINAS CAPACITADAS, UMA QUESTÃO DE IGUALDADE: EDUCAÇÃO, SAÚDE E SEXUALIDADE traz à obra um debate relativo às necessidades de jovens mulheres mais pobres voltadas à educação para a saúde. As autoras apregoam a urgência de que estabelecer estratégias de uma formação que preze também pelos conhecimentos relacionados à saúde integral dos sujeitos e que a escola enquanto instituição social de profundo impacto possui papel fundamental. A diversidade como ferramenta educativa é proposta como estratégia para superar as desigualdades, em especial a de gênero.

A MAIOR ESCOLARIZAÇÃO DAS JOVENS MULHERES NÃO SE TRADUZ NUMA INSERÇÃO MAIS FÁCIL NO MERCADO DE TRABALHO centra a sua preocupação analítica na caracterização e no entendimento da forma como algumas diferenças entre mulheres e homens jovens na educação e na fase de entrada no mercado de trabalho, simultaneamente, produzem desigualdades potencialmente acumuláveis ao longo da vida. Através deste capítulo somos convidadas/os a refletir sobre a contradição, sobre os efeitos e significados de gênero entre a crescente escolarização das jovens mulheres e a maior dificuldade por parte destas, em comparação com os jovens homens, em entrarem no mercado de trabalho.

O aumento da consciência social e política e do reconhecimento público de pessoas LGBTQ+ é o mote do capítulo intitulado “JOVENS LGBTQI+:

DISCRIMINAÇÃO, VIOLÊNCIA E SAÚDE”. Aqui se propõe uma análise interseccional em torno da discriminação, violência e saúde das minorias sexuais e de gênero, com particular enfoque nas pessoas jovens. Aborda-se a injúria e a exclusão como formas de discriminação e violência e discutem-se as implicações na esfera da saúde.

Em JOVENS, GÊNERO E VIOLÊNCIAS: REPRESENTAÇÕES E (IN) VISIBILIDADES as autoras discutem a violência de gênero, reconhecida internacionalmente como uma grave violação dos direitos humanos, sustentando que, na atualidade, ainda persistem modelos de referência e práticas inerentes ao gênero que são reproduzidas socialmente, convidando à análise mais aprofundada sobre o modo como os papéis de gênero são atribuídos e construídos pelo feminino e pelo masculino, importantes marcadores da percepção da violência e do modo como esta é construída socialmente pelos jovens portugueses.

O conceito de imagem corporal é apresentado, discutido e analisado através de um questionário aplicado a raparigas adolescentes em Portugal, com o objetivo de perceber a relação entre imagem corporal e auto-estima. Os resultados desta pesquisa encontram-se no artigo “SELF-ESTEEM AND BODY IMAGE EVALUATION IN ADOLESCENT GIRLS”.

MENORES, DELINQUENTES, INFRATORES OU JOVENS: O CAMINHO DAS NORMATIVAS QUANDO IMPLICADOS ATOS INFRACIONAIS reúne a análise de documentos sobre como se constituíram o lugar e as formas de nomear, apontar e substantivar o jovem em conflito com a lei, reconhecendo os vestígios de discriminação, preconceito e estigma, do passado ao presente. A partir de três eixos (do histórico das normativas, da legislação atualmente abrangente aos jovens acusados de cometer atos infracionais e das considerações reflexivas acerca da necessidade destes jovens), foram agrupa-

dos arquivos de acontecimentos que deixaram rastros e marcas, de histórias sociais de práticas e uma geografia de estados representacionais e linhas de fuga.

O capítulo com o título JUVENTUD, PARTICIPACIÓN Y POLÍTICAS SOCIALES EN LA TRÍPLICE FRONTERA procura entender as especificidades dos jovens que se encontram nas zonas fronteiriças ou Cidades Gêmeas, uma vez que é nestes espaços que os e as jovens apresentam vulnerabilidades específicas, já diagnosticadas. Neste contexto, é feita uma reflexão sobre a diversidade de culturas que coexistem diariamente e se deslocam através dos diferentes territórios e a partir destas articulações transfronteiriças e transculturais é avaliada a gestão de ações articuladas entre as diferentes instituições que trabalham com a juventude, por forma a dar conta da realidade rica e plural dos coletivos.

No capítulo JUVENTUDES E AS “NOVAS” EXPRESSÕES DA PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA o autor buscou apresentar elementos pontuais da realidade juvenil brasileira, no que se refere às suas formas de organização, a fim de lançar luz sobre as ferramentas de luta utilizadas pelas juventudes, associadas à defesa de seus direitos. A partir da análise acerca das “novas expressões” de participação política compreendendo que parte da juventude tem se destacado pela via de distintas formas de participação, distanciando-se dos modelos tradicionais predominantes nas gerações anteriores -, o autor buscou desvelar as tendências predominantes nas formas juvenis de organização política neste início de século.

Em MASCULINIDADE E IRMANDADE: VALORES QUE FORTALECEM A UNIÃO DA RAPAZIADA DO BAIRRO MUNDO NOVO a autora nos apresenta um estudo etnográfico cujas análises envolvem os valores da “amizade/irmandade” e da masculinidade, a partir das experiências vividas por um grupo de rapazes jovens, pobres, negros e moradores do bairro denominado

Mundo Novo e localizado na periferia da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Em busca da compreensão dos sentidos que envolvem a articulação entre esses dois valores e como eles são, significativamente, construídos e vividos, são analisadas e discutidas as sociabilidades juvenis e as hierarquias nas relações interpessoais associadas à masculinidade e à homossociabilidade masculina.

A ASSEMBLEIA MUNICIPAL JOVEM COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE JOVENS CIDADÃOS ATIVOS é um capítulo focado na realidade portuguesa. Neste, o estudo da cidadania ativa é sustentada pelas políticas públicas que orientam as ações das escolas – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Neste âmbito, as Assembleias Municipais Jovens, desenvolvidas em diversos municípios, procuram promover o envolvimento ativo e cívico dos jovens. Com base nesta experiência, evidencia-se a relevância destas formas de participação.

O capítulo com o título JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO, PERTENCIMENTO RELIGIOSO E PANDEMIA DA COVID-19 interpela o leitor sobre os dilemas que o confronto entre os discursos científico e religioso colocam aos jovens (no caso em análise), em contexto de pandemia. O desafio é o de elencar novas possibilidades investigativas para a investigação sobre a condição juvenil na contemporaneidade.

No capítulo DIREITOS FUNDAMENTAIS DE JUVENTUDE E TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA DA JUVENTUD, FRENTE À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID 19) NO BRASIL os autores buscaram debater os impactos sociais causados pelo coronavírus (COVID-19) - pandemia que desvelou as desigualdades existentes nos campos social, econômico, trabalhista e ambiental, especialmente nos países periféricos -, com recorte no campo do direito e das políticas públicas de geração de emprego e renda a fim de identificar estratégias para o enfrentamento da questão.

Já o capítulo intitulado FORMAÇÃO DOCENTE E JUVENTUDES: PERFIL, PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS DE UM INSTITUTO FEDERAL ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA, por sua vez, aponta para a necessidade de se pensar na formação docente e em suas relações com o campo de pesquisa das juventudes contemporâneas, em especial a partir da análise da formação inicial docente em tempos de pandemia. Se a formação de professores sempre enfrentou desafios estruturais na realidade brasileira, a chegada da pandemia potencializou os percalços já conhecidos, além de trazer outros tantos novos desafios. É nesse sentido que o texto nos convida ao debate e à reflexão.

PEDIGREE PÓS-PERIFÉRICO: CONSTRUÇÕES DE PROTAGONISMOS JUVENIS é um capítulo que nos apresenta uma discussão em torno da cena musical no âmbito da cultura juvenil. O leitor está convidado a compreender aspectos como, a configuração das identidades periféricas, o discurso de consumo atribuído ao funk, diluição das fronteiras entre centro e periferia.

REPRESENTAÇÕES JUVENIS E DIVERSIDADE CULTURAL EM NARRATIVAS SERIADAS CONTEMPORÂNEAS NA NETFLIX trata-se de um capítulo que promove debate sobre as múltiplas representações de jovens e das juventudes em uma seleção de séries da plataforma Netflix. Os autores apontam para a diversidade étnica, de classe, de gênero e de contexto dos sujeitos jovens retratados nas séries analisadas e, fundamentalmente, para a conhecida indiferença com que a sociedade, na maioria dos casos, trata os jovens. Reconhecer as representações feitas pelos sujeitos que estudamos nas plataformas de seriados trata-se de tarefa fundamental para melhor compreender como as juventudes contemporâneas vêm sendo percebidas pelo público em geral.

Por fim, em ENTREMEADOS SOCIOPOÉTICOS DA DANÇA AFRO-ANCESTRAL O CORPO PARA O COLETIVO DE JOVENS BAILARINAS DO DELTA DO PARNAÍBA/PI as autoras analisam práticas educativas as-

sociadas às questões étnico-raciais, com foco nos direitos de crianças, adolescentes e jovens periféricos - sujeitos com os quais os futuros profissionais da educação vão atuar em diferentes espaços educativos – a fim de discutir a relevância de uma percepção de africanidade na formação de professores, inserindo práticas oriundas das tradições orais nas escolas e visando reconhecer e valorizar a afrodescendência nesse espaço educativo.

A obra que tivemos a honra de organizar e, agora, entregamos à comunidade acadêmica e demais interessados na temática das juventudes constitui-se de uma potente possibilidade de reflexões sobre as juventudes na Ibero-América. Que as excelentes discussões propostas nos belos capítulos aqui descritos ressoem nesses países que formam essa importante região do mundo. Que possamos ser sementes que são plantadas nos mais diversos terrenos. Que possamos ser megafones, amplificando vozes tantas e tantas vezes silenciadas. Que possamos seguir dialogando sobre, mas principalmente com as juventudes contemporâneas. Esses são nossos desejos.

Fica o convite à leitura, ao debate, ao diálogo e – principalmente – à construção coletiva! Boa leitura!

Inverno de 2022 (no Sul)/Verão de 2022 (no Norte).

Com esperança,

Victor Hugo Nedel Oliveira (UFRGS)

Rosane Castilho (UEG)

Cristina Pereira Vieira (UAb-Pt)

Susana Henriques (UAb-Pt)

Os Organizadores.

Prefacio

El estallido social que vivenciamos en casi todos los países de América Latina en los últimos 3 años, cuando la pandemia estaba en su peor momento, mostró a las sociedades en general y a los gobiernos, varios hechos de importancia: en primer lugar, que fueron las y los jóvenes quienes alzaron las banderas de la dignidad y la reclamación de deudas históricas para con ellos y ellas y para con la sociedad en general, que la inequidad y las brechas en desarrollo, educación, ingresos y condiciones de vida se profundizaban en las juventudes y en las clases sociales con menores posibilidades de respuesta a una crisis económica, sanitaria y social como la que hemos vivido y aún no hemos pasado plenamente; que las sociedades por muchos años privilegiaron el mercado y la acumulación y producción de bienes por encima de las condiciones esenciales de vida, como el empleo, los ingresos, la alimentación, la salud y el cuidado de todos; que la desesperanza invadía nuestras vidas sin tregua y nos confinaba a espacios reducidos de convivencia y conflictividad en las peores condiciones de precariedad de nuestras vidas, tanto en el plano emocional, como en el social y económico, y que las/los jóvenes superando esta alarma y riesgo evidentes, se lanzaron a las calles tanto a protestar para exigir medidas compensatorias, como también para ayudar a los más necesitados, a los viejos y viejas, a las personas sin parientes, y asimismo cooperar con acciones solidarias, buscando construir puentes de viabilidad social. Demostraron las juventudes una potencia social y humana sin precedentes, una acción solidaria capaz de superar obstáculos; encontraron un mensaje de justicia social y demandas ciudadanas hacia los Estados que debía ser atendido y agendado en la vida política y legislativa de los países. Ejemplo de ello han sido, la Constituyente en Chile, donde hoy esta Asamblea entrega la propuesta de una nueva Constitución que debe ser revisada y refrendada por el pueblo chileno, y las mesas de negociación en-

tre el Gobierno nacional y las/los jóvenes en Colombia, que desembocaron en un pacto por y para los jóvenes y la asignación presupuestal para su desarrollo.

Así transitamos por caminos de esperanza y acción política de las/los jóvenes que no están dispuestos a seguir en sociedades injustas y excluyentes, con espacios destinados solo para quienes ostentan el poder o dominan los recursos de capital; sus demandas y luchas además de contar con una agenda de demandas en juventud asociadas al empleo, la productividad, la educación, el ambiente sano y sostenible, el derecho a la creatividad y el disfrute, y la participación e incidencia juvenil, busca también reivindicar la presencia de otros grupos sociales: las poblaciones afrodescendientes, los LGBTIQ+ y las comunidades ancestrales, entre otros. A este listado de grupos sociales habría que agregar que sus agendas también se conecten con las de género, las de las infancias y adolescencia, la de las/los mayores y en ese abanico el modelo de sociedad, de desarrollo y Estado del cual hacemos parte.

En este panorama es de resaltar que hoy más que antes, hablar de las/los jóvenes es obligatorio, que su presencia creativa, beligerante e incluso violenta en algunos casos, ha sido una explosión evidente de silencios acumulados, de injusticias concentradas, de demandas no escuchadas. En este sentido el título del primer texto de este libro es inmensamente inspirador “*Falem bem, falem mal, falem de nós*” porque con esta declaración se pone de relieve la necesidad de dar espacio, tanto narrativo como existencial, a las realidades y necesidades de las juventudes y al papel de su presencia social, política, cultural y creativa en nuestros países. Lo que se habla, se expresa, se reitera, tiene un espacio de existencia y de cotidianidad, tiene un espacio público y político.

Nuevas expresiones políticas de las juventudes, nuevas acciones creativas y reflexiones sobre los problemas juveniles, desde la mirada de las/los jóvenes, comportan un valor enorme en la comprensión de las realidades juveniles (rea-

lidades juveniles lo expreso en plural para resaltar la diversidad de la realidad de grupos juveniles en razón a la condición de clase, la posición social, y con ello a las oportunidades y realizaciones que alcanzan) que proyectan miradas situadas y conscientes de sus realidades, pero también propuestas que deben ser articuladas y puestas a prueba en las acciones de política pública hasta ahora diseñadas o ensayadas en nuestros países.

Es importante identificar cómo se mueven los temas de interés de las/los investigadores jóvenes sobre juventudes, pasando de la salud sexual y reproductiva, las violencias y pandillas, las culturas juveniles, y los consumos, y hay que decir que fueron temas especialmente importantes para las/los adultos, en tanto entendían a las juventudes como grupos en riesgo o como potencial peligro social, hasta asuntos asociados a sus proyectos de vida y realidad, como lo son la educación, el trabajo y el empleo precario o digno; la diversidad sexual; la integración o las formas de discriminación; las tecnologías y sus usos sociales, laborales y políticos; la salud mental y emocional de las/los jóvenes; el cuerpo como expresión de realidades o como territorio de paces o disputas; la ciudadanía juvenil y sus obstáculos, logros y contenido; los estatutos de género y sus expresiones en la vida juvenil y en la vida de las sociedades aún *adultocéntricas*, término moldeado por Klaudio Duarte de la Universidad de Chile, para expresar la hegemonía de los adultos y sus miradas de mundo, sobre la de los/las jóvenes; las creencias religiosas y la trascendencia; el medio ambiente y el cuidado de los animales y, como corolario, la participación, la democracia y las *nuevas politicidades* juveniles, término acuñado por Fabian Acosta del Observatorio de juventud de la Universidad Nacional de Colombia, para expresar las formas de interpelación e injerencia que realizan las/los jóvenes hacia el sistema político, su organización, su hegemonía y sus actores. Formas reticulares, horizontales, que cambian de objetivo y mudan de estrategias de acción y colectivización.

En esta posible agenda de un millar de temas para estudiar, profundizar y seguramente actuar en y con las juventudes, aparece la pregunta por los lenguajes juveniles, por sus concepciones de mundo y sus proyecciones en el presente y hacia el futuro.

Múltiples han sido los estudios y escritos que en juventudes enfatizan en la incertidumbre y la precariedad de los sistemas sociales, políticos y económicos para responder a las necesidades y demandas juveniles, pero en este entramado de dificultades y obstáculos aparecen las acciones colectivas de las juventudes, las formas de incidir con el arte o la acción política y de política pública, que crean condiciones de posibilidad y abren un compás de esperanza, apoyándose por un lado en la educación como palanca de movilidad social y potenciación de capacidades, y por otro, en la búsqueda de nuevos caminos de desarrollo u orden económico que permita la subsistencia de todos, todas y todes.

Es así como estas presencias juveniles son personas y rostros que buscan hacer camino dejando rastros esperanzadores y cambios en el orden social, económico y político de nuestros países.

El profesor José Machado País, en su libro jóvenes y creatividad (2020) subtitula con gran acierto y expresa una imagen hermosa de la realidad juvenil, *“Entre futuros sombríos y tiempos de conquista”*, una expresión de consciencia de los tiempos, pero a la vez una invitación a las juventudes de Iberoamérica, juventudes diversas y singulares, a seguir luchando, construyendo y, a continuar convocándonos a la creación y recreación de la vida, de la sociedad y de lo público. 4

Martha Lucía Gutiérrez Bonilla
Directora del Observatorio Javeriano Juventud. Bogotá, Colombia

SUMÁRIO

Parte I – Juventudes e Educação

CAPITULO 1

“FALEM BEM, FALEM MAL, FALEM DE NÓS”: O QUE VEM SE FALANDO SOBRE AS JUVENTUDES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (BRASIL) NA PÓS-GRADUAÇÃO (2000 – 2020)?.....24

Victor Hugo Nedel Oliveira

Melissa de Mattos Pimenta

doi: 10.48209/978-65-5417-023-1

CAPITULO 2

JOVENS E UNIVERSIDADE PÚBLICA: EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS.....42

Rosane Castilho

Frederico Henrique de Lima Costa

João Henrique Souza Rocha

doi: 10.48209/978-65-5417-023-2

CAPITULO 3

CULTURA JUVENIL NO ENSINO MÉDIO, PRESENTE! ARTICULAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....59

Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa

Juliana Ribeiro de Vargas

doi: 10.48209/978-65-5417-023-3

CAPÍTULO 4

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: O TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NA REDE DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ.....74

José Eduardo Nobre Maia

Juliana Ribeiro de Vargas

doi: 10.48209/978-65-5417-023-4

Parte II – Juventudes, Gênero, Violências e Saúde

CAPÍTULO 5

JOVENS MENINAS CAPACITADAS, UMA QUESTÃO DE IGUALDADE: EDUCAÇÃO, SAÚDE E SEXUALIDADE.....92

Cristina Pereira Vieira

Susana Henriques

doi: 10.48209/978-65-5417-023-5

CAPÍTULO 6

JOVENS LGBTQ+: DISCRIMINAÇÃO, VIOLÊNCIA E SAÚDE.....105

Luís Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-023-6

CAPITULO 7

JOVENS, GÊNERO E VIOLÊNCIAS: REPRESENTAÇÕES E (IN)VISIBILIDADES.....121

Madalena Duarte

Daniela Neto

doi: 10.48209/978-65-5417-023-7

CAPITULO 8

SELF-ESTEEM AND BODY IMAGE EVALUATION IN ADOLESCENT GIRLS.....140

Maria João Cunha

doi: 10.48209/978-65-5417-023-8

CAPITULO 9

MENORES, DELINQUENTES, INFRATORES OU JOVENS: O CAMINHO DAS NORMATIVAS QUANDO IMPLICADOS ATOS INFRACIONAIS.....165

Sheyla Werner

Cláudia Rodrigues de Freitas

Ricardo Burg Ceccim

Analice de Lima Palombini

doi: 10.48209/978-65-5417-023-0

Parte III – Juventudes e Participação política

CAPITULO 10

JUVENTUD, PARTICIPACIÓN Y POLÍTICAS SOCIALES EN LA TRIPLE FRONTERA.....192

Cristiane Sander

Andres Steven Amaya Sanchez

doi: 10.48209/978-65-5417-023-A

CAPITULO 11

JUVENTUDES E AS “NOVAS” EXPRESSÕES DA PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA.....212

Flávio Munhoz Sofiati

doi: 10.48209/978-65-5417-023-B

CAPITULO 12

A ASSEMBLEIA MUNICIPAL JOVEM COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE JOVENS CIDADÃOS ATIVOS.....233

Mário Henrique Gomes

doi: 10.48209/978-65-5417-023-O

Parte IV – Juventudes e pandemia

CAPITULO 13

JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO, PERTENCIMENTO RELIGIOSO E PANDEMIA DA COVID-19.....251

Ana Beatriz Gasquez Porelli

Dirce Zan

doi: 10.48209/978-65-5417-023-P

CAPITULO 14

DIREITOS FUNDAMENTAIS DE JUVENTUDE E TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA DA JUVENTUDE, FRENTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19) NO BRASIL.....271

Cristiano Lange dos Santos

Maurício Nader Griguc

doi: 10.48209/978-65-5417-023-L

CAPITULO 15

FORMAÇÃO DOCENTE E JUVENTUDES: PERFIL, PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS DE UM INSTITUTO FEDERAL ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA.....290

Christiane Menezes Rodrigues

Nayara de Pinho Fernandes

Mikaela Cristina França da Silva

Marcos Gabriel de Araujo Nazareth

doi: 10.48209/978-65-5417-023-R

Parte V – Juventudes, Cultura e contextos recreativos

CAPITULO 16

PEDIGREE PÓS-PERIFÉRICO: CONSTRUÇÕES DE PROTAGONISMOS JUVENIS.....	314
---	------------

João Marcelo Flores de Bras

doi: 10.48209/978-65-5417-023-D

CAPITULO 17

REPRESENTAÇÕES JUVENIS E DIVERSIDADE CULTURAL EM NARRATIVAS SERIADAS CONTEMPORÂNEAS NA NETFLIX.....	338
--	------------

Rodrigo Bomfim Oliveira

Eliana C. P. T. de Albuquerque

doi: 10.48209/978-65-5417-023-M

CAPITULO 18

ENTREMEADOS SOCIOPOÉTICOS DA DANÇA AFROANCESTRAL: O CORPO PARA O COLETIVO DE JOVENS BAILARINAS DO DELTA DO PARNAÍBA/PI....	357
---	------------

Maria do Livramento da Silva Machado

Shara Jane Holanda Costa Adad

doi: 10.48209/978-65-5417-023-N

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	376
------------------------------------	------------

SOBRE OS AUTORES.....	380
------------------------------	------------

Parte I

JUVENTUDES E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1

“FALEM BEM, FALEM MAL, FALEM DE NÓS”: O QUE VEM SE FALANDO SOBRE AS JUVENTUDES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (BRASIL) NA PÓS-GRADUAÇÃO (2000 – 2020)?

Victor Hugo Nedel Oliveira

Melissa de Mattos Pimenta

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-1

Para início de conversa

O campo do saber e dos estudos e pesquisas sobre as juventudes contemporâneas¹ assenta-nos frente à possibilidade de pesquisa sobre as múltiplas constituições identitárias dos sujeitos jovens, nos mais variados contextos da vida cotidiana. Constituem-se elementos de pesquisa relacionados às juventudes a cidade, o campo, a política, a diversidade, a religião e a educação e a escola, dentre outros². A partir desse contexto, reconhecer quem são as

1 Em um entendimento etário, utilizaremos a classificação apresentada no Estatuto das Juventudes (BRASIL, 2013), como sendo os sujeitos entre 15 e 29 anos.

2 Distintos são os pesquisadores das juventudes nos campos elencados como exemplo. A título de reconhecimento, apresentam-se alguns deles, por tópico, a saber: cidade (CAVALCANTI, 2005), campo (WEISHEIMER, 2013), política (CORROCHANO; DOWBOR; JARDIM, 2018), diversidade (ABRAMOVAY *et al*, 2007), religião (NOVAES, 2012), escola (REIS, 2012).

juventudes (PAIS, 1993) e a formação das culturas juvenis contemporâneas (FEIXA, 1998) implica assumir um compromisso ético, estético e político na defesa da dignidade e da garantia e ampliação dos direitos desses sujeitos.

O entendimento da condição e das diversas situações juvenis (ABRAMO, 1997) permite o alargamento dos escopos analíticos para a formação de elementos que auxiliem a compreensão de quem são os jovens contemporâneos, quais são suas demandas e necessidades e de quais questões sociais mais latentes reclamam. No campo da educação, espaço-tempo das juventudes por excelência, a presença dos jovens na escola (DAYRELL, 2007), na universidade, na cidade, no mercado de trabalho, no desemprego, dentre outros contextos, favorece e impulsiona a investigação, de modo a conflagrar os cenários de pesquisa e potencializar o conhecimento de tais sujeitos.

Quando se coloca frente a um campo investigativo no qual múltiplos trabalhos são produzidos, constata-se a necessidade de executar uma mirada para a produção científica que vem sendo publicada, nesse caso, sobre as juventudes contemporâneas, e cultivar o desafio analítico de processar os avanços, os silenciamentos e as demandas de investigação sobre a temática das juventudes e suas diversas potencialidades de pesquisa.

Para que se possa dar conta dessa pendência, as técnicas de construção do estado da arte (MOROSINI; FERNANDES, 2014) sobre a produção acadêmica de determinado campo do saber concentram-se em reconhecer o estado atual das obras, as necessidades ainda não discutidas, as formas de encaminhamentos metodológicos das investigações, dentre outras tantas constatações e considerações possíveis. Nesse sentido, a construção do estado da arte das publicações em pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* e em artigos publicados em periódicos indexados sobre juventudes no Estado do Rio Grande

do Sul estabeleceu-se como principal objetivo da presente pesquisa, a partir dos recortes e dos critérios previamente determinados. Quais são os principais objetos envolvendo as pesquisas sobre juventudes, a partir das grandes áreas das Ciências Sociais, da Educação e das Políticas Públicas no Estado do Rio Grande do Sul? Quais são as principais características das pesquisas sobre o tópico nos últimos 20 anos? Quais são as estratégias metodológicas mais recorrentes nessas investigações? São questões *suleadoras*³ das quais se buscam algumas definições – e suas discussões – ao longo do presente trabalho.

Estudos como o de Spósito (1997) já haviam buscado realizar a construção de estado do conhecimento de investigações que relacionassem o campo das juventudes e da educação, tendo importante contribuição ao debate dos avanços nessa seara e das necessidades latentes de pesquisa no campo. Para além do fato de que o estudo já tenha ultrapassado mais de 20 anos de sua realização, Spósito (1997) havia se proposto, de modo central, a investigar os trabalhos em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país sobre educação, ciências sociais e políticas públicas, como é o caso do presente. Em sua pesquisa, a autora já havia apontado para o baixo número de produções sobre o tema, bem como pela dispersão entre múltiplos campos do saber, o que atribui aos estudos do gênero ampla variação temática. Nessa mesma linha de construção de pesquisas que buscassem levantar os estudos sobre juventudes, outros temas também já foram objetos de pesquisa, como o caso das políticas públicas para as juventudes, no estudo de Zanella *et al* (2013), ou, ainda, as vulnerabilidades e violências sofridas pelos jovens, a partir da pesquisa de Takeiti e Vicentin (2015). Há o entendimento de que as investigações anteriores que buscaram construir

3 À guisa de “Epistemologias do Sul”, de Boaventura Santos e Maria Paula Meneses (2009), há que se voltar ao sul geográfico e social do mundo. Nesse sentido, as questões que guiaram o estudo igualmente se voltam para o “sul” das juventudes, para a mirada do periférico, daquele que está abaixo, à margem.

pesquisas do tipo estado da arte sobre as juventudes vêm apontado para a urgência investigativa do campo que, na contemporaneidade, vem adquirindo destacada relevância, tanto a partir do protagonismo juvenil em diversos contextos da vida cotidiana, quanto pela necessidade de melhor entendimento junto aos interlocutores jovens nas salas de aula, em especial em relação às suas constituições identitárias e sociabilidades.

Mais do que reunir a produção sobre as juventudes, pesquisas que elaboram o estado do conhecimento sobre determinados campos do saber objetivam reconhecer o trabalho de pesquisadores que se dedicam ao campo, reverberar as discussões sobre o tema e, ainda, instrumentalizar os atuais e futuros pesquisadores para que conheçam, a partir de análises já do que já foi produzido, o histórico e o andamento das pesquisas do campo em que trabalham. Nessa leitura, examinar o que vem se pesquisando sobre juventudes no Rio Grande do Sul, a partir de múltiplas instituições é, portanto, compreender o estado atual e o desenvolvimento no tempo do campo de estudos, evidenciando suas recorrências e eventuais silenciamentos.

Nesse sentido, objetivo central do presente capítulo é apresentar os resultados parciais de pesquisa de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que está construindo o estado do conhecimento de pesquisas de pós-graduação sobre juventudes no Rio Grande do Sul.

Os caminhos investigativos

O estudo consistiu de uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2007), diz respeito às investigações que são elaboradas a partir de materiais já publicados, como artigos, livros e periódicos em geral. No caso da presente

pesquisa, o levantamento bibliográfico assumiu a forma da construção do estado do conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014), uma vez que tem por objetivo verificar o quanto se desenvolveu, se cristalizou ou se redundou a investigação sobre juventudes no Estado do Rio Grande do Sul, a partir dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*.

A coleta de dados se deu por meio de levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, com adoção dos seguintes critérios: recorte temporal: 2000 – 2020; idioma: português; tipo de documento: dissertações e teses. Os descritores adotados foram: “jovem”, “jovens”, “juventude”, “juventudes”, “adolescência”, “adolescências”, “adolescente”, “adolescente”, “Porto Alegre”, “Região Metropolitana de Porto Alegre” e “Rio Grande do Sul”.

A partir desses critérios, emergiram 330 trabalhos, dos quais 246 foram selecionados para a investigação. Os principais motivos de exclusão dos trabalhos encontrados foram: não dizer respeito a pesquisas ambientadas no Rio Grande do Sul ou não dizer respeito a pesquisas com jovens. A análise dos dados, para essa etapa da investigação, compreendeu o levantamento e exame das seguintes informações extraídas do conjunto dos trabalhos selecionados: tipo de trabalho; ano de publicação; instituição de origem; Programa de Pós-Graduação de origem; conceito CAPES dos PPGs; contexto das investigações desenvolvidas; análise dos termos empregados nos títulos das pesquisas; obras mais citadas no conjunto dos trabalhos e estratégias de coleta de dados mais utilizadas.

Em atendimento aos mais altos padrões de cuidados éticos na pesquisa em ciências humanas, a investigação encontra-se dispensada de análise do Comitê de Ética em Pesquisa, já que se trata de estudo bibliográfico, com material

já publicado, sendo amparada pela Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde.

Alguns dos achados

Em relação ao tipo de trabalho, dos 246 que foram selecionados para a investigação, constatou-se que 76% ($n = 187$) são dissertações e 24% ($n = 59$) são teses. Ainda que se tenha conhecimento de que o número de mestres titulados é significativamente maior do que o número de doutores titulados (DELLAGOSTIN, 2021), tal cenário encontra eco na realidade explorada na presente investigação. Sobre o ano de publicação dos trabalhos foi possível construir o gráfico 1, que segue.

Gráfico 1 – Ano de publicação dos trabalhos selecionados.

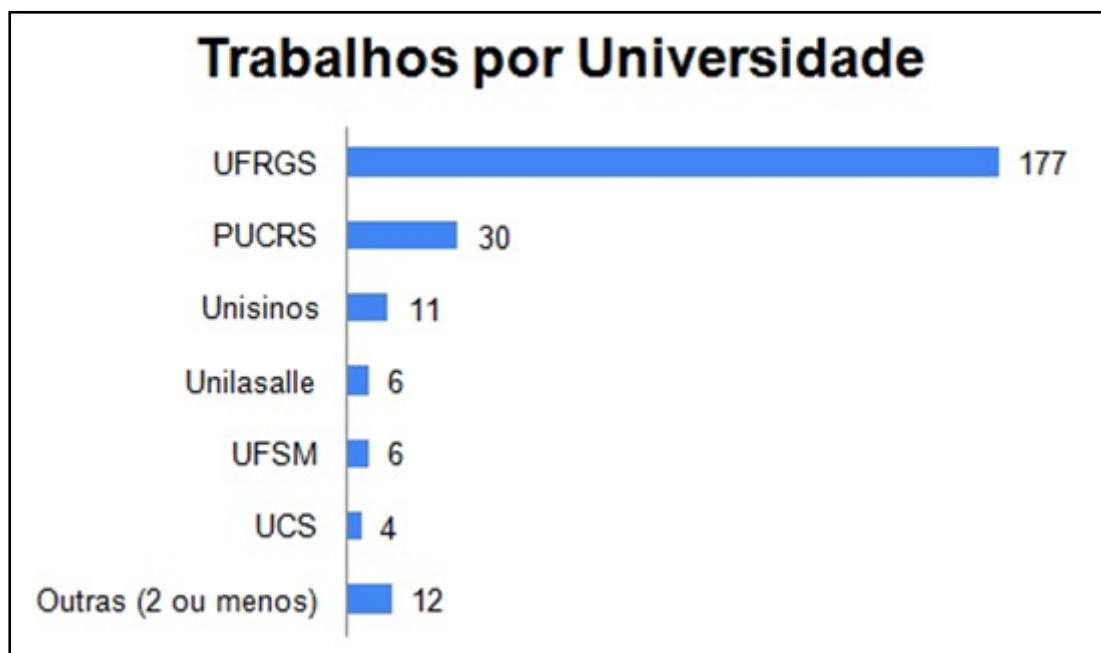


Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

A análise do gráfico 1 permite entender que o ano de 2015 foi o que mais apresentou trabalhos publicados, com 9,7% ($n = 24$) dos trabalhos selecionados para análise. A divisão do total de trabalhos que compuseram o corpus da pesquisa ($n = 246$) pelo total de anos do recorte temporal selecionado permite encontrar a média de 11,7 trabalhos por ano, ainda que se verifique que os

primeiros 6 anos (2000 – 2005) apresentassem quantitativo abaixo da média. É possível considerar, dessa forma que, a partir do ano 2000, há uma crescente produção de estudos sobre o tema no Rio Grande do Sul. O gráfico 2 apresenta, na sequência, a distribuição dos trabalhos por Universidade.

Gráfico 2 – Trabalhos por Universidade.



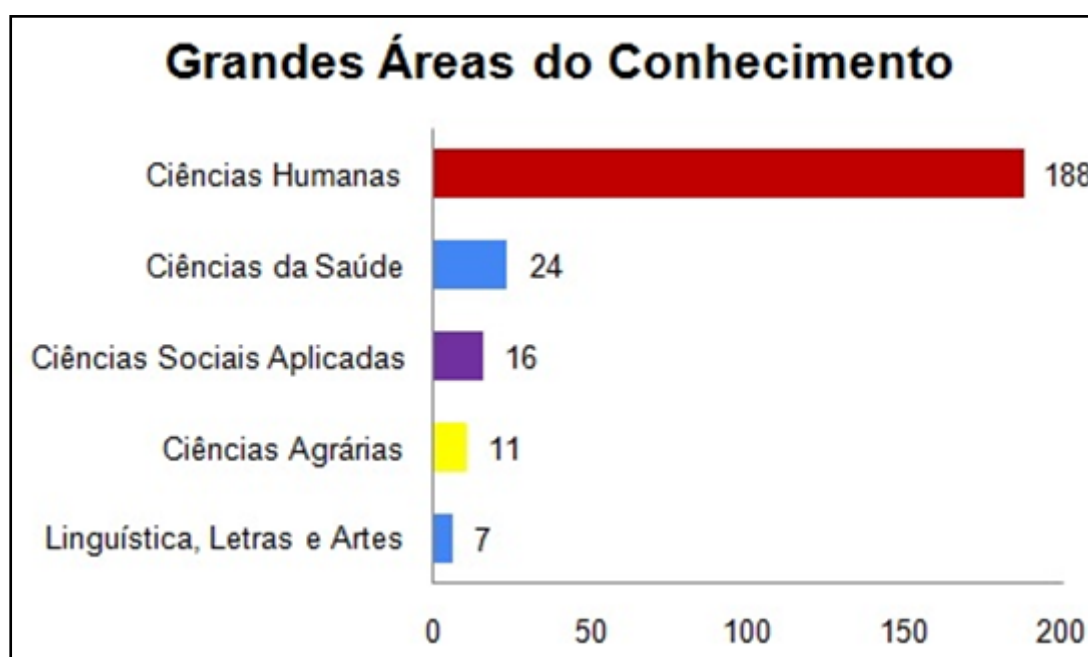
Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

Ao analisar as Universidades de origem das pesquisas que compuseram o corpus da investigação foi possível constatar que a ampla maioria dos trabalhos (72%, $n = 177$) foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), seguidos por 12,2% ($n = 30$) dos trabalhos com origem na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e 4,4% ($n = 11$) dos trabalhos que foram realizados na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). O percentual de 76,8% ($n = 189$) das pesquisas foi realizado em Universidades públicas, o que demonstra a relevância da Universidade pública para o campo de conhecimento. A ampla maioria das instituições de origem dos trabalhos (91%, $n = 224$) localiza-se na própria capital ou na Região

Metropolitana de Porto Alegre; (7,7%, n = 19) localizam-se no interior do estado do RS e (1,2%, n = 3) localizam-se em outros estados (SC e PR), ainda que tenham produzido investigações sobre juventudes do RS.

Sobre as áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação de origem dos trabalhos a leitura do gráfico 3, que segue, permite verificar o cenário encontrado.

Gráfico 3 – Grandes áreas do conhecimento dos trabalhos selecionados.



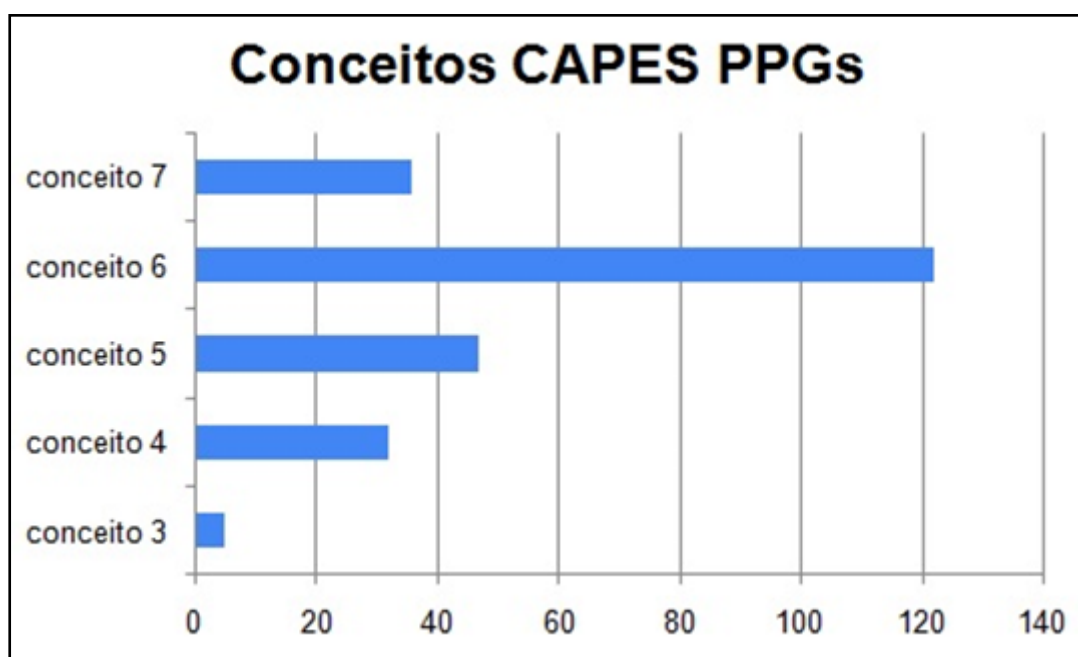
Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

Inicialmente, foram identificadas 40 diferentes áreas de concentração dos PPGs pelos quais se construíram as investigações. Para facilitar a análise, a reunião das grandes áreas do conhecimento da CAPES possibilitou constatar que a ampla maioria, com 76,4% (n = 188) dos trabalhos encontra-se nas Ciências Humanas, das quais a maioria está no campo da Educação (37,8%), seguida das Ciências Sociais (17,4%) e Psicologia (12,6%). A grande área das Ciências da Saúde apresentou 9,7% do total de trabalhos, com destaque para a área de Enfermagem (4%). Ainda, foram localizados trabalhos nas grandes

áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias e Linguística, Letras e Artes. Não foram encontradas investigações nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas e Engenharias.

Na sequência, o gráfico 4 apresenta os conceitos CAPES dos Programas de Pós-Graduação nos quais os trabalhos selecionados para análise foram realizados.

Gráfico 4 – Conceitos CAPES dos PPGs.

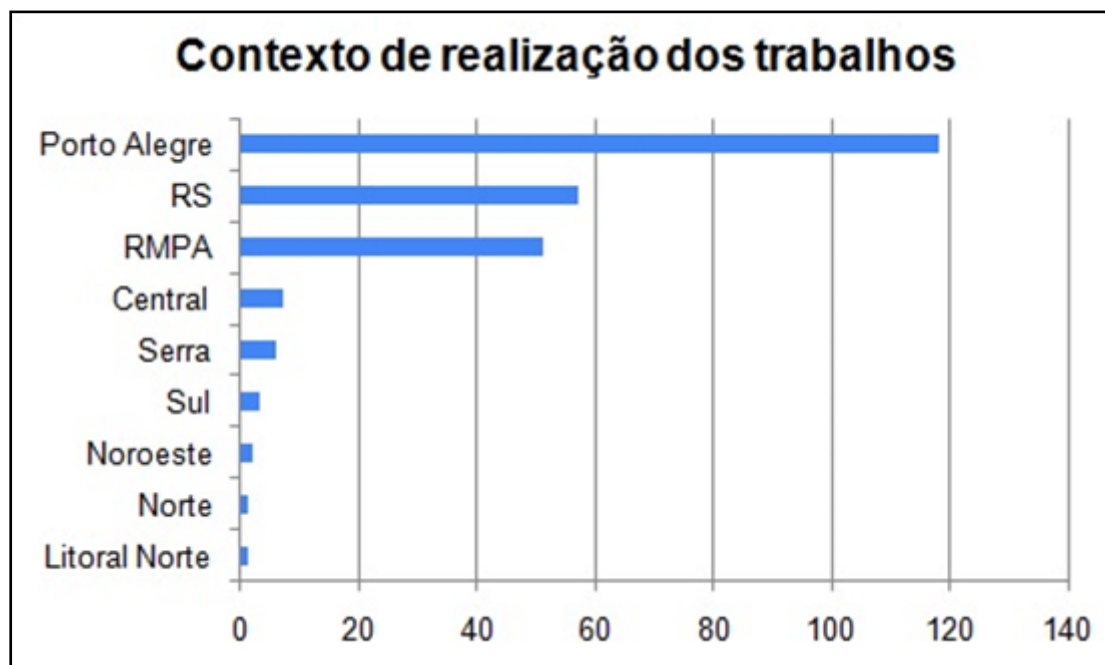


Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

Em relação ao conceito CAPES dos Programas de Pós-Graduação de origem dos trabalhos verificou-se que 2% ($n = 5$) dos trabalhos foram realizados em PPGs com conceito 3 (médio); 32% ($n = 79$) dos trabalhos vieram de PPG com conceitos 4 ou 5 (bom); e que a maioria (64%, $n = 158$) dos trabalhos originaram-se de PPG com conceito 6 ou 7 (excelente). Tal constatação permite reconhecer que a produção do campo de pesquisa das juventudes no Rio Grande do Sul origina-se em espaços equivalentes a padrões internacionais de excelência, o que projeta tais estudos a um patamar de elevado reconhecimento acadêmico.

A análise do contexto das investigações desenvolvidas permitiu a elaboração do gráfico 5, que segue.

Gráfico 5 – Contexto de realização dos trabalhos selecionados.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

Percebe-se que maioria dos trabalhos se dedicou ao estudo das juventudes da capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, com o quantitativo de 48% ($n = 118$). Outra significativa parte, 21% ($n = 51$) estudou jovens de municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre, o que implica o entendimento, se somados os dois percentuais, de que a capital e sua região metropolitana concentram os olhares dos estudos sobre juventudes no estado do RS. Ainda, verificou-se o quantitativo de 23% ($n = 57$) de trabalhos que estudaram elementos gerais de todo o estado, seja a respeito de jovens ou de políticas públicas específicas.

Uma análise inicial dos termos empregados nos títulos das pesquisas permitiu a construção da figura 1, como segue.

Figura 1 – Nuvem de palavras construída a partir dos títulos dos trabalhos selecionados.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

A análise da figura possibilita constatar, a partir da repetição de palavras ou expressões, elementos como os sujeitos da pesquisa (jovens, juventude, adolescentes); os espaços de realização das investigações (Porto Alegre, RS, escola, periferia); a etapa de ensino mais estudada (ensino médio); e características gerais dos trabalhos (educação, práticas, social, construção, política, vida, cultura, relações).

Foi possível, também, realizar levantamento das/os autores mais citados e das estratégias de coleta de dados mais utilizadas nos trabalhos analisados. Os dois quadros apresentados na sequência passam a ter um “n” total de 136 trabalhos, que foram as análises realizadas em profundidade nos trabalhos de duas grandes áreas: Educação e Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política). O quadro 1, na sequência, aponta os 5 autores mais citados no conjunto da análise, o número de citações – incluindo todas as obras citadas da/o autor/a e, ainda, a referência completa da obra mais citada de cada autor/a.

Quadro 1 – Autores mais citados e obras mais citadas.

Autor/a	n	Obra mais citada
ABRAMO, H.	440	ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação , n. 5, 1997.
PAIS, J.	251	PAIS, J. M. Culturas Juvenis . 1. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.
SPOSITO, M.	218	SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional , 2008.
DAYRELL, J.	206	DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação , n. 24, 2003.
FREIRE, P.	187	FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . São Paulo: Paz e Terra, 1974.

Fonte: organização dos autores (2021).

Verificou-se que a autora mais citada nos trabalhos, Helena Wendel Abramo, figurou com 440 citações e que, dentre essas, sua produção mais citada foi o artigo “Considerações sobre a tematização social da Juventude no Brasil”, publicado, em 1997, na Revista Brasileira de Educação. Mais do que o

número de citações que a produção obteve no presente levantamento, é possível considerar que se trata de um texto clássico para os estudos com juventudes, em especial, por figurar nos mais variados debates e produções sobre a temática, além de colocar em tela, a seu tempo, discussões necessárias e relevantes para o campo. Na sequência, figura o livro “Culturas Juvenis”, do português José Machado Pais, outra obra amplamente empregada nos estudos das juventudes, em especial a partir da elevada carga conceitual que a obra apresenta aos seus leitores.

Em uma leitura geral, as cinco obras mais utilizadas das/os autoras/es mais citadas/os apresentam alguns elementos que merecem destaque: são todos textos em língua portuguesa; a maioria dos autores são homens; a maioria das/os autores/as são brasileiros; o texto mais recente é do ano de 2008; uma média entre os anos de publicações dos textos figura por volta do ano de 1995, o que chama atenção, em especial em um levantamento de trabalhos com recorte temporal entre os anos de 2000 e 2020. São elementos que, com o tempo, carecem de análise mais debruçada.

Por fim, como anunciado, foi possível verificar, no conjunto dos trabalhos, as estratégias de coleta de dados mais empregadas nas investigações analisadas, pelo que se pode construir o quadro 2, como segue.

Quadro 2 – Estratégias de coleta de dados mais empregadas.

Estratégia de coleta de dados	n	%
Entrevistas	99	73
Observação	64	47
Análise documental	39	29
Questionário	23	17
Diário de Campo	20	15
Grupo Focal	17	12
Grupo de Discussão	10	7
Roda de Conversa	5	4

Fonte: organização dos autores (2021).

Verificou-se, em um primeiro momento, que a maioria dos trabalhos utilizou uma abordagem de multimétodo (OLIVEIRA, 2015), ou seja, houve a adoção de duas ou mais estratégias para a composição da coleta dos dados das investigações realizadas. Dito isso, foi possível constatar que a estratégia mais empregada, no conjunto do corpus analítico, foi a entrevista (n = 99; 73%), estratégia que vem ao encontro de ampla necessidade de ouvir das juventudes e, como pesquisadores desse campo, provocarmos a amplificação dessas vozes que, por tantas vezes e por tantos agentes, são silenciadas. As diversas formas de observação figuraram em segundo lugar (n = 64; 47%), sendo as mais sobressalentes a observação de campo e a observação participante, associada à observação está a estratégia de registro “diário de campo” (n = 20; 15%), como forma mais recorrente do registro das observações realizadas. Destacam-se, também, as três últimas estratégias da listagem construída: grupo focal (n = 17; 12%); grupo de discussão (n = 10; 7%) e rodas de conversa (n = 5; 4%), em especial por serem estratégias nas quais a coletividade é empregada como forma de escuta das juventudes.

Notas para não finalizar

Esse capítulo trouxe elementos à discussão da formação do campo de estudos e pesquisas com as Juventudes no contexto regional do Rio Grande do Sul, a partir de informações coletadas na BDTD e analisadas com os critérios adotados no estudo. Verificou-se que há mais dissertações 76% (n = 187) do que teses 24% (n = 59); que o ano de 2015 foi o que mais apresentou trabalhos publicados, com 9,7% (n = 24) dos trabalhos selecionados; que a ampla maioria dos trabalhos (72%, n = 177) foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); que a ampla maioria, com 76,4% (n = 188) dos trabalhos encontra-se nas Ciências Humanas; que a maioria (64%, n = 158) dos trabalhos originaram-se de PPG com conceito 6 ou 7 (excelente); que a capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, foi o espaço de maior realização no contexto dos trabalhos 48% (n = 118); e que a entrevista (n = 99; 73%) foi a estratégia de coleta de dados mais utilizada.

Avigorar e compelir na busca pelas garantias da constituição de um campo do saber, como vem sendo o caso das juventudes trata-se de tarefa elementar para proporcionar o reconhecimento daqueles que edificam diariamente a pesquisa no campo cujo principal objetivo é distinguir as juventudes e suas múltiplas formas de ser e de estar. Os desafios encontrados por pesquisadores do campo também aperfeiçoam a pesquisa e organizam as trajetórias que são permanentemente construídas, nos saberes, fazeres e moldagens da pesquisa.

Em tempos sombrios nos quais as ciências humanas – em especial – vêm sofrendo duros e constantes ataques por parte inclusive daqueles que deveriam incentivar e promover a ciência, garantir a autonomia dos pesquisadores, a liberdade de expressão e de cátedra, bem como o aumento do fomento e do financiamento da pesquisa são alguns dos subsídios que permanecem constantes

na agenda dos investigadores, e, portanto, o caso daqueles que investigam as juventudes não é diferente. Que a luta por justiça social e a consequente redução das desigualdades possa proporcionar a garantia de esperar⁴ em tempos melhores.

Há, por fim, o entendimento de que a construção do estado da arte não consiste apenas da simples repetição do que outros pesquisadores já construíram em seus trabalhos. Trata-se de um exercício comprometido de pesquisa, busca, seleção, reflexão e curadoria sobre o que já foi construído e escrito por outros, antes de quem o escreve agora. Por isso, não é possível, nem pela constituição do estado do conhecimento, nem por outra forma qualquer, saber daqueles processos, situações e vivências particulares pelas quais cada pesquisadora e pesquisador passaram durante seus ofícios de pesquisa e, em relação a isso, há grande respeito e admiração.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, 1997. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf Acesso em: 03 mai. 2022.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/160> Acesso em: 03 mai. 2022.

BRASIL. **Lei 12.852** de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em: 03 mai. 2022.

⁴ Esperançar, no sentido Freireano, uma espera não passiva, mas calcada na esperança que todo aquele que trabalha no campo da educação deve ter (FREIRE, 2001).

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, 2016. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/Acesso> em: 03 mai. 2022.

CORROCHANO, Maria Carla; DOWBOR, Monika; JARDIM, Fabiana Augusta Alves. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI quais horizontes? **Laplage em Revista**, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275807> Acesso em: 03 mai. 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 03 mai. 2022.

DELLAGOSTIN, O. A. Análise do fomento à pesquisa no país e a contribuição das agências federais e estaduais. **Inovação & Desenvolvimento**, n. 6, 2021. Disponível em: <http://www.facepe.br/comunicacao/revista-facepe/> Acesso em: 03 mai. 2022.

FEIXA PAMPOLS, C. **De juvenes, bandas y tribus**. 1. ed. Barcelona: Ariel, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875> Acesso em: 03 mai. 2022.

NOVAES, Regina. Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 01, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872012000100009&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 03 mai. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais UNISINOS**, v. 51, n. 02, 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6828 Acesso em: 03 mai. 2022.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. 1. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

REIS, Rosemeire. Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. **Latitude**, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/858> Acesso em: 03 mai. 2022.

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeidina, 2009.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, 1997 (datilografado).

TAKEITI, B. A; VICENTIN, M. C. G. A produção de conhecimento sobre juventude(s), vulnerabilidades e violências. **Saúde e Sociedade**, v. 24, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2015.v24n3/945-963/pt> Acesso em: 03 mai. 2022.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **Desidades**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: http://desidades.ufrj.br/featured_topic/sobre-a-invisibilidade-social-das-juventudes-rurais/ Acesso em: 03 mai. 2022.

ZANELLA, Andrea Vieira et al. Jovens, juventude e políticas públicas: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). **Estudos de Psicologia** (Natal), v.18, n.2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/dq3zkmx66ZVbcCdy7DtGtxG/?lang=pt> Acesso em: 03 mai. 2022.

CAPÍTULO 2

JOVENS E UNIVERSIDADE PÚBLICA: EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Rosane Castilho

Frederico Henrique de Lima Costa

João Henrique Souza Rocha

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-2

Introdução

Enquanto as pesquisas sobre a temática da juventude se intensificam, diferentes áreas da ciência, tais como as ciências humanas e sociais aplicadas, se mostram interessadas em investigar os mais variados contextos e aspectos que envolvem a condição juvenil. Muito já se discutiu acerca desse tema em trabalhos que desejam conhecer a fundo uma dada realidade (Castilho, 2017, 2019; Castilho & Nedel, 2020; Dayrell, 2007; Groppo, 2017), e as discussões se mostram, a cada vez, mais plurais e multifacetadas.

Entendida como uma etapa da vida com oportunidades e limitações, a juventude deve ser vista a partir do processo de transição do estado de dependência para o da emancipação (Stengel et al., 2018). Essa visão difere das abor-

dagens tradicionais que consideram os jovens como sujeitos incompletos, ao negar-lhes a legitimidade de suas demandas e de suas potencialidades. Acerca da condição juvenil, Dayrell (2007) a associa ao modo pelo qual uma sociedade significa esse momento específico ao ciclo da vida, tendo em vista tanto a sua dimensão histórico-geracional quanto as influências sociais que atuam na produção de diferentes recortes da realidade.

No imaginário social, o conceito de juventude ainda se apresenta associado a um processo transitório entre estágios (da infância ou da adolescência até a idade adulta) e a uma faixa etária específica. Embora esse conceito tenha sofrido mudanças – por ter sido inicialmente compreendido como uma fase de vida particular –, observa-se uma tentativa de unir aspectos de semelhança para caracterizá-la como homogênea. Até então se ignorava a condição de classe, de gênero, de etnia, entre outros enfoques que configuram singularidades.

A fim de superar essa falha, as pesquisas passam então a ampliar a investigação das características específicas entre grupos de jovens. Esses traços podem ser notados na existência de diferentes culturas juvenis, nas (possíveis) contraposições entre os jovens estudantes e os jovens trabalhadores, bem como nas diferenças entre os pertencentes ao contexto urbano e ao rural. Emerge-se daí a compreensão de que a juventude, como categoria social, é diversa, construída socialmente a partir de leituras distintas, de acordo com as condições sociais, políticas, econômicas e culturais.

Sob o aspecto jurídico, o artigo 227, da Carta Magna brasileira, considera como dever da família, da sociedade e do aparelho estatal assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade,

ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Reforça ainda que crianças, adolescentes e jovens devem ser resguardados de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Já o inciso XV, do artigo 24, estabelece a competência da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar em temas sobre a proteção da infância e da juventude.

O interesse em demonstrar a preocupação do legislador constituinte com o jovem está expresso no inciso I do § 8º do artigo 227, que acabou se traduzindo em um estatuto próprio. É o caso da Lei 12.852, de 2013 – o Estatuto da Juventude –, que representou “um importante marco para as políticas públicas voltadas ao jovem”, sendo fruto de reivindicações de movimentos sociais amplos, dentre eles os movimentos juvenis (Castro & Macedo, 2019, p. 1216). Conforme os §§ 1º e 2º do artigo 1º dessa lei, as pessoas com idade entre 15 e 29 anos são consideradas jovens e adolescentes os sujeitos com idade entre 15 e 18 anos. Sobre isso, esses mesmos autores (p. 1224) reforçam a ideia de que o recorte etário segue as decisões de organismos internacionais, mas criticam o fato de que, ao eleger uma faixa de idade como referência primordial, sonegam-se as desigualdades sociais, presentes, especialmente, em países em desenvolvimento.

Tomando a Psicologia como campo de conhecimento, o conceito de juventude ainda se alia a um processo transitório entre a infância, a adolescência e a adultez, ou a uma faixa etária que compreende um recorte específico. Pelo viés sociológico da questão, a classificação entre as diferentes abordagens da juventude sustentada por Groppo (2017) pode ser interpretada pelos modelos estrutural-funcionalista, crítico e pós-crítico. A primeira estabelece que os jovens devem se adaptar a uma estrutura social vigente, ao obedecerem às suas

regras e valores. A vida adulta é configurada pelo ingresso da pessoa no mercado de trabalho e pela constituição de domicílio próprio. Na vertente crítica, a condição de classe e o ciclo vital são valorizados, e a transição para a vida adulta sofre a influência de variáveis, como gênero, etnia, condição urbano-rural e religião. O modelo pós-crítico se propõe a pensar a juventude como um modo de ser, um estilo de vida; tenta compreender essa categoria social, “cujo protagonismo vai em direção às sociabilidades emergentes”, a partir de valores e símbolos que lhe dão representatividade (Castilho, 2019, p. 22). Ademais, sua “verdade” demanda aspectos singulares, a partir dos quais “as forças disciplinares são relativizadas”.

Assim, este texto se propõe a: (i) identificar as expectativas dos jovens estudantes de Direito acerca de uma carreira considerada como elitista; (ii) avaliar a potência dos “regimes de verdade” (Foucault, 2021) instituídos socialmente; (iii) determinar o interesse por uma formação acadêmica na área jurídica; e (iv) analisar a constituição da subjetividade juvenil no que tange às particularidades dos respondentes, às suas representações de futuro, às suas expectativas profissionais e ainda aos obstáculos vivenciados no contexto de sua formação acadêmica.

Ao atentar para esses objetivos, surgem alguns questionamentos: a escolha do curso de Direito encobre uma procura por valoração social por meio da atuação profissional? A “verdade”, apresentada através do discurso científico das instituições, dissemina (ou sugere) comportamentos e valores, sancionados pela vida de técnicas e procedimentos? É possível determinar a magnitude da subjetividade individual nas escolhas profissionais em certas carreiras?

A formação jurídica no Brasil

Para os pesquisadores do campo jurídico, a independência do Brasil foi fundamental para o estudo jurídico, já que Portugal não autorizava a fundação de faculdades de Direito em sua colônia sul-americana. Ao surgirem as primeiras, nos estados de Pernambuco e de São Paulo, criou-se uma “cultura do bacharelismo”, com a intenção de formar jovens no ensino superior para que pudessem alcançar “cargos de importância na sociedade” e de fazer emergir uma “elite dirigente”, notadamente entre os funcionários da administração pública e os profissionais liberais (Rubião, 2017, p. 96).

As grandes possibilidades de escolhas profissionais para o bacharel em Direito permitiram eleger esse curso como o “porto seguro das Ciências Humanas” (Rubião, 2017, p. 97). A cultura elitista, conforme o mesmo autor, ainda permanece no imaginário das faculdades de Direito, que se expandiram em todas as regiões do Brasil. Essa expansão fez com que o ingresso nesses cursos universitários se tornasse bem mais acessível hoje em dia.

A escolha de uma carreira precisa ser muito bem observada em tempos incertos, pois o “princípio de regularidade” dos discursos institucionais (Foucault, 2011, p. 53) – defensores da percepção de uma “face legível” da realidade percebida e aceita como verdade – costuma demandar a adesão irrestrita aos seus pressupostos. Assim, a escolha de um curso universitário socialmente reconhecido apresenta-se como um caminho para compreender o grande número de candidatos à carreira jurídica no país. Esse caráter elitista pode ser explicado pela Teoria das Elites. Segundo esse fundamento, em todas as sociedades, sempre existiu um grupo detentor do poder, mesmo que minoritário em número de pessoas, em contraposição a outro grupo destituído de poder simbólico. Essa

contenda parece desvelar uma incapacidade social de “transcender/ultrapassar os interesses das elites” que a sustentam, ao valorizarem posturas atreladas ao personalismo, ao individualismo e à lógica da acumulação (Nunes, 2020, p. 88).

Expectativas profissionais: especificidades na carreira dos profissionais do Direito

Na construção de um projeto de carreira, a transição do ensino médio para o ensino superior assume uma importância na vida profissional, pois o indivíduo “escolhe a carreira” que quer seguir durante a sua vida, mesmo que tal opção seja feita de forma prematura. Ele se orienta por uma visão parcial do mundo de trabalho, sustentada, em grande parte, pelos discursos acerca do valor/desvalor social de determinadas carreiras. Na transição da universidade para o mundo de trabalho, ocorre ainda, segundo os pesquisadores do campo das ciências humanas, uma crise de identidade a partir da qual os sujeitos passam a rever suas potenciais escolhas, avaliando se elas estão em consonância com seus modos de vida e ainda com suas aspirações pessoais.

Sob um ângulo mais pragmático, o “mercado de trabalho para o curso de Direito”, apresenta uma situação *sui generis*: o bacharel em Direito se vê diante de muitas opções de carreira, sendo as principais as de advogado (caso tenha aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil) e a dos concursos públicos específicos (magistratura, promotoria, procuradoria, advocacia pública, dentre outros). Outra opção é a de professor universitário, em razão do grande número de cursos de graduação em Direito – o Brasil tem 1.569 instituições de ensino superior; das quais 1.390 são privadas (Inep, 2020). Freitas (2017), ao pesquisar a trajetória, os projetos de carreira e as expectativas de sucesso de concluintes do ensino superior, observou um desencantamento quanto

à atuação profissional na carreira, informando que muitos desses graduandos chegaram a declarar que não pretendiam, por motivos diversos, atuar na área de formação.

A priori, parece haver motivos suficientes para esse desencantamento entre os estudantes de Direito. Um deles é a exigência do registro na Ordem para que os bacharéis possam atuar na advocacia privada no território nacional. A prova para tal fim é comumente realizada três vezes ao ano, em duas etapas distintas: a primeira contém testes de múltipla escolha, na qual o candidato tem de acertar, no mínimo, 50% de 80 questões; a segunda etapa é composta por quatro questões discursivas e pela redação de uma peça jurídica. Caso o estudante seja reprovado nessa última etapa, poderá, na próxima tentativa, participar diretamente da segunda fase.

Depois de ser aprovado no exame da OAB, o profissional poderá estabelecer-se em um escritório de advocacia, na condição de sócio ou contratado como empregado celetista ou associado – neste último caso, sem alguns benefícios da Consolidação das Leis do Trabalho. Em seu trabalho, Pereira (2019, p. 47) aponta para uma realidade hostil: trabalhos irregulares; salários relativamente inferiores, em especial para os novos advogados, que são considerados inexperientes no exercício das atividades jurídicas.

No caso das carreiras públicas, existem concursos, nos três Poderes, que exigem somente formação completa em Direito; em outros, em razão de sua especificidade, o registro na OAB é necessário. Segundo Pereira (2019, p. 48), fatores como estabilidade, altos salários, menor nível de estresse, respeito social e desvalorização da advocacia privada têm seduzido cada vez mais os “concurseiros” graduados em Direito. Outra situação apresentada pelo mesmo autor (p. 52) é a grande procura por concursos que exigem apenas o ensino médio, haja vista a desvalorização da posição de advogado associado, condição comum aos

recém-formados. O que se observa também é que o número de jovens diplomados aumentou consideravelmente o risco de “rebaixamento de diplomas”, levando-os a ocupar vagas para funções inferiores à sua qualificação.

Nesse diapasão, apesar das várias transformações econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas, que tornaram o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, há que se pensar acerca dos inúmeros “ruídos” na escolha de uma atividade profissional que demandará qualificação e grandes esforços de ordem pessoal.

Metodologia

A pesquisa que resultou neste artigo é exploratória e de caráter quantitativo. Para tal, contou com uma amostra do tipo não probabilística por conveniência – em que a seleção dos participantes atendeu a um perfil preestabelecido pelo pesquisador – de um universo de 86 jovens universitários do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Metropolitano: 26 deles do segundo período; 23 do terceiro período e 37 do quinto período. Essa amostra perfaz um total de 80,37% dos alunos que estavam matriculados e frequentavam as aulas regularmente naquele semestre letivo.

Como critério de exclusão da pesquisa, definiu-se que não poderiam participar do estudo os acadêmicos que não se enquadrassem no quesito “idade entre 18 e 29 anos”, levando em consideração o artigo 1º do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013), em orientação quanto à faixa etária como aspecto norteador inicial.

Para a coleta de dados foi aplicado um instrumento composto por três blocos contendo um total de 24 questões fechadas de cunho objetivo, e sete questões abertas, a fim de alcançar uma melhor compreensão dos dados apre-

sentados. A referida pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da UEG, pelo Parecer nº 4 971 344.

A aplicação do instrumento aconteceu no mês de março do ano de 2021. O envio do questionário digital foi realizado a partir da disponibilização do link, via rede social Whatsapp, aos alunos devidamente matriculados no curso de Direito, no referido mês. Optou-se por aplicar o questionário entre os estudantes do segundo, terceiro e quinto períodos, a fim de identificar as possíveis mudanças dos aspectos fundantes da construção de um projeto de vida, em distintos momentos da vida acadêmica.

Para atingir os objetivos propostos, o anonimato dos participantes foi considerado um dos fatores fundamentais da pesquisa. Essa decisão exigiu que os jovens universitários fossem informados da possibilidade de se recusarem a participar de qualquer etapa da pesquisa, na hipótese de se sentirem constrangidos diante do conteúdo das respostas.

Neste artigo serão analisados os dados do terceiro bloco do instrumento de coleta de dados decorrentes das questões associadas ao projeto de vida e às expectativas profissionais dos acadêmicos. As percepções quanto ao curso de Direito, aos aspectos que envolvem os projetos de vida e os planos para o futuro serão apresentadas a seguir.

Resultados e discussão

No primeiro bloco de questões desta pesquisa são apresentadas as questões referentes a sexo, idade, religião, trabalho e salário (caso o respondente informe que trabalha). Quanto à variável “sexo”, 51,2% se autodenominaram como pertencentes ao sexo feminino, e 48,8% ao sexo masculino. Nenhum respondente assinalou a alternativa “prefiro não responder”. Como a faixa etá-

ria delimitada na pesquisa é de 18 a 29 anos, 70,9% da amostra declararam ter entre 18 e 21 anos; 15,1% entre 26 e 29 anos e 14% entre 22 e 25 anos.

Quanto ao tema “religião”, ainda no primeiro bloco, 72,1% dos respondentes declararam professar uma religião; 25,6% afirmaram não seguir nenhuma doutrina e 2,3% preferiram não se pronunciar. Entre as denominações mais citadas estão os evangélicos e os católicos.

No quesito “trabalho”, 39,5% responderam que trabalhavam em outra área de atuação; 24% desempenhavam funções que envolviam a área jurídica e 7% dos respondentes informaram não trabalhar. O percentual restante é formado por jovens que estão procurando emprego e os que se declararam na condição de desempregados. Quanto aos respondentes empregados, 74,4% informaram receber até um salário mínimo; 19,8% entre dois e três salários mínimos e 5,8% acima de três salários.

Acerca da precarização do trabalho associada à condição juvenil, Pais (2005) sustenta que, na luta diária, o trabalho é um elemento primordial, dados os “anseios insistentes de independência”. Nesse sentido, “suportar” um trabalho com baixa remuneração pode representar a desesperança, uma vez que o processo de reestruturação produtiva tem provocado alterações significativas nas relações de trabalho, incidindo em precariedade laboral e em desemprego (Castel, 1998). Nesta pesquisa, os estudantes atribuíram seu desempenho insatisfatório na faculdade a razões de ordem econômica, tais como: “gastam muito tempo no exaustivo trajeto até a faculdade” (vários deles moram em cidades do interior do estado); “dispõem de pouco tempo para leituras complementares”, sobrecarregados pela necessidade de manter um trabalho que lhes garanta a sobrevivência e, ainda, “dificuldades em acompanhar algumas disciplinas”, o que pode sugerir a insuficiência do capital intelectual demandado pelo curso em questão.

O segundo bloco do instrumento de coleta de dados contou com oito questões, das quais quatro delas serão aqui exploradas. Questionados se a matriz curricular do curso de Direito era adequada às exigências do mundo do trabalho, 46,5% dos respondentes informaram que sim; 38,4% consideraram a matriz parcialmente adequada; 5,8% responderam que não e 9,3% não souberam responder. Para muitos dos participantes da pesquisa, o curso ainda está “muito atrelado ao antigo modelo universitário, distante do mercado de trabalho e da preparação dos futuros profissionais”, além de carecer de “infraestrutura para o bom funcionamento”. Perguntados se consideravam que a formação universitária oferecia os recursos suficientes para a empregabilidade, 52,3% responderam que sim; 8,1% julgaram que não e 39,5% informaram que apenas “parcialmente”. Quando indagados se consideravam que os saberes adquiridos na universidade eram importantes na construção de seus projetos de vida, 94,2% dos respondentes informaram que sim. Alguns jovens – uma pequena minoria – se mostraram desmotivados pelas mais variadas razões: acham que “o curso não lhes satisfaz”; presumem que “o mercado de trabalho para advogados está saturado”; que precisarão “estudar a vida inteira e isso pode ter um custo alto” no que se refere à uma atualização constante de saberes na área; alguns vislumbram “deixar o curso” e até “sair do Brasil e tentar ganhar a vida lá fora”. Mesmo com relatos de desesperança por parte de uma pequena minoria, dados aqui coletados também revelam a importância da formação universitária no imaginário juvenil, levando, inclusive, a um superdimensionamento dos capitais possivelmente alcançados com um diploma de ensino superior, pois, segundo eles, “sem a formação universitária seria impossível chegar onde desejamos”.

Acerca da “idealização” da formação superior, Schwartzman, Silva Filho e Coelho (2021) sustentam ser necessário adotar um sistema de avaliação das instituições de educação superior que deixe transparecer – à sociedade, aos agentes públicos e às instituições em geral – os seus objetivos institucionais, seus nichos mercadológicos e suas vantagens competitivas. Esse sistema permitiria, entre outras possibilidades, não só que os estudantes, “ao entrarem em uma instituição de ensino superior, [soubessem] o que esperar, além do simples diploma” (p. 181), mas também que, ainda segundo os autores, políticas orientadas pudessem ser subsidiadas para a garantia da qualidade e da equidade da educação superior em distintos níveis e dimensões. Pela sua provável eficácia técnico-administrativa, o modelo proposto garantiria a manutenção dos “regimes de verdade” associados à educação superior, que teria sua base de sustentação nas instituições de ensino, nos órgãos e nas agências de fomento.

O terceiro e último bloco do instrumento de coleta de dados é composto por dez questões objetivas, dentre as quais seis serão exploradas. Quanto à questão da existência de um projeto de vida pessoal, 48,8% responderam afirmativamente (na segunda fase da análise dos dados, esta pesquisa busca associar as respostas desses jovens para identificar se eles apresentaram expectativas mais otimistas quanto ao futuro ou se não houve correlação entre esses dados específicos); o mesmo percentual de respondentes afirmou ter pensado a respeito, porém nada de forma definida; 2,4% declararam não ter qualquer projeto em vista. Quando indagados sobre a área prioritária da vida, em curto prazo, 87,2% mencionaram a área profissional. Para muitos respondentes, os projetos, assim que terminarem a graduação, se circunscrevem à “busca da estabilidade financeira”, o que é muito compreensível em momentos de turbulência econômica. Assim, o sonho predominante é o de “aprovação nos concorridos concur-

“sos públicos”. A docência também é o projeto de muitos. Para isso, querem ser “selecionados para os cursos de mestrado e, em seguida, para o de doutorado”, imprescindíveis para quem quer ser um “professor universitário qualificado”, segundo os respondentes. Com relação aos maiores aliados na realização de seu projeto de vida, duas instituições figuraram entre as mais citadas: a família (46,5%) e a universidade (27,9%). Essas instituições clássicas figuram também em, em importância, em outras pesquisas (Castilho, 2017; 2019).

Em relação ao desejo de “formar uma família nos próximos cinco anos”, 44,2% responderam afirmativamente, enquanto 43% informaram não ter esse plano em curto prazo e 12,8% se mostraram indecisos quanto ao tema. Ao pensar em “futuro”, os respondentes escolheram as palavras que lhes pareceram mais significativas: “sucesso”, “bem-estar”, “realização”, “estabilidade” e “dinheiro”. Nesse sentido, Ribeiro (2009), ao refletir sobre a trajetória profissional como um constructo teórico-prático – pelo viés dos saberes associados à Psicologia Social e do Trabalho –, analisa as principais formas de compreensão e estruturação da carreira e chega a uma postura crítica quanto à proposta costumeira de eleger os aspectos econômico-financeiros como preponderantes na fase da escolha profissional.

Ao serem indagados sobre os aspectos que envolvem o trabalho ideal, os dois quesitos mais citados foram “realização pessoal” (90,7% das respostas), “estabilidade” (73,3%) e “remuneração” (68,6%). Como, nessa questão, os respondentes poderiam eleger mais de um aspecto: 47,7% mencionaram o “significado social” da profissão, o que revela o peso das convenções sociais cujos valores – reproduzidos nos discursos cotidianos – traduzem uma “reflexividade impositiva”. Nessa discussão, Pais (2010) destaca a efetividade do uso indiscriminado dos modelos orientados pelo passado em nossas decisões cotidianas.

Considerações finais

Ao nos propormos a coletar dados que nos permitissem conhecer as expectativas profissionais dos estudantes de uma faculdade de Direito de uma universidade pública, investigamos não apenas os modos como esses jovens lidam com os aspectos associados ao mundo do trabalho para além da graduação, mas também buscando identificar a possível existência de um projeto de vida, capaz de nortear suas decisões. Nessa coleta de dados, quantitativos e ainda de ordem subjetiva, verificamos que muitos desses jovens estudantes consideram a formação acadêmica como parte fundamental na construção de seu projeto de vida e associam, *a priori*, a formação superior a melhores condições de vida e ascensão social.

Para esses jovens, a escolha de um curso considerado “de elite”, como componente de seu imaginário, será capaz de incorporar valores sociais externos a si. Assim, entre as estratégias de enfrentamento dos desafios acadêmicos figuram predominantemente aquelas que envolvem conciliar a carga de trabalho e a disciplina nos estudos a fim de alcançar uma formação mais sólida. Para a quase totalidade dos respondentes, os saberes adquiridos na graduação constituem uma importante ferramenta no alcance de seus objetivos de ordem profissional.

Quanto ao projeto de vida, parte dos estudantes declarou já ter pensado a respeito, embora não tenham um planejamento definido em mente. Em sua maioria, eles consideram a carreira profissional como prioridade. E para levar a cabo seus objetivos, pretendem ir além do curso de graduação, o que parece sustentar o discurso corrente de que qualificação acadêmica e melhores padrões de empregabilidade se associam. Mostram-se, ainda, cientes dos grandes obs-

táculos na consecução do seu projeto de vida: o mercado de trabalho altamente competitivo e as políticas governamentais.

Em face desses obstáculos, os jovens receiam não conseguir superar os entraves no mundo do trabalho e não serem capazes de dar andamento à carreira escolhida. Essas respostas vão ao encontro de pesquisas acadêmicas realizadas em diferentes cursos de formação de profissionais liberais, já que esses profissionais podem trabalhar por conta própria, sem a necessidade de registros profissionais ou qualquer vínculo empregatício e demandando apenas o registro em uma ordem ou em um conselho profissional. Outro aspecto importante e citado pelos respondentes é o da limitação associada ao valor dos “sonhados diplomas universitários” em cenários de flexibilização e precarização laboral.

Nesse sentido, entre as expectativas profissionais, os jovens estudantes oscilam entre as diversas possibilidades de atuar na carreira jurídica e o receio de que o cenário político-econômico não seja favorável à realização daquilo que alguns chamam de sonho e outros de desejo. A busca por ascensão social e econômica também figura entre os resultados desta pesquisa, tendo sido discutida aqui a partir dos paradigmas sociais vigentes, amplamente disseminados e adotados como verdade, como as demandas por sucesso e por um possível grau de enriquecimento.

Ao final dessas considerações, parece necessário expor as principais dificuldades encontradas na realização desta pesquisa com a aplicação do instrumento na modalidade virtual, em função da pandemia da Covid-19. As orientações, via ofício circular da Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde, foram fundamentais tanto para os procedimentos que envolvem o contato através de meio virtual quanto para a segurança na transferência e no armazenamento de dados. Não obstante as orientações e o uso de uma rede social bastante conhecida no Brasil, percebemos que o am-

biente de pesquisa foi afetado por não possibilitar a interatividade adequada entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados.

Advém daí a nossa percepção de que nada pode substituir o contato presencial em espaços de discussão, como é o caso da preparação e aplicação de instrumentos de coleta de dados, a fim de que o propósito de socializar saberes cumpra com o seu compromisso social fundamental: desvelar a associação entre as estruturais sociais, a partir das quais subjazem subjetividades construídas sócio-historicamente, e as perspectivas de profissionalização e de futuro dos jovens, especialmente aqueles das classes populares.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

Brasil. (1990) *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

Castilho, Rosane. (2017). *Juventudes: pesquisa e produção de conhecimento*. Goiânia: Espaço Acadêmico.

Castilho, Rosane (2019). *Cartografias da condição juvenil*. Goiânia: Cânone Editorial.

Castilho, Rosane; Nedel, Victor (2020). *Juventudes latino-americanas*. Jundiaí: Paco Editorial.

Castro, Elisa Guaraná de; Macedo, Severine Carmem (2019). Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, 10 (2): 1214-1238.

Castel, Robert.(1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.

Dayrell, Juarez (2007). A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, 28 (100): 1105-1128.

Foucault, Michel (2011). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, Michel (2021). *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

Freitas, Olivia Araújo de (2017). Trajetória, projetos e expectativas de sucesso na carreira: estudo com universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, 3 (2): 58-78.

Grosso, Luís Antonio (2017). *Introdução à Sociologia da Juventude*. Jundiaí: Paco Editorial.

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep.

Nunes, Jean (2020). *Caminhos para democratização do Direito*. Salvador: Juspodivm.

Pais, José Machado (2005). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

Pais, José Machado (2010). *Lufa-lufa quotidiana: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Pereira, Ricardo Bernardes (2019). Expansão universitária e mercado de trabalho: consequências no campo do direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 49 (171): 34-58.

Rubião, André (2017). Ser estudante de Direito no século XXI. *Direitos Culturais*, Santo Ângelo, 12 (26): 91-108.

Ribeiro, Marcelo Afonso (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12 (2): 203-216.

Schwartzman, Simon; Silva Filho, Roberto Lobo; Coelho, Rooney (2021). Por uma tipologia do ensino superior brasileiro. *Estudos Avançados*, 35 (101): 153-188.

CAPÍTULO 3

CULTURA JUVENIL NO ENSINO MÉDIO, PRESENTE!¹ ARTICULAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa

Juliana Ribeiro de Vargas

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-3

Introdução

A escola é vista, de modo geral, como o lugar onde se tem acesso aos conhecimentos produzidos culturalmente, um ambiente que prevê ao final de sua formação, um sujeito apto intelectualmente e eticamente para “escolher” o caminho que seguirá após (aproximadamente onze) anos de exposição neste ambiente. Este sujeito, aqui delimitado por “questões de pesquisa”, se trata do(a) estudante da rede pública que atualmente está cursando ensino médio. Um(a) jovem, geralmente entre catorze e dezoito anos que possui suas particularidades, experiências, e sonhos, muitos deles atrelados à escola e seus desdobramentos.

1 O uso do termo “presente” no título do capítulo, (referente à resposta que o aluno fala no momento da chamada) foi inspirado em Kanashiro e Miranda (2020), que utilizaram o mencionado termo para problematizarem o apagamento e a resistência da língua espanhola no currículo brasileiro.

Por mais reducionista e homogênea que essa imagem de aluno-jovem mencionada acima possa ser, ela parece carregar o que se entende como “normal e naturalizado” sobre quem ocupa os bancos de sala da escola do ensino médio, sendo útil inicialmente para nos posicionar em um cenário onde a escola é palco de (des)encontros entre a bagagem que os jovens e os professores carregam.

Ainda nos dias de hoje, muitos professores parecem desprezar a bagagem que os jovens trazem sobre o conhecimento de língua inglesa (assim como em outras disciplinas), priorizando nas aulas dessa disciplina a abordagem de regras e atividades pouco relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, ou afastadas dos usos de língua que os alunos realmente operam em seu cotidiano.

Destaca-se que, em muitos aspectos, o ensino de língua inglesa na sala de aula da rede pública, ainda mantém uma perspectiva reducionista da tradução da palavra e da frase descontextualizada, além do ensino de regras gramaticais com fim em si mesmas. Por muitas vezes, essas abordagens da língua desmotivam os alunos e os leva a conferir ao componente curricular “inglês”, o status de “disciplina da gramática/das regras”, de “disciplina difícil de aprender” ou estigmatizar a crença de que não se aprende inglês na escola.

Defendemos que o ensino de língua não se reduz ao entendimento do sistema linguístico, devendo este estar relacionado a práticas discursivas orientadas pelas experiências dos alunos, usuários da língua. Ao que parece, a escola tem negligenciado a aprendizagem de língua inglesa com base na prática social e na experiência do discente, focando o ensino de língua, na maioria das vezes, no ensino de regras, mediado principalmente por meio dos livros didáticos e materiais em áudio e vídeo, (PAIVA, 2018), e em muitos casos apenas pelo uso de livros, “deixando ao aluno a tarefa de viver experiências fora da sala de aula” (PAIVA, 2018, p. 1327).

Abordar a língua inglesa (ou de qualquer disciplina) considerando a experiência dos alunos continua parecendo algo desconfortável dentro dos moldes de ensino gramatical ainda encontrados na escola, por atingir diretamente a uma estrutura de ensino (consolidada) voltada ao ensino da norma e não para as vivências dos alunos.

Soma-se a isso, o excesso de objetividade da escola que pesa sobre o aluno a necessidade de acúmulo de informação, não possibilitando a este sujeito o pensar sobre o que foi extraído dentro da sala de aula ou sequer lhe possibilitar tempo para processar essas experiências. O aluno está cada vez mais tempo dentro da sala de aula e ao mesmo tempo, se encontra com menos tempo para abstrair as informações.

Assim, a experiência acaba sendo entendida apenas como “aquilo que passou”, “aquilo que o aluno viveu”, e se tratando do modo como a escola está organizada no contexto neoliberal, como “aquilo que o aluno aprendeu para usar no mercado de trabalho”, conceito este que difere do que propõe Larrosa (2002).

Para Larrosa (2002, p. 21) a experiência tem singular importância na vida do indivíduo, pois ela se refere a algo “que nos passa, o que nos acontece”, um acontecimento externo ao sujeito que não depende dele, mas que o toca, (o sujeito é o lugar da experiência). Esse sujeito, aqui delimitado como aluno, traz uma enorme gama de atravessamentos culturais que nos possibilita inferir que suas vivências, de algum modo, são permeadas pelo uso da língua inglesa, podendo o conhecimento dessas experiências ser produtivo ao ensino de língua e ao professor.

Larrosa (2002) indica quatro elementos que obscurecem a possibilidade de “ser pego” pela experiência: primeiro, o excesso de informação; segundo, o

excesso de opinião; terceiro, a falta de tempo; quarta, excesso de trabalho, assim o sujeito moderno se refere a um sujeito muito informado, que possui opinião, sempre agitado e em movimento. Se olharmos mais a fundo, não é difícil imaginar que a escola parece encapsular com muita habilidade esses elementos obscurecedores da experiência, colocando-os em funcionamento quase que de modo imperceptível em nome da racionalidade neoliberal.

Por isso, considerando esses elementos descritos por Larrosa, nos questionamos se algo realmente acontece nas aulas de língua inglesa, se algo consegue, “de fato” tocar algum aluno, ou se este sujeito apenas é conduzido a sala de aula para ser exposto a diversas informações (gramaticais, fonéticas...), construir diversos juízos de valores (sobre a língua e sobre o falante), ser abarrotado de tarefas e exercícios estando obrigado a cumprir prazos cada vez mais curtos.

Acreditamos que dentro do ambiente escolar, diversas coisas tocam os alunos durante o longo tempo que passam na escola: as amizades, os romances, os eventos, as conquistas, as vitórias e derrotadas, os professores e profissionais. De modo geral, as experiências relacionadas às práticas culturais escolares marcam muito mais os alunos do que os conteúdos dos componentes curriculares, provavelmente porque essas experiências estão diretamente ligadas às culturas juvenis em que estão inseridos esses estudantes, diferente dos conteúdos curriculares, que na maioria dos casos, pouco se aproximam dos interesses desses jovens (DAYRELL, 2007; VARGAS, 2015).

Isso pode nos levar a refletir que talvez as experiências dos alunos não são levadas em consideração nas aulas língua inglesa, que as experiências fora da escola não são trazidas para dentro desse ambiente, ou não encontram pontes para ali serem cotejadas e contempladas. De acordo com Vargas (2015)

É possível pensar que encontramos na contemporaneidade, juventudes que constroem seus saberes em lugares diversificados: nas ruas, nas mídias, nas redes sociais, entre outros. Ou seja, os saberes constituídos pelos jovens, em especial por aqueles que estão situados em espaços urbanos, não ocorre somente na família e na escola (VARGAS, 2015, p. 57).

Para que a escola estabeleça diálogo com a cultura juvenil é necessário um exercício de atenção à experiência do aluno e à voz destes sujeitos. Significa borrar os limites tão naturalizados entre a autoridade do professor sobre o aluno, para perceber este aluno como alguém que faz parte do processo curricular. Para isso, de acordo com Larrosa (2002, p. 24) é necessário

um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Geralmente nas aulas de língua inglesa (e nas demais disciplinas), o professor já conta com um conteúdo programático e um plano de aula previamente elaborado para disponibilizar aos alunos conceitos e regras que supostamente os proporcionarão algum tipo de saber.

Na maioria das vezes, esses saberes pouco se aproximam ou “conversam” com os saberes que os discentes já trazem (de fora da escola) para escola. Saberes estes obtidos por meio de sua experiência nos mais variados locais possíveis. Isso porque esses locais também “operam como professores” e fornecem ensinamentos. No caso específico desta discussão, ensinamentos sobre a língua inglesa, não apenas sobre sua pronúncia ou escrita, mas também sobre seus usuários, sobre condutas e sobre identidades que são forjadas ao se entrar em contato com essa língua.

Essas formas de pedagogias colocam sobre suspeita a noção de que o ensino (de língua inglesa) se dá de forma desinteressada e neutra, bem como perturba a ideia de que a aprendizagem tem lugar certo para acontecer e alguém certo para fornecê-la. No que se refere à língua inglesa, cujo acesso não está presente apenas na escola, é mais palpável perceber que muitos lugares da cultura podem ensiná-la, ou pelo menos mencioná-la, demarcando de algum modo “seu território”.

Desenvolvimento da atividade proposta

Nesse sentido, partindo das experiências dos alunos permeadas por sua condição juvenil, foi inicialmente proposto aos discentes (durante as aulas de língua inglesa) que relatassem qual atividades representavam a eles um “ponto de encontro” entre eles e a língua inglesa, sendo identificado o uso do celular e a audição de música como os mais frequentes meios de acesso a essa língua. A partir daí, foi proposto a três turmas de 1º ano do ensino médio a seguinte atividade: ouvir a música “*Same Mistake*”² do autor/compositor e cantor James Blunt; responder um questionário sobre o conteúdo referente a gravação de vídeo no TIK TOK realizada pelo cantor; assistir ao vídeo do TIK TOK e ao vídeo da música em redes sociais/*streams*; traduzir a música; encaminhar um comentário em inglês ao cantor da música por meio das redes sociais; e, cantar

2 A presente música foi selecionada pelo fato de que no período em que a atividade estava sendo elaborada (outubro de 2021), circulou nas redes sociais um vídeo gravado pelo cantor James Blunt no aplicativo TIK TOK, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=z7UfGGx3vtI>. No vídeo o cantor inglês aparece dançando e cantando a música brasileira “Coração Cachorro” apresentada pelos cantores Ávine Vinny e Matheus Fernandes. Por meio do site *James Blunt posts a video dancing to the hit “Coração Cachorro” and says: “I’ll send bank details”* (playcrazygame.com), foi possível visibilizar a existência de certa controvérsia ao refrão da música brasileira em relação à música “*Same Mistake*”, gravada em 2007. Este fato além de despertar interesse dos alunos, (uma vez que na época, a música “Coração Cachorro” circulava fortemente entre as mais diversas mídias brasileiras), despertou também a curiosidade sobre a relação entre as músicas, levando para sala de aula discussões sobre plágio, assim como sobre polêmicas referentes à solicitação de direitos autorais por parte do cantor inglês, James Blunt.

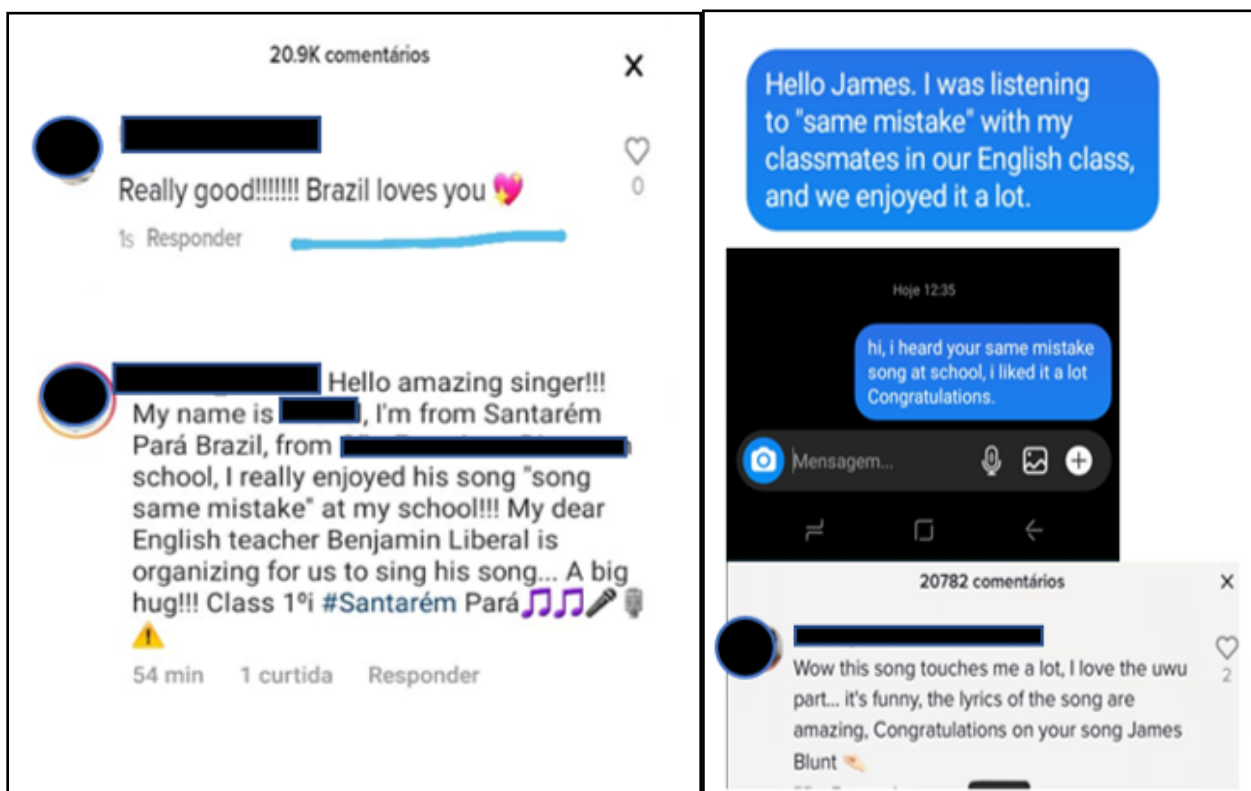
a música (organizado em estilo coral) acompanhado por uma banda formada pelos próprios alunos.

Esse conjunto de atividades desenvolvidas em aproximadamente 2 meses, mobilizou o uso das quatro habilidades pelos alunos (ouvir, escrever, ler, falar), bem como possibilitou a utilização da língua inglesa em articulação com atividades que se relacionam com as experiências dos jovens do ensino médio, como uso do celular, troca de mensagens em redes sociais, WhatsApp, participação de ensaios para apresentação musical, audição de músicas, visita ao You Tube.

Apesar dessas práticas parecerem estar condicionadas à posse de recursos financeiros que não correspondem à realidade de alunos da rede pública de ensino, este não foi o quadro visibilizado pelos pesquisadores, pois foi possível perceber a participação quase que unânime dos alunos de todas as três turmas em todas as etapas da proposta pedagógica, 112 alunos no total, (mesmo nas atividades que necessitavam de dados móveis de internet para sua realização).

Seguem exemplos de envio de mensagens que os alunos encaminharam para o cantor James Blunt por meio das redes sociais:

Figura 1 – Exemplos de mensagens encaminhadas ao cantor James Blunt por meio das mídias sociais.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos arquivos pessoais dos alunos disponibilizados ao professor de língua inglesa.

Conforme o professor recebia as imagens³ com os textos que haviam sido encaminhados ao cantor inglês, o docente produzia aulas que tratassem sobre as construções das frases elaboradas pelos alunos, (tempos verbais, estruturas textuais, vocabulário entre outros).

Por se tratar de práticas nas quais os alunos já estavam familiarizados (postar textos em redes sociais), realizar postagens nas redes sociais do cantor não representou grandes dificuldades aos discentes, por serem estas atividades frequentes em sua cultura juvenil, sendo apenas necessário ampliar os conhecimentos que os alunos já possuíam ao conhecimento do uso da língua inglesa.

³ Logo após os alunos postarem suas mensagens ao cantor, eles encaminham ao professor por meio de mensagem instantânea a imagem dos textos enviados.

Por meio das abordagens acima mencionadas, é possível perceber a necessidade de olhar para as juventudes e, muito além de dar visibilidade aos jovens e a sua cultura, se faz necessário ouvir o que eles têm a falar, como abordam Sousa e Vargas (2021, p. 51944)

Por isso se faz importante ouvir o aluno, para se ter acesso as suas experiências, ao modo como a sua cultura juvenil está articulada com o que é ensinado sobre língua inglesa na sala de aula atual, (ou se não está articulada)⁴.

Pensar essa articulação entre os conteúdos do currículo escolar e a experiência dos alunos desafia o docente, além de estar sensível a voz do aluno, a buscar conhecimentos teóricos que deem suporte sobre as juventudes e as práticas que permeiam sua cultura juvenil. Apesar do vasto conhecimento que o professor estuda durante sua formação universitária, parece que as teorias voltadas para o tema juventude não encontram espaço no percurso acadêmico do futuro docente, mesmo que se preveja que este futuro profissional irá se deparar em seu contexto de trabalho com “sujeitos jovens” de forma frequente e cotidiana.

Assim, pouco se é discutido sobre a juventude (na universidade e após ingresso no contexto escolar), o que em muitos casos (nos) direciona a tomar como verdades o que circula no senso comum. Ao apropriamos dos aportes teóricos sobre as juventudes, pelo viés dos Estudos Culturais, logo de início passamos a entender esta categoria no plural “juventudes” (VARGAS, 2015; VARGAS e XAVIER, 2016), “em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos” (SPÓSITO e CARRANO, 2007, p. 180), sendo inúmeras as formas de “se viver as juventudes” (GROPPO, 2017, p. 17).

São também afastadas as ideias de juventude que fixe ou categorize “o ser jovem” tomando a idade como parâmetro, desnaturalizando assim, a

4 Todas as traduções presentes neste texto são de responsabilidade dos autores.

cronologização do curso da vida e “colocando sob rasura as linhas que demarcam as entradas e saídas dessas ‘fases’”, (SOUSA e VARGAS, 2021, p. 51943).

Não se nega aqui os conceitos biológicos, mas passa-se a considerar a juventude como uma construção cultural (FEIXA, 1998; VARGAS, 2015; SILVA, 2021). Ou seja, a cultura passa a figurar maior importância para se entender essa categoria. Ainda assim, Margulis e Urresti (2000) nos advertem que para se tratar com mais profundidade a condição juvenil não se deve levar em consideração apenas os fatores biológicos, nem unicamente as relações sociais.

Margulis e Urresti (2000), nos apresentam potentes conceitos para entender as juventudes, dos quais é válido mencionar os conceitos de moratória social e moratória vital. De forma resumida, a moratória social poderia ser compreendida como um tempo no qual jovens com condições econômicas favoráveis teriam a oportunidade de adiar responsabilidades e situações da vida identificadas como pertencentes ao mundo adulto, tais quais: trabalho, constituição de família, filhos, responsabilidade financeira, para, em vez disso, passar por momentos de experimentações, ou continuidade dos estudos, sem preocupação. Retomam esse conceito Vargas e Xavier (2016), Groppo (2017), Dayrell (2003).

A moratória vital estaria ligada a energia vital que o jovem tem, que de certa forma daria a sensação de invulnerabilidade, de que a morte está longe ou de que esta “é improvável, pertence ao mundo dos outros, às gerações que os precedem no tempo” (MARGULIS e URRESTI, 2000, p. 20).

Outro expressivo autor no campo das juventudes se trata de Dayrell (2003, 2007). Esse autor nos convida a pensar as juventudes por meio de fatores históricos e culturais (DAYRELL, 2003). Dayrell (2007) chama atenção a três

pontos sensíveis para se compreender a condição juvenil, que são: “formas de expressão culturais” (a música, as danças, os vídeos, os corpos, bem como a produção dessas expressões); “sociabilidade” e a dimensão “tempo e o espaço”.

Quando pensamos sobre a relação entre o campo educacional e as juventudes, não podemos deixar de mencionar que até mesmo o próprio documento que orienta a elaboração do currículo brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta breve discussão sobre a condição juvenil e suas conexões com o contexto escolar (BRASIL, 2017).

Por fim, fazemos menção ao artigo de Nedel Oliveira (2021), que nos proporciona valioso mapeamento de publicações sobre o tema juventude, em revistas de Universidades Federais brasileiras, de classificação A1, durante os anos 2010-2019, e ao artigo de Tavares (2012), que nos apresenta um panorama teórico sobre os estudos de juventude realizados pela escola de Chicago e pelos Estudos Culturais, bem como sobre estudos iniciais ocorridos no Brasil, referentes ao tema.

Considerações finais

Destacamos a importância dos docentes da rede básica se apropriarem de aportes teóricos sobre as juventudes contemporâneas, uma vez que esta categoria corresponde a maior parte dos sujeitos que figuram como alunos na sala de aula. Considerando que essas juventudes são vividas de formas diferentes, destacamos a necessidade de os professores estarem mais sensíveis ao fato de que o sujeito que está presente na sala de aula se trata de um “jovem” e não de um “aluno” unicamente, ou seja, a escola não pode homogeneizar os discentes, desconsiderando sua condição juvenil. Ao invés disso, ela deve entender que esta identidade, “aluno”, é apenas uma entre tantas que o jovem possui, poden-

do assumir múltiplas facetas, contingentes, temporárias e até mesmo contraditórias (HALL, 2020).

Ao enxergar o jovem descolado de seus aspectos culturais (classe, pertencimento religioso, raça, gênero, estilo, entre outros), a maioria das escolas tendem a uniformizar este sujeito em uma única categoria, a de aluno. Talvez assim, seja mais eficiente para essa instituição educacional normalizar e hierarquizar padrões de condutas aos membros dessa categoria, pois

reduzindo ou suprimindo a condição juvenil deste aluno, torna-se mais fácil avaliá-lo, conceituá-lo, e colocá-lo em seus moldes, restando aos que não se encaixam, a exclusão, as rotulações, as transferências e as categorizações dentro do que é normal e anormal (SOUSA e VARGAS, 2021, p. 51942).

O que de fato não acontece uma vez que, em grande parte a cultura juvenil se impõe nos ambientes escolares (GVIRTZ e LARRONDO, 2006). Como bem aponta (MOMO, 2007, 2012), mesmo com poucos recursos financeiros, grande parte dos alunos transportam para dentro da escola artefatos como revistas, mochilas, roupas, mídias, cadernos, e até mesmo estilos que demonstram a inserção da cultura juvenil dentro da escola. Assim, a noção de aluno não deve ser fixada a critérios etários ou definida isoladamente, mas deve considerar condições mais amplas que envolvam contextos sociais e culturais.

Reconhecemos que os docentes que busquem trabalhar em sala de aula os saberes de seus alunos, advindos da experiência e das práticas diárias caminharão em solos instáveis, incertos, fugidios e inseguros. Porém, de algum modo, estes professores estarão se aproximando da resposta para a seguinte pergunta: Como se articula o que é ensinado na escola com as culturas juvenis contemporâneas?

Em relação à proposta pedagógica utilizada para a abordagem do uso da língua inglesa, é possível inferir que os alunos já estão inseridos em ambientes

e práticas sociais que demandam o uso dessa língua, como: séries, filmes, uso de aplicativos, jogos eletrônicos, mangás, revistas, leituras on-line, músicas, redes sociais, mensagens instantâneas, consultas em sites entre outros, sendo produtivo ao professor estar atento ao que os jovens já sabem ou ao que eles têm a dizer sobre suas experiências em torno da língua inglesa, experiências estas diretamente atravessadas pela sua condição juvenil.

Nesse sentido, seria válido o docente conhecer esses outros espaços de aprendizagem, sua frequência de uso e até lançar mão desses artefatos em seu exercício docente. Mas para que isso ocorra, o professor deverá estar pronto para se aproximar do aluno e de sua cultura para ouvi-lo e ter acesso as suas experiências, talvez assim, esse jovem tenha, de fato, algum protagonismo no cenário educacional.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 23 set. 2021.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em 05 jun. 2021.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFS-zq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 jun. 2021.

FEIXA, Carles. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Barcelona: Editora Ariel, 1998.

GWIRTZ, Silvana; LARRONDO, Marina. Repensando la relación entre educación, escuela y culturas contemporâneas. IN: SOMMER, Luiz Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: ULBRA, 2006. p.153-162.

GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. Espanhol, Presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 50, p. 289-308, abr/jun, 2020. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5480>. Acesso em 14 fev. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Org.). **La juventud es más que una palabra**. 2 ed. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-30.

MOMO, Mariângela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

MOMO, Mariângela. Infância e escola no espaço-tempo do consumo. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. Ulbra, 2012, p. 93-113.

NEDEL OLIVEIRA, Victor Hugo. Juventudes e Educação: estado da arte de publicações em revistas A1 de universidades federais brasileiras (2010 – 2019). **Revista Educar Mais**, 5(2), 358–372. Disponível em <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2279>. Acesso em 17 jun. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA**. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 34, p. 1319-1351, 2018.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. Juventudes contemporâneas e cartografia: Possibilidades para pensar a pesquisa em educação. In GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. (Org). **Juventudes Contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre: Cirkula, 2021, p. 293-309.

SOUSA, Manuel Benjamin Monteiro Liberal; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Rethinking youths in the high school context. **International Journal of Development Research**, v. 11, p. 51942-51945, 2021. Disponível em <http://www.journalijdr.com/rethinking-youths-high-school-context>. Acesso em 01 dez. 2021.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: FAVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. P. 179-215. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154569>. Acesso em: 11. mai 2020.

TAVARES, Breitner. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/20683>. Acesso em: 17 mar 2022.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. **O que ouço me conduz e me reproduz?: a constituição de feminilidade de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia**. 2015. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

VARGAS, Juliana Ribeiro de; XAVIER, Maria Luisa. Mídias musicais contemporâneas e juventude: consumo, permissividades e experimentações. **Revista Educação e Cultura Contemporâneas**, v.13. n. 31 (2016). Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1939>. Acesso em 05 jun. 2021.

CAPÍTULO 4

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: O TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NA REDE DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ¹

José Eduardo Nobre Maia

Juliana Ribeiro de Vargas

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-4

Introdução

O campo da educação brasileira tem enfrentado grandes desafios, frente à complexidade do contexto social, político e econômico que se desenvolve na atualidade. A tão discutida crise da educação, impulsionada pela crise do emprego (SANTOS, 2007; SANTOS; OLIVEIRA, 2013), não é um problema recente para aqueles que trabalham cotidianamente nas escolas públicas de todo o País. Essa é também questão crucial para a esfera governamental responsável por gerir as políticas públicas de enfrentamento dessa crise. Frente a essa situ-

¹ Este trabalho deriva de Dissertação defendida no ano de 2020 no Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), sob título “Ensino médio integrado no Ceará: construção da escola em tempo integral” (MAIA, 2020). Este capítulo é uma versão aproximada do original, não sendo uma cópia integral do mesmo.

ação, surgem inúmeras estratégias adaptativas e inventivas do contexto escolar às demandas da transformação do ensino no Brasil, no intuito de promover uma busca constante por uma educação pública de maior qualidade, que possa dar conta também da resolução de diversos problemas relacionados ao nosso contexto social.

Essas estratégias, em grande parte, se situam em torno de readaptações curriculares, que elegem o currículo como o elemento principal e definidor da qualidade da educação. Partimos de uma noção de currículo que o toma como espaço de luta política e de poder, com o objetivo de recriar os sentidos do processo educativo. Esses movimentos que elegem o currículo como sinônimo de qualidade estão perfeitamente alinhados à própria lógica pós-moderna que perpassa a contemporaneidade, mercantilizando os saberes e, cada vez mais, alinhando o processo educativo à formação para o mercado de trabalho (LYO-TARD, 2009). A educação se localiza, portanto, em um processo que a relaciona a um “caráter instrumental, quando tenta responder à questão da utilidade de sua utilização” (DIAS, 2017, p. 107).

A ideia de formar sujeitos por meio da educação integral e em tempo integral não é nova, visto sua trajetória nas discussões e documentos oficiais. Sua história recente, entretanto, coloca em ênfase a discussão sobre sua construção, como um expoente das estratégias de readaptações curriculares. Neste trabalho, destacamos a sanção, em 20 de julho de 2017, da Lei que institui o Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio como política pública no Estado do Ceará. Em notícia publicada em março deste mesmo ano pelo Jornal O Povo (NOGUEIRA, 2017), o Governo do Estado do Ceará declarou que 26% das 712 escolas da rede pública cearense adotariam, até o final do ano de 2017, o modelo das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Já a notícia mais recente publicada no site do Governo (CEARÁ, 2022a) indica que até

2026 o tempo integral será universalizado em toda a rede de Ensino Médio do Ceará. O objetivo é o de transformar o ensino integral em política pública no Estado, no sentido de que seja referência no País.

A meta do referido Governo, através da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e condizente com o Plano Nacional de Educação, seria dar possibilidades de o próprio aluno montar seus componentes curriculares com base em habilidades e objetivos profissionais, desde que estes sigam eixos temáticos sugeridos pela SEDUC. Nesse sentido, essa estratégia se aproximaria do que Lopes (2012) trouxe como a atenção que os órgãos governamentais têm prestado para que o currículo seja organizado de forma atraente para os alunos. Essas questões vêm ganhando força na atualidade com o lançamento dos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), sendo esse papel de orientador curricular do Ensino Médio anteriormente creditado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como elemento de delimitação dos conhecimentos fundamentais.

Percebemos, portanto, que surgem inúmeras estratégias curriculares na busca incessante de recriar sentidos para o currículo escolar, baseados na organização de conhecimentos que sejam úteis para sua utilização no mundo contemporâneo e que façam sentido dentro do projeto de vida dos alunos, alinhado à cultura do sujeito como empreendedor de si (BALL, 2011). A ampliação do tempo no cotidiano escolar não é tema recente, mas nunca foi tão atual como na realidade escolar contemporânea, principalmente no Estado do Ceará, cuja organização em torno das escolas de Ensino Médio é aqui apresentada. A construção desse modelo de ensino, como toda política pública, requer um processo de diagnóstico constante. Isso porque, através de uma perspectiva avaliativa persistente, é possível readaptar o processo, reelaborar estratégias e reestabelecer metas, caso os objetivos propostos inicialmente não estejam sendo atingidos (LUCKESI, 2002; SANT'ANNA, 1995).

O tempo integral como política nacional de educação

A proposta do Mais Educação (BRASIL, 2007) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2010a), com suas metas e diagnósticos, já propunham objetivos na direção da integralidade da educação. Considerando também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), já se observavam considerações sobre a construção da escola de tempo integral.

Em relação à construção e inserção dessas escolas, a LDBEN (BRASIL, 1996) reitera os princípios anteriormente trazidos na Constituição e traz em seu Artigo 34 que a jornada escolar deve ser progressivamente ampliada e o período de permanência do aluno na escola deve caminhar em direção à integralidade. Além disso, ela prevê que:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, não paginado).

Desse modo, compreendemos que o tema da integralidade escolar já habitava essas discussões, como aborda a citação abaixo.

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2010b, p. 1).

Hoje, dentre os documentos mais recentes que tratam da construção da escola pública em tempo integral, podemos destacar o Plano Nacional de Educa-

ção (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014a) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2014b). Ademais, a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) e a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) também alteram a LDBEN em alguns pontos e inserem o debate da educação de tempo integral, para além do espaço regular, como necessária à educação nacional. O Conselho Nacional de Educação (CNE) funciona como importante agente nesse processo, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Como já citado, o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010c), foi plano do Ministério da Educação para ampliar a oferta de tempo integral. Assim, o Mais Educação:

[...] procura incentivar a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias. Além disso, também tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem e da permanência de adolescentes e jovens matriculados em escola pública de educação básica. (BABALIM, 2016, p. 43).

Na sequência desse mesmo pensamento, compreende-se também que o Programa objetiva desenvolver:

[...] a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. (BRASIL, 2010b, p. 6).

Nesse sentido, o Mais Educação compõe um conjunto de ações governamentais numa relação entre políticas públicas sociais e educacionais, no sentido de diminuir as desigualdades e inserir o jovem no espaço da escola de modo mais extensivo, assim como explicitado abaixo.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas,

chegando no ano de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. (BRASIL, 2010b, p. 7).

O Programa objetiva ampliar a jornada escolar, transformando a rotina da comunidade escolar. A proposta educativa do Mais Educação tem o objetivo de “evidenciar a articulação a partir da compreensão de uma escola que minimiza seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos” (BABALIM, 2016, p. 45). Para além da ampliação do tempo, organiza-se em torno de atividades que transformam a própria comunidade em espaço de aprendizagem, reconhecendo a diversidade cultural em que estamos inseridos. Podemos afirmar, portanto, que este processo de ampliar o tempo do aluno no espaço escolar tem sido questão importante na discussão sobre a permanência das crianças e jovens na escola, levando em conta também a perspectiva de uma educação integral.

A política nacional, portanto, é pautada na proposição de que o currículo escolar se fundamenta não em uma realidade apenas do que é ser jovem hoje no Brasil, mas em realidades plurais e multidimensionais. Essa é uma característica que parece estar presente em todos os esforços e em muitos documentos, como o trazido na citação a seguir.

Ao longo dos últimos 26 (vinte e seis) anos, a Escola de Tempo Integral estará expressa nos principais marcos regulatório. Para além da Constituição Federal, está presente nos documentos educacionais, emanados do legislativo nacional, como a LDB, o PNE e o FUNDEB, mas também se configura nas ações políticas do executivo nacional a exemplo do que ocorre com o Programa Mais Educação, ou mesmo em documentos emanados da confluência de atores sociais como empresários, gestores públicos e especialistas educacionais como o Plano de Metas Todos pela Educação. (MORAES, 2015, p. 41).

A seguir, nos deteremos em uma análise que busca nos aproximar de nosso contexto de discussão, focando em uma realidade mais específica: o caso do Estado do Ceará.

O ensino médio em tempo integral no Ceará

Na atualidade da rede de ensino cearense, constrói-se um percurso de oferta de tempo integral nas escolas de ensino médio. A primeira escola a ser integralizada foi o Colégio Estadual Justiniano de Serpa, na capital cearense, em 2006. Posteriormente, outras escolas foram sendo transformadas. A partir do ano de 2008, cerca de 25 escolas de ensino médio passaram a ofertar educação profissional junto à educação regular, em tempo integral (CEARÁ, 2017a). Nesse sentido, vários esforços têm sido lançados no sentido de garantir uma educação integral ao aluno através da SEDUC.

Para a SEDUC (CEARÁ, 2018), a proposta do tempo integral se constrói enquanto estratégia em torno de uma educação que “consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (CEARÁ, 2018, não paginado). Assim, essa organização de tempo se propõe a oferecer um tempo maior e de mais qualidade aos alunos, diversificando a oferta de atividades e disciplinas, que desenvolvam “dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, por meio da ampliação do tempo, espaço e currículo” (CEARÁ, 2016, p. 2).

No decorrer dos anos, a integralização das escolas de ensino médio no Estado foi crescente, na continuidade das estratégias de ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, as experiências com as escolas profissionais acabaram fornecendo conhecimento e certa expertise no processo de construção do tempo integral. Levando em consideração essa gama de aspectos vistos na educação

profissional, alguns critérios foram elencados para a definição das escolas que iriam iniciar na política do Tempo Integral no Estado de Ceará no ano de 2016:

- a) 50 % ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família;
- b) Menos de 60% de ocupação das vagas;
- c) Municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais;
- d) 1 escola por região (CREDE/SEFOR);
- e) Condições de infraestrutura para iniciar já em 2016;
- f) Baixo índice de aprovação.

A partir do ano de 2017, outras premissas foram elencadas para a escolha das escolas elegíveis à conversão do tempo integral:

- g) Municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social;
- h) Escolas potenciais;
- i) Conversão ano a ano;
- j) Professores;
- l) Salas disponíveis;
- m) Modelos de simulação;
- n) Priorização;
- o) Distância de migração;
- p) Investimento na conversão.

A partir dessas premissas, as escolas passam a ser elegíveis ou não para a conversão ao ensino médio em tempo integral. Essas informações referentes

aos critérios e premissas se encontram muito bem detalhadas no site da SEDUC (2022). Sobre a política, o planejamento é universalizar o tempo integral, alicerçado em alguns critérios que pretendem considerar todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede e, a partir das mesmas, definir a lista de escolas elegíveis.

A partir desse processo, a Lei nº 16.287 Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará (CEARÁ, 2017b), com 45 horas semanais. De acordo com o instituído, a política tem algumas finalidades, como a de respeitar os projetos de vida dos alunos, corresponder às expectativas da sociedade sobre a educação, cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual relacionadas ao Ensino Médio, melhorar os indicadores de avaliação das escolas públicas, corrigir as irregularidades e manter o desempenho almejado, promover a educação para as diferenças e promover uma formação para o trabalho.

A conversão das escolas regulares em escolas de tempo integral acontece de forma gradativa, sendo que, no primeiro ano, as escolas convertem apenas as primeiras séries e, paulatinamente, convertem as três séries do ensino médio. A intenção desse processo gradual é diminuir ao máximo possíveis transtornos ao processo educativo, visto que é uma transformação profunda na organização escolar. Nesse sentido, levando em consideração que uma escola que anteriormente oferecia dois turnos passa a ofertar a metade das vagas, é necessária uma reorganização da rede para que nenhum estudante saia prejudicado.

A política também traz as dimensões fundantes que devem nortear a prática pedagógica, como a aprendizagem cooperativa, o protagonismo estudantil, a formação de itinerários diversificados e a desmassificação do ensino. Dentro da organização prática do cotidiano curricular, os alunos podem construir um

itinerário formativo em atividades eletivas, com base em seus próprios interesses e projetos de vida. Importante ressaltar que o objetivo, portanto, é fazer com que os jovens construam o itinerário escolar junto à escola.

Para além disso, como explicitado na política, um dos objetivos do programa é “assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (CEARÁ, 2017b, não paginado). Além desse objetivo, as dimensões fundantes das EEMTIs apontam para que o universo do trabalho possa permear cada vez mais cedo o currículo do jovem, de modo que o itinerário escolar esteja fortemente vinculado à formação profissional, sendo o trabalho um princípio educativo (SEDUC, 2022).

A SEDUC (2022) organiza uma lista do que considera como alguns diferenciais das EEMTIs:

- A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) está concebida como comunidade de aprendizagem. Ou seja, alunos, escola e comunidade estabelecem objetivos comuns e implementam ações baseadas em evidências científicas para alcançar a máxima aprendizagem para todos e a melhoria da convivência entre todos;
- A ampliação da jornada escolar converge com o papel de todos os envolvidos no processo educativo: família, professores, funcionários e comunidade;
- A oferta das eletivas é estruturada levando em consideração as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias) mais a Formação Profissional, de modo a possibilitar aos

alunos a estruturação de seu itinerário formativo e uma reflexão sobre sua trajetória acadêmica, que será desenhada por suas escolhas e interesses;

- Desenvolvimento de dez competências gerais, que devem mobilizar os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e valores que estimulam ações pedagógicas no contexto das escolas para subsidiar o protagonismo estudantil.

Com os diferenciais citados pela SEDUC, o tempo integral busca, inclusive, atingir uma melhoria das condições socioeconômicas do entorno da comunidade escolar, dinamizando tempos e espaços, ampliando repertório cultural e propiciando raciocínio crítico, sendo o público-alvo composto por jovens e adolescentes que partem de diversas condições sócio-histórico-culturais em múltiplas dimensões. “Além disso, podemos dizer que a juventude é caracterizada pela transitoriedade e liberdade; uma época marcada pela experimentação, descobertas, erros, acertos, questionamentos e ansiedade” (CEARÁ, 2017b, p. 8).

Considerações Finais: Contextualizando A Atualidade

Desenvolver uma proposta de educação em tempo integral, longe de ser um processo de simples implementação, tal como nos é apresentado pelas esferas governamentais nos canais de divulgação, requer esforço, tempo e dedicação de todos que atuam na escola, inclusive dos alunos.

Ao adentrarmos na discussão entre educação integral e escolas de tempo integral, há diferentes interpretações e concepções. No mundo inteiro foram criadas diferentes práticas, em geral, baseadas na ampliação do tempo do aluno dentro da escola. No Brasil, o modelo de tempo integral tem sido assunto recorrente nas discussões da esfera de ensino público, em especial na Educação

Básica. Assim, a construção de escolas de tempo integral têm sido caminho mais acessado na busca da tão aclamada garantia de uma educação integral. Contudo, é fundamental ter clara a ideia de que a simples ampliação do tempo escolar não garante, necessariamente, uma educação integral de qualidade.

Nesse sentido, mais do que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a educação integral demanda a compreensão desse ambiente escolar como um espaço para a formação integral do aluno, por meio de disciplinas e conteúdos programados e inter-relacionados, capacitando-o à transformação do meio social em que vive. Devemos ter ciência de que não basta simplesmente aumentar o tempo na escola, o estudante necessita, além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais.

A experiência do Estado do Ceará com as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) tem se mostrado bem-sucedida. Atualmente, a rede pública passa a contar com 60% das escolas de ensino médio estando em tempo integral, contabilizando 392 escolas que ofertam a jornada prolongada, de sete a nove horas, garantindo até três refeições diárias, beneficiando mais de 130 mil estudantes cearenses (CEARÁ, 2022b). Ainda de acordo com dados do Governo do Estado:

O tempo integral é uma estratégia que faz parte do Ceará Educa Mais, programa desenvolvido por meio da Seduc, que é constituído de 25 ações destinadas à contínua melhoria da qualidade da educação cearense.

A maioria das EEMTIs está localizada entre os municípios com maiores índices populacionais. As escolas foram distribuídas em áreas consideradas mais vulneráveis. (CEARÁ, 2022b, não paginado).

Finalizamos nosso texto enfatizando a necessidade de que, cada vez mais, estudos se debrucem sobre investigações e realizando uma espécie de convite à pesquisa em torno das práticas de educação em tempo integral no contexto

cearense. Consideramos também que cada escola acaba se constituindo um novo contexto, diante do contexto geral. Ao pensar sobre a ampliação da jornada escolar para que o aluno aprenda de forma integral, é impossível conceber que a construção dessa política aconteça da mesma maneira em todas as escolas.

Apesar de serem estratégias, ainda, recentes, é dever nosso, enquanto pesquisadores e estudiosos do campo da educação, bem como apontado por Franzoi (2011, p. 130), “mostrar como a escola pode vir ao encontro dos jovens e que, como dito, o final feliz nunca acontece, mas mudanças podem ser construídas, pois, nas palavras de Gramsci, o novo nasce do velho”. Portanto, acreditamos que o novo pode vir a nascer enquanto construímos novas políticas e tentamos reparar os velhos erros.

Referências

BABALIM, Valéria de Souza. **Ensino de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1514/2/Valéria%20de%20Souza%20Babalim.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 27833, 23 de dez. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 abril 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 08 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **CONAE 2010: construindo o sistema nacional articulado de educação**. O plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação: documento referência. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em 08 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na escola PDDE/Integral**. Programa Mais Educação. Passo a passo. Plano de Desenvolvimento da Educação. [Brasília, DF]: MEC, 2010b. Disponível: <https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/191-consultas?download=438>manual-pdde-2009-educacao-integral>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 09 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento – referência**. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 08 abr. 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral: (em construção)**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Plano de gestão escolar: ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2017a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/plano_gestao_eemti.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2017b. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>. Acesso em: 08 abr. 2022.

CEARÁ. **Nota Técnica nº 02/2018**. Catálogo de atividades eletivas e plano semestral de atividade eletiva. Fortaleza, CE: Secretaria da Educação, 2018. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_002_2018.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

CEARÁ. **Tempo integral na rede de Ensino Médio do Ceará será universalizado até 2026**; investimento é superior a R\$1,2 bi. 7 de março de 2022a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2022/03/07/tempo-integral-na-rede-de-ensino-medio-do-ceara-sera-universalizado-ate-2026/>. Acesso em: 08 abr. 2022.

CEARÁ. **Ampliação histórica efetiva 60% da rede pública de Ensino Médio cearense em tempo integral.** Publicado em 11 de fevereiro de 2022 em Educação, 2022b. Disponível em: <https://www.vicegov.ce.gov.br/2022/02/11/ampliacao-historica-efetiva-60-da-rede-publica-de-ensino-medio-cearense-em-tempo-integral/>. Acesso em: 08 abr. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano. **Revista Investigación Cualitativa (online)**, n. 2. p. 100-114, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/67>. Acesso em: 08 abr. 2022.

FRANZOI, Naira Lisboa. Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos. In: DAYREL, Juarez, MOREIRA, Maria Ignez Costa e STENGEL, Márcia. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 117-134. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, Fabiana da Silva et al. **Qualidade na escola pública no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-29.

LUCKESI, Cipriano Castro. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MAIA, José Eduardo Nobre. **Ensino médio integrado no Ceará: construção da escola em tempo integral.** 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5327>. Acesso em 02 jun. 2022.

MORAES, Vânia Lúcia. **Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1506>. Acesso em: 08 abr. 2022.

NOGUEIRA, Adriano. **26% das escolas do CE serão de tempo integral até o fim do ano**. O povo Online. Fortaleza, 7 mar. 2017. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/03/26-das-escolas-do-ce-serao-de-tempo-integral-ate-o-fim-do-ano.html>. 08 abr. 2022.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **O ensino médio no interior cearense sob os impactos da reforma: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995-2005)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4961>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania. Políticas curriculares no ensino médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras (online)**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SEDUC. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**. 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em: 08 abr. 2022.

Parte II

JUVENTUDES, GÊNERO, VIOLÊNCIAS E SAÚDE

CAPÍTULO 5

JOVENS MENINAS CAPACITADAS, UMA QUESTÃO DE IGUALDADE: EDUCAÇÃO, SAÚDE E SEXUALIDADE

Cristina Pereira Vieira

Susana Henriques

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-5

Será para nós um verdadeiro desafio problematizar e ponderar sobre os temas que dão título a este capítulo, uma vez que temos a plena consciência que cada um destes temas é, por si só, alvo de grande complexidade reflexiva. Contudo, e dada a sua interligação, iremos neste ensaio procurar dar ênfase à importância da capacitação das e dos jovens (com particular enfoque sobre as jovens meninas mais pobres) para o sucesso de uma educação para a saúde, associada a uma consciencialização das opções, avaliando riscos e responsabilidades, para uma vida com saúde e para a obtenção dos direitos humanos, intrínseca à conquista da igualdade de género.

O Conhecimento Informado e a Necessidade de Fazer Escolhas

Se iniciarmos a nossa reflexão sobre o significado do espaço escola, integrado no contexto da sociedade da pós-modernidade, percebemos que este é um lugar de socialização, assumindo um claro destaque na importância da

trajetória de vida juvenil. Este é frequentemente um espaço que surge a seguir à família ou, por vezes, um lugar de substituição da própria família.

Neste contexto, a escola desempenha um papel muito importante na construção de conhecimento, na capacitação de cada pessoa, por forma a que cada uma possa fazer as suas escolhas e opções de vida informadas. Esta reflexão é importante para todas as fases da vida, mas é particularmente pertinente na fase da vida juvenil, onde sobressaem ambientes de ambivalência e onde necessariamente as e os jovens são obrigadas/os a compreenderem e a gerirem as diferentes oportunidades e riscos com base numa construção cognitiva e social (BECK, 2000).

Por forma a situar esta reflexão, pensamos as e os jovens integrados mundo moderno, em constante mutação, onde existe uma espécie *liquefacção* (BAUMAN, 2001) das estruturas e das instituições sociais. Usando a imagem do autor, as e os jovens contemporâneos vivem tempos de passagem de uma fase sólida da modernidade para a fase ‘fluida’. Isto porque, se vivem em ambientes onde não se consegue manter a forma por muito tempo - aqui pensado sob a ótica particular do conhecimento informado.

“Para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com os precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras.” (BAUMAN, 2005: 60).

A organização dos quotidianos e da vida social moderna surgem, desta forma, percebidas através da “*dúvida radical*” (GIDDENS, 1997), sob a *descontextualização* e a *recontextualização* de sistemas abstratos, como algo inerente a novas de formas de condução e organização social. O mesmo será dizer, que todo o processo de aprendizagem e conhecimento informado surge

imbricado sob a forma de hipótese, dado que cada um dos argumentos apresentados não é mais do que a verdade em permanente revisão. Esta é uma incerteza típica das sociedades pós-tradicionais, como nos dizem os autores que, como BECK (2012) ou GIDDENS (2000). Para estes autores, o que se percebe é que à medida que se desfez a tradição, as sociedades seguintes foram sendo construídas com base em processos de mudanças contínuas, com base em diferentes formas de interação, despontando em novos fenómenos incalculáveis. Neste sentido, o que percebemos é que existe, hoje, uma multiplicidade de escolhas e de possibilidades, com as quais as e os jovens são confrontadas/os. Mas nem sempre assim foi, e, o contexto pós-tradicional, coloca estes jovens numa cultura de oportunidades e riscos contraditórios (ou mais do que contraditórios, complexos): riscos pessoais e globais (BECK, 2012; 2000).

“Em contextos pós-tradicionais, não temos outra escolha para além de escolher como ser e como actuar. Desde esta perspectiva, até as dependências são escolhas: são modos de lidar com a multiplicidade de possibilidades oferecidas por praticamente todos os aspectos da vida quotidiana quando se vê de maneira adequada” (GIDDENS, 2000:72).

Assim, implícito a cada “escolha” (sempre percebida como uma escolha subordinada) surge uma variedade de fatores (culturais, psicológicos, rotinas do quotidiano, constrangimentos, poderes...) que, de uma forma ou de outra, condicionam a tomada de decisões (GIDDENS, 2000). Estas opções condicionadas passam a governar as vidas juvenis sujeitas a resoluções, com base num conhecimento informado, que a escola proporciona.

Contudo, e apesar da escola aparecer como um espaço de construção de conhecimento e capacitação de decisão informada, e apesar do elevado compromisso que as escolas têm vindo a assumir na educação para um social plural, tendo como campo de ação os princípios de cidadania e igualdade, o que muito

frequentemente se verifica é que o acesso à escola (à educação que ela sustenta) é ainda um lugar de desigualdades, com uma visão estereotipada da realidade (muito presente nos manuais escolares) e na forma como este conhecimento é transmitido. O que nos remete para a necessidade de uma educação alicerçada em práticas coeducativas, integradoras e eliminando o seu cariz dicotómico e hierarquizado (ALVAREZ, 2007) - exemplo também percebido nos programas escolares, com uma história que transmite a ideia de um passado quase invisível das mulheres. Neste sentido, devemos pensar como estas perspetivas influenciam a construção de identidade das e dos jovens, no sentido do processo de escolha reflexiva, sustentada por uma pluralidade de modos, em que as e os jovens, no desempenhando do quotidiano, vão reequacionando a partir dos diferentes papéis sociais multicontextualizados – o que na teoria do *habitus* (BOURDIEU, 1979) aparecem como disposições interiorizadas que articulam a ação social entre a estrutura e o indivíduo. A incorporação destas diferentes disposições sociais, práticas, maneiras de agir e sentir é feita em função do *stock de* usos incorporados, provenientes das experiências sociais já passadas. Nomeadamente, porque a lógica dos esquemas de ação interiorizados, por cada pessoa, está dependente da lógica dos princípios de socialização que lhe foram submetidos (LAHIRE, 2003; 2005).

A Ilusão da “Homogeneização Social”: -“Meninas Fora da Escola”

Se pensarmos na importância dos costumes incorporados, provenientes das experiências sociais e da educação produzida na escola, percebemos como persistem lógicas que se organizam através de padrões hegemónicos e de subordinação. Nomeadamente, a partir da produção de opostos, com significados

assimétricos, associados a lógicas que nos criam a ilusão de “homogeneização social” - perpetuando relações desiguais, que contrastam com políticas que agitam o sentido da igualdade (LIPOVETSKY, 2016).

O entendimento de género é percecionado a partir de um conjunto de relações dentro das quais são produzidas as noções de masculinidades e feminilidades. A ideia de género está longe de assentar numa base estável e eterna, dado que ela é construída e reconstruída em função das diferentes organizações da vida social (com significados históricos e culturais variáveis). Esta noção continua presa a crenças, ideologias e práticas sociais que organizam as relações entre homens e mulheres e que orientam para uma determinada “ordem de género” (CONNELL 1987).

A partir dos contextos de desigualdade de género emergem padrões de dominação e submissão, que encaminham para diferentes formas de discriminação, que persistem e chocam com imperativos de igualdade (VIEIRA, 2017).

Na ilusão da “homogeneização social” há mundos paralelos ligados à noção de Norte e Sul epistemológico, de Boaventura de Sousa Santos (1989; 2019), com o isolamento de comunidades excluídas, pobres, sem acesso à educação (à instrução), ou seja, segregadas da igualdade de oportunidades e que criam a eternização de relações desiguais entre jovens meninas / mulheres e jovens rapazes / homens.

Os desafios e metas estabelecidas quer pela ONU, quer pela União Europeia (EU), passam por desenvolver a educação como uma das principais prioridades. A educação é, deste modo, pensada como uma das mais importantes ferramentas, na promoção de oportunidades ao longo da vida para todas/os jovens - ideia plasmada na Agenda 2030, como garantia de inclusão e equidade. O acesso à educação é pensado como um direito humano básico, um alicerce para

a construção da paz e para o desenvolvimento social sustentável (UN, 2022).

Contudo, o que percebemos é que persistem desigualdades entre as diferentes regiões, países e populações - o mundo espelha padrões de desigualdades socioeconómicas, de crescimento populacional e de desenvolvimento humano. Ainda que o progresso de alfabetização tenha sido em muitos países persistente, resistem realidades de disparidades de género. Em 2018, a maioria (63%) dos adultos não alfabetizados era mulher - essa proporção não mudou muito desde 2000 (64 %). Os números mostram que as taxas de alfabetização para as mulheres são mais baixas em países mais pobres (54%) e em países vulneráveis e afetados por conflitos (56%). Se olharmos em pormenor para os dados, percebemos que por trás destes números estão situações de pobreza e discriminação social, estão organizações sociais que não concedem às mulheres os mesmos direitos – prolongando desta forma a discriminação social, só pelo facto de se ser menina/mulher. Efetivamente, o sexo interage com outras desvantagens no agravamento da exclusão pela educação (UNESCO, 2020).

Em março 2022, a *ONU News* apresenta uma notícia com o título: “Meninas fora da escola...”, referindo-se às escolas do Afeganistão, que por ordem do movimento Talibã, que governa o país, encerra a entrada de meninas a partir do 6º ano. Logo após esta decisão, o secretário-geral da ONU, António Guterres, incitou as autoridades afegãs a abrirem as escolas para todas as pessoas, apelando à não exclusão por sexo.

O afastamento das meninas/mulheres à educação e ao pensamento informado não só é prejudicial para o desenvolvimento de um qualquer país, em particular, e do mundo, em geral, como também traz consequências a curto e médio prazo muito preocupantes – com consequências a vários níveis de vida, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais e humanas.

Saúde Sexual: O Afastamento do Pensamento Informado

Uma das áreas em que se percebe que existe uma influência direta da falta de acesso à educação é na área da saúde. Neste contexto, há inferências na forma como as meninas/mulheres compreendem a sua saúde e a dos outros – esta última claramente percebida no compromisso assumido pelo papel social tradicional de cuidadoras.

Ao fazermos um recorte sobre a saúde sexual, a partir das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), pensámo-la a partir de uma relação de causalidade direta (VIEIRA, 2017). Em reforço deste entendimento surge a declaração da ONU para o Dia Mundial da SIDA, a 1 dezembro, em 2021, quando refere que apesar de haver um maior reconhecimento do papel das normas de género no desempenho da resposta ao controlo da doença e das IST, com políticas e programas direcionados ao acesso à educação sexual abrangente para mulheres e meninas, há também fortes sinais de alarme de que esse progresso é cada vez mais desigual. Uns dos sinais foi dado em 2020, onde uma barreira importante foi rompida. Pela primeira vez, as meninas/mulheres, com 15 anos ou mais representaram, em todo o mundo, mais de 50% de todas as novas infeções de SIDA.

Este alarme é ainda mais preocupante quando percebemos que há entre estas meninas adolescentes e mulheres jovens um menor poder de controlar suas próprias vidas (muitas dependentes das decisões das pessoas adultas). Em 2020, cerca de 5.000 meninas adolescentes e mulheres jovens, entre os 15 a 24 anos, enfrentavam novas infeções de SIDA todas as semanas. E se esta situação, por si só, já nos causava alarme, veio, com a pandemia vivida pela COVID-19, ser agravada. O contexto pandémico mostrou como as desigualdades

económicas e sociais agravaram (VIEIRA & DUARTE, 2021) o acesso aos serviços de saúde e ao diagnóstico – situações que potenciaram o aumento do risco de infecção da SIDA e outras IST. Nomeadamente, o que se foi percebendo é que a indisponibilidade ou as reduções aos serviços de rotina de saúde sexual e reprodutiva e a falta de apoio, principalmente durante períodos mais caóticos de combate à COVID-19 e de isolamento físico, deixaram meninas e mulheres mais vulneráveis.

Se a esta conjuntura, juntarmos a falta da educação informada, ou seja, o acesso à educação para a saúde, percebemos que deixamos todas estas jovens mais fragilizadas e mais expostas às doenças. E no caso concreto das IST há duas particularidades que são significativas na dificuldade da proteção das jovens meninas:

- 1) Elas estão frequentemente dependentes da hegemonia masculina, frequentemente marcada pelo poder autoritário do pai e do namorado/ parceiro.
- 2) Elas são afastadas da escola e mantidas na ignorância, com acesso dificultado à informação e a uma educação para a saúde.

Com este cenário torna-se mais difícil às jovens imporem ou pedirem aos namorados/parceiros para se protegerem com através da utilização do preservativo, pois, tal como referem estudos de VIEIRA (2012), este pedido é interpretado pelos jovens rapazes/homens não como forma de proteção recíproca, mas como admissão de má conduta das jovens. Esta situação fica diferente quando as mulheres têm acesso à educação e à informação, circunstância que lhes permite abrir “*espaço de negociação*” (VIEIRA 2012).

A falta de acesso à escola/educação poderá ainda estar associada às más condições do espaço escola. Situação vivida quer pelos países pobres (como por exemplo, Moçambique ou Nepal) (UN, 2021), quer pelos países que apre-

sentarem simultaneamente grandes desequilíbrios sociais (como por exemplo Índia ou Brasil). Neste contexto, há escolas públicas com infraestruturas degradadas, com falta de condições básicas, como por exemplo o acesso a casas de banho. Esta situação poderá trazer para as jovens meninas constrangimentos na Gestão da Higiene Menstrual (GHM). Neste sentido, as meninas adolescentes quando se confrontam com o surgimento da menarca /menstruação, que por si só já implica uma adaptação associada à inexperiência, não encontram no lugar escola condições para a sua GHM, situação que acaba por afetar a qualidade escolar.

De acordo com a UNICEF e a UNFPA (2021) “Mais de 60% de adolescentes e jovens que menstruam já deixaram de ir à escola ou a outro lugar que gostam por causa da menstruação”. Astrid Bant, representante do UNFPA no Brasil, reforça esta ideia, apelando à necessidade das escolas terem condições estruturais, como água e casa de banho, por forma a minimizar os impactos negativos e a impulsionar a autoestima e a dignidade das meninas.

Reflexão final

Em jeito de reflexão final, reforçamos que há no afastamento das jovens adolescentes da escola um claro comprometimento do pensamento informado e consequentemente do acesso às “escolhas” e opções de uma vida saudável e de bem-estar. Evidências científicas demonstram, que importantes assimetrias de acesso ao conhecimento, em geral, e à educação para a saúde, em particular, condicionam trajetórias de vida, sem capacitação e autonomia para a tomada de decisões. Neste contexto, pensamos que se torna premente continuar a insistir na necessidade de uma educação para a saúde baseada na capacitação, nos direitos para uma vida com saúde, como garante dos direitos das mulheres e dos direitos da humanidade.

Nesta linha, parece ser possível reverter esta tendência de desigualdades no feminino. Uma das vias para essa alteração, passa pelo desenho de políticas públicas que posam sustentar intervenções capazes de reduzir as desvantagens ligadas à educação, assim como de reduzir a sua reprodução entre gerações (UNESCO, 2020). Efetivamente, a igualdade de género já existe em inúmeros diplomas legais que o expressam. “Globalmente, 105 países ratificaram a Convenção da UNESCO relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino de 1960 e 23 assinaram desde 1995” (UNESCO, 2020: 33). Há um lapso temporal de 62 ou 27 anos que nos separa destes indicadores, no entanto, a prática ainda não traduz completamente as orientações legais internacionais, ou nacionais.

Ainda assim, é possível criar disrupção nos ciclos de transmissão intergeracional de desigualdade em educação através das políticas públicas direcionadas à educação assente na inclusão e equidade. Tais políticas podem, desta forma, limitar a influência da desvantagem (como da vantagem) herdada no estatuto económico com implicações nas trajetórias de mobilidade social (OCDE, 2017). A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) situa-se nesta linha. Concretamente, a através do Objetivo para o Desenvolvimento Social (ODS) número 10, que se foca na redução das desigualdades, no interior dos países e entre países. E o ODS número 5 visa alcançar a igualdade de género e promover o empoderamento das mulheres e raparigas.

Para terminar, importa sublinhar um dos enormes desafios da atualidade, o reconhecimento e a valorização da diversidade enquanto ferramenta educativa. Onde resultam necessidades de desenvolvimento profissional assentes em processos formativos ajustados às necessidades e inovadores na abordagem que permitam alteração de práticas (AZEVEDO & CHARLOT, 2022; VIEIRA, HENRIQUES & ROMERA, 2019).

“A desigualdade de género é a grande injustiça da nossa época e o maior desafio que enfrentamos em matéria de direitos humanos. No entanto, a igualdade de género oferece soluções para alguns dos problemas mais in-tratáveis dos nossos tempos!”

António Guterres, 2022
(Secretário Geral da ONU)

Referências

ALVAREZ, T. (2007). Educar para a igualdade: género e cidadania. In Congresso Internacional Cidadania(s), Porto. **Discursos e Práticas: atas**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. 2016. ISBN 978-973-8830-97-7. p. 737 <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7132>

AZEVEDO, C. B. & CHARLOT, B. Educação e diversidade nas perceções de professores e gestores. **e-Curriculum**, 20(1), 40-69, 2022. <http://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p40-69>

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 2001).

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro, Jorge ZAHAR Editor. 2005.

BOURDIEU, P. **La Distinction**. Paris, Les Éditions de Minuit. 1979.

BECK, U., **A Europa Alemã de Maquiavel a “Merkievel”: Estratégias de Poder na Crise do Euro**. Lisboa: Edições 70. 2012.

BECK, U. Reinvenção da política, in Beck, U., Giddens, A. and Lash, S. (eds.), **Modernização reflexiva**, Oeiras, Celta Editora. 2000.

CONNELL, R. **Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics**. Sydney, Allen & Unwin: Cambridge, Polity Press and Stanford: Stanford University Press. 1987.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade Pessoal**, Oeiras, Celta Editora. 1997.

GIDDENS, A. Viver numa sociedade pós-tradicional, in Lash, U.B.A.G.S. (ed.), **Modernização reflexiva**, Oeiras Editora, Celta. 2000.

LAHIRE, B. **O Homem Plural: as molas da acção**. Lisboa, Instituto Piaget. 2003.

LAHIRE, B. **L'esprit sociologique**. Paris, Éditions la Découverte. 2005.

LIPOVETSKY, G. **De la Ligereza**. Barcelona: Editorial Anagrama. 2016.

OCDE. **The Pursuit of Gender Equality: an Uphill Battle**. Organisation for Economic Co-operation and Development. 2017.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto Edições Afrontamento. 1989

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina. 2019.

UN - UNITED NATIONS **Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development**. “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. 2022. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

UN - UNITED NATIONS **ONU News : Perspectiva Global Reportagens Humanas**. “Meninas fora da escola no Afeganistão são “extrema frustração” para ONU. 2022. <https://news.un.org/pt/story/2022/03/1783822>

UN - UNITED NATIONS **ONU News: Perspectiva Global Reportagens Humanas**. “1,3 bilhão de pessoas vivem na pobreza; grupos étnicos e mulheres são os mais afetados”. 2022 <https://news.un.org/pt/story/2021/10/1765812>

UNESCO **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: Uma nova geração: 25 anos de esforços pela igualdade de gênero na educação. 2020

UNICEF & UNFPA - **UNICEF Brasil: para cada Criança**. “Mais de 60% de adolescentes e jovens que menstruam já deixaram de ir à escola ou a outro lugar que gostam por causa da menstruação, alertam UNICEF e UNFPA “ - Brasília, 14 de julho de 2021. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-60-por-cento-de-adolescentes-e-jovens-que-menstruam-ja-deixaram-de-ir-a-escola-ou-a-outro-lugar-por-causa-da-menstruacao>

VIEIRA, C. P. **Eu faço sexo amoroso** - A sexualidade dos jovens pela voz dos Próprios. Lisboa: Editorial Bizâncio. 2012.

VIEIRA, C. P. Sexualidade e Género: educar para um social plural. In Neves, S. & Costa, Dália (Coord.). **Violência de Género**. 317- 337, 2017. Edições CIEG. (ISBN 978-989-646-122-5)

VIEIRA, C. P. & DUARTE, M. Tempos de pandemia: é uma questão de género - Pensar a Intervenção Social nas desigualdades estruturais em épocas de crise. FIALHO, J. (org). **Manual para a intervenção social. Da teoria à ação**. Lisboa: Edições Sílabo. 2021. ISBN: 978-989-561-187-4.

VIEIRA, C. P., HENRIQUES, S., ROMERA, L. A. Estudos Juvenis em eLearning: construção de um curso de aprofundamento científico e profissional. **EducaOnline**, 13(1), 56-78, 2019.

CAPÍTULO 6

JOVENS LGBTQ+: DISCRIMINAÇÃO, VIOLÊNCIA E SAÚDE

Luís Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-6

Começaram por me empurrar com a ponta dos dedos, sem muita brutalidade, sempre rindo, e eu sempre com o esgarro na cara, depois cada vez com mais força, até eu bater com a cabeça contra a parede do corredor. Fiquei calado. Um deles agarrou-me nos braços enquanto o outro me dava pontapés, cada vez menos sorridente, cada vez mais sério no seu papel, exprimindo no rosto uma crescente concentração, uma acumulação de cólera, de ódio. Lembro-me: os socos na barriga, a dor provocada pelo choque da minha cabeça na parede de tijolo. É um elemento em que não se pensa, a dor, o corpo a sofrer de repente, ferido, martirizado. Pensa-se – perante cenas como esta, quero dizer: com um olhar exterior – na humilhação, na incompreensão, no medo, mas não se pensa na dor (LOUIS, 2022, p.16).

Introdução

Eddy Bellegueule é o nome do protagonista do romance de Édouard Louis que, aos dezanove anos, relata a infância e a adolescência de um rapaz, filho

de uma família operária pobre do norte de França, nos finais dos anos 90 do Século XX. Trata-se de uma obra literária assumidamente autobiográfica, contada por Eddy Bellegueule, um rapaz que, durante a sua infância e adolescência, é vítima de discriminação e violência, familiar e escolar, e no meio em que vive, pela simples razão de ser socialmente percebido como homossexual (SANTOS, 2018). Escapar desse ambiente, onde a violência, diretamente perpetrada ou simbólica, se reproduz por força de regras e discursos institucionalizados que não toleram desvios face à heterossexualidade, é o que norteia o percurso de aprendizagem e as estratégias de adaptação e sobrevivência do jovem protagonista desta história.

As últimas décadas registaram uma expansão sem precedentes de uma consciência social e política quanto à importância da visibilidade e reconhecimento no espaço público de pessoas LGBTQ+ e outras minorias sexuais e de género (SMALLEY, WARREN & BAREFOOT, 2018). Ainda assim, a discriminação e a violência perpetradas contra esta população, em pleno Século XXI, constituem uma realidade global, com impactos importantes e variados, entre os quais se destaca a saúde (STOTZER, 2014; JUSTER, VENCILL & JOHNSON, 2017). A investigação tem, aliás, demonstrado consistentemente que as minorias sexuais em todo o mundo correm um risco generalizado de vitimização violenta, incluindo abuso de crianças, intimidação, assédio, agressão sexual, violência nos encontros, homicídio, assim como vitimização particularmente violenta, de crimes de preconceito, por vezes conducentes à morte (STOTZER, 2016).

Em Portugal, cuja população ronda os dez milhões de habitantes, de acordo com o Relatório Anual da Discriminação Contra Pessoas LGBTI+ referente ano de 2019 (ILGA, 2020), cerca de metade das situações denunciadas ao Observatório da Discriminação Contra Pessoas LGBTI+, constituíram crimes

ou incidentes motivados pelo ódio contra pessoas cuja orientação sexual, identidade e expressão de gênero e características sexuais foram socialmente percebidas como não normativas, leia-se, não heterossexuais. Do espaço público ao doméstico, passando pelo acesso a bens e serviços, no local de trabalho ou nas escolas, ficaram demonstradas, no referido Relatório, evidências da prevalência deste tipo de discriminação em todo o tipo de contextos e grupos etários. Todavia, apesar do impacto psicológico e social sinalizado pelas vítimas quanto às mais variadas ocorrências de discriminação e violência sofridas, apenas um terço apresentou queixa junto das entidades competentes, alegando desvalorização, desconhecimento ou descrença quanto à eficácia do resultado do seu papel. Adicionalmente, e em muitas situações, as testemunhas oculares dessas ocorrências optaram por não intervir (ILGA, 2020).

Já no Brasil, um dos cinco maiores países do mundo, com uma população que ultrapassa os 205 milhões de pessoas (GONZÁLEZ-JIMÉNEZ & FISHER, 2017), 300 pessoas LGBTQ+ sofreram uma morte violenta em 2021, 8% a mais do que no ano anterior: 276 homicídios (92%) e 24 suicídios (8%) (OLIVEIRA & MOTT, 2022). De acordo com a mesma fonte, o Nordeste foi a região onde mais pessoas LGBTQ foram vítimas de morte violenta, 35% dos casos, seguida do Sudeste (33%). Pela primeira vez, o Sudeste concentra um número tão elevado de óbitos: mais do que a soma total das demais regiões, Sul, Norte e Centro-Oeste. Já São Paulo foi o estado onde ocorreu o maior número de mortes, 42 (14%), seguido da Bahia com 32, Minas Gerais com 27 e Rio de Janeiro, 26. A capital mais perigosa para o segmento LGBTQ+ em 2021 foi Salvador (12 mortes), seguindo-se São Paulo, com 10 ocorrências (OLIVEIRA & MOTT, 2022).

O presente capítulo propõe uma análise interseccional (SAUNTON, 2017) em torno da discriminação, violência e saúde de pessoas LGBTQ+, com

particular enfoque nos jovens. Nele aborda-se a injúria e a exclusão como formas de discriminação e violência e discute-se as implicações na esfera da saúde, tendo por base a evidência científica neste domínio particular.

A Injúria e a Exclusão Como Formas de Discriminação e Violência

A injúria corresponde a um enunciado performativo, uma forma última de um *continuum* linguístico que engloba a alusão, a insinuação, as palavras maliciosas ou o boato, assim como qualquer brincadeira mais ou menos explícita protagonizada por indivíduos, grupos ou instituições (ERIBON, 2008). Dirige-se a um indivíduo em particular, associando-o negativamente a um grupo ou categoria (por exemplo, pessoas LGBTQ+) e opera por generalização (LEHMILLER, 2014). A injúria tem como função instituir ou perpetuar a fronteira entre as pessoas histórica e socialmente produzidas como normais (ERIBON, 2008) e estigmatizadas (GOFFMAN, 1963), fazendo-as interiorizar de forma indelével e inequívoca essa realidade. A força da injúria pode ser tal que, não raras vezes, instiga qualquer indivíduo socialmente percebido como LGBTQ+ a fazer tudo para não ser considerado um dos membros do conjunto designado e constituído pela injúria (ERIBON, 2008). Nesse sentido, a injúria associada a pessoas com orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais socialmente percebidas como não normativas traduz a ocorrência de diversas experiências de opressão, exclusão social, ostracismo, estigmatização e discriminação (KITE & WHITLEY, 2016; RIVA & ECK, 2016)).

A fim de reconhecer o impacto generalizado da discriminação LGBTQ+, é fundamental conhecer diferentes mecanismos de opressão dirigidos a esta população, enquanto grupo de pertença. Na realidade, a sociedade como um todo

está mergulhada na heteronormatividade, ou seja, na norma social e na crença de que existem apenas dois géneros (homem e mulher), dois sexos (masculino e feminino), e que as relações românticas e/ou sexuais devem consistir em pares de sexo diferente (JEPPESEN, 2016). Deste modo, a heteronormatividade funciona como uma poderosa força sistémica dentro dos domínios social, institucional e político e confere privilégio e poder a grupos cujas identidades se alinham com estas normas e valores, excluindo as pessoas que deles parecem afastar-se (RODRIGUÉZ-DIÉZ, 2016; RUMENS, 2016; SINGH, ESTEVEZ & TRUSZCZYNSKI, 2021). Assim, as pessoas cuja orientação sexual e/ou identidade de género desalinham face ao socialmente esperado, estão sujeitas a preconceitos, isto é, a uma percepção social avaliativa de si, enquanto grupo, baseada numa generalização social negativa (MARTINS & SIMÕES, 2020), alimentada por crenças acerca de traços, negativos, que, supostamente, caracterizam todas as pessoas LGBTQ+. Assim se enquadra a discriminação, enquanto negação de igualdade de tratamento justo, e a violência dirigidas às pessoas LGBTQ+, cujos efeitos têm o potencial de prejudicar fortemente a saúde e o bem-estar individual (MEYER, 2008; MEYER, TAYLOR & PETER, 2015; SINGH, ESTEVEZ & TRUSZCZYNSKI, 2021).

Importa, ainda, não ignorar que as expressões de heteronormatividade se cruzam com outros sistemas de poder e opressão dentro dos quais se inserem, a título de exemplo, o classismo, o etnocentrismo, o racismo e o nacionalismo (CRENSHAW, 1989). As instituições educativas, como a escola e a família, assim como certos discursos científicos, sociais e políticos, contribuíram e, em múltiplos contextos e geografias, ainda contribuem, para a referida discriminação e violência contra pessoas LGBTQ+ (MOYANO & SÁNCHEZ-FUENTES, 2020). Os atos de violência entre pares motivados pela homofobia ocorrem, de

resto, frequentemente em contextos educativos (RODRIGUES, GRAVE, OLIVEIRA & NOGUEIRA, 2016).

Na verdade, não é invulgar diferentes jovens socialmente percebidos como LGBTQ+ experienciarem situações de assédio e discriminação nas escolas que frequentam (GRAYBILL & PROCTOR, 2016), facto que, nos últimos anos, tem motivado a comunidade científica a estudar o *bullying* na escola e o *bullying* homofóbico, em particular (ANTÓNIO, PINTO, PEREIRA & FARCAS, 2012; ESPELAGE, 2016; GONZÁLEZ-JIMÉNEZ & FISCHER, 2017; RIVERS, 2011). O *bullying* homofóbico caracteriza-se de forma idêntica ao *bullying* geral, mas reveste-se de teor homofóbico, isto é, de uma forma de discriminação baseada numa fobia relativamente a qualquer orientação sexual percebida como não normativa (WEINBERG, 1972). Associado a esta última forma de *bullying* está o carácter tendencialmente heteronormativo do ambiente escolar, onde, por um lado, impera a vigilância dos comportamentos e dos discursos e, por outro, os comportamentos discriminatórios e persecutórios contra pessoas percebidas como não heterossexuais (ANTÓNIO, PINTO, PEREIRA & FARCAS, 2012). Para muitos estudantes LGBTQ+, o assédio escala até à agressão física, incluindo murros, pontapés, ferimentos por arma, ou mesmo agressão sexual (CLIFT & THELENWOOD, 2018).

A par da escola, também a família funciona, em diversas situações, como um placo de discriminação e violência dirigida a filhos/as LGBTQ+ (SANTOS, 2018). Por norma, a família não está preparada para lidar com a possibilidade de ter um/a filho/a não heterossexual. Também não é raro a família revelar falta de informação sobre sexualidade em geral, sendo que, quando se trata de orientações sexuais socialmente não normativas, a probabilidade de existir in-

formação deturpada pelos estereótipos e preconceitos associados à população não heterossexual será, previsivelmente, mais elevada (MORROW, 2006). Por essa razão, muitos filhos optam por não partilhar a sua orientação sexual com os seus pais ou outros familiares, mantendo-a em segredo, ainda que, frequentemente, com prejuízo para o seu bem-estar físico e psicológico.

Na verdade, a investigação tem revelado que as relações entre os adolescentes e os seus progenitores são frequentemente desafiadas (RYAN, RUSSELL, HUEBNER, DÍAZI & SANCHEZ, 2010) quando estes revelam aos seus pais uma identidade sexual não heterossexual (D'AUGELLI, GROSSMAN & STARKS, 2005; FRAZÃO, 2014; MICUCCI, 2015) ou quando os pais, por uma razão qualquer, suspeitam que os seus filhos possam não ser heterossexuais.

Implicações para a Saúde

Embora a tendência para a diminuição da idade média de saída do armário e autoidentificação como pessoa LGBTQ+ reflita uma mudança positiva ao nível do respeito pela diversidade sexual e de género dentro da cultura mais ampla, muitos/as jovens continuam expostos/as a ambientes com pouco suporte social e afetivo ou mesmo de risco (SCHROTH, 2018; SZPRENGIEL, 2018). Em termos globais, a vivência de tais experiências faz com que as pessoas LGBTQ+ identifiquem subjetivamente um conjunto de pistas exteriores, verbais e não verbais, interpretando-as frequentemente como sinais mais ou menos explícitos de uma desvalorização de si, da sua condição ou situação, por parte de alguém em particular (por exemplo, um membro da família) um grupo (por exemplo, colegas de escola, professores) ou mesmo a sociedade como um todo

(DIPLACIDO & FALLAHI, 2020; KRALIK & SKINNER, 2018; SANTOS, 2018). Os adolescentes e os jovens LGBTQ+ estão particularmente expostos ao estigma, à discriminação e à vitimização. A investigação demonstra consistentemente que os adolescentes LGBTQ+ são significativamente mais propensos a experimentar múltiplas formas de vitimização (por exemplo, verbal, física, sexual), bem como a suportar o estigma e a marginalização generalizados (por exemplo, isolamento, ostracismo, patologização), do que os seus pares socialmente percebidos como heterossexuais (APARICIO-GARCÍA, 2017; CRAIG & AUSTIN, 2017; COHN, CASAZZA & COTTRELL, 2018).

De acordo com a evidência científica mais recente, a injúria e a exclusão social veiculadas em espaços como a escola e a família parecem exercer um importante papel no desenvolvimento e manutenção de diversas perturbações, tais como, a título de exemplo: de ansiedade (e.g., WEISS & RAYMOND, 2020); de ansiedade social (e.g., MODIN, ÖSTBERG & ALQUIST, 2011); de pânico e agorafobia (e.g., MCCABE, MILLER, LAUGESSEN, ANTONY & YOUNG, 2010); de ansiedade generalizada (e.g., SCHARFSTEIN, ALFANO, BEIDEL & WONG, 2011); depressivas (e.g., IRISH *et al*, 2019; CHODZEN, MAYS & COCHRAN, 2020); de sintomas somáticos e perturbações relacionadas (e.g., GINI & POZZOLI, 2013); e da alimentação e da ingestão (e.g., HILBERT, HARTMANN, CZAJA & SCHOEBI, 2013), incluindo consumo abusivo de álcool (CRANE, SWARINGEN, FOSTER & TALLEY, 2020) e outras drogas (STARKS, CABRAL & TALAN, 2020). Existe ainda evidência científica que associa a injúria e a exclusão social a uma maior prevalência de comportamentos autolesivos (DAVEY *et al*, 2016; IRISH *et al*, 2019) e a um risco acrescido de suicídio em jovens entre os 15 e os 17 anos com orientação

sexual não normativa (FRAZÃO, 2014; McDERMOTT *et al*, 2021), assim como uma maior propensão para o desenvolvimento de alguma perturbação da personalidade (PRUD'HOMME, ROBILLARD & TURNER, 2020). Estas experiências distintas de violência e discriminação, que criam stresse e tensão cumulativa para indivíduos LGBTQ+, são referidas como stresse minoritário. O stresse minoritário pode ser definido como o stresse duradouro que pessoas LGBTQ+ sofrem em resultado do seu estatuto de minoria dentro de um clima social estigmatizante e generalizado (JUSTER, VENCILL & JOHNSON, 2017; SZYMANSKI & GONZALEZ, 2020).

Conclusão

A discriminação e a violência contra pessoas LGBTQ+ continua a ser uma realidade à escala global. O preconceito e o estigma dirigidos a esta população operam de forma profunda, através de plataformas diversas, como a família e a escola, ainda que nem sempre de forma óbvia. Pese embora os avanços que se reconhecem no desenvolvimento das sociedades em matéria de legitimação da diversidade sexual, a evidência científica demonstra, ainda, importantes assimetrias de poder em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais das pessoas, que condicionam negativamente o desenvolvimento dos indivíduos. As manifestações da discriminação e da violência representam formas de ler e estar no mundo contrárias aos direitos humanos, pelo que urge reforçar o investimento em políticas de inclusão e na contínua formação não apenas da população geral, mas também de públicos estratégicos que atuam em setores importantes como a educação e a saúde.

Referências

ANTÓNIO, R.; PINTO, T.; PEREIRA, C.; FARCAS, C. Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. **Psicologia**, v. XXVI, n.º 1, p.17-32, 2012.

APARICIO-GARCÍA, M. E. Transgender, Sexual Orientation, and Health. In: SÁNCHEZ-LÓPEZ, M.; LIMIAÑANA-GRAS, R. M. (Eds.). **The Psychology of Gender and Health: Conceptual and Applied Global Concerns**, London: Academic Press, 2017, p. 143-174.

CHODZEN, G.; MAYS, V. M.; COCHRAN, S. D. Depression and Mood Disorders among Sexual and Gender Minority Populations. In: ROTHBLUN, E. D. (Eds.). **The Oxford Handbook of Sexual and Gender Minority Mental Health**, New York: Oxford University Press, 2020, p. 35-46.

CLIFT, F. E.; THELENWOOD, C. Crimes Against Students: Stories of Bullying, Hazing, and Bias-Motivated Violence. In: STEWART, C. (Ed.). **LESBIAN, GAY, BISEXUAL, AND TRANSGENDER AMERICANS AT RISK: PROBLEMS AND SOLUTIONS. VOLUME 1: CHILDREN, YOUTH, AND YOUNG ADULTS**, Santa Barbara, California: PRAEGER, 2018, p. 93-118.

COHN, T.J.; CASAZZA, S.P.; COTTRELL, E.M. The Mental Health of Gender and Sexual Minority Groups in Context. In: SMALLEY, K. B.; WARREN, J. C.; BAREFOOT, K.N. (Eds.). **LGBT HEALTH Meeting the Needs of Gender and Sexual Minorities**, New York: Springer, 2018, p. 161-180.

CRAIG, L. S.; AUSTIN, A. Child, and Adolescence. In: ECKSTRAND, K. L.; POTTER, J. (Eds.). **Trauma, Resilience, and Health Promotion in LGBT Patients: What Every Healthcare Provider Should Know**, Cham: Springer, 2017, p. 57-73.

CRANE, P.R.; SWARINGEN, K.; FOSTER, A.M.; TALLEY, A.E. Alcohol Use Disorders among Sexual and Gender Minority Populations. In: ROTHBLUN, E. D. (Eds.). **The Oxford Handbook of Sexual and Gender Minority Mental Health**, New York: Oxford University Press, 2020, p. 101-112.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v.14, p.139-167, 1989.

D'AUGELLI, A.R.; GROSSMAN, A. H.; STARKS, M. T. Parent's awareness of lesbian, gay and bisexual youths' sexual orientation. **Journal of Marriage and Family**, v.67, p. 474-482, 2005.

DAVEY, A.; ARCELUS, J.; MEYER, C.; BOUMAN, W. P. (2016). Self-injury among trans individuals and matched controls: Prevalence and associated factors. **Health & Social Care in the Community**, v.24, n.4, p. 485-494, 2016.

DIPLACIDO, J.; FALLAHI, C.R. Stigma and Sexual and Gender Minority Mental Health. In: ROTHBLUN, E. D. (Eds.). **The Oxford Handbook of Sexual and Gender Minority Mental Health**, New York: Oxford University Press, 2020, p. 419-428.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a Questão Gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ESPELAGE, D. L. Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology – No more excuses. **Journal of School Psychology**, v. 54, p. 5-8, 2016.

FRAZÃO, P. Comportamentos autodestrutivos em lésbicas, gays, bissexuais e transexuais/transgêneros. In: SARAIVA, C. B.; PEIXOTO, B.; SAMPAIO, D. (Coord.). **Suicídio e Comportamentos Autolesivos: Dos conceitos à prática clínica**, Lisboa: LIDEL, 2014, p. 405-413.

GINI, G.; POZZOLI, T. Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. **Pediatrics**, v.132, p.720-729, 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GONZÁLEZ-JIMENÉZ, A. J.; FISHER, V. Gender and Sexual Orientation among adolescents in Brazil: An analysis of the prejudice and bullying in the educational context. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v.237, p. 38-43, 2017.

GRAYBILL, E. C.; PROCTOR, S. Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Limited representation in school support personnel. **Journal of Social and Behavioral Sciences**, v.106, p. 2541-2551, 2016.

HILBERT, A.; HARTMANN, A. S.; CZAJA, J.; SCHOEBI, D. Natural course of preadolescent loss of control eating. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 122, p.684-693, 2013.

ILGA Portugal. Relatório Anual 2019. Discriminação Contra Pessoas LGBTI+. Junho 2020. Disponível em: https://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/observatorio/ILGA_Relatorio_Discriminacao_2019.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

IRISH, M.; SOLMI, F.; MARS, B.; KING, M.; LEWIS, G.; PEARSON, R. M.; PITMAN, A.; ROWE, S.; SRINIVASAN, R.; LEWIS, G. Depression, and self-harm from adolescence to young adulthood in sexual minorities compared with heterosexuals in the UK: a population-based cohort study. **The Lancet. Child & Adolescent Health**, v.3, n.2, p. 91-98, 2019.

JEPPESEN, S. Heteronormativity. In: GOLDBERG, A. E. (Ed.). **The SAGE Encyclopedia of LGBT Studies**, Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2016, p. 492-496.

JUSTER, R.; VENCILL, J. A.; JOHNSON, P. J. Impact of Stress and Strain on Current LGBT Health Disparities. In: ECKSTRAND, K. L.; POTTER, J. (Eds.). **Trauma, Resilience, and Health Promotion in LGBT Patients: What Every Healthcare Provider Should Know**, Cham: Springer, 2017, p. 35-48.

KITE, M. E.; WHITLEY, B. E. **Psychology of Prejudice and Discrimination**. New York: Routledge, 2016.

KRALIK, N.; SKINNER, D. Health Risk Behaviors in the Gender and Sexual Minority Population. In: SMALLEY, K. B.; WARREN, J. C.; BAREFOOT, K.N. (Eds.). **LGBT HEALTH Meeting the Needs of Gender and Sexual Minorities**, New York: Springer, 2018, p. 27-44.

LEHMILLER, J. J. **The Psychology of Human Sexuality**. Oxford: John Wiley & Sons, Ltd, 2014.

LOUIS, É. **Para acabar de vez com Eddy Bellegueule**. Lisboa: Elsinore, 2022.

MARTINS, J. S.; SIMÕES, M. Impacto do Preconceito e do Estereótipo na Percepção Pública dos Crimes. Penas e Prisões. In: BARROSO, R.; NETO, D. D. (Coord.). **A Prática Profissional da Psicologia na Justiça**, Lisboa: Ordem dos Psicólogos, 2020, p. 161-180.

McCABE, R. E.; MILLER, J. L.; LAUGESSEN, N.; ANTONY, M. M.; YOUNG, L. The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. **Journal of Anxiety Disorders**, v.24, p.238–243, 2010.

McDERMOTT, E.; EASTHAM, R.; HUGHES, E.; PATTINSON, E.; JOHNSON, K.; DAVIS, S.; PRYJMACHUK, S.; MATEUS, C.; JENSEN, O. Explaining effective mental health support for LGBTQ youth: A meta-narrative review. **SSM – Mental Health**, v.1, p.1-9, 2021.

MEYER, E. J. Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers’(non) interventions. **Gender and Education**, v.20, p.555–570, 2008.

MEYER, E. J.; TAYLOR, C.; PETER, T. Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. **Sex Education**, v.15, p.221–234, 2015.

MICUCCI, J. A. Working With Families of Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescents. In BROWNING, S. & PASLEY, K. (Eds.), **Contemporary Families: Translating Research Into Practice**, New York: Routledge. 2015, p.213-228.

MODIN, B.; ÖSTBERG, V.; ALQUIST A, Y. Childhood peer status and adult susceptibility to anxiety and depression. A 30-year hospital follow-up. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v.39, p.187-199, 2011.

MORROW, D. F. Sexual Orientation and Gender identity Expression. In MORROW, D. F. & MESSINGER, L. (Eds.), **Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice: Working with gay, lesbian, bisexual, & transgender people**, New York: Columbia University Press, 2006, p.3-11.

MOYANO, N.; SÁNCHEZ-FUENTES, M. Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. **Aggression and Violent Behavior**, v.53, p.1-14, 2020.

OLIVEIRA, J. M. D.; MOTT, L. (Orgs.) Mortes violentas LGBTQ+ no Brasil: Relatório 2021. 2022. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/02/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PRUD'HOMME, J.; ROBILLARD, C. L.; TURNER, B. J. Personality Disorders among Sexual and Gender Minority Populations. In: ROTHBLUN, E. D. (Eds.). **The Oxford Handbook of Sexual and Gender Minority Mental Health**, New York: Oxford University Press, 2020, p. 147-158.

RIVA, P.; ECK, J. The Many Faces of Social Exclusion. In RIVA, P.; ECK, J. (Eds.), **Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact**, Switzerland: Springer, 2016, p. ix-xv.

RIVERS, I. **Homophobic Bullying: Research and Theoretical Perspectives**. New Oxford: Oxford University Press, 2011.

RODRIGUES, L.; GRAVE, R.; OLIVEIRA, J. M.; NOGUEIRA, C. Study on homophobic bullying in Portugal using Multiple Correspondence Analysis (MCA). **Revista Latinoamericana de Psicología**, v.48, p. 191-200, 2016.

RODRIGUÉZ-DIÉZ, C. Discrimination Against LGBTQ People, Cost of. In: GOLDBERG, A. E. (Ed.). **The SAGE Encyclopedia of LGBT Studies**, Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2016, p. 313-314.

RUMENS, N. Heterosexism. In: GOLDBERG, A. E. (Ed.). **The SAGE Encyclopedia of LGBT Studies**, Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2016, p. 496-501.

RYAN, C.; RUSSELL, S. T.; HUEBNER, D.; DIAZ, R.; SANCHEZ, J. Family Acceptance in Adolescence and the Health of LGBT Young Adults. **Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing**, v.23, n.º4, p.205–213, 2010.

SANTOS, L. Linguagem, Sexualidade e Educação. **Journal of Education**, v.6, n.1, p. 62-78, 2018.

SAUNTON, H. Language, Sexuality, and Education. In DEOKSOON, S.; MAY, S. (Eds.), **Discourse and Education**, Cham: Springer, 2017, p.147-159.

SCHARFSTEIN, L.; ALFANO, C.; BEIDEL, D.; WONG, N. Children with generalized anxiety disorder do not have peer problems, just fewer friends. **Child Psychiatry and Human Development**, v.42, p.712-723, 2011.

SCHROTH, R. K. Growing Up Gay in Small Towns, Farm Communities, Urban Centers, and Suburban Neighborhoods. In: STEWART, C. (Ed.). **LESBIAN, GAY, BISEXUAL, AND TRANSGENDER AMERICANS AT RISK: PROBLEMS AND SOLUTIONS. VOLUME 1: CHILDREN, YOUTH, AND YOUNG ADULTS**, Santa Barbara, California: PRAEGER, 2018, p. 57-92.

SINGH, A.; ESTEVEZ, R. I.; TRUSZCZYNSKI, N. LGBTQ+ People and Discrimination: What We Have and Continue. In: NADAL, K. L.; RÍO, M.R.S. (Eds.). **Queer Psychology: Intersectional Perspectives**, Cham: Springer, 2021, p. 119-128.

SMALLEY, K.B.; WARREN, J.C.; BAREFOOT, K.N. Gender and Sexual Minority Health: History, Current State, and Terminology. In: SMALLEY, K. B.; WARREN, J. C.; BAREFOOT, K.N. (Eds.). **LGBT HEALTH Meeting the Needs of Gender and Sexual Minorities**, New York: Springer, 2018, p. 3-14.

STARKS, T.J.; CABRAL, C. M.; TALAN, A.J. Drug Use among Sexual and Gender Minority Populations. In: ROTHBLUN, E. D. (Eds.). **The Oxford Handbook of Sexual and Gender Minority Mental Health**, New York: Oxford University Press, 2020, p. 429-442.

STOTZER, R. L. Bias Crimes on Sexual Orientation and Gender Identity: Global Prevalence, Impacts, and Causes. In: PETERSON, D. & PANFIL, V. (Eds.). **Handbook of LGBT Communities, Crime, and Justice**, New York: Springer, 2014, p. 45-64.

STOTZER, R. L. Sexual Minorities and Violence. In: GOLDBERG, A. E. (Ed.). **The SAGE Encyclopedia of LGBT Studies**, Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2016, p. 1055-1058.

SZPRENGIEL, K C. Children Coming Out: The Process of Self-Identification. In: STEWART, C. (Ed.). **LESBIAN, GAY, BISEXUAL, AND TRANSGENDER AMERICANS AT RISK: PROBLEMS AND SOLUTIONS. VOLUME 1: CHILDREN, YOUTH, AND YOUNG ADULTS**, Santa Barbara, California: PRAEGER, 2018, p. 17-36.

SZYMANSKI, D.M.; GONZALEZ, K. A. The Role of Resilience in Sexual and Gender Minority Health. In: ROTHBLUN, E. D. (Eds.). **The Oxford Handbook of Sexual and Gender Minority Mental Health**, New York: Oxford University Press, 2020, p. 429-442.

WEINBERG, G. H. **Society and the healthy homosexual**. New York: St. Martin's Press, 1972.

WEISS, B. J.; RAYMOND, B. O. Anxiety Disorders among Sexual and Gender Minority Populations. In: ROTHBLUN, E. D. (Eds.). **The Oxford Handbook of Sexual and Gender Minority Mental Health**, New York: Oxford University Press, 2020, p. 47-586.

CAPÍTULO 7

JOVENS, GÊNERO E VIOLÊNCIAS: REPRESENTAÇÕES E (IN)VISIBILIDADES

Madalena Duarte

Daniela Neto

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-7

INTRODUÇÃO

A violência de gênero tem vindo a ser reconhecida internacionalmente como uma grave violação dos direitos humanos. Este reconhecimento, formalizado em 1993 com a declaração sobre a eliminação da violência contra as mulheres aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, parte da constatação de que a violência de gênero, que afeta sobretudo mulheres, é tanto uma consequência da ordem social que subalterniza as mulheres nos planos económico, social e simbólico, como um obstáculo para a concretização da igualdade entre homens e mulheres. Embora este conceito englobe diferentes formas de violência – tráfico sexual, violação, assédio, mutilação genital feminina, etc. –, estas diretrizes têm vindo a enfatizar a violência nas relações de intimidade.

Nas últimas décadas tem sido notório o esforço das organizações estatais no reforço do combate às múltiplas violências de gênero, em particular nas relações de intimidade. A preocupação pública com a violência de gênero

emergiu tardiamente em Portugal, comparativamente com outros países europeus, resultado de uma ditadura política opressora dos direitos das mulheres, nas esferas pública e privada, que defendia a desigualdade natural dos sexos em nome da manutenção da unidade familiar. Após a revolução democrática em 1974, procurou-se alterar a discriminação a que legalmente a mulher era votada e, progressivamente, foram acolhidas institucionalmente as reivindicações de proteção das vítimas de violência nas relações de intimidade. Para tal muito contribuíram as associações e grupos feministas que procuraram colocar na agenda política a luta contra a violência sobre as mulheres no contexto histórico e político do país (Tavares, 2011).

Com a democracia, começam a estar presentes em praticamente todos os programas de governo referências à necessidade de combater as normas de discriminação contra as mulheres nas diferentes esferas da vida social. Para tal terá contribuído a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW) e respetivo Protocolo Adicional, ratificada por Portugal em 1980, que estabelece um conjunto de condutas que constituem atos discriminatórios contra as mulheres, bem como a agenda que deve orientar as ações nacionais de combate a tais discriminações. Paralelamente, a crescente consciencialização da necessidade de intervenção do direito penal em áreas que anteriormente lhe eram vedadas, consequência da repressão ético-social da inadequação de determinados comportamentos ocorridos no seio familiar, deu origem à tipificação, com o Código Penal de 1982, do crime de maus-tratos ou sobrecarga de menores e de subordinados ou entre cônjuges. Este foi um marco importante na história do combate à violência de género, em particular à violência doméstica, uma vez que implicou o seu reconhecimento

como crime. O caminho percorrido desde então tem sido importante, começando a desenhar-se na década de 1990 um cenário mais favorável no que respeita ao combate institucional, quer ao nível legislativo, quer em termos de políticas públicas a este tipo específico de violência. Não só é nesta década que surgem algumas das alterações mais significativas na tipificação legal do crime de maus-tratos a cônjuges ou a pessoa com quem o agente conviva em condições análogas àqueles – a natureza do crime é modificada em 2000 regressando à versão originária de crime público –, como também são aprovados os primeiros diplomas que constituem a base do sistema social de proteção às vítimas.

A reforma penal de 2007 introduziu as alterações mais significativas, tendo-se procedido à autonomização do tipo legal de crime intitulado violência doméstica, atualmente previsto e punido pelo artigo 152.º do Código Penal. Para o propósito deste texto importa destacar dois aspetos. O primeiro é que, não obstante este marco ser uma vitória no avanço da legislação nesta matéria, permanece a ausência de uma especificidade do género, contribuindo para a invisibilidade das questões de género na compreensão deste fenómeno e das suas dinâmicas. O segundo é que, não obstante se ter alargado o tipo relacional existente entre agente e vítima para a qualificação do crime de violência doméstica, a violência que ocorria em relações de namoro continuava a não ser considerada como violência doméstica pelo direito. Deste modo, em 2013, o artigo 152.º foi novamente alterado para combater a discricionariedade que se verificava na prática judicial relativamente à violência ocorrida no âmbito de uma relação de namoro e aditou as situações de namoro às situações previstas como sendo passíveis de integrar este tipo de ilícito. Esta foi uma necessidade criminal, mas também política, tendo em conta os números elevados de violência física, psicológica, sexual e stalking nessas relações e em faixas etárias mais jovens.

A resistência da prática judicial em considerar a violência nas relações de namoro como violência doméstica caminha a par da sua invisibilidade nas estatísticas oficiais e na ainda parca existência de estudos científicos sobre esta problemática. Com este artigo, pretendemos contribuir para uma reflexão nesta matéria ao analisar as representações sociais de estudantes (universitários/as) sobre violência e sobre identidades, papéis e expressões de género.

Para tal analisamos narrativas de estudantes da Universidade de Coimbra recolhidas em 4 sessões de *focus group*: uma com estudantes do sexo masculino, uma com estudantes do sexo feminino e duas sessões mistas¹. Estas sessões decorreram em fevereiro de 2020 e estiveram presentes cerca de 8 a 9 participantes em cada. As sessões foram guiadas por um guião semiestruturado com base num modelo de entrevista simples e recorrendo à técnica do afunilamento. Partiu-se de questões mais genéricas relativas às mudanças que ocorrem com a entrada no Ensino Superior e progrediu-se para questões específicas relacionadas com as percepções acerca da violência.

Através desta metodologia e da análise de discursos normativos, procurou-se perceber de que forma os/as estudantes constroem as suas representações sociais acerca da violência de género, a importância que lhe atribuem, bem como as experiências e significados que lhes estão inerentes.

As sessões foram posteriormente sujeitas a um processo de análise de conteúdo temática das narrativas em torno da categoria central – assédio sexual –, sendo que se procurou compreender a relação entre os vários temas encontrados neste processo de análise com a categoria central.

¹ Esta metodologia foi realizada no âmbito da dissertação de mestrado em Sociologia na Universidade de Coimbra, “Afinal o que é o assédio sexual? As representações dos/as estudantes da Universidade de Coimbra relativamente ao assédio sexual”, de Daniela Neto e orientada por Madalena Duarte.

Violência em Relações de Intimidade e Jovens Adultos em Portugal

O aumento de estudos nos últimos anos sobre a violência de género, nomeadamente nas relações de intimidade, em faixas etárias mais jovens evidencia a importância que a mesma assume no contexto da prevenção (BESERRA *et al.*, 2016; WEISZ, 2009) e combate à violência de género, com destaque para a violência nas relações de intimidade (NETO, 2020; FAL, 2019; HALPERN *et al.*, 2001). É certo que estes estudos são ainda escassos e longe de englobar todas as faixas etárias necessárias, mas têm sido fundamentais para perceber os vários comportamentos violentos entre jovens casais e o modo como esses comportamentos são percebidos pelos/as jovens. No que se refere à vitimação, os estudos desenvolvidos são perentórios na afirmação de que as novas gerações continuam a agredir-se. Um estudo realizado com 318 estudantes do Ensino Superior, com idades compreendidas entre os 19 e os 39 anos de idade por Paiva e Figueiredo (2004), mostrou que 50,8% dos/as inquiridos/as foram vítimas de violência psicológica, 25,6% foram vítimas de coerção, 15,4% de violência física sem sequelas e, menos prevalente, 3,8 %, foram vítimas de violência física com sequelas. Oliveira e Sani (2005), por sua vez, levaram a cabo um estudo junto de 227 estudantes da Universidade Fernando Pessoa, com uma média de idades de 24 anos, tendo os resultados mostrado que 52 % dos/as inquiridos/as admitiram ter agredido o/a seu/sua companheiro/a, e 42% admitiam ter sido vítimas de agressão nas suas relações de intimidade. Os dados empíricos recolhidos por Antunes *et al.* (2012), indicaram que a taxa de vitimização no namoro é equivalente à taxa de vitimização no casamento, com um valor de 25%. Prevalece a violência emocional (insultos, humilhações, ameaças, tentativas de controlo) sobre a pequena violência física (bofetadas, empurrões)

Mendes (2006) realizou igualmente um estudo com 354 jovens adultos/as a frequentarem o Ensino Superior, no qual 12,1% dos/as respondentes admitiram ter sido vítimas de pelo menos um ato abusivo. Esta tendência de vitimação é igualmente evidente nos dados constantes da investigação realizada por Duarte e Lima (2006) com 429 estudantes do ensino secundário e universitário. Dos/as inquiridos/as, 10,7 % revelaram ter estado envolvidos em situações de violência física, e 38,2% em situações de violência psicológica nas suas relações íntimas, quer como agressores ou como vítimas. Neste estudo, destacaram-se a violência física e a violência psicológica como as mais frequentes junto dos/as estudantes universitários. Ainda sobre a mesma população, Caridade (2011) desenvolveu um estudo com 4667 estudantes provenientes do Ensino Secundário e Superior, concluindo que 25,4% dos/as estudantes envolvidos/as em relações amorosas (670 em 2642) revelaram ter sido vítimas de pelo menos um ato abusivo no último ano, e 30,6% admitiram terem adotado este tipo de comportamento.

Estudos mais recentes (UMAR, 2019, 2020; ASSOCIAÇÃO PLANO i, 2020; FAL, 2019) confirmam esta tendência de vitimação na prevalência quer de vítimas do sexo feminino, quer de atos como o controlo, insultos, intimidação e perseguição.

A grande maioria destes estudos traz também informação muito relevante sobre, como dissemos, a perceção dos/as jovens sobre o que é um ato abusivo. Nas narrativas de vários/as jovens ainda encontramos ideias que minimizam e desculpabilizam certas formas de violência, embora condenem a violência nas relações de intimidade (CARIDADE, 2011; MENDES *et al.*, 2013). No estudo mais recente da UMAR (2020), por exemplo, numa amostra de 4598 jovens, cuja média de idades foi de 15 anos, 35% referem que é aceitável entrar nas

redes sociais sem autorização, 29% que se pode pressionar para beijar, 25% acham aceitável insultar durante uma discussão e 6% entendem mesmo que podem empurrar/esbofetear sem deixar marcas. Alguns dos atos desvalorizados prendem-se com a violência sexual. De acordo com o estudo referido, no que diz respeito à legitimação dos comportamentos de violência sexual, em particular o “pressionar para ter relações sexuais”, a legitimação entre os rapazes é quatro vezes superior em relação às raparigas (UMAR, 2020).

Para esta desvalorização de determinados atos abusivos contribuem vários fatores. Em primeiro lugar, são muitas as formas de exercício de poder e controlo que são mais subtis e, por isso, menos perceptíveis como atos violentos. O isolamento, o controlo da forma de vestir, a consulta das mensagens no telemóvel, o pedido de partilha da *password* das redes sociais, etc., numa altura em que o ciúme é ainda demasiado valorizado como expressão de romantismo e preocupação, podem ser confundidas com manifestações de amor.

Em segundo lugar, persistem muitos mitos relativamente à violência doméstica, e às vítimas e agressores/as, que contribuem para que estes/as jovens considerem que esta é uma realidade que afeta sobretudo outras gerações, relacionamentos mais duradouros e que passam pelo casamento, e que está associada a problemas de alcoolismo e outras vulnerabilidades sociais (MENDES *et al.*, 2013). A especificidade do mundo académico molda as perceções dos fenómenos e também oculta muitas realidades (idem: p. 106).

No que especificamente se refere à violência sexual, há ainda outras especificidades a ter em conta. Desde logo, a compreensão de que essa se circunscreve à violação (MENDES *et al.*, 2013). Numa definição mais abrangente, e em consonância com a Convenção de Istambul, a violência sexual pode ser entendida como qualquer ato sexual, tentativa de obter um ato sexual, comentários sexuais indesejados ou avanços, por qualquer pessoa, independentemente

de sua relação com a vítima, em qualquer ambiente. No entanto, este leque mais abrangente de actos abusivos tendem a ser desvalorizados e legitimados, como vimos, no âmbito de uma relação de intimidade por se entenderem como deveres e/ou obrigações associados a um relacionamento. É exemplo desses actos, a cedência à prática de relações sexuais porque o/a namorado/a insiste ou faz ameaças de que acaba o relacionamento.

Deste modo, a ideia de abuso sexual é mais associada ao exercício de violência por estranhos. É relativamente à violência sexual que se verificam, nos estudos já citados, mais ideias estereotipadas de género. O estudo de Mendes *et al.* (2013: p. 102), por exemplo, mostra que entre os/as estudantes entrevistados/as há a percepção generalizada, tanto em homens e mulheres, que as mulheres que vestem roupas ousadas estão a emitir sinais claros de convite, que são “mais dadas” e, por isso, serão mais abordadas sexualmente. Estes estereótipos de género que assentam em modelos de masculinidade hegemónica e feminilidade enfatizada contribuem, em larga medida, para uma definição de consentimento flexível, genderizada e distorcida da realidade e complexidade da violência sexual.

No próximo ponto aprofundamos alguns destes estereótipos, procurando perceber mais detalhadamente o modo como influenciam as representações e percepções sobre violência sexual.

Representações sobre Género e Violência Sexual

Nas narrativas dos/as estudantes são identificadas pistas acerca dos papéis atribuídos pela sociedade ao feminino e ao masculino. À semelhança da literatura (AMÂNCIO, 1993), também os/as estudantes entrevistados/as identificam a mulher como frágil e sensível e associam os homens à força e valen-

tia. Vários rapazes salientam a preferência por estudar com raparigas devido à ideia de que são mais organizadas e concentradas para este tipo de tarefas. Do mesmo modo, a maioria das raparigas, nas suas saídas à noite, opta por sair com rapazes, uma vez que lhes está imputada a imagem de força e de proteção, garantindo que estarão seguras no caso de lhes acontecer alguma coisa.

As raparigas confessam que, quando estão em grupos exclusivamente femininos, têm conversas sobre rapazes e sobre os seus problemas mais íntimos. Por contraste, os estudantes do sexo masculino salientam que, quando estão em grupo, falam recorrentemente sobre as suas histórias de sedução. Assim, expõem que, quando passa alguma rapariga que consideram mais atraente, tecem comentários e trocam olhares entre o grupo. Embora revelem ter consciência de que é um comportamento inadequado, defendem que são comportamentos socialmente enraizados que não conseguem evitar:

Tenho casos concretos e no meu grupo de amigos que, quando passa aquela gaja demasiado boa e tal e... há aqueles comentários menos bons... isso acontece e isso é uma cena involuntária. Nós não fazemos, não é por mal... é simplesmente aqueles comentários inapropriados. São demasiado? São! Deviam ser evitados? Deviam! Contudo, isto é um erro da sociedade, é algo que sai tão natural que é como se fosse já uma desculpa que está intrínseca a isso... (Estudante E_F4, sexo masculino).

No leque das questões culturais, a que é frequentemente mais abordada pelos/as estudantes diz respeito ao vestuário e à forma como, sobretudo as mulheres, se apresentam:

Lembro-me de uma vez, estava em minha casa a vestir-me, estava a minha colega de casa e estava lá um rapaz e eu ia sair e perguntei: “estou bem para sair?” e ele, “ah, se calhar tens um bocadinho de frio, leva um casaco um bocadinho maior”... ao que ela responde: “as putas nunca têm frio!”. (Estudante D_F3, sexo feminino)

Os estudantes do sexo masculino consideram que as mulheres usam roupas “mais ousadas” e, como referem, “provocadoras” para se sentirem

mais “desejadas”. Esta ideia contribui para reforçar a manutenção do vestuário enquanto indicador de disponibilidade sexual e para reproduzir os papéis e normas que lhes estão associadas. Estes discursos encontram-se ainda colados às ideias de passividade das mulheres e à própria vitimação.

Queria falar de uma coisa um pouco complicada que parece um pouco machista, mas eu tenho amigas minhas que se vestem de forma recorrente de... a gente pode aqui chamar de forma provocatória. Assim, vestir-se com roupas curtas, justas, que mostrem mais partes do corpo que outras... e eu acho que essas minhas colegas gostam, de certa forma, de se sentir desejadas... gostam de, ao passar, que as pessoas olhem... e eu acho que para elas, um homem que olhe para elas e ache que ela é gira e toda boa e é marota, acho que para elas isso não as incomoda. (Estudante C_F4, sexo masculino)

Há estudantes de ambos os sexos que apontam que estas ideias estão associadas à pretensão de as mulheres se sentirem bem de determinada forma. Embora os discursos sejam pouco explícitos, relacionam a mecanismos de controlo social de ordem patriarcal baseados em estereótipos. Consideram, por isso, que relacionar o modo de vestir à forma de ser e de estar é contribuir para a manutenção do machismo. Em última instância, do patriarcado.

Acho que ao associar todas estas questões de vestes, de maneiras de estar, de agir, de falar, de produção ao machismo é o grande problema de hoje... é um problema que não devia ser sequer um problema, porque quando a gente coloca, quando a gente associa a veste ou a produção em causa ou o machismo, só a maneira como ela se vestiu, é provocatória do machismo, sim ou não? Ao fazer essa pergunta, é tudo de mau que está no seio do machismo. Pelo facto de querer encontrar machismo aqui, já é um ato machista. (Estudante F_F4, sexo masculino)

Nas narrativas das estudantes prevalece a ideia de que a roupa tem vindo a ser considerada um indicador de disponibilidade sexual: “Não é por eu estar com uma camisola transparente e um *brallette* que eu quero alguma coisa ou estou a permitir-lhe que digam ‘olha, queres vir?’ ou alguma coisa” (Estudante G_F2, sexo feminino).

Dada a conexão entre o vestuário e a disponibilidade sexual é possível deduzir que as mulheres ponderam o que vestem atendendo o lugar a frequentar ou o meio onde estão inseridas. Trata-se, pois, de um instrumento de prevenção que dispõem e ao qual recorrem para não ser vítimas de alguma forma de violência. Contudo, há estudantes que enfatizam que estas questões não estão propriamente relacionadas com lugares geográficos específicos, com maior ou menor presença de homens, com mais ou menos iluminação. Para estas estudantes, basta usar uma peça de roupa mais curta para que se sintam invadidas pelos olhares, entre outros atos, que as remetem ao desconforto. Revelam, por isso, que a própria sociedade está formatada para reforçar a manutenção deste tipo de mecanismos.

Como demonstram as narrativas dos/as estudantes, a roupa é um mecanismo de controlo social realçado recorrentemente e, por isso, muito importante para fornecer informação acerca dos papéis de género. A relevância deste assunto encontra-se na relação entre a forma como as pessoas se vestem e as ideias pré-concebidas acerca da vitimação. A literatura indica que as mulheres têm uma maior propensão a ser vítimas e fornece pistas que permitem reconhecer que se consideram vítimas inocentes as mulheres respeitáveis, que vestem roupas discretas e que foram atacadas por um/a estranho/a, um/a criminoso/a. As estudantes que quebram com esta visão são tomadas por vítimas culpadas, porque são tentadoras, porque levam os homens a cair na tentação e, neste sentido, são agentes da sua própria vitimação (DUARTE, 2019). Quando incorrem numa situação de violência sexual, as mulheres que se vestem de forma arrojada e exuberantes nos modos como se apresentam, são vistas como alguém que alimentou a sua própria vitimação. São, deste modo, responsabilizadas pela violência com o discurso repetidamente mencionado pelos/as estudantes de que estavam “a pedi-las”.

(...) nós ouvimos isto trinta vezes por dia e isto revolta-me de uma forma... que é aquilo do “está a pedi-las”, sabem? Aquilo do “foi violada, é porque está a pedi- las”. Aconteceu-me, aqui há uns tempos, uma coisa que é... eu não costumo usar saias (...). A primeira vez que eu uso saia, passo por dois gajos, desculpem, dois senhores (...), nunca me disseram nada. Nesse dia, estava de saia e dizem “então, não se diz boa tarde?”. Isto não é nada de especial, mas os olhares deles (...). Estou de saia... o que significa uma rapariga estar de saia? Ainda por cima de dia, que nem era de noite. O que significa? Está de saia já pode ser abordada? E eu nem sou uma pessoa que use... então a primeira vez que uso saia sou o quê? Já posso ser abordada por um gajo porque uso saia, é? Abordada por uma má forma (...). (Estudante C_F2, sexo feminino)

Ao recuperar as narrativas acerca dos/as potenciais agressores/as e a partir do reconhecimento de que a violência também pode ser perpetrada por mulheres, os/as estudantes revelam algumas pistas sobre os papéis atribuídos ao feminino neste âmbito. A este respeito, a literatura sugere que as mulheres são condenadas de forma mais severa do que os homens porque é uma prática inerente à masculinidade e, por isso, algo que é esperado do sexo masculino. Quando as mulheres tomam este tipo de práticas, desafia-se a normatividade:

Também acho que há duas partes, sim. Mas também depende de cada pessoa, sei lá. Há raparigas que também, se calhar, são um bocado mais abusadas e às vezes também podem conseguir deixar os rapazes desconfortáveis, mas eu acho que isso depende um bocadinho de pessoa para pessoa. (Estudante G_F3, sexo feminino)

E acho que, outra vez aqui, a sociedade volta, entre aspas, a impor-se aqui, porque não é natural uma mulher fazer isso. Se bem que, se uma pessoa quiser pôr um rapaz desconfortável, sabe perfeitamente como o fazer, mas é mais condenável. Enquanto que, quando é um homem nunca foi... sempre pôde. (Estudante H_F3, sexo feminino)

As narrativas revelam que há maior facilidade em culpabilizar a mulher em questões de índole sexual. São condenadas de modo mais severo do que os homens por aquilo que fazem e sujeitas a imposições sociais de ordem diversa. Por exemplo, no estudo Mendes *et al.* (2013), a mulher que toma a iniciativa de abordar um homem desconhecido é criticada e considerada “leviana”. Do

estudante boêmio, apenas se espera que goze a vida e que assuma uma posição de dominador face às mulheres. Assim, denuncia-se a facilidade com que os homens assumem as suas conquistas publicamente e se “gabem” delas, como é sublinhado pelos/as estudantes. Das mulheres, espera-se que as escondam, dado que paira a certeza de que vão ser julgadas e criticadas pela sociedade.

“Eu fiz”. Eu acho que nós temos mais vergonha... às vezes até parece que... se estamos hoje com uma pessoa e com outra amanhã, até parece que temos um pouco mais vergonha disso e acho que, para os rapazes, isso é tipo motivo de se andarem a gabar e de dizer a toda a gente... do género “hoje estive com aquela, ontem estive com a outra”, estão a entender? Sinto que há muito isso! (Estudante D_F3, sexo feminino)

(...) a nível de sociedade, o facto de um rapaz faz, ok... uma rapariga faz, espera aí que já é condenada. É muito mais natural e é muito mais fácil de falar do que para nós, porque tem todas essas imposições sociais... porque a nível de sociedade, o homem está sempre acima (...) (Estudante H_F3, sexo feminino)

Verificou-se também alguma desresponsabilização de certos comportamentos abusivos, nomeadamente de cariz sexual, dentro e fora de uma relação de intimidade, pelo consumo excessivo de álcool (muito normalizado no ambiente académico): “(...) eu acho que as pessoas acabam por estar mais desleixadas, no sentido de não pensarem naquilo que estão a dizer e simplesmente dizem ou fazem” (Estudante A_F1, sexo masculino). Ao mesmo tempo, os discursos revelam que este não pode ser usado como justificação para comportamentos desadequados: “(...) tu estavas a dizer que a bebedeira potencia... é verdade que potencia, mas não pode ser uma justificativa para que a prática aconteça, entendes?” (Estudante B_F1, sexo masculino).

Uma vez mais, também nos discursos em torno do consumo excessivo de álcool é possível destringir algumas particularidades que se prendem com os papéis de género. Assim, os/as estudantes realçam que as raparigas são quem mais extravasa os limites e quem habitualmente usa o consumo de álcool para

justificar comportamentos fora do comum:

À noite está toda a gente bêbeda. Se acontecer alguma coisa é culpa da bebedeira, então aí acho que se nota mais as raparigas a sair mais da casca, porque deixam de ter tantos filtros e saltam fora do que a sociedade impõe. E aí, amigos, quem as parar que tenha sorte. (Estudante H_F3, sexo feminino)

Relativamente à parte noturna e diurna, acho que a noite, mesmo o facto de as pessoas quando saem à noite, ser aquela situação de beber álcool e de estarem mais alcoolizadas e mais “soltas”... há muito abuso nessa situação, mas isso sinto que é parte a parte. As raparigas ficam mais ariscas e metem-se mais com rapazes, como os rapazes, tipo é aquela situação de, parece que vão ao talho. (Estudante B_F3, sexo feminino).

Longe de se esgotarem as representações acerca do feminino e do masculino, as que são aqui discutidas assumem especial relevância para mapear as perceções relativas à violência de género.

Quando se discutem as vítimas e o modo como são representadas pelos/as estudantes, é referido que são maioritariamente mulheres, embora não se possa negligenciar o facto de este fenómeno também afetar homens.

(...) a minha maneira de pensar é que nunca podemos generalizar, porque acontece a maior parte das vezes a raparigas, mas obviamente que também, de certeza, que há rapazes que sofrem com isso... como vamos falar de violência doméstica, onde o assunto é generalizado entre mulheres que sofrem de violência doméstica e quando vamos ver estudos, há quase tantas mulheres como homens vítimas. (Estudante A_F4, sexo masculino)

De modo concreto, são vários/as os/as estudantes que recorrem ao exemplo da violência doméstica para sublinhar que os homens também podem ser vítimas. Por um lado, o excerto acima citado permite deduzir que os/as estudantes têm facilidade em enquadrar o fenómeno enquanto violência de género; por outro lado, realçam-se as representações relativas às vítimas, o que requer uma análise sobre os papéis de género e a forma como a sociedade codifica os traços da vitimação.

Alguns estudantes mostraram uma certa consciência da imposição social de papéis de género que, ainda que não se apercebam, reproduzem quotidianamente:

E às vezes há muitas coisas que nós fazemos no dia-a-dia que não pensamos, porque está completamente enraizado na nossa cultura, nas nossas práticas diárias e que constituem uma marca de... eu posso falar, mas acho que nós vivemos numa sociedade com elevado grau de machismo estrutural e aí a questão dos assédios, baseia-se nos micro machismos. Nós próprios fazemos coisas que, para nós, está tudo bem e outra pessoa que se calhar não concorda e que não deu permissão para isso... (Estudante I_F4, sexo masculino)

Acho que o machismo é um problema que atravessa gerações, do tempo dos reis e mesmo antes disso e isso nunca vai passar... e isso é algo que está intrínseco na sociedade e que, sinceramente está intrínseco mais no homem e é algo do homem, já... não estou a dizer todos, estou a generalizar. (...) é intrínseco, mas que de certa forma, voluntaria ou involuntariamente, acontece... às vezes, até eu próprio posso estar a ser, mesmo não querendo ser. (Estudante E_F4, sexo masculino)

Ou seja, ainda que os estudantes consigam refletir sobre expressões de género que vão ao encontro de uma masculinidade hegemónica, acabam por manifestar um sentimento de impotência na sua transformação, dado que consideram que são comportamentos demasiado enraizados e normalizados socialmente.

Conclusões

A violência de género, e em particular a violência nas relações de intimidade, tem sido objeto de um esforço considerável no seu combate, repressão e prevenção, quer por parte dos Estados, quer pela sociedade civil. Apesar disso, esta continua uma realidade muito preocupante nas suas múltiplas vertentes. Como vimos, em Portugal alguns estudos demonstram inequivocamente que

esta violência começa cada vez mais cedo nas relações de intimidade e que nem sempre as relações são interrompidas como consequência da mesma. Para tal contribuem, entre outros fatores, a normalização de alguns comportamentos, os mitos em torno desta violência – ainda remetida para a esfera conjugal e para faixas etárias menos jovens – e a desresponsabilização de certos atos abusivos com base em papéis e expressões de gênero.

Estes fatores têm ainda um maior significado em formas de violência mais invisibilizadas, como a violência sexual. Embora os poucos estudos que existem sobre violência sexual em relações de intimidade se refiram à violação e às relações de conjugalidade, a verdade é que múltiplas investigações têm demonstrado que esta é uma realidade cada vez mais frequente entre jovens, sublinhando a extrema importância de desenvolvimento de programas de prevenção primária e de campanhas de prevenção.

Como foi possível verificar no estudo por nós apresentado, embora as Universidades sejam espaços cada vez mais feminizados e heterogêneos, persistem modelos de referência e práticas inerentes ao gênero e que têm vindo a ser reproduzidas. Tratando-se o gênero um dos principais eixos de organização das nossas sociedades (SCOTT, 2008), revela-se imprescindível a análise do modo como os papéis de gênero são atribuídos e construídos pelo feminino e pelo masculino. Estes papéis, por sua vez, são muito importantes para as percepções da violência e para o modo como esta é construída socialmente pelos/as jovens. Qualquer campanha e/ou programa de prevenção de qualquer violência genderizada tem, pois, necessariamente de promover uma reflexão e discussão sobre identidades, papéis e expressões de gênero seja junto da sociedade civil, seja dos diferentes profissionais que lidam no terreno com estas questões.

Referências

AMÂNCIO, L. Género—Representações e Identidades. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 14, 127–140, 1993.

ANTUNES, J.; MACHADO, C. Violência nas relações íntimas ocasionais de uma amostra estudantil. **Análise Psicológica**, 30(1 / 2), p. 93–107, 2012.

ASSOCIAÇÃO PLANO i. **Estudo nacional sobre a violência no namoro em contexto universitário: crenças e práticas – 2017/2020**. Disponível em www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/02/Estudo-Nacional-VN-2017-2020.pdf. Acesso em: 27 abril 2022.

BESERRA, M. A. et al. Prevalência e características da violência no namoro entre adolescentes escolares de Portugal. **Esc Anna Nery**, 20(1), p. 183-191, 2016.

CARIDADE, S.; SAAVEDRA, R.; MACHADO, C. Práticas de prevenção da violência nas relações de intimidade juvenil: orientações gerais. **Análise Psicológica**, XXX (1-2), p. 131-142, 2012.

CARIDADE, S.; MACHADO, C. Violência nas relações juvenis de intimidade: uma revisão da teoria, da investigação e da prática. **PSICOLOGIA**, XXVII (1), p. 91-113, 2013.

CARIDADE, S.; PEREIRA, R.; SOEIRO, C. Escola no controlo da violência no namoro: perceções dos agentes educativos. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, 18, p. 111-133, 2018.

DUARTE, M. Violência nas relações de intimidade, feminismos e direitos das mulheres em Portugal. In: SANTOS, B. S.; MACDOWELL, C.; MARTINS, B. (Orgs.), **Quem Precisa Dos Direitos Humanos? Precariedades, Diferenças, Interculturalidades**. Coimbra: Almedina.

DUARTE, A. P.; LIMA M. L. Prevalência da violência física e psicológica nas relações de namoro de jovens estudantes portugueses. **Psychologica**, p. 105-124, 2006.

FAL. (2019). **Violência Sexual na Academia de Lisboa: Prevalência e Perceção dos Estudantes**. Lisboa: Federação Académica de Lisboa.

HALPERN, C. et al. Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. **American Journal of Public Health**, 91(10): 1679–1685, 2000.

MATOS, M. et al. Prevenção da violência nas relações de namoro: Intervenção com jovens em contexto escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, 8(1), p. 55–75, 2006.

MENDES, Fernanda. **Percursos da violência: Da família de origem à conjugalidade. Um estudo com jovens adultos a frequentarem o Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2006.

MENDES, J. M. et al. Violência e relações de intimidade no ensino superior em Portugal: Representações e práticas. **Teoria & Sociedade**, 21.2, p. 87–112, 2013.

NETO, D. **Afinal, o que é o assédio sexual? - As representações dos/as estudantes da Universidade de Coimbra relativamente ao assédio sexual**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2020.

OLIVEIRA, M.; SANI, A. I. Comportamentos dos jovens Universitários face à violência nas relações amorosas. **Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, p.1061–1074, 2005.

PAIVA, C.; FIGUEIREDO, B. Abuso no relacionamento íntimo: Estudo de prevalência em jovens adultos portugueses. **Psychologica**, 36, p. 75–107, 2004.

SCOTT, J. (2008). Género: Uma categoria útil de análise histórica. In CRESPO, A. I. et al. (Orgs.), **Variações sobre Sexo e Género**. Livros Horizonte, pp. 49–77, 2008.

TAVARES, M. **Feminismos, Percursos e Desafios (1947-2007)**. Lisboa: Texto Editora, 2011.

UMAR. **Estudo Nacional sobre a violência no namoro 2019**. Disponível em: http://www.umarfeminismos.org/images/stories/noticias/Estudo_Nacional_VN_2019_da_UMAR.pdf. Acesso em: 27 abril 2022.

UMAR. **Estudo Nacional sobre a violência no namoro 2020**. Disponível em: http://www.umarfeminismos.org/images/stories/noticias/VN_2020_NACIONAL.pdf. Acesso em: 27 abril 2022.

WEISZ, A.; BLACK, B. **Programs to Reduce Teen Dating Violence and Sexual Assault: Perspectives on What Works**. New York: Columbia University Press, 2009.

CAPÍTULO 8

SELF-ESTEEM AND BODY IMAGE EVALUATION IN ADOLESCENT GIRLS

Maria João Cunha

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-8

INTRODUCTION

Over last decades, body image has become a major issue in our consumption society and has thus developed into an important theoretical and empirical subject. By living in a visual society, we build our body image in a reflexive way, through socialization and observation of others. This takes a special role during adolescence and especially girls are most self-conscious about their bodies, which has impacts throughout their lives (CUNHA, 2020).

Body image as a concept has evolved from psychological and sociological theories and came to comprehend a mix of self-perceptions, ideas, and feelings on the individual's physical attributes, thus connected to self-esteem and emotional stability. It is here defined as the way in which a person perceives his/her own body, as a unique object, dynamically constructed by social interactions, according to cultural patterns. Body image should be analysed from a gendered perspective, and feminist agenda highlighted the relation between idealized images of beauty as youthful and slender and lower self-esteem in girls and women. As Osborn (2001) stated, the feminist agenda considered the

way women look and how they are portrayed in magazines, films, and television since the beginning of the second wave, and body image remained a major issue in the third wave.

In adolescence as a special stage of identity construction, body image plays a nuclear role, and applying a gender lens provides further insight into how girls are more subjected than boys to social pressures. It is a stage of surprise and insecurity towards body transformations and one of the most difficult tasks for the teenager is to accept her physical self within an emergent identity. As such, it is at this moment that society's stereotypes and pressures mostly influence teenagers' self-acceptance and self-evaluation, which is particularly true for girls. When social expectations contradict the adolescent's self-perception, problems in self-esteem may arise – and self-esteem is the feeling about the self that will provide a coherent psychological basis to deal with social reality requests.

Bearing these questions in mind, the aim of our article is to understand the relationship between self-esteem and body image evaluation in adolescent girls. Although some studies consider a relation between self-esteem and physical appearance, it is still not clear how and at what levels.

To explore this relationship, departing from a constructivist perspective, and after conducting exploratory interviews to teenage girls, a self-administration survey by questionnaire was designed and applied to a sample of 625 adolescent girls from public secondary schools in Lisbon suburban area (Sintra). The questionnaire used the Rosenberg's self-esteem scale together with the self-ideal discrepancy model and body satisfaction subscale from Eating Disorders Inventory (EDI) to assess body image evaluation.

Participants

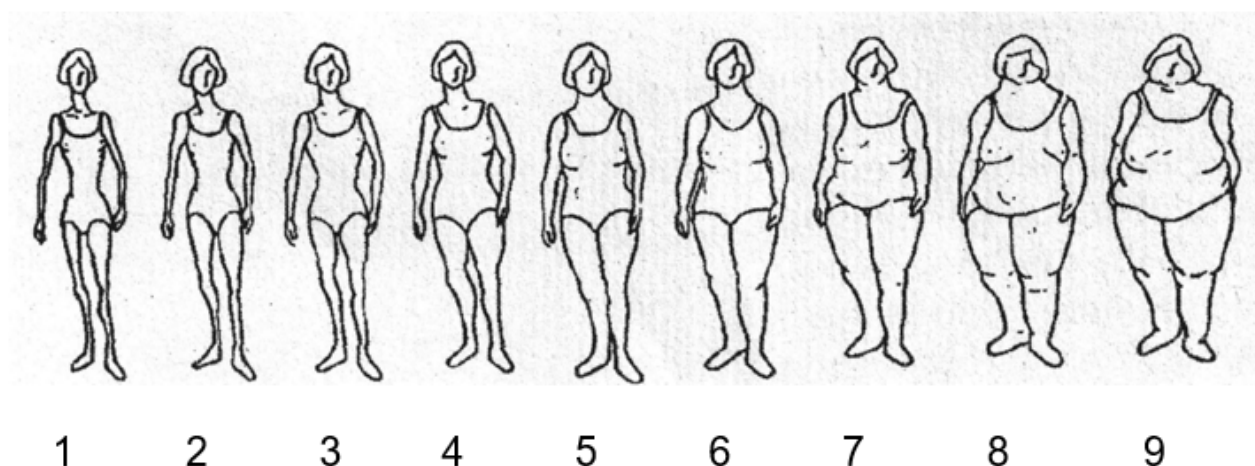
To address the relationship between body image evaluation and self-esteem a self-administered questionnaire was applied to 627 adolescent girls, with mean age of 16.34 (SD=1.15) from secondary public schools (between the 10th and the 12th grade) in Sintra. Geographically, this council is, within Great Lisbon, the one with more youngsters (between 15 and 24 years old) according to the National Statistics Institute (www.ine.pt). A random clusters sample was constructed from two classes per year per school, which amounts to 2 classes x 3 school years x 7 schools. Considering calculations for cluster random samples (BRYMAN, 2012), the confidence level is 95.5% with an error margin of +/- 0.16. Data was treated using SPSS. The research was reviewed and approved by an institutional review board and informed consents were granted.

Materials

The questionnaire included dimensions to assess body image evaluation and self-esteem, aside questions for socio-demographic characteristics. For the first, two different types of Body Satisfaction measures were used: one is based on the self-ideal discrepancy model and involves representations of the human figure. The nine figures Pictorial Body Image Scale (LAVINE et al., 1999) were chosen because even though there are other larger scales (12 pictures, as PAXTON et al., 1991) this one would be easier for a teenage population. The PBI scale was originally developed by Stunkard, *et al.* (1986) and depicts nine female body figures, from extremely thin to extremely overweight, as we present below. From the selection of figures – one as the ideal body and another as representing the self – it is possible to obtain body satisfaction (when choices match) or body dissatisfaction. In this case, there are still two possible readings: the individual may perceive herself as underweight or overweight

(FURNHAM et al., 1990; PAXTON et al. 1991; MORRISON et al., 2004; THOMPSON; HEINBERG 1999).

Figure 1 – Pictorial Body Image Scale



Source: LAVINE, H.; SWEENEY, L.; WAGNER, S. H. (1999). "Depicting women as sex objects in Television advertising: effects on Body Dissatisfaction". *Personality and Social Psychology Bulletin*. 25 (8) pp:1049-1058

Apart from this pictorial scale, the body dissatisfaction sub-scale from EDI – Eating Disorders Inventory was also used. This questionnaire was first designed to test hypothesis related to the role of culture in eating disorders (GARNER et al., 1982). However, it has then been developed as a psychometric tool to assess not only attitudes towards eating and the body but also to comprehend psychological deficits which are usually attributed to eating disorders (GARNER, 1993). EDI has been used in many studies throughout the world, for example in the 21st century: Barry et al., 2003; Botta, 1999; Groesz et al., 2002; Harrison, 2000; Wicks et al., 2004. It has also been used in Portugal with adjusted psychometric characteristics (MACHADO et al., 2001, 2004a, 2004b, with high levels of internal consistency for alpha coefficients (total $\alpha = .93$ and Body satisfaction sub-scale $\alpha = .91$).

Although EDI is composed of eight sub-scales (drive for thinness, bulimia, inefficacy, perfectionism, interpersonal distrust, interoceptive consciousness, fear of maturity and body dissatisfaction) in this study only the nine items composing this last sub-scale were applied (“I think that my stomach is too big; I think my thighs are too large; I think that my stomach is just the right size; I feel satisfied with the shape of my body; I like the shape of my buttocks; I think my hips are too big; I think that my thighs are just the right size; I think my buttocks are too large; I think that my hips are just the right size”), as it has been done in studies of the same nature (BOTTA, 1999; HARRISON, 2000).

Still for body image evaluation a weight satisfaction measure was included, using a five-point Likert scale, from excessive to insufficient weight. This measure has previously been used (CUNHA, 2004) with significant relations to other items ($p < .05$).

For self-esteem, the Rosenberg Self-Esteem Scale - SES (ROSENBERG, 1989) was chosen, which has been used in several studies on body image (MILKIE, 1999; POLCE-LYNCH et al., 2001). Generally, this 10-item scale has obtained high levels of internal consistency (α between .77 and .88). In terms of results, this self-esteem scale adds up to between 0 and 30 points. It can thus be assessed for each adolescent girls as *high* for a score above 25, *normal* between 15 and 25 and *low* if below 15¹.

BMI – Body Mass Index – was also used to classify girls in terms of a more objective body figure. This index represents the relation between weight and square height (w/h^2) and is the most used measure, although it does not withhold the fact that muscular mass weights more than fat body mass. Never-

1 <http://www.wnorton.com/college/psych/psychsci/media/rosenberg.htm> consulted April 20th, 2022

theless, it has been the measure sustained by WHO – World Health Organization². According to this organization, it is possible to classify populations as thin ($BMI < 18.5$), normal ($BMI = 18.5 - 24.99$), overweight ($BMI = 25 - 29.99$) or obese ($BMI > 30$), and “for those aged 5–19 years, overweight is defined as a BMI-for-age value over +1 SD and obesity as a BMI-for-age value over +2 SD”. Lastly, socio-demographic characteristic as age, school year, religion, origin (European, African, Asian, other), dating situation (with or without boyfriend, married), parental socio-professional group, parental level of education was also tested in the regression model.

Permission and support were received from Sintra’s City Hall for high schools to participate in this study. All but two of the respondents completed the questionnaire, in a total of 625. The questionnaire was applied only to girls and completed during a single class period.

Body Image and Gender Construction in Adolescent Girls

In this study, we considered that the most important feature in the concept of body image is its own composition, which implies that mind and body are inseparable and that social, physical, and biological aspects are intertwined. As Williams and Bendelow (1998, p. 98) had put it:

“The term body image signals the impossibility of treating mind and body as separate entities, and the need to work at the interface between the physical, psychological and sociological realms of bodily being”.

It is thus a ‘third term’ between mind and body, psychological and somatic. In the end, through this concept it is possible to solve an old issue concern-

²(<https://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/nutrition/a-healthy-lifestyle/body-mass-index-bmi> consulted April 20th, 2022

ning the mind/body dualism, thus contributing to a constructivist perspective – as Lennon (2019) pointed out, it was essential at the time to break all sorts of deterministic links between corporeal characteristics, mental faculties, and social roles.

It is possible to understand body image as the image formed in the mind of one's own body, as a unique object. It is not just perception, although it is given by senses, nor just pictures and mental representations, although they are involved. The emphasis is placed on social aspects, as much as in physiological and psychological ones.

As a psychological construction, self-body image comprehends “a mix of self-perceptions, ideas, and feelings on the individual physical attributes. It is related to self-esteem and emotional stability” (WYKES; GUNTER, 2005, p. 2). Emotions play an important role, which is foremost important in adolescence, even in the sense that youngsters can give different values and meanings to different body parts. In fact, according to culture and fashion, greater value is placed on legs or breasts and, consequently, body image will vary. Nevertheless, it is the experience of unity and of a unique identity given by body image that propels human actions. It is then possible to sustain that people live with an image of the body which gives them access on the one hand, to a form recognized as own and, on the other hand, to a sense which enables to inhabit the body as a familiar and coherent universe, and not a chaos of strange feelings (LE BRETON, 1991).

The idea of body image, apart from overcoming the mind/body dichotomy, unifies different bodily sensations, thus coordinating one's actions. Body image concept may then be presented as “a multidimensional construction, which represents the way individuals think, feel and behave towards their own physical attributes” (MORRISON et al., 2004, p. 1).

The understanding of body image in this study is then how the person perceives her own body, as a unique object, constructed in a dynamic manner through social interactions, according to specific cultural standards. This doesn't imply that this self-concept is represented by a conscious image, but instead that it involves every attitude, feeling and fantasy on the body, whether the person is conscious of it or not.

The interrelation between gender and body image perception concept becomes clear in studies through three major differences that emerged between men and women's body perceptions: a) fragmented *versus* functional, as men tend to evaluate their bodies as whole and functional and women as a collection of different parts, which point to different body awareness; b) third-person *versus* first-person, as research has shown that adolescent girls reveal more third-person perspectives on their bodies than boys; c) overestimate *versus* underestimate, as women tend to overestimate and men tend to underestimate their body size (CUNHA, 2020).

To simplify the concept, body image indicates how the individual perceives the body as a unique object, dynamically constructed by social interactions according to a certain culture's patterns, though culture and fashion may promote, especially for women, some body parts over others. This kind of self-concept may not be represented by a conscient image, but it involves all attitudes, feelings, and fantasies on the body, regardless of the individual's conscientiousness. The self is incarnated in a body, so a child does not learn to 'have' a body, because self-conscience emerges through body differentiation, not the opposite. Therefore, body image is one of the first elements that is used to self-identify and distinguish from others and becomes central in living the events that enable apprehending reality, which in turn is related to body control.

Living in society implies exerting a fine control over body expression.

As a result of the perceived need for body control, Turner (1996) provides the example of teenage girls' manifestations of eating disorders as anorexia or bulimia. Symptoms stand as indicators of self-body image concern and dissatisfaction reflected in individual actions and risk behaviors. This is once again a gendered issue: as more pressure is put on female bodies, more prevalent are eating disorders in girls and young women than in boys and men.

Self-Esteem and Body Image Evaluation

Global self-esteem refers to a general sense of self-worth or acceptance (POLCE-LYNCH et al., 2001). Although it has been stated that self-esteem plays a central role in mental health, there is not enough knowledge on how adolescents evaluate themselves and therefore we decided to focus on its role.

Self-esteem is then related to a general self-assessment everyone develops during life and may be different according to certain stages. It can be defined as a feeling about oneself that provides a coherent psychological basis to deal with social reality requests – if self-esteem is low, accomplishment capabilities will also be reduced, and different psychological and social problems will arise (JOYCE-MONIZ, 1993).

Body image evaluation may have two different understandings: an external assessment on the individual's body image or a self-assessment – which is the perspective we adopted. This body image (self) evaluation comprises the individual's thoughts and evaluation beliefs on their physical appearance (MORRISON et al., 2004).

Since the end of World War II many experiences on body image evaluation have been conducted. They involved different techniques, as drawings of

the human figure, body attitudes and body size perception measurements, or projective techniques (FISHER, 1972).

Although drawings of the human figure are one of the most used techniques, it is not proven to be efficient in measuring body attitudes: if, on the one hand, there is proof of body disorders in drawings made by schizophrenics, on the other hand it hasn't been possible to construct any indexes from there and the technique may also well be limited by one's artistic abilities.

Another technique involves measuring attitudes towards the body, with questions on how positively or negatively the individual sees his/her body. It has been shown that while men are more dissatisfied with body parts for being 'too small', women are more dissatisfied for being 'too big' (for example MATOS et al., 2000). It has also been demonstrated that body dissatisfaction comes along with a low self-esteem, and this will thus be one of the factors we consider in this study.

Research lines on body image evaluation have been focusing on different techniques, namely attitudes measurement. In this area, various scales have been developed precisely to test appearance self-esteem - Scales as 'ASES - Appearance Self-Esteem Scale' (MORRISON et al., 2004) or 'SES - Rosenberg Self-Esteem Scale' (ROSENBERG, 1989) - thus relating self-esteem and body image (MORRISON et al., 2004).

Another set of developed measurements concerns body size perception. Questionnaires involving body figure drawings have been developed under the concept that there is a body figure perceived as real and a body figure considered ideal. Based on body figure selection it is possible to obtain body satisfaction (when these choices match) or body dissatisfaction (when there is no mat-

ch). In the last case, there are still two different scenarios: people may perceive themselves as overweight or underweight (FURNHAM et al. 1990; PAXTON et al. 1991; THOMPSON; HEINBERG, 1999; MORRISON et al., 2004). One example is the ‘BFPQ – Body Figure Perception Questionnaire’ (see GARDNER; BROWN, 2010), used in this study – see figure 1.

From these ideas we constructed a working hypothesis, that

H1: In teenage girls, a more positive body image evaluation corresponds to higher self-esteem levels.

Results

Through descriptive analysis it was possible to verify from the pictorial body image scale (PBI scale) that the most chosen self-figure is number 4 (38.1%), followed by number 3 (33.9%). In Figure 1 it is possible to see that these are normal and moderately thin body figures. As for the ideal body figure, there was a curious inversion and the most chosen is number 3 (53.8%), followed by number 4 (32.8%). However, the most important objective of this scale is to construct a body satisfaction measure. The results pointed to mostly dissatisfied girls (between both types of dissatisfaction there are 66.1%). On the other hand, the most common type of dissatisfaction is for being overweight (46.7%).

The body dissatisfaction sub-scale of the EDI (internal consistency of $\alpha=.74$) showed that different body types present different levels of dissatisfaction. The applied scale goes from 1 – Always to 6 – Never and it is inverted for items 3, 4, 5, 7 and 9. Mean results are hence bigger for hips (mean=4.61 for item 6 and 3.58 for item 9), stomach (item 1 mean=4.44 and item 3 mean=3.83 and thighs (item 2 mean=4.52 and item 7 mean=3.63).

It is also possible to punctuate this sub-scale, between 0 and a maximum of 27 points. Answers were punctuated 0 if: 1) answers to items 1,2,6 and 8 are 'never', 'rarely' or 'sometimes' and 2) answers to items 3, 4, 5, 7 and 9 are 'always', 'almost always' or 'frequently'. It was thus considered body satisfaction for those with 0 points and dissatisfaction for those who punctuated. General body dissatisfaction levels were found for 89.3% of the girls - superior to the ones in PBI scale.

Weight self-assessment revealed that 66.3% of the girls classify themselves as with normal or satisfactory weight and 22.7% rated overweight or excessive weight. Only 11% think they have insufficient weight. On the other hand, BMI values showed 13.7% as thin, 75.7% as normal, 6.7% as overweight and 3.9% as obese. The comparison of these values points once again to a discrepancy between self-evaluation and a more objective evaluation.

Self-esteem items which reported lower values include the thought of being a failure (mean=1.67), of not having much to be proud of (mean=1.81), of sometimes not being good at all (mean=2.01) of feeling useless at times (mean=2.09).

Through self-esteem items punctuation most girls were found within a normal level of self-esteem (70.5%), 28.6% in lower levels of self-esteem and only 0.8% in high levels. The fact that nearly a third of the girls have a low self-esteem may be especially preoccupying as adolescence is a stage for defining personality and preparing for adult life.

Then a factorial analysis using PCA – *Principal Components Analysis* was conducted for the referred variables with rather satisfactory results: for the body dissatisfaction sub-scale (EDI) one component was extracted (KMO test=.83; Bartlett's test $p=.000$) for 44% explanation of the variance. For self-

-esteem, two components were extracted (KMO test=.86; Bartlett's test $p=.000$) – which although is not as desirable as one, has happened in other studies (for example MILKIE, 1999; POLCE-LYNCH et al., 2001). Total variance explanation was of 60%.

When relating self-esteem to body image evaluation to its considered dimensions (see Table 1), we found significant associations with all of them ($p<.005$). It is thus evidenced there is an important relationship between self-esteem and body image evaluation. Also, for BMI a significant relation was found, showing the importance of the body figure in self-esteem. As for socio-demographic variables, only the situation towards dating showed a relation with self-esteem ($p<.05$).

Table 1 - Self-esteem, body image evaluation, BMI and socio-demographic variables (p)

	<i>PBI scale</i>	<i>Body Dissatisfaction sub-scale (EDI)</i>	<i>Weight self-evaluation</i>	<i>BMI</i>	<i>Age</i>	<i>Religion</i>	<i>Origin</i>	<i>Situation towards dating</i>	<i>Parents Job</i>
Self-esteem	.003	.000	.000	.036	.607	.985	.461	.028	.137

n= 625

Source: The authors

A correlation analysis was then developed to provide an answer for the hypothesis (see Table 2). From this data we could verify the hypothesis, in the sense that self-esteem is inversely correlated with weight self-classification ($r=.123^{**}$) and body dissatisfaction sub-scale (EDI) ($r=.328^{**}$), two of the three considered variables to address body image evaluation.

Table 2. Correlations: self-esteem, weight self-classification; PBI Scale; body dissatisfaction

	Self-esteem	Weight self-classification	PBI scale	Body dissatisfaction (EDI)
Self-esteem	1			
Weight self-classification	-,123**	1		
PBI scale	,076	,089*	1	
Body dissatisfaction (EDI)	,328**	-,413**	,090*	1

** $p < .01$ * $p < .05$

Source: The authors

Finally, the summary of regression analysis is contained in Table 3. Only the most significant predictors are included in this table, although all variables were included in the regression equations (body image evaluation variables: PBI scale, Body Dissatisfaction sub-scale – EDI, Weight self-evaluation; BMI; socio-demographic variables: age, religion, origin, situation towards dating, parents' socio-professional group). The results demonstrated that body dissatisfaction and weight self-classification variables most contributed to explain self-esteem. Overall, these variables related to body image evaluation included in this study explained a large amount of the variance in self-esteem among adolescent girls (86% of the variance).

Table 3. Summary of regression analysis for self-esteem

<i>Dependent variable</i>	<i>F</i>	<i>R²</i>	<i>Unique predictor</i>	<i>B</i>
Self-esteem	.000 (1719.834)	.86	Body dissatisfaction (EDI)	.53*
			Weight self-classification	.44*

* $p < .001$

Source: The authors

Discussion

From these results it was possible to confirm the working hypothesis, in the sense that as weight self-classification increases (towards excessive weight), self-esteem decreases. Similarly, as body satisfaction grows, so does self-esteem, which leads to the idea that a more positive body image evaluation corresponds to higher self-esteem levels in adolescent girls.

These results are consistent with those of other studies (for example POLCE-LYNCH et al., 2001) although the previously considered relations were not limited to analysing the role of body image evaluation variables in self-esteem. From our results, body image evaluation demonstrated to correlate and to have an important explanation in self-esteem results.

In fact, it has been stated that in adolescence there is a difference between the ideal self and the real self – what the adolescent wishes to be and what he/she feels to be. Especially at early stages of adolescence, this is a great concern with what other people think about them (MYERS; BIOCCA, 2000). As the ability to consider the “others’ point to view” increases, so does self-consciousness. The major problem is when the adolescent perceives social expectations

as contradictory with his/her self-perception. This self-assessment will lead to self-esteem value.

For girls, this is a particularly difficult period of adjustments, for example in terms of breasts and menarche. Adding to this, one must consider that menarche age over the last century has become more precocious – in average 3 months every 10 years – for reasons not fully known (BRINGUÉ et al., 2005), which means that body image related problems have been placed to girls sooner.

These body changes may then derive into lower bodily self-esteem due to resisting change and to the need of constructing a new self-image facing a mutating morphology.

Moreover, during female puberty there is a natural weight increase, which adolescent girls try to fight to meet the fashionable image, a ‘straight’ body figure. This body type corresponds to pre-puberty and this difference may be associated with eating disorders development (HORNBAKER, 1997). And these pressures may also contribute towards self-esteem levels.

Several studies have considered the relation between body image and self-esteem (for example BRENNER; CUNNINGHAM 1992; HEATHERTON; POLIVY, 1991; POLCE-LYNCH et al., 2001). Nevertheless, and though some direct relations between adolescents’ self-esteem and physical appearance have been established, it has not been clear how and why body image is so related to self-esteem. POLCE-LYNCH et al. (2001) study considered an indirect relation between socio-cultural influences (such as relations with peer groups, family, gender issues and media), body image and self-esteem, which tended to be confirmed. Through the regression analysis performed in this study, it was also

found that body dissatisfaction and weight self-classification were the variables that most contributed to explain self-esteem.

The body seems to play an important role in constructing self-esteem, which can be stated in line with Williams and Bendelow (1998), that events apprehension and living are intimately connected to corporeal control, for they depend on communication, which is framed by facial expressions and other gestures. It is argued that an individual as an agent capable of relationships and social life will have to exert a sharp control over his/her corporeal expression.

In a so called ‘normal’ context, subjects feel in a body which is part of their identity; body image concerns seem legitimate by the role they play with others, as a way of showing who they are, and this may explain the influence on self-esteem.

Body image as a mental model, a representation constructed in a learning process and by observing models, reference characters and other opinion leaders, who are ‘imitated’ in the way they dress, act, or express themselves seemed to affect the way individuals feel about themselves, in self-esteem. The constructed mental model then turns into a guide to what Kohut calls the ‘ideal self’ (apud GIDDENS, 1997) the ‘self’ one wants to be. This ‘ideal self’ is also a part of self-identity, as Giddens also sustains (1997, p. 63) “because it forms a channel of positive aspirations through which the self-identity narrative is constructed”. From this study’s results it is possible to argue that the inverse is also true, i.e., if body dissatisfaction is higher and weight self-classification is negative, self-esteem is lower.

On the other hand, this confrontation with others also develops into an internal conflict, between what one imagines being and what one sees in the mirror and through others. Social acceptance constitutes an important psychological

factor and although physical appearance is not the only feature in self-image, it is undoubtedly one of the most important (MILKIE, 1999). Self-image will then be more positive – as well as self-esteem, for their found correlation - as a bigger correspondence exists between a set of body traits defined and accepted by society (body figure, face hair, skin colour, gestures, etc.) and those of the individual.

Self (body) image is thus developed mainly through social features and a constant comparison between a social ideal and one's own image, which determines individual actions, self-confidence, and self-esteem.

Through the correlation analysis it was found that self-esteem was inversely correlated with weight self-classification. In this sense, Cuesta (2006) had referred that there was a tendency for low self-esteem individuals to develop low self-worth thoughts, concerning their social interaction abilities, messages understanding skills critical analysis and objective judgment capacities. This would enable them to be more predisposed by certain messages. On the hand, though, this author stated that another contradictory tendency had also been identified, in which subjects would present defensive emotional reactions towards sources they considered threatening, precisely due to their low self-esteem. Conversely, in high self-esteem individuals there would be the opposite tendency, in the sense that by developing critical strategies and objective analysis, a much more complex communication process would be necessary to have any effects.

Furthermore, social pressures – from the media or even at school – convert into a source of stress and suffering, when adolescents – particularly girls - think they are not up to their role models. Many times, they will be put aside or made fun of by their own peer group. For these reasons, they put so much

effort in contemplating and taking care of their bodies, which may come to an extreme point of eating disorders – in the quest for thinness as a desired feature – or obesity – in the sequence of unhealthy behaviours (BRINGUÉ et al., 2005). In fact, most eating disorders begin in adolescence (*American Psychiatric Association*, 1994).

Especially in adolescence, when as stated by Page and Fox (1997) most defying tasks are the acceptance and integration of the body and the physical self in an emerging identity, questions of self-esteem and body image must be carefully analysed. This study demonstrated this relation and its implications.

Conclusion

This study was designed to assess the relation between body image evaluation and self-esteem. In this relation we addressed body image evaluation via three different measures (the body dissatisfaction sub-scale of the EDI – Eating Disorders Inventory, the pictorial body image scale and weight self-classification). We also considered as important variables to be tested body mass index (BMI) as a more objective body measure and socio-demographic variables, such as age, religion, origin, situation towards dating, parents' socio-professional group.

Main results in terms of description for the used 625 adolescent girls sample revealed general body dissatisfaction but an overall normal self-esteem level, although lower levels were more common than higher. Our findings suggest that as weight self-classification points in the direction of excessive weight, self-esteem presents worse results (in an inverse relation). Also, higher body dissatisfaction measured via the EDI has been correlated with lower self-esteem.

On the other hand, two of the three measures for body image evaluation demonstrated to strongly predict self-esteem (weight self-classification and body dissatisfaction sub-scale). Body image evaluation is thus an important dimension in self-esteem for adolescent girls, rather than BMI or other socio-demographic variables. We also suggest further research to test the relationship between self-esteem and body image investment – the other main dimension in body image concept – to understand if lower levels of self-esteem will have impacts on the development of eating disorders symptoms and behaviors.

Nevertheless, what several studies have shown (e.g., GROGAN, 2017) is that media contribute to increase body dissatisfaction through unreal ideal representations. For example, television shows such as “*Extreme Makeover*” and others have produced the notion that it is possible to reconstruct bodies and physiognomies through cosmetic procedures to match actual beauty ideals, thereby normalizing those practices.

Therefore, female agency regarding the body is questionable especially for young girls, as beauty patterns subjection and gender-related demands are conveyed with such prevalence through traditional, online, and social media together with other socializations agents.

References

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V**, 5th Edition, Available at: <https://psychiatry.org/patients-families/eating-disorders/what-are-eating-disorders#section_0>. Consulted in 05 may, 2022

BARRY, D. T.; GRILO, C.; MASHEB, R. Comparison of patients with bulimia nervosa, obese patients with binge eating disorder, and nonobese patients with binge eating disorder. **Journal of Nervous & Mental Disease**, n.191(9), p: 589-594, 2003

- BOTTA, R. A. Television Images and adolescent girls' Body Image disturbance. **Journal of Communication**, n. 49 (2), p: 22-41,1999
- BRENNER, J. B.; CUNNINGHAM, J.G. Gender differences in eating attitudes, body concept and self-esteem among models. **Sex Roles**, n. 27 (7/8), p:413-437,1992.
- BRINGUÉ, X.; NAVAS, A.; ARANDO, J. J. **La Imagen de la Juventud en la Publicidad Televisiva** [The image of youth in tv advertising]. Navarra: Col. Publicaciones del Consejo Audiovisual de Navarra. 2005
- BRYMAN, A. **Social Research Methods**, 4th ed. New York: Oxford, 2012.
- COGAN, J. C.; BHALLA, S.K.; SEFA-DEDEH, A.; ROTHBLUM, E. D. A comparison study of United States and African students on perceptions of obesity and thinness. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, n.27 (1), p: 98-113, 1996.
- COSTA, J. **Imagen Pública - Una ingeniería social** [Public image – a social engeneering]. Madrid: Fundesco, 1992
- CUESTA, U. **Psicología Social de la comunicación** [Social Psychology of Communication]. 2nd. ed., Madrid: Ed. Cátedra, 2006.
- CUNHA, M. J.; BELIM, C. **Estudos de Imagem**. Coleção Manuais Pedagógicos. Ed. ISCSP-ULisboa, 2021
- CUNHA, M. J. Body Image Theories. In ROSS, K.. **The International Encyclopedia of Gender, Media and Communication**. Wiley-Blackwell, p. 1-15, 2020. Available at: <https://doi.org/10.1002/9781119429128.iegmc056>
- CUNHA, M. J. **A Imagem Corporal: uma abordagem sociológica à importância do corpo e da magreza para as adolescentes** [Body Image: a sociological approach to the importance of the body and thinness for adolescent girls]. Azeitão: Autonomia 27, 2004.
- FISHER, S. Body Image. In: INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF THE SOCIAL SCIENCES, n.1. London: Collier-Macmillan Pub., p: 113-116, 1972.

FISHER, S.; CLEVELAND, S.E. **Body Image and Personality**. New York: Dover, 1968.

FURNHAM, A.; HESTER, C.; WEIR, C. Sex Differences in the preference for specific female body shapes. **Sex Roles**, n. 22, p: 743-754, 1990.

GARDNER, R. A.; BROWN, D. L. Body image assessment: A review of figural drawing scales. **Personality and Individual Differences**, n. 48(2), p.107–111, 2010.

GARNER, D. M.; OLMSTED, M. P.; BOHR, Y.; GARFINKEL, P. E. The Eating Attitudes Test: Psychometric features and clinical correlates. **Psychological Medicine**, n. 12, p: 871-878, 1982.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade Pessoal** [Modernity and Personal Identity]. 2nd Ed., Oeiras: Celta Editora, 1997

GROESZ, L. M.; LEVINE, M. P.; MURNEN, S. K. The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: a meta-analytic review. **International Journal of Eating Disorders**, n. 31, p: 1-16, 2002.

HARRISON, K. The body electric: thin-ideal media and eating disorders in adolescents. **Journal of Communication**, n. 50, p: 119-143, 2000.

HEATHERTON, T. F.; POLIVY, J. Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 60, p: 895-910, 1991.

HORNBACHER, M. **O outro lado do espelho** [The other side of the mirror]. Lisboa: Gradiva, 1997.

JOYCE-MONIZ, L. **Psicopatologia do Desenvolvimento do Adolescente e do Adulto** [Psychopathology of the adolescent and adult development]. Lisbon: Ed. Mc-Graw Hill, 1993.

LAVINE, H.; SWEENEY, L.; WAGNER, S. H. Depicting women as sex objects in Television advertising: effects on Body Dissatisfaction. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n. 25 (8), p:1049-1058, 1999.

LE BRETON, D. **Corps et Sociétés: essais de sociologie et d'anthropologie du corps**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

LENNON, K. Feminist perspectives on the body. In: ZALTA, E. N. (editor). **The Stanford encyclopedia of philosophy**, Fall 2019 ed. Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/feminist-body>, 2019.

MACHADO, P.; FERNANDEZ, M. L.; MARTINS, C.; OTERO, M. C.; MACHADO, B. C.; CASTRO, Y. R.; PRIETO, M. F. Eating related problems amongst Iberian female college students. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, n. 4 (3), p. 495-504, 2004a.

MACHADO, P.; SOARES, I.; SAMPAIO, D.; TORRES, A. R.; GOUVEIA, J. P.; OLIVEIRA, C. V.; COST-B6 Portugal. Perturbações Alimentares em Portugal: padrões de utilização dos serviços [Eating disorders in Portugal: services using patterns]. **Revista de Informação e Divulgação Científica do NDCA**, n. 1 (1), p: 1-8, 2004b.

MACHADO, P.P.; GONÇALVES, S.; MARTINS, C.; SOARES, S. The Portuguese Version of the Eating Disorders Inventory. Evaluation of its Psychometric Properties. **European Eating Disorders Review**, n. 9, p: 43-52, 2001.

MATOS, M. G. et al. (2000). **Comportamento e Saúde em Jovens em Idade Escolar** [Behaviour and Health in school age adolescents]. Lisboa: OMS - Aventura Social e Saúde, 2000.

MCCABE, M. P.; RICCIARDELI, L. A. Sociocultural influences on body image and body changes among adolescent boys and girls. **The Journal of Social Psychology**, n. 143 (1), p. 5-26, 2003.

MCCABE, M. P.; RICCIARDELLI, L. A. Parent, peer, and media influences on body image and strategies to both increase and decrease body size among adolescent boys and girls. **Adolescence**, n. 36 (142), p. 225-240, 2001.

MILKIE, M. A. Social Comparisons, Reflected Appraisals, and Mass Media: The Impact of Pervasive Beauty Images on Black and White Girls' Self-Concepts. **Social Psychology Quarterly**, n. 62 (2), p. 190-210, 1999.

MORRISON, T. G.; KALIN, R.; MORRISON, M. A. Body-Image Evaluation and Body-Image Investment Among Adolescents: a Test of Sociocultural and Social Comparison Theories. **Adolescence**, n. 39, p. 573-591, 2004.

MYERS, P. N.; BIOCCA, F. The elastic body image: the effect of television advertising and programming on body image distortions in young women. **Journal of Communication**, n. 42 (3), p. 108-133, 1992.

OSBORN, S. **Feminism**. Harpenden, UK: Pocket Essentials, 2001.

PAGE, A.; FOX, K. R. Adolescent weight management and the physical self. In: FOX, K. H., editor. **The Physical Self: from motivation to well-being**. Champaign: Human Kinetics, p. 229-56, 1997.

PAXTON, S. J.; WERTHEIM, E. H.; GIBBONS, K.; SZMUKLER, G. I.; HILLIER, L.; PETROVICH, J. L. Body Image Satisfaction, dieting beliefs and weight loss behaviours in adolescent girls and boys. **Journal of Youth and Adolescence** n. 20 (3), p. 361–379, 1991.

POLCE-LYNCH, M.; MYERS, B. J.; KLIEWER, W.; KILMARTIN, C. Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. **Journal of Youth and Adolescence**, n. 30 (2), p. 225-245, 2001.

ROSENBERG, M. **Society and the Adolescent Self-Image**. Rev. ed. Middletown: Wesleyan University Press, 1989.

SYNNOTT, A. **The body social: symbolism, self and society**. London: Routledge, 1993.

STUNKARD, A. J.; SORENSEN, T.; SCHULSINGER, F. Use of the Danish adoption register for the study of obesity and thinness. In: KETY, S. S.; ROWLAND, L.P.; SIDMAN, R. L.; MATTHYSSE, S. W. editors. **The genetics of neurological and psychiatric disorders**. New York: Raven Press, p. 115–120, 1983.

THOMPSON, J. K.; HEINBERG, L. J. The Media's Influence on Body Image Disturbance and Eating Disorders: We've Reviled Them, Now Can We Rehabilitate Them. **Journal of Social Issues**, n. 55 (2), p. 339-353, 1999.

TURNER, B. S. **The Body and Society**. London: Sage Pub., 1996

WHO – World Health Organization. 2022. Available at: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/nutrition/a-healthy-lifestyle/body-mass-index-bmi> . Accessed in: 20 apr. 2022.

WICKS, L.; SIEGERT, R. J.; WALKEY, F. H. A Confirmation of the Eight Factor Structure of the Eating Disorders Inventory in a Non-Clinical Sample, with New Zealand Norms. **New Zealand Journal of Psychology**. 33 p. 3-7, 2004.

WILLIAMS, S. J.; BENDELOW, G. **The Lived Body: Sociological Themes, Embodied Issues**. London: Routledge, 1998.

WYKES, M.; GUNTER, B. **The Media & Body Image – If Looks Could Kill**. London: Sage Pub., 2005.

CAPÍTULO 9

MENORES, DELINQUENTES, INFRATORES OU JOVENS: O CAMINHO DAS NORMATIVAS QUANDO IMPLICADOS ATOS INFRACIONAIS

Sheyla Werner

Cláudia Rodrigues de Freitas

Ricardo Burg Ceccim

Analice de Lima Palombini

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-0

INTRODUÇÃO

Olhamos ao longe: uma cidade, prédios, calçadas, pátios, espaços cercados e espaços abertos, diferentes habitantes, destoantes em roupas, sapatos e valises. Alguns olhares perdidos, outros distraídos. Às vezes, nos encontros de olhares, risos cúmplices buscam outros sentidos. São marginais, vagabundos, delinquentes, perigosos, criminosos, infratores, menores, internados, nem sempre crianças e adolescentes ou jovens. Representações em leis e noticiários, palavras que nomeiam, descrevem, rotulam. Palavras que apontam e punem. Aos adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação (a resposta estatal mais severa em caso de cometimento de ato infracional) a palavra usada não mais se refere ao grupo etário, social ou de necessidades relativas ao seu desenvolvimento, mas a uma inscrição em um passado e um destino.

De uma pesquisa maior, apresentamos aqui a análise sobre como se constituíram o lugar e as formas de nomear, apontar e adjetivar (em verdade, um substantivar) o jovem em conflito com a lei, reconhecendo os vestígios de discriminação, preconceito e estigma, do passado ao presente. O caminho metodológico iniciou com um levantamento de todas as normativas acerca do público objetivo da pesquisa. Do presente, consta a pesquisa documental. Conforme Lemos *et al.* (2015), da análise de documentos, compomos arquivos que são constituídos de acontecimentos que deixaram restos e marcas, vestígios no tempo e no espaço. Para Lemos *et al.* (2015), os documentos não são provas, mas pistas de acontecimentos, configurações, estados. Assim, o produto da pesquisa documental pode contemplar uma genealogia, uma cartografia, uma história social das práticas ou, ainda, uma geografia de estados representacionais e linhas de fuga.

O produto da pesquisa documental empreendida foi estruturado em três eixos: contexto histórico das normativas; legislação atualmente abrangente dos jovens acusados de cometer atos infracionais; e considerações reflexivas acerca da necessidade de esses jovens serem vistos como cidadãos de direitos, pessoas com necessidades psicossociais particulares e cidadãos com demandas de respeito, proteção, incentivo e inscrição em processos coletivos difíceis de serem ofertados de maneira crítica e criativa como se requer.

O Que Vem Antes: O Menor

No Brasil, no período imperial, era vigente o Código Criminal do Império, instituído a partir de 16 de dezembro de 1830, não diferenciando jovens de adultos. Quando se tratava de um jovem pobre que cometia um crime, ele era enquadrado nas penalidades desse Código. Uma diferenciação de julgamento era assegurada aos menores de 14 anos, que eram avaliados por um juiz que

determinava o grau de discernimento da criança ou adolescente, sendo julgados e punidos se “obrassem com discernimento” (Art. 13), não sendo tomados pelo Código como criminosos (BRASIL, 1830). Aos demais, não havia nomenclatura diferenciada, todos eram criminosos ou delinquentes, independentemente da idade. Ao ser confirmado o delito, contudo, crianças e adolescentes eram aprisionados junto com os adultos.

O termo “menor” estreia na lei, aparecendo uma única vez, no Art. 62, da Lei nº 261, de 3 de dezembro de 1841 (“Reformando o Código do Processo Criminal”): “se o réu for menor de 14 anos, o Juiz de Direito fará a seguinte questão: o réu obrou com discernimento?” (BRASIL, 1841). O Código fazia referência apenas à idade do jovem, os termos criança ou adolescente não eram referidos ou utilizados nos documentos da época. Faz-se necessário compreender, entretanto, que se dirigiam a um público específico: crianças e adolescentes pobres. Aqueles provenientes da elite, da classe abastada do Império, não eram condenados caso cometessem crimes, ou seja, o código criminal se efetivava junto aos pobres. Os “menores” eram os pobres. Os menores eram, na sua grande maioria, pertencentes às famílias pobres ou eram sem família, enquanto a elite não estava sob a necessidade de aplicação do Código.

As prisões, à época conhecidas como “Casas de Correção” e “Casas de Detenção”, foram construídas objetivando o bem-estar social e a tranquilidade pública. Assim, punição, detenção e correção se alinhavam. Punir com detenção, deter para corrigir o caráter, assim como os valores e atitudes ou para que se adquirisse consciência moral. Dicionários da língua portuguesa destacam no vocábulo “corrigir”, as casas de correção e o ato de corrigir criminosos: “reeducação de criminosos”, “recuperação social de delinquentes”, “punição aplicada com o fim de corrigir costumes, tendo em vista a reintegração à sociedade”¹.

¹ Dicionários Michaelis, Aurélio e Houaiss, por exemplo.

Eram presos os “mendigos, vadios e viciosos”, todos recolhidos às Casas de Correção. No que tange às crianças e aos adolescentes, a filantropia buscava dar conta do grupo de “pedintes” e “menores abandonados”, tanto em orfanatos como em igrejas. (RIZZINI, 2005)

Com o advento da República, em 1889, o princípio de higienização e manutenção da ordem social se instituiu. A medicina interveio fortemente nos segmentos urbanos e institucionais, a título de anular/extinguir perigos, evitar que pedintes doentes contaminassem pessoas, que jovens ou crianças sujas (ou negras) esbarrassem nos cidadãos saudáveis e limpos (ou brancos). A solução era tirar de circulação os doentes e os sujos. Limpar as cidades e suas ruas. Higienizar. Nos primeiros anos da República, a questão da criança e do adolescente passou a ser considerada uma questão de higiene pública e de ordem social, para se consolidar o projeto de nação ordeira e progressista (*ordem e progresso*), saudável e forte (FALEIROS, 2005).

Além da detenção de crianças e jovens pobres que cometiam delitos, o Estado passa a retirar das ruas aqueles “menores” abandonados, pedintes ou que apresentassem algum risco ou potencial perigo para a sociedade. Não se tinha uma normativa específica ao público infantojuvenil, mas já aparece a primeira nomeação com a palavra “menores”. É possível observar esse aspecto no Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, que promulgou o Código Penal Republicano. Nota-se, em um primeiro momento, em que o termo “menor” é colocado como forma de estabelecer uma idade. No Título III, “Da responsabilidade criminal; das causas que dirimem a criminalidade e justificam os crimes”, o artigo 27, parágrafos 1º e 2º, indica aqueles que não são se enquadrariam como criminosos: “os menores de 9 anos completos” e “os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento”. (BRASIL, 1890)

O artigo 30, do Decreto nº 847/1890, prescrevia que “os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda à idade de 17 anos”. Será considerada condição atenuante “ser delinquente menor de 21 anos” (Art. 41, §11). Será presumida a violência de qualquer crime quando cometido contra menores de 16 anos (Art. 272). No texto do Decreto é possível observar várias ocorrências da palavra “menor”, sempre havendo uma idade de corte, onde a punição ou o crime teria gravidade maior ou menor, atenuante ou não, aumento ou redução do tempo de detenção, verificando-se pontos de corte aos 7, aos 9, aos 14, aos 16, aos 17 e aos 21 anos de idade.

Acontece que todas as exposições são maiores entre as classes pobres, somando-se o corte racial. Chama atenção a condição de abandono, exposição à rua ou subtração de cuidado para construir o conceito de “menor”. O Capítulo IV, artigos 289 a 293, se dedica à “Subtração, Ocultação e Abandono de Menores”, diferenciando os grupos de menores de 7 anos e maiores de 7 anos, mas menores de 14 anos. Aos grupos de menor idade, maior necessidade de proteção e menor tempo de punição. Aos crimes contra os grupos de menor idade maior tempo punição e aos de maior idade menor tempo de punição. É a partir desse último referencial que começa a se estabelecer a definição “de menor”² aos abandonados (e que devem ser protegidos) e aos delinquentes, aqueles que praticam atos infracionais (e que estão sujeitos à detenção e correção). Os demais são “infantes” ou, ainda, “sem discernimento”.

Segundo Rizzini (2005), o regime republicano manteve o sistema de recolhimento e encaminhamento de menores pela polícia, contando, dessa vez, com algumas instituições específicas para a infância e adolescência, por exemplo, a

² A discussão acerca do termo “menor” nos dá indícios do seu permanente uso no dizer social e midiático como forma de criminalização de jovens de certa camada social (WERNER; FREITAS; CECCIM, 2019, p. 501).

Colônia Correccional de Dois Rios (primeiro como instituição de apreensão, a partir de 1894, e depois como parte do sistema prisional, a partir de 1908) e a Escola para Menores Abandonados (criada pela Polícia como abrigo temporário, em 1907, primeiro como asilo para meninos e meninas de rua, depois com disciplinas e formação ocupacional), ambas do Rio de Janeiro. Os internatos³ específicos para os “menores” recebiam todos aqueles recolhidos pela polícia: delinquentes, criminosos, abandonados, vagabundos, pedintes, doentes. Entretanto, havia poucas instituições perante o número de crianças e adolescentes tirados das ruas, assim os estabelecimentos para adultos ainda eram utilizados. A partir do Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923, buscou-se regulamentar a assistência aos “menores abandonados e delinquentes”, nomenclatura que começa a se consolidar. É neste momento, como sinônimo de um público específico, que crianças e adolescentes pobres passam à identidade jurídica de “menores” (BRASIL, 1923).

A situação socioeconômica – e com ela os cortes de raça (os negros são maioria entre os pobres) e de gênero (os meninos estão mais nas ruas, cometendo mais atos infracionais, e as meninas mais dentro de casa, sendo mais abusadas e violentadas) – vai levar a que o termo jurídico “menores” e “justiça de menores”, pouco afete crianças e adolescentes das classes médias e altas para as quais a definição de adolescência dispensará o diagnóstico de ação “com” ou “sem” discernimento (PEREIRA; FREITAS, 2020). Para as classes médias e altas importava a proteção do desenvolvimento e puberdade saudáveis, interessando e bastando o conceito de adolescência para a inimputabilidade ou correção moral dentro dos limites da proteção emocional e educacional (o que é diverso de punição moral, detenção penal ou segurança policial).

³ Internatos, colônias e prisões visavam à regulação e ao controle das crianças e adolescentes recolhidos das ruas, havendo participação significativa de médicos e juristas a partir do modelo assistencial-filantrópico, os quais sustentavam os fundamentos da higienização.

A definição para “menor abandonado” é reservada àqueles de até 17 anos de idade (até completar os 18 anos). Para o “menor delinquente” havia diferenciação entre aqueles com idade inferior a 14 anos (até completar os 15 anos), que não seriam submetidos a processos penais, e aqueles com idade entre 14 e 18 anos, que seriam julgados por um “Juizado de Menores”. O Decreto de 1923 trouxe em seu bojo as proposições que, a seguir, foram adotadas pelo sucedido Decreto nº 17.493-A, de 12 de outubro de 1927. Ressalte-se o enunciado “assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes”, correspondendo à internação em locais específicos como os Abrigos de Menores e os Institutos Disciplinares. É interessante observar as instruções sobre a organização das instituições e como se dariam os cuidados às crianças e aos adolescentes. Verifica-se, por exemplo, na organização da Escola Correccional Quinze de Novembro:

Art. 74. (...)

§ 1º. A Escola Quinze de Novembro será dividida em duas secções: uma de preservação, para menores abandonados, e outra de reforma, para menores criminosos e contraventores. [...] Haverá também pavilhões divididos em células, destinados à observação dos menores, à sua entrada no estabelecimento, e à punição dos indisciplinados. (...)

§ 2º Para cada turma de internados haverá um professor, um inspector, dois guardas e um servente.

(...)

Art. 79. Cada turma ficará sob a regência de um professor, que tratará paternalmente os menores, morando com estes, partilhando de seus trabalhos e divertimentos, ocupando-se de sua educação individual, inculcando-lhes os princípios e sentimentos de moral necessários à sua regeneração, observando cuidadosamente, em cada um, seus vícios, tendências, afeições, virtudes, os efeitos da educação que recebem, e o mais que seja digno de atenção, anotando suas observações em livro especial.

Art. 80. Aos menores será ministrada educação física, moral, profissional e literária. (BRASIL, 1923)

A proposta desse tipo de escola envolve, de um lado, disciplinar e conservar, enquanto, de outro, corrigir e reformar, envolvendo professores que devem moralizar “paternalmente”, correspondendo ao que Foucault designa como “aparelho de normalização”, reunindo os dispositivos prisional e escolar, de correção do caráter e das atitudes (FOUCAULT, 1996). Internar envolve punir, esconder/excluir e disciplinar em um aparelho de moralizar, “educativo”, em vez de “penitenciário”:

Art. 36. Em falta de estabelecimentos apropriados à execução do regime criado por este regulamento, os menores de 14 a 18 anos serão recolhidos a prisões comuns, porém separados dos condenados maiores, e sujeitos a regime adequado: disciplinar e educativo em vez de penitenciário (BRASIL, 1923).

Nos anos seguintes, com o presidente Washington Luís, o 1º Código de Menores, também conhecido por Código de Mello Matos (BRASIL, 1927), indicará a tutela do Estado às crianças e aos adolescentes, instaurando a designação desse grupo social como grupo de menores.

DO OBJETO E FIM DA LEI

Art. 1º. O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código (BRASIL, 1927).

De Delinquentes e Abandonados à Menores: Psiquiatria e Justiça

O Código de Menores propunha atitudes assistenciais para crianças e adolescentes abandonados, a serem realizadas em “escolas de preservação”; e atitudes de repressão, em “escolas de reforma”. A internação era indicada aos considerados delinquentes e perversos ou, ainda, àqueles considerados “em perigo de o ser” (BRASIL, 1927). A avaliação e a decisão dos destinos e a fisca-

lização das medidas tomadas sobre as crianças e adolescentes retirados das ruas era realizada pelo Juizado de Menores. O juiz, entretanto, deveria contar com o suporte de um médico psiquiatra, além de advogado, comissários de vigilância e oficiais de justiça. Nesse contexto, a figura do assistente social começa a ganhar visibilidade, enquanto o juiz é aquele que estabelece uma sentença a partir de um julgamento.

Foucault (1987) lembra da entrada no dispositivo penal dos magistrados na aplicação das penas e dos juízes paralelos: peritos psiquiátricos ou psicólogos, educadores e funcionários da administração. No Código de Menores, as competências eram assim distribuídas:

Art. 150. Ao médico-psiquiatra incumbe:

- proceder a todos os exames médicos e observações dos menores levados a juízo e a que o juiz determinar;
- fazer às pessoas das famílias dos menores as visitas médicas necessárias para as investigações dos antecedentes hereditários e pessoais destes. (...)

Art. 152. Aos comissários de vigilância cabe:

- proceder a todas as investigações relativas aos menores, seus pais, tutores ou encarregados de sua guarda, e cumprir as instruções que lhes forem dadas pelo juiz;
- deter ou apreender os menores abandonados ou delinquentes, levando-os à presença do juiz;
- vigiar os menores, que lhes forem indicados;
- desempenhar os demais serviços ordenados pelo juiz.

§ 1º Os comissários de vigilância são da imediata confiança do juiz.

(BRASIL, 1927).

O Código de Mello Matos promoveu a abertura das Escolas de Preservação e das Escolas de Reforma, ambas enquadradas como “Institutos Disciplinares”. Apesar da separação de estabelecimentos – um para “preservar”, outro

para “reformatar”, muitas crianças e adolescentes, sem que tivessem cometido crimes, eram destinadas às Escolas de Reforma, uma vez que considerados perigosos ou, simplesmente, potencialmente perigosos. Conforme o Código de Mello Matos, artigo 69:

§ 2º. Se o menor não for abandonado, nem pervertido, nem estiver em perigo de ser, nem precisar de tratamento especial, a autoridade o recolherá a uma escola de reforma pelo prazo de um a cinco anos.

§ 3º. Se o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo de ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessário à sua educação, que poderá ser de três anos, no mínimo, e de sete anos, no máximo (BRASIL, 1927).

Crianças e adolescentes abandonados ou em cometimento de infração moral, não necessariamente pegos em crime eram “menores abandonados e delinquentes”, sua internação protegeria a sociedade, sem suficiente discussão sobre proteger sua infância e juventude. Na vigência do 1º Código de Menores, em 1941, é estabelecido o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o qual gerenciava as escolas de preservação e as de reforma. O serviço se instaurou nos estabelecimentos de atendimento às crianças e adolescentes, construindo novas instituições também. O SAM foi tido como defensor da ordem e da moralidade, perdendo importância no decorrer dos anos 1950. Conforme Basílio (2002), o SAM iniciou com triunfo e caminhou ao desastre completo, pois foi perdendo recursos, sendo atravessado pela corrupção e alvo de graves denúncias em jornais e revistas quanto à violência institucional. O fracasso e a repercussão negativa não sobreviveram mesmo em meio ao golpe militar onde víamos atrocidades e torturas, entre outras ações, não apenas aceitas, mas promovidas. Em 1964, o SAM é desativado, surgindo no seu lugar a Política Nacional de Bem-Estar do Menor. O órgão nacional responsável pela gestão da referida política

foi a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), a qual herdou todo o aparelho do SAM, de prédios e funcionários aos jovens internos.

A Funabem atendia à ideologia da Segurança Nacional, que considerava todo e qualquer adolescente como perigoso em potencial e risco à ordem pública. Crianças e adolescentes pobres eram, em tese, menores abandonados ou menores delinquentes, eram marginais em potencial. Em 1979, nos primórdios à reabertura política, o governo militar sanciona Lei Federal nº 6.697, de 10 e outubro de 1979, originária de decreto legislativo que instituiu o Código de Menores (BRASIL, 1979). A Lei marca a transição entre a Doutrina da Segurança Nacional e a Doutrina da Situação Irregular. Internacionalmente, esse mesmo ano, 1979, é estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional da Criança. O Brasil instituiu um código de menores. O conceito de situação irregular guiou as proposições do 2º Código de Menores, que estabeleceu direitos para crianças e adolescentes quando estivessem privados das condições básicas para a sua subsistência, saúde e educação por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis. Conforme Faleiros (2005, p. 172), a situação irregular compreendia a privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, a situação de maus-tratos e castigos, a falta de assistência legal, o desvio de conduta por desadaptação familiar ou comunitária e a autoria de infração penal.

A “situação irregular”, na referida doutrina, culpabiliza a família e seu contexto de pobreza econômica pela internação de suas crianças e adolescentes nas unidades estaduais desdobradas da Funabem, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febem). Já os grupos familiares ditos em situação irregular são classificados como “famílias desestruturadas” perante os documen-

tos legais. Nesse cenário, a referência para crianças e adolescentes permanece sendo o termo “menor”. No entanto, há mudanças na classificação dos “menores”. Nas normativas anteriores, como o Código de Mello Mattos, eram tidos como menores delinquentes ou abandonados. No código de 1979, são apontados como menor infrator, menor em situação irregular ou menor com desvio de conduta. Delitos cometidos por crianças ou adolescentes estavam estreitamente vinculados ao julgamento moral de comportamento de desobediência, como permanecer na rua. Segundo a ordem moral, lugar de criança era a casa e a escola, mesmo que, objetivamente, não se contasse com habitação e escolarização acessíveis para a maior parte da população pobre e negra. Analisando as primeiras proposições de diretrizes específicas à infância e juventude – 1º e 2º Códigos de Menores –, nota-se o quanto o destino da vida de crianças e adolescentes estava designado ao judiciário, sentenciando esse grupo o tempo todo, não mais com penas, mas medidas. Mais que isso, o poder judiciário era parte, uma engrenagem importante, se não a principal, do aparelho proposto em lei para dar “assistência, proteção e vigilância a menores”, como constava no Art. 1º, da Lei 6.697/79.

O Que Vem Depois: Cidadãos de Direitos

Inspirada na Constituição Federal de 1988, temos uma proclamação importante feita pela Convenção dos Direitos da Criança, de novembro de 1989: “crianças e adolescentes são sujeitos de direito!” Em julho de 1990, revogando o Código de Menores de 1979⁴, a Lei Federal nº 8.069, de 13 de junho de 1990, aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Doutrina de Proteção Integral (BRASIL, 1990). Como o próprio nome da lei anuncia, o

⁴ Tal revogação é antecipada pelo art. 228 da Constituição Federal de 1988, que declara penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas de legislação especial. (BRASIL, 1988)

termo “menor” entra em desuso, especialmente assinalando que não é a sociedade que deve ser protegida das crianças e adolescentes, mas infância e juventude que precisam da proteção da sociedade. Crianças e adolescentes passam a especiais cidadãos de direito. As crianças correspondem ao grupo até os 12 anos de idade e os adolescentes ao grupo dos 12 aos 18 anos de idade. Nessa diferenciação, também se extingue o Juizado de Menores e se implementa o Juizado da Infância e da Juventude.

Aderindo à Doutrina da Proteção Integral, o Estatuto da Criança e do Adolescente propõe uma transformação de paradigmas nas normativas para o público infantojuvenil no Brasil⁵. Os novos princípios transformam a visão menorista, onde infâncias e juventudes pobres eram vistas como perigo, objetos do Estado, em uma perspectiva pela qual os menores, agora tratados como crianças e adolescentes, são seres em desenvolvimento, passam a ter seus direitos resguardados, sem diferenciação da classe social de que fazem parte. Segundo a Constituição Federal:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Para Faleiros (2005), a elaboração de novas políticas para a infância e juventude se deu a partir da ampla mobilização da sociedade civil por direitos para esse público. Embora existisse a defesa da perspectiva do código de menores, gerando o confronto entre as ideologias menorista e estatutária, o momento

⁵ A instituição da Doutrina da Proteção Integral no Brasil foi baseada em princípios e valores mundiais expressos desde 1959 na Declaração Universal dos Direitos da Criança, emanada pela Organização das Nações Unidas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos também serviu de base para a instituição da nova concepção de Doutrina, bem como outros documentos de âmbito internacional – Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966) e Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1976).

político da época (fim dos anos 1980) buscava cada vez mais emanar um “Estado Democrático de Direito”. Segundo o ECA:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei [...].

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)⁶, criado em 1991, pela Lei Federal nº 8.242, de 12, de outubro de 1991, é o órgão responsável, entre outros objetivos, por elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e por fiscalizar as ações de sua implementação/execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991). No que tange à ameaça ou à violação de direitos, seja por ação ou negligência da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis ou em razão da conduta da criança ou adolescente, foram estabelecidas “medidas de proteção”⁷. Quanto aos adolescentes que cometem ou são acusados de cometer crimes ou contravenções penais – entendidos nessa

6 O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda é a instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal.

7 O Capítulo II, relativo às medidas específicas de proteção, no art. 101 diz: “Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta”. (BRASIL, 1990)

normativa como “ato infracional” –, propõem-se as “Medidas Socioeducativas”. Na perspectiva do ECA, não há explícita distinção socioeconômica, no entanto, assemelham-se as proposições de espaços/medidas em que alguns se encaixam, outros não. No que tange às medidas socioeducativas (MSE) dispostas no ECA, adotando a Doutrina da Proteção Integral, se evidencia a perspectiva educacional. Segundo Craidy (2011), o ECA:

[...] perspectiva a educação como prioridade na aplicação de medidas judiciais para adolescentes que cometeram atos infracionais e são julgados pela Justiça Especial para Crianças e Adolescentes. A Educação, neste caso, não significa apenas escolarização, mas a forma que deve tomar a execução das medidas judiciais denominadas intencionalmente “socioeducativas” em vez de “penas” (p. 8).

De acordo com o Art. 112 do ECA, as medidas socioeducativas que poderão ser aplicadas aos jovens são:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 1990).

A Prestação de Serviços à Comunidade tem período máximo de seis meses e constitui-se na proposta de realização de tarefas gratuitas em entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos semelhantes, assim como em programas comunitários ou governamentais. Quando o adolescente recebe medida socioeducativa de Liberdade Assistida, o jovem fica em liberdade, devendo se apresentar com regularidade ao técnico designado para acompanhá-lo. Na medida de semiliberdade, o jovem fica interno, mas pode desen-

volver atividades externas definidas pelo juiz, como visitar a família em fins de semana, estudar e/ou trabalhar fora do espaço de internação. A Internação, também é conhecida como Privação de Liberdade. Nas unidades e documentos legais, a medida é colocada como Internação sem Possibilidade de Atividade Externa (ISPAE) ou Internação com Possibilidade de Atividades Externas (ICPAE). Quando a medida de internação é sem possibilidade de atividade externa, o adolescente frequenta a escola dentro da unidade de internação, também participa de atividades propostas pela instituição e recebe acompanhamento médico. Considerada a mais grave das medidas, deve ser aplicada apenas em casos excepcionais e pelo tempo mais breve possível, não podendo exceder 3 anos e necessitando ser reavaliada a cada seis meses.

As medidas são definidas por um juiz da Infância e da Juventude da região e, assim como os processos ocorrem em juizados regionais, a aplicação das medidas também deve ocorrer nas instituições mais próximas do local onde os adolescentes que recebem medidas socioeducativa moram, aspecto garantido em lei e constitucionalmente. Em 2006, pela Resolução Conanda nº 119, de 11 de dezembro de 2006, tendo em vista unificar o atendimento nos estados brasileiros e garantir as proposições do ECA (BRASIL, 2006), o Conanda propôs o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), o qual foi instituído pela Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). A Resolução definia:

Art. 2º. O Sinase constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais.

Art. 3º. O Sinase é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas.

Art. 4º. O Sinase inclui os sistemas nacional, estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei.

A Resolução Conanda nº 119/2006 apresenta, pela primeira vez, a expressão “adolescente em conflito com a lei”. No ECA ou nas especificações de ações do Conanda a expressão não aparece. Na postulação do ECA desconstrói-se a ideia de “menor”, tratando-se então de “crianças e adolescentes”. Na instauração de um sistema de atendimento socioeducativo, a noção de delinquência, crime ou infração passa à circunstância de “conflito com a lei”. Nessa diferenciação entre “ser infrator” e “estar em conflito com a lei”, vê-se a possibilidade de uma legislação menos discriminatória (MARQUES; MARQUES, 2003), fazendo-se jus à ideia de inclusão e à concepção de infância e juventude como composta por seres em desenvolvimento.

Da Adolescência à Juventude: A Figura do Jovem

O estudo reconheceu que os adolescentes em conflito com lei mais se identificavam com a noção de juventude, terminologia conceitual também bastante recente nas políticas públicas nacionais e internacionais. A juventude não se reporta às características biológicas da puberdade ou às características sociointeracionistas do desenvolvimento cognitivo e afetivo. O uso do termo “jovem”, atribuído ao grupo social em vivência do conflito com a lei parece proporcionar maior identificação, especialmente porque as vivências do grupo, impostas pela relação com a família e a escola, ou as vivências relativas a necessidade de circulação pela cidade, inclusão em trabalho educativo com oportunidade de geração de renda e as exposições por força de classe social, gênero e raça, exigem um padrão de atitudes corajosas, autossustentáveis ou de maior independência e, ainda, uma superior capacidade de lidar com emoções.

O reconhecimento como jovem permite atualizar a agenda de direitos e introduzir uma pauta particular ao atendimento de necessidades socioassistenciais, educacionais e de saúde. O reconhecimento da juventude permite identificar particularidades que, antes, eram relativas ao mundo adulto ou relativas à maturidade. O apoio ao usufruto da autonomia; a construção de projetos terapêuticos aos usuários de crack, álcool e outras drogas; a inclusão escolar nos casos de deficiência intelectual ou transtornos globais do desenvolvimento, entre outras especificidades. Falamos em “educação de jovens e adultos”, da “juventude e a rua”, integração “educação profissional e ensino médio”, “juventude e o incentivo aos talentos” (esportivos, artísticos e científicos), em “trabalho educativo” e “programas de inclusão de jovens”, por exemplo.

A Emenda Constitucional nº 65, sancionada em 14 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), alterou a denominação do Capítulo VII, do Título VIII, da Constituição Federal, e modificou o Art. 227. O Capítulo passou a denominar-se “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”. O Art. 227 passou a vigorar sob a redação “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem (...)”. No §1º passou a constar que “o Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem (...)”. O inciso II desse parágrafo incluiu na criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, bem como na integração social “[o] adolescente e [o] jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência (...)”. O inciso III, do parágrafo 3º, mudou para “garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola” e o inciso VII para “programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins”.

Silva e Silva (2010) apontam que a Política Nacional de Juventude (PNJ) teve como premissa os graves problemas enfrentados pelos jovens e a premência de políticas públicas adequadas às necessidades específicas das diferentes juventudes. A juventude envolve adolescentes-jovens (idade entre os 15 e os 17 anos), os jovens-jovens (idade entre os 18 e os 24 anos) e os jovens adultos (idade entre os 25 e os 29 anos). No termo juventude, há a multiplicidade e a intensidade de vivências no seio de relações sociais, de exigências socioculturais e necessidades à própria subsistência. Há uma diversidade de elementos que constituem os jovens e muitos desses elementos, como o local onde vivem, a sua situação socioeconômica e a sua idade, se cruzam. Nessas intersecções há tensões, formulações, escolhas e produções, é onde há vidas, tornando juventude um conceito polifônico e diverso de adolescência, não por isso, antes o contrário, de menor proteção e maior sujeição à imputabilidade penal. O reconhecimento da condição de jovem é fundamental à oferta adequada de medidas socioassistenciais, educacionais e sanitárias, sem prejuízo à proteção social e prejuízo da inimputabilidade penal.

A primeira política nacional da juventude é do ano de 2005 (BRASIL, 2005). A Emenda Constitucional nº 65/2010 (BRASIL, 2010) inseriu na Constituição Federal a determinação de formulação do estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens, e do plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. Contudo, dez anos depois, são ainda maiores as dificuldades do grupo tanto no plano social como no acesso e inclusão escolar. Medidas socioeducativas seguem objeto de incompreensões e os jovens – objetivo de seu alcance – seguem alvo de discriminações. Refletir sobre tais repercussões deve ser motivo de pesquisa no campo social e nas interfaces intersetoriais com o campo social (aspectos socioassistenciais, socioeducativos,

sociossanitários, psicossociais e socioafetivos), bem como nos campos humanístico e jurídico.

Conforme Permino *et al.* (2018), em 2016, no Brasil, 26.450 adolescentes “estavam em situação de privação de liberdade, com predominância do sexo masculino (96%), com maior proporção concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos (57%)”. Os autores contam que a distribuição de raça/cor foi de 59% para pardos/pretos, 22% para brancos, 2% para amarelos ou indígenas, enquanto para 17% essa informação não constou. Quanto aos “atos infracionais mais praticados, 47% foram classificados como análogo a roubo, 22% análogo ao tráfico de drogas, 10% análogo ao homicídio, e mais 3% como análogo a tentativa de homicídio” (p. 2860). É prevalente na juventude o suicídio, o envolvimento com o crime e o consumo de drogas, a violência da/na escola, o aborto clandestino e o sofrimento psíquico, o que força às políticas do sistema socioeducativo e sistema prisional à proteção social por iniciativas e programas inclusivos. O medo de morrer, o medo de sobrar, de não encontrar emprego e uma série de outros medos constituem vivência dos/nos segmentos juvenis (CECCHETTO; MUNIZ; MONTEIRO, 2018a).

Segundo Bueno e Penna (2016), a privação da liberdade tornou-se a forma de punição por excelência, apesar dos problemas por ela gerados, uma vez que não contribui para conter a criminalidade e muito menos para transformar os detentos nos chamados homens de bem. A lei aponta os jovens como imputáveis, ao mesmo tempo que os pune ao suspender sua liberdade. Além da liberdade em suspenso, os jovens são ditos como infratores, criminosos, delinquentes e tantos outros termos que os transformam em perigo (e perigosos). As juventudes atravessam a todos nós, porém, as experiências juvenis são distintas, sendo (re)desenhadas conforme nossas sensibilidades, realidades, vivências e intensidades.

Como Forma de Conclusão: Manter-se Atento

A proteção e salvaguarda às crianças e aos adolescentes é uma conquista indiscutível do Estado Democrático de Direito. Reconhecer, dentre as jovens gerações, as crianças e os adolescentes é demonstração de elevado estágio de desenvolvimento humanístico, que se traduz em sociedades democráticas e na sociedade do direito. A introdução do reconhecimento da juventude como conceito social diverso diz respeito ao andar das sociedades do direito, não é algo tranquilo quando direitos se colocam sob ameaça. A adolescência é um estágio humano universal e deve ter validade em todas as sociedades humanas. Não se pode correr o risco de configurar o conceito de juventude com perda das prerrogativas humanitárias de proteção dos adolescentes. A intersecção do adolescente com o jovem não pode ser um risco de perda de direitos, não pode indicar menor eficácia do Estatuto da Criança e do Adolescente, nem representar subtração da adolescência daqueles menores de 18 anos, não pode ser risco no aspecto jurídico e nem no mundo das relações interpessoais. Precisa ser colhido como devir que atravessa os humanos do mundo infantil ao mundo dos adultos na maturidade, portador de potências à invenção de si e do mundo. Os restos, marcas e vestígios discriminatórios da menoridade, seus preconceitos de classe, gênero e raça seguem pululando nos imaginários da sociedade brasileira.

A luta pelos direitos fundamentais, mesmo quando encontra conquistas, não se resolve sem absolutamente altos estágios de desenvolvimento da cidadania e do direito a ter direitos. Espera-se que os adolescentes possam viver como adolescentes e que possam experimentar as juventudes que preservem o acesso à saúde, à educação, à cultura, ao esporte, à assistência social, à economia solidária, à circulação nas ruas e pelo mundo. A pesquisa documental revelou que

os restos e marcas, vestígios no tempo e no espaço em torno da juventude pobre não abandonaram seus destinatários. Manobras de sentidos salvaguardam, não os adolescentes ou os jovens, mas a provisoriedade das iniciativas que lhes dão liberdade, potência criativa, poder de invenção e criação de mundo.

Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018a) mostram que o medo de morrer, o medo de sobrar, de não encontrar emprego e uma série de outros medos constituem a realidade dos jovens no Brasil. Os autores são contundentes, lembrando que é preciso ter muita resistência, não apenas para existir, mas para, mesmo, sobreviver:

(...) [sobreviver] mantendo-se alerta à próxima desviância a ser feita nas expectativas de que haveria algum envolvimento com o crime. Mesmo quando o medo não se faz um conselheiro à moda de Leviatã, ele está lá na favela, a fazer lembrar dos riscos que podem transformar um pequeno ato em grandes fatos consumados. Medos tangíveis e próximos, logo ali dentro da rotina. O medo de sair e não poder voltar para casa, o medo de ter a casa invadida, o medo de não ser socorrido pelo SAMU [Serviço Móvel de Atendimento de Urgência], o medo de perder o pouco que se tem, o medo de ter um parente desaparecido, o medo de ser rotulado como traíra. (p. 2810)

Uma outra categoria passou a se disseminar, a do jovem “envolvido-com-o-crime”, uma nova forma de rotulação criminal. A categoria “envolvido-com-o-crime”, problematizada por Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018b), retoma à produção do risco potencial, suspeição generalizada e recíproca, que incide na captura da juventude e suas relações. Produz-se um discurso pervasivo, cujos efeitos são demonstrar uma causação, resgatar seletivamente o passado, registrar de modo enviesado o presente e apresentar uma prospecção profética do futuro daqueles na rua, em conflito com a lei, sob frágeis laços de família ou frágil comunidade afetiva. Dispositivos disciplinares aí incidem, tramas de controle de cima, de baixo e ao redor, o “envolvido-com” infiltra por toda parte uma admissão, a de que os jovens pobres são, foram ou serão (cedo ou tarde), de uma forma ou de outra, envolvidos com o crime.

A categoria desigual a os iguais (dentre os jovens, os jovens da periferia). Aqueles que precisam de um conceito de juventude, passam pela distribuição seletiva de vigilância e de punição. Da formação de conceitos à trama das rotulações, uma operação de prática discursiva joga com os sentidos: vulnerável ou bandido, adolescente ou jovem. Verifica-se uma operação de acionamento de moralidades que justificam o governo dos pobres, a gerência da vida dos outros. A proposta dos discursos disruptores é difícil, a trama de sentidos pode comer as palavras de luta. Ao longo dos restos e marcas legislativos, vemos uma ambição de tutela policial e apetite de criminalização, como dizem Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018b) não só dos indivíduos, mas também de seus vínculos sociais. Deve-se apontar, por isso mesmo, o uso da preposição “em”: jovem em conflito com a lei, jovem em medida socioeducativa, jovem em cumprimento de medida. A pre[posição] exprime relação de tempo, os jovens não são um determinado aspecto (ou coisa mesmo!), eles estão em determinado tempo, construindo seus modos de ser e estar nos diversos lugares que habitam – inclusive nas unidades de medida socioeducativa de internação.

Referências

BASÍLIO, Luiz Cavalieri. Infância “rude” no Brasil: alguns elementos da história e da política. In: GONDRA, José (Org.) **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7letras, 2002, p. 44-58.

BRASIL. Código Criminal do Império do Brasil, Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o código criminal. **Coleção de Leis do Brasil**, 1830.

BRASIL. Lei nº 261, de 3 de dezembro de 1841. Reformando o Código do Processo Criminal. **Coleção de Leis do Brasil**, 1841.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. **Coleção de Leis do Brasil**, 1890.

BRASIL. Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. **Diário Oficial da União** - Seção 1, 21 dez. 1923.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. **Coleção de Leis do Brasil**, 31 dez. 1927.

BRASIL. Lei Federal nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União** - Seção 1, 11 out. 1979.

Brasil. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 8.242, de 12, de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1, 16 out. 1991.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1, 16 jul. 1990; retificado em 27 set. 1990.

BRASIL. Resolução Conanda nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1, 12 dez. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 65, de 14 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Lex Constituição Federal**, Brasília: Senado Federal, 14 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União** - Seção 1, 19 jan. 2012; retificado em 20 jan. 2012.

BUENO, JGS; PENNA, MGO. **A docência no ambiente prisional: entre a autonomia e a opressão.** Etnográfica (Lisboa). 2016; v. 20, n. 2, p. 387-409.

CECCHETTO, F; MUNIZ, JO; MONTEIRO, RA. **A produção da vítima empreendedora de seu resgate social:** juventudes, controles e envolvimento. Ciência & saúde coletiva. 2018a, v. 23, n. 9, p. 2803-2812.

CECCHETTO, F; MUNIZ, J; MONTEIRO, R. **“Basta tá do lado”:** a construção social do envolvido-com o crime. Cadernos de Recursos Humanos (Salvador). 2018b; v. 31, n. 82, p. 99-116.

CRAIDY, CM. **Medidas socioeducativas.** Criança e adolescente - revista digital multidisciplinar do Ministério Público do Rio Grande do Sul (Porto Alegre). 2011, v. 1, n. 3, p. 8-16

FALEIROS, VP. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. **Políticas sociais:** acompanhamento e análise (Brasília). 2005; n. 11, p. 171-177.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

LEMONS, FCS; GALINDO, D; REIS JÚNIOR, LP; MOREIRA, MM; BORGES-MAGALHÃES, AG. **Análise documental:** algumas pistas de pesquisa em psicologia e história. Psicologia em Estudo (Maringá). 2015; v. 20, n. 3, p. 461-469.

MARQUES, CA; MARQUES, LP. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V; SOUSA, L. (Org.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DPA, 2003, p. 223-239.

PEREIRA, Danielle Celi dos Santos Scholz; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Movimento Social Negro:** caminhos emancipatórios na luta pela educação. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Guarulhos), v. 12, n. Ed. Esp., p. 734-754, ago. 2020.

PERMINIO, HB; SILVA, JRM; SERRA, ALL; BRUNA, GO; MORAIS, CMA; SILVA, JPAB; NETO, TLF. **Política Nacional de Atenção Integral a Saúde de Adolescentes Privados de Liberdade:** uma análise de sua implementação. *Ciência & saúde coletiva*. 2018; v. 23, n. 9, p. 2859-2868.

RIZZINI, I. O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. In: ZAMORA, MH (Org.). **Para além das grades:** elementos para a transformação do sistema socioeducativo. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005, p. 09-12.

SILVA, RS; SILVA, VR. **Política Nacional de Juventude:** trajetória e desafios. *Cadernos de Recursos Humanos (Salvador)*. 2011; v. 24, n. 63, p. 663-678.

WERNER, Sheyla; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CECCIM, Ricardo Burg. **Menores infratores?:** educação, psicologia política e discursividades na mídia. *Psicologia política*. 2019, v. 19, n. 46, p. 489-508.

Parte III

JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

CAPÍTULO 10

JUVENTUD, PARTICIPACIÓN Y POLÍTICAS SOCIALES EN LA TRIPLE FRONTERA

Cristiane Sander

Andres Steven Amaya Sanchez

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-A

*Si ustedes los jóvenes no asumen
la dirección de su propio país
nadie va a venir a salvárselo
¡Nadie!
Jaime Garzón*

Introducción

La etapa de la vida designada como juventud se compone de una complejidad de situaciones que se expresan a través de diferentes formas en la vida de cada joven. Cada joven viajará y realizará su viaje de acuerdo con determinantes sociales, económicos, políticos y culturales. Así, para proponer políticas de juventud, es necesario conocer, comprender y respetar las especificidades de este sector de la población, incorporando sus necesidades a sus derechos.

Según el Instituto Social del Mercosur (ISM) y el Fondo Población de Naciones Unidas (UNFPA), aproximadamente $\frac{1}{4}$ de la población en Argentina, Paraguay y Brasil son jóvenes de entre 14 y 24 años. Siendo este un gran sector

de la sociedad, es importante comprender cómo está inserido en la realidad y cómo son sus dinámicas, más específicamente en las zonas fronterizas o ciudades gemelas¹, ya que en estos espacios es donde los jóvenes se revelan como el mayor grupo de vulnerabilidad. Esta vulnerabilidad específica ya ha sido diagnosticada por varias investigaciones, especialmente considerando que “en las ciudades gemelas de frontera existen dinámicas propias generadas por prácticas económico-comerciales, sociales y culturales. Las y los jóvenes se revelan como el grupo de mayor exposición y vulnerabilidad en términos de acceso al trabajo formal, a una educación de calidad y a servicios de salud adecuados” (ISM-UNFPA, 2020, p. 27). Se trata, por tanto, de comprender las especificidades de los jóvenes de esta realidad.

Partimos de algunas consideraciones más amplias sobre el significado de juventud, para, en un segundo momento, comprender algo de su especificidad en el territorio en cuestión. La juventud no es una mera “transición” entre la niñez y la edad adulta, es una fase de la vida con intereses y necesidades únicas. Por ello, es necesario tener en cuenta las desigualdades y diferencias que se presentan en la juventud. Sin embargo, a pesar de los avances, aún se ve la juventud mayoritariamente de dos maneras:

De um lado, pela via dos “problemas” comumente associados aos jovens como a delinquência, o comportamento de risco e a drogadição, entre outros, que demandariam medidas de enfrentamento por parte da sociedade. De outro lado, a juventude também foi tradicionalmente tematizada como fase transitória para a vida adulta, o que exigiria esforço coletivo principalmente da família e da escola no sentido de “preparar o jovem” para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo (AQUINO, 2009, p. 25).

Percibimos perspectivas conservadoras en las formas en que tradicionalmente se entiende a la juventud, pues al hablar de jóvenes, por un lado, hay una

¹ “Las ciudades gemelas son espacios localizados en la franja fronteriza con dinámicas sociales propias, generalmente ligadas a redes o foros de articulación regional o internacional que, de modo general, amplían su capacidad institucional y de relacionamiento con otros actores” (ODDONE, 2016, p. 126).

mirada acusatoria, que señala a los jóvenes como un sector peligroso para el equilibrio social, por su rebeldía, comportamiento de riesgo, consumo de drogas, entre otros. Por otro lado, se les reconoce como sujetos en transición a la vida adulta, como si fueran personas que están preparándose para ser adultos productivos, no se les toma como si fueran sujetos activos, pensantes y transformadores de la sociedad. De esta manera, la sociedad actúa de forma represiva ante estas poblaciones, al ver que no son sujetos formados y que amenazan el equilibrio social.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, de cómo las juventudes y la categoría de juventud se insiere en el campo de la cuestión social, es importante repensar a qué tipo de sujetos nos estamos refiriendo, pues tener una concepción de personas encajadas en un rango de edad, en estado de formación a la vida adulta y con actitudes que representa un riesgo para la sociedad, nos limitaría en el ámbito de la investigación y entendimiento de la realidad. Así, a nuestro entender, la categoría juventud necesita ser situada en una concepción más pluralista, pues en su comprensión habitual existen diferentes intersecciones para la comprensión de las juventudes.

É preciso considerar, contudo, que, se existe um componente geracional que permite definir a juventude pelo que há de específico à sua condição, esta é vivida de forma diversificada e desigual entre os jovens, de acordo com suas situações socioeconômicas específicas e com os padrões de discriminação e preconceito vigentes, que repercutem sobre as oportunidades efetivamente disponíveis a cada um. Em outras palavras, a duração e a qualidade desta etapa do ciclo da vida são mais ou menos favorecidas pelas características socioeconômicas dos jovens - a origem social, a renda familiar e o nível de desenvolvimento da região onde vivem - e pelas diferentes exigências relacionadas aos papéis/lugares que homens e mulheres ou indivíduos pertencentes a grupos raciais distintos tradicionalmente ocuparam na sociedade. Por isso, tornou-se usual empregar a expressão juventudes para enfatizar que, a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere

diversidade às demandas e necessidades dos jovens (AQUINO, 2009, p. 31).

Estamos hablando de juventudes que viven en condiciones sociales, económicas, políticas y territoriales de diferentes maneras. En las juventudes de las ciudades fronterizas esos factores tienen más elementos que impactan en la condición juvenil. Esta comprensión ampliada de la juventud nos parece, por tanto, más adecuada para comprender las especificidades que pretendemos tratar de comprender.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar algunos eventos históricos con participación de las juventudes en los países de la triple frontera (Brasil, Argentina y Paraguay), como también identificar algunos movimientos, espacios, programas y políticas que los jóvenes tienen para vivenciar la participación y ser protagonistas². La metodología utilizada se caracteriza por un abordaje de análisis cuanti-cualitativo, en el cual se realizó revisión bibliográfica de la categoría juventudes e investigaciones que contextualizan históricamente la participación de las juventudes en los países investigados, a través de libros, artículos, disertaciones, entre otros. Para el levantamiento de los datos de los colectivos se usaron informaciones obtenidas a través de contactos personales de los investigadores, por medio de redes sociales, como Facebook e Instagram, y páginas/sitios web de los colectivos referidos. Se confirmó si todavía continuaban activos, lo que nos lleva a creer que haya muchos más.

2 Estas informaciones fueron recolectadas en el proyecto de iniciación científica “Juventud, participación y sus organizaciones en la triple frontera”, vinculado al proyecto de investigación “Juventude na Tríplice Fronteira: desafios e possibilidades” (2018-2021) Coordinación Dra. Cristiane Sander (ILAESP/Unila).

Juventudes en Argentina, Brasil y Paraguay

Si bien los movimientos y tiempos históricos están en permanente cambio de análisis, aquí intentaremos nombrar y contextualizar algunos de los muchos eventos históricos donde las juventudes fueron actores principales de participación social o política. La historia marca a las juventudes como actores de gran influencia. En diferentes momentos históricos, las responsabilidades e intenciones de transformar la sociedad han recaído sobre la juventud, como en el caso de la independencia paraguaya, donde sus líderes fueron los jóvenes cuando conquistaron la soberanía para el nuevo país. Pedro Juan Caballero tenía 25 años, Vicente Ignacio Iturbe, 23 años, Mauricio José Troche, 26 años y Fulgencio Yegros, 31 años. Esta realidad no se vivió solo en Paraguay, ya que fue un fenómeno latinoamericano, donde los jóvenes serían partícipes de los procesos independentistas.

En el caso de Brasil, los jóvenes aparecieron en la sociedad en diferentes momentos históricos como grupos solidarios con los movimientos de clase. En 1937 se consolidó la unificación de estudiantes a través de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE). Esta institución se organizó a través de congresos anuales y busca articularse con otras fuerzas progresistas de la sociedad (SANDER, 2001). De esta manera, las juventudes se marcaron como protagonistas de proyectos que buscaban la unidad nacional hasta fines de la década de 1960.

Los años 1950 se consideran como el periodo en el que se incluyen a los jóvenes en los procesos de modernización por medio de las políticas educativas, las cuales serían el pilar de las políticas juveniles. Los jóvenes de Paraguay y Argentina llevaron a cabo una serie de manifestaciones por el atropello a las libertades civiles que se daban durante el comienzo de las dictaduras cívico-militares, de Lonardi en Argentina y Stroessner en Paraguay. En Argentina,

hubieron dos fechas importantes que marcaron la década, la primera sería el mes de Diciembre del año 1955, donde se llevaron a cabo la manifestación y ocupación de calles y escuelas por la reglamentación y aprobación del artículo 28 de la ley 6403, que preceptúa: “La iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometan a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictará” (REBORA, 2015, s/p). La segunda sería el 5 de septiembre de 1958, donde comenzaría una serie de debates y manifestaciones de estudiantes laicos contra libres³, por la concesión a las universidades privadas de expedir títulos habilitantes.

En la década de 1960, los jóvenes y movimientos estudiantiles se pautaron una crítica a la orden establecida⁴, buscando hacer transformaciones radicales en la realidad social. A partir de esto, surgen diferentes movimientos juveniles en múltiples esferas de la vida social, artística y política. Por la parte de la música, los primeros grupos de rock en Argentina surgen en esta década, entre 1965 y 1966. En el ámbito de la política surgirían diferentes grupos en contra de la dictadura, como el grupo armado 14 de Mayo para la liberación de Paraguay, o la denominada Revolución Argentina, caracterizada por el Cordobazo, que dio origen a una serie de revueltas nacionales en Argentina.

Una sociedad que se industrializa velozmente, con grandes empresas automotrices, que pega el salto de 200.000 a 800.000 habitantes en el transcurso de una generación: eso es Córdoba hacia los sesenta. Este mismo proceso vivido por la sociedad cordobesa da a luz la creación de nuevas instancias políticas, sindicales y culturales, una vertiginosa mutación urbana que abre una nueva conflictividad. Las manifestaciones y protestas, estudiantiles y obreras, irán permeando, poco a poco, el cruce y el encuentro de los activos jóvenes que convergerán en el Cordobazo. (GONZÁLEZ y FEIXA, 2013, p.207)

3 Por un lado, el movimiento Laico reivindicaba la educación pública y que solo esta deberá habilitar los títulos, por otra parte, el movimiento Libre reivindicaba la posibilidad de que las universidades privadas también pudieran habilitar títulos universitarios.

4 Esta orden establecida corresponde a las dictaduras cívico-militares que se sufrían en los pueblos latinoamericanos.

En Brasil, muchos jóvenes estudiantes fueron perseguidos, encarcelados, torturados y asesinados en la Dictadura Militar, que comenzó con el golpe militar de 1964 y duró hasta 1985. La Iglesia Católica estuvo presente en la vida política brasileña de la juventud, a través de la organización de la Acción Católica, en la que los jóvenes se organizaron por: JAC – Juventud Agraria Católica; JEC – Juventud Estudiantil Católica; JIC – Juventud Católica Independiente; JOC – Juventud Trabajadora Católica; y JUC – Juventud Universitaria Católica (SANDER, 2001).

Durante la década de 1970, la represión por parte del gobierno continuaba contra los jóvenes, como la noche de los lápices en Argentina, donde se secuestraron y asesinaron estudiantes de secundaria. A su vez las políticas orientadas para los jóvenes empiezan a ganar representatividad, por la estimulación de organismos latinoamericanos y mundiales como la CEPAL y la ONU. En la década de 1980, la reapertura hacia la democracia y el avance de sectores populares hacia representaciones políticas de la sociedad trajo consigo la creación de diferentes espacios e investigaciones institucionales donde las juventudes eran el foco de acción, como la creación de la Secretaría de Juventud y la Comisión Nacional de la Desaparición de Personas (CONADEP) en Argentina, en Brasil después de la dictadura militar, a partir de 1980 la juventud recrea y crea nuevas organizaciones, como también pasan a actuar en diferentes movimientos sociales y sindicales vinculados a sus intereses. La UNE se rearticula, las organizaciones de la iglesia católica se tornaron pastorales, como la Pastoral de la Juventud, la Pastoral Universitaria y los Movimientos de Renovación. Por otra parte, el movimiento negro articulado por el sindicato negro, la escena del hip-hop, entre otros, articulan grandes poblaciones juveniles en pro de causas sociales. También se realizó la primera encuesta latinoamericana centrada en los jóvenes en el territorio paraguayo en el año 1988.

Para la década de 1990 se marca un esfuerzo generalizado para colocar la cuestión de las juventudes en las agendas de los gobiernos, con el objetivo de crear organismos guiados exclusivamente para afirmar una política juvenil, al mismo tiempo que las juventudes salían a las calles a protestar. En Brasil, surgen los “caras-pintadas”, nombre por el cual se reconoció el movimiento de los jóvenes, especialmente estudiantes, que en el transcurso del año 1992 tuvieron como objetivo principal el *impeachment* del Presidente de la República Fernando Collor de Melo. El movimiento de “caras-pintadas”⁵ tenía como base las denuncias de corrupción del presidente y sus medidas económicas impopulares e involucró la participación de millones de jóvenes en todo el país. En Argentina, los estudiantes universitarios realizaron una serie de movilizaciones para el año 1998 en contra del recorte del presupuesto educativo, obligando al gobierno a dar marcha atrás en esos recortes. En Paraguay, el asesinato del vicepresidente Luis María Argaña en 1999 conduciría un protesto masivo en Paraguay llamado el Marzo Paraguay.

En quinto lugar, el acelerado proceso sociopolítico paraguayo de fines del siglo XX y principios del XXI, y la crisis social permanente, interpela a las nuevas generaciones, estudiantes y jóvenes, que los afecta en varios de sus derechos económicos, sociales y culturales por problemas específicos. En este panorama, se va produciendo el posicionamiento escalonado de la juventud paraguaya que irrumpe como “sujeto social” diferenciado y significativo, tanto en el resonante levantamiento del ex general Lino Oviedo y la crisis cívico militar desatada, como con el hito histórico del Marzo Paraguay de 1999, en los cuales la juventud se pone al frente de la defensa de la democracia, estampándole una impronta juvenil, aunque en la última crisis con un precio en sangre y muerte, demasiado caro y penoso (CAPUTO, 2005, p. 6).

En los años 2000, las representaciones juveniles pasaron por una diversificación aún mayor que la de los años pasados. El fenómeno del acceso masivo al internet y las redes sociales como Facebook, Fotolog y demás hizo visible

⁵ El nombre “caras-pintadas” se refería a la principal forma de expresión y símbolo del movimiento: los colores verde y amarillo pintados en el rostro de los manifestantes.

una juventud diversa, donde existían diferentes tribus urbanas, en las cuales muchos jóvenes expresaron su interés por temas políticos. Eventos como la muerte del presidente Kirchner en Argentina servirán como catalizador del interés político de las juventudes, llevándolas a debatir, movilizarse y algunas a afiliarse a partidos políticos. Por otra parte, en Brasil se produjeron una serie de manifestaciones de gran escala, como la revuelta de Bozu en Bahia (2003), la revuelta de la *catraca* en Florianópolis (2004), la ocupación de la plaza en Belo Horizonte (2009). En junio de 2013 hubo varias manifestaciones, también llamadas jornadas, que fueron revueltas y movilizaciones o una ola de protestas populares que recorrió con gran intensidad casi todo Brasil ese mes. Manifestaciones que comenzaron con protestas estudiantiles contra el reajuste de las tarifas del transporte público han ganado nuevos y diferenciados temas como: la calidad de los servicios públicos de salud, la mejora de la calidad de las escuelas y universidades públicas, contra la realización de megaeventos deportivos en Brasil, como la Copa del Mundo 2014 y los Juegos Olímpicos 2016, contra la corrupción en la política, entre otros (BARBOSA, 2016). Estas manifestaciones proporcionaron elementos para las ocupaciones escolares en Brasil, organizadas en 2015 por el movimiento estudiantil de secundaria, para exigir mejoras en la educación. Esto compondría el panorama general de algunos momentos de los movimientos juveniles de Brasil, Argentina y Paraguay que configuraría una realidad actual, donde conviven juventudes de diferentes épocas, como hijos, padres y abuelos, los cuales, a su vez, construyeron y lucharon por promover los derechos para los jóvenes, materializando estas acciones en la búsqueda de una reparación por medio de políticas sociales para seguir promoviendo la participación social.

Políticas Públicas y Juventudes

Las políticas públicas guiadas para la juventud en Latinoamérica tienen sus comienzos durante la década de 1950, con el auge del desarrollismo y el crecimiento exponencial de las urbes por los procesos de modernización. Estas políticas surgen con la preocupación de las instituciones sobre el uso del tiempo libre de los jóvenes, como también el acople de las mismas a los procesos de modernización y la vida en ciudad. De esta manera, las políticas estaban guiadas a los deportes, la recreación, la prevención a la salud, entre otras. Para las décadas de 1960 y 1970, los gobiernos dictatoriales guiaron las políticas juveniles hacia la represión y el control de la población. Un ejemplo de estas políticas fue el operativo Dorrego, realizado en Argentina entre las Juventudes Peronistas (JP) y el ejército.

Otra experiencia que desde el comienzo buscó vincular el Ejército con los jóvenes fue el Operativo Dorrego. En 1973 y en el contexto de la “primavera camporista” se propició dicho proyecto que planteaba la acción mancomunada entre el Ejército y los militantes de la JP. Puesto en marcha en la provincia de Buenos Aires, implicó la participación de dos mil soldados y más de cuatrocientos integrantes de la JP que trabajaron en la reconstrucción de zonas inundadas de la provincia (LUCIANI, 2017, p. 120).

Este proyecto era parte del plan de acción cívica, el cual consistía en un conjunto de estrategias donde hubiera un acercamiento entre las fuerzas armadas y la sociedad, en especial las juventudes militantes, para modificar la imagen poco popular de los militares en Argentina y Latinoamérica. Los 1980 se consideran la década perdida para América Latina, pues la crisis tuvo gran repercusión sobre los Estados latinos, lo que implicó fuertes reducciones del gasto público. Los programas y acciones fueron guiados a los más desfavorecidos, así mismo, para el año 1985 las iniciativas públicas para las juventudes tendrían gran atención por parte de las Naciones Unidas, consolidando para la década de 1990 la Organización Iberoamericana de la Juventud.

Impulsadas por las Naciones Unidas, las iniciativas dirigidas a los jóvenes dan sus primeros pasos en 1985, el Año Internacional de la Juventud, pero será recién en 1992 que 22 países de América Latina y el Caribe, además de España y Portugal, se reunirán para crear la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), cuyo objetivo principal es el de mejorar las condiciones de vida de los jóvenes de la región y, al mismo tiempo, contribuir al fortalecimiento de las instituciones gubernamentales de juventud, fomentar la cooperación entre los Estados, organismos no gubernamentales, organizaciones de jóvenes y actuar como organismo de consulta en materia de juventud. (ISM-UNFPA, 2020, p. 40)

A través de la OIJ y la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes, en octubre del 2005 se consolidó el tratado internacional centrado en los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las juventudes. Esta convención entra en vigencia en el año 2008, siendo considerada el primer instrumento jurídico de orden internacional que reconoce los derechos de los jóvenes, constituyendo así un documento que orienta la formulación e implementación de políticas, programas y proyectos con enfoque a los derechos de las juventudes.

Con base en el tratado internacional sobre los derechos de los jóvenes iberoamericanos se crearon organizaciones o entidades enfocadas en políticas públicas para la juventud, con los nombres de secretarías, direcciones o institutos. En el caso de Argentina, bajo la Dirección Nacional de la Juventud, en 2007 se consolidó el Consejo Federal de la Juventud.

En la búsqueda de una mayor integración y coordinación de las acciones de los territorios, se formaliza en 2007, bajo la órbita de la Dirección Nacional de Juventud, la creación del Consejo Federal de Juventud, integrado por referentes de los organismos de Juventud de todas las provincias. Cozachcow (2016) lo coloca como “el primer antecedente significativo de un proyecto de Ley Nacional de Juventud, que propone una declaración de derechos y una serie de instituciones de coordinación de políticas y de instancias de participación juvenil”, siendo un avance en términos de leyes generales de juventud en el país (2016: 203). Aunque a la fecha aún no cuenta con una ley nacional de juventud (ISM-UNFPA, 2020, p. 43).

En el caso de Brasil, la Secretaría Nacional de la Juventud y el Consejo Nacional de la Juventud entraron en vigor en 2005 por la Ley n° 11.129/2005.

En 2003, con la llegada del presidente Luiz Inácio Lula da Silva a la Jefatura del Estado brasileiro, emerge una implementación más sistemática de acciones y programas dirigidos a las juventudes. En 2004 se abre un proceso de diálogo entre el gobierno y los movimientos sociales, que desemboca en la creación de un grupo interministerial vinculado a la Secretaría General de la Presidencia de la República (SGPR), compuesta por representantes de 19 ministerios, incluidos representantes del Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) y otras secretarías, con el objetivo de hacer un diagnóstico completo de condiciones de vida de jóvenes brasileiros y programas ya existente. En el diagnóstico, el grupo interministerial señaló algunos desafíos que deberían guiar la Política Nacional de Juventud. Un año después, en 2005, el marco legal e institucional del proyecto ya contaba con la creación de la Secretaría Nacional de Juventud (SNJ) y el Consejo Nacional de la Juventud (Ley N°. 11.129/2005), fundamentales para garantizar el cumplimiento de los derechos de la juventud identificados por el diagnóstico (LOZZI, 2019 *apud* ISM-UNFPA, 2020, p. 46).

En el caso de Paraguay, la Secretaría Nacional de la Juventud se consolidaba en el año 2013 para coordinar y articular las diferentes políticas guiadas a la juventud.

En 2013, se crea la Secretaría Nacional de la Juventud, con rango ministerial, bajo la tutela de la Presidencia de la República, con la misión de coordinar y articular el trabajo de los distintos estamentos en materia de atención a las problemáticas de juventudes. En una revisión retrospectiva de las políticas generales y específicas de juventud realizada en 2015, Rodríguez reconoce que la falta de una política integral que considere la complejidad de las demandas refuerza el desarrollo de políticas sectoriales. Orientadas mayormente por enfoques de riesgo, específicas en sus propuestas y discontinuas en sus desarrollos, las que reagrupa bajo cinco grandes ejes: protección social; educativas de nivel medio; políticas de empleo juvenil; calidad de vida y salud con equidad en adolescentes y prevención y atención integral de los jóvenes en situaciones de violencia (ISM-UNFPA. 2020, p. 48).

Cabe destacar que, de los 3 países mencionados, el único que cuenta con una ley de juventud y un estatuto de juventud es Brasil. Esta ley fue fundada durante el gobierno de Dilma Rousseff el 5 de agosto del 2013.

Juventudes En La Triple Frontera

La transición demográfica de los países de la Triple Frontera (Brasil, Argentina y Paraguay) muestra un fuerte aumento de la población joven, que eventualmente disminuirá. En este sentido, la inversión en este sector podría conducir a un aumento real de la riqueza de los países. Este sería un escenario que debe ser aprovechado en este momento propicio para la creación de planes y proyectos que apunten a mejorar las condiciones de vida de los jóvenes.

Cierto es que, a pesar de transitar por diferentes etapas de la transición demográfica, los cuatro Estados Parte del MERCOSUR comparten la situación histórica de estar en valores muy cercanos al máximo de cantidad de jóvenes (15-29) de su historia. Como ya se ha mencionado, mientras que Uruguay y Brasil ya han pasado recientemente el pico de máxima cantidad de población joven, Argentina y Paraguay lo tendrán en los próximos 20 a 25 años (2040 y 2045 respectivamente) (ISM-UNFPA, 2020, p. 62).

Este aumento de jóvenes marca ciertos límites dinámicos, ya que suele haber una constante migración entre países, con el objetivo de buscar empleo, estabilidad, acceso a los derechos humanos básicos y otras posibilidades para la juventud. Sin embargo, la desigualdad en el acceso de los jóvenes a las políticas sociales entre países es bastante acentuada. El caso de Argentina, que en su sistema de salud representa en promedio el 58% de su población joven frente a Paraguay, que representa solo el 28%, denota esta desigualdad. Otro rasgo destacable en el ámbito de las fronteras es la tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan, por lo general en torno al 20% de jóvenes. Cabe señalar que dentro de este porcentaje el grupo que más destaca es el de las mujeres.

En todas las ciudades estudiadas, sin excepciones, las mujeres están sobrerrepresentadas dentro de quienes no estudian ni trabajan, muy probablemente debido al uso del tiempo en tareas domésticas y de cuidado. Las diferencias entre hombres y mujeres son máximas en las ciudades uruguayas (en Salto llega a 17,3 puntos porcentuales y en Rivera llega a 14,9) y en la ciudad paraguaya de Ciudad del Este (17,3). En esta última, la proporción

de mujeres en el grupo que no estudia ni trabaja alcanza el máximo valor (43,6%) en el grupo de mayor edad (25-29) (ISM-UNFPA, 2020, p. 80).

Ante este panorama se insertan diferentes formas de organización juvenil, algunas a través de la autogestión, otras a través de la mediación entre actores sociales e instituciones. La organización se vuelve imprescindible para resistir, más aún en estos tiempos de desmantelamiento de las políticas públicas y del Estado en general, en especial al avance de los gobiernos neoliberales en Latinoamérica.

Resultados y Discusiones

Dentro del proyecto de investigación, fueron encontrados más de 45 Colectivos, entre ellos destacamos 18 Colectivos juveniles de Foz de Iguazú, como la Asociación Madre Tierra, asociaciones deportivas (“atléticas”) de universidades, *Empoderando Juventudes* Foz de Iguazú, Colectivo de *calouros* Unila, *União da Juventude Socialista (UJS)*, *União da Juventude Comunista (UJC)*, *Movimento por uma Universidade Popular (MUP)*, *Movimento Democrático Brasileiro, (MDB)*, *Diretório Estudantil Latino-americano da UNILA*, Casa del teatro Foz de Iguazú, Proyecto de Músicas y Danzas de América Latina (MILPA), Batalla Hip-Hop en Foz de Iguazú, *Jovens Amando Deus Agora e Sempre (JADAS)*, Jóvenes que vencen Foz de Iguazú, *Grupo de Jovens JUJA*, *Associação Cultural Articuladores Da Cultura E Festival Cultural De Teatro De Rua De Foz Do Iguaçu (ACAC-FECUT)*, Instituto de la Juventud Paranaense; 5 Colectivos juveniles de Puerto Iguazú: Foro de jóvenes ODS en Puerto Iguazú, Agrupación Jóvenes Iguazú en Puerto Iguazú, Jóvenes Manantial en el Desierto, Marcado Huellas Puerto Iguazú, ONG Mundo joven Argentina; y 4 Colectivos juveniles de Ciudad del Este: Asociación de *Scouts* del Paraguay, Colectiva Kuña Poty, Colectivo de Paraguayos en la Unila, Equipo joven de

CDE. Finalmente, vale la pena destacar las tres instituciones locales centradas en el tema de la juventud: Dirección de la Juventud de Puerto Iguazú, Secretaría Municipal do Trabalho, Juventude e Capacitação de Foz de Iguazú y la Secretaria Municipal de la Juventud de Ciudad Del Este.

Los colectivos funcionan de diferentes maneras, muchos a través de la autogestión, otros dependen o son financiados por políticas públicas directas, bien sea a través de la articulación directa con alguna institución, o indirectamente a través de avisos de promoción de la cultura, el deporte, la gestión social, entre otros. Este breve diagnóstico está en línea con lo señalado por varios estudios sobre el tema de la juventud en América Latina, tales como SPOSITO e CORROCHANO (2021); CARRANO (2012); ISM-UNFPA (2020); LABREA e VOMMARO (2014), entre otros.

Si bien no se trata de un fenómeno estrictamente reciente, a partir de la década de los ochenta, y de manera particular en Latinoamérica, se han ido gestando una multiplicidad de formas de estar juntos que se separan de las lógicas tradicionales de agrupamientos, y se adscriben de manera particular a las expresiones de diversas culturas juveniles que coexisten en un espacio social (REGUILLO, 2012). Estas lógicas de agrupación emergentes se caracterizan por ser autogestivas, esto es, las responsabilidades recaen sobre sus miembros sin la intermediación de instituciones formales; por otra parte, tienen una concepción del poder que intenta tomar distancia del autoritarismo mediante dinámicas de trabajo y acción horizontal (REGUILLO, 2012). En este marco diverso, los colectivos son formas particulares de agrupación, encuentran su principal característica en la reunión de varios sujetos jóvenes con cierta organicidad, que construyen un sentido colectivo dado principalmente - aunque no únicamente - por un proyecto o actividad compartida (GUACANEME, 2014, p.16).

Según Guacaneme (2014) a partir de la década de 1980 y la apertura de los gobiernos a la democracia pos-dictadura, se crearon una multiplicidad de formas de organización, la mayoría de ellas autogestionarias. Percibimos esta realidad en la triple frontera y sus colectivos, como la colectiva Kuña Poty o el

colectivo de *Calouros* de Unila, los cuales surgen a partir de la autogestión y autoorganización social, reuniendo juventudes para crear un sentido colectivo y generar acciones para solucionar las problemáticas que enfrentan día a día.

Teniendo en cuenta la realidad de la triple frontera y la fragilidad que pueden tener los límites imaginarios nacionales, las dinámicas de los colectivos y las juventudes tienden a ser transfronterizas y a movilizarse durante el transcurso del día entre diferentes países, así como realizar eventos, encuentros, asambleas y actividades fuera de sus países de origen. Sin embargo, las instituciones u organismos estatales se ven limitados ante esta realidad, ya que no se logra la articulación entre los países para combatir las problemáticas sociales.

Conclusión

En línea con el objetivo que aquí hemos propuesto, se reconocieron algunos de los momentos históricos que han suscitado en los países de la triple frontera y los movimientos juveniles que existen en la actualidad, su relación con las políticas públicas y como estas son una construcción histórica influenciada por los actores juveniles de diferentes épocas. Tanto el relevamiento de hechos históricos como el relevamiento de colectivos demostraron la participación e interés de las juventudes en las problemáticas sociales, en los cuales han sido actores por su propia condición de estar sometidos a la constante violencia del Estado, ya sea por el desmantelamiento de políticas públicas, o por la falta de inversión en ellas. En el caso de la triple frontera o fronteras en general, sufren las consecuencias de un Estado centralizado en las capitales o grandes ciudades. Uno de los principales desafíos, por supuesto, es fortalecer la articulación entre estos diferentes actores, para generar espacios de encuentro, colaboración, lucha y acción conjunta.

El desafío es diseñar políticas públicas articuladas y/o comunes entre estos territorios, integrando la juventud de estos territorios, entre otros. Cuando se habla de políticas públicas para jóvenes, no se trata de gasto para el Estado, sino de inversión para mejorar las condiciones de vida de las juventudes, más aún cuando existe un bono demográfico que marca el aumento de la población joven en América Latina. De esta forma, la planeación y ejecución de políticas de juventud con una perspectiva transversal y colectiva es importante para la emancipación de las juventudes y sus diferentes objetivos.

Es fundamental reconocer también los esfuerzos que han desplegado los distintos actores en la búsqueda por generar intervenciones más integradas, apuntando a un trabajo más transversal en el diseño e implementación de políticas. No se puede olvidar que los países del MERCOSUR aún tienen una ventana de oportunidades en término de bono demográfico (o ventana demográfica) para mejorar la calidad de vida de sus adolescentes y jóvenes en la actualidad y la promesa de un futuro más virtuoso para ellos y el resto del país. Por lo que es urgente fortalecer las nuevas perspectivas, de transversalidad e intergeneracionalidad, siempre que se tenga en claro que la decisión de dar alta prioridad al presente y, por lo tanto, al futuro de los jóvenes del MERCOSUR, es una decisión política, que no puede ser efectiva sin la continuidad a través del diseño de políticas sociales innovadoras (ISM-UNFPA, 2020, p. 52).

Estos esfuerzos de los actores sociales por organizarse y autogestionarse son variados y plurales, como percibimos en el levantamiento de colectivos de la triple frontera. Los colectivos se organizan a favor de diferentes temas, como el arte, la cultura, la política, la religión, entre otros, además de ser parte de un conjunto de instituciones estatales y no estatales como las ONG. En estos espacios se construyen y discuten diferentes formas de participación, así como la gestión de políticas públicas para jóvenes, en un marco fronterizo donde se encuentran tres Estados-nación con diferentes leyes y concepciones de las políticas de juventud.

El panorama de la triple frontera es intercultural, la diversidad de culturas que conviven cotidianamente y transitan en los diferentes territorios crean y reformulan las organizaciones juveniles. Sin embargo, estas pueden verse limitadas por las fronteras nacionales, en el sentido de que la definición de nación limita únicamente las políticas públicas a la división del país, por lo que es importante gestionar acciones articuladas entre las distintas instituciones que trabajan con juventudes, para dar cuenta de la rica y plural realidad de los colectivos, pues muchos de ellos ya realizan articulaciones transfronterizas y transculturales.

Referencias

AQUINO, Luseni. A Juventude como foco das Políticas Públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Colho de. (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009, p. 25 – 39. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5641 Acesso em: 17 mar. 2022

BARBOSA, Liége Freitas. De manifestantes a vândalos, de black blocs a ninjas – as narrativas midiáticas reinventando a juventude nas manifestações de junho de 2013 no Brasil. IN: **Anais da XI ANPED Sul - Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, Movimentos Sociais e políticas educacionais**. 24 a 27/07/2016, UFPR, Curitiba PR. Disponível en: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo11_LI%C3%89GE-FREITAS-BARBOSA.pdf Acesso en: 22 abr. 2022.

CAPUTO, Luis. **Bibliografía sobre juventud en Paraguay**: Surgimiento y desarrollo desde los ochenta. BASE Investigaciones Sociales Asunción, Paraguay, Marzo, 2005. Disponible en: <https://www.baseis.org.py/wp-content/uploads/2014/03/1395155201.pdf> Acesso en: 17 mar.2022

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, N. 27, p. 83-99, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552256743008> Acesso em: 23 mar. 2022

GONZÁLEZ, Yanko y FEIXA, Carles. **La construcción histórica de la juventud en América latina: Bohemios, rockanroleros y revolucionarios**. Editorial Cuarto Propio, Chile, Junio 2013. Disponible en: https://www.academia.edu/6898584/La_construccion_hist%C3%B3rica_de_la_juventud_en_Am%C3%A9rica_Latina_Bohemios_rockanroleros_and_revolucionarios Acceso en: 23 mar. 2022

GUACANEME, Manuel Alexander Rubian. **Construcciones del yo en Colectivos Juveniles** - Jóvenes, educación y ciudadanías alternativas en Zipaquirá. 2014, p.87. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología, Programa RED, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/2813/9164/0247/Guacaneme_Manuel_Construcciones_del_Yo_en_colectivos_juveniles.pdf Acceso en: 17 mar.2022

ISM-UNFPA. **Características socioeconómicas de las juventudes en las ciudades fronterizas del MERCOSUR**. Asunción. 2020. Disponible en: https://paraguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/juventudes-y-fronteras-1_0.pdf Acceso en: 22 abr. 2022

LABREA, Valéria Vianna; VOMMARO, Pablo. **Juventude, participação e desenvolvimento social na América Latina e Caribe**. São Paulo: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150407021322/JuventudPT.pdf> Acceso em: 22 abr. 2022

LUCIANI, Laura. **Juventud en dictadura: representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario: 1976-1983**. 1a edición para el alumno - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Misiones: Universidad Nacional de Misiones; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017. Disponible en: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/80> Acceso em: 22 abr. 2022

ODDONE, Nahuel. **La paradiplomacia transfronteriza de los gobiernos locales en el MERCOSUR (2003-2013): una aproximación teórica y práctica**. Tesis de Doctorado en Estudios Internacionales. Bilbao:Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. 2016. Disponible en: <https://addi.ehu.es/handle/10810/25070>. Acceso en: 23 mar 2022

REBORA, José Giménez. **La cuestión de la libertad de enseñanza.** Visión Desarrollista, 08 out. 2015. Disponible en: <https://www.visiondesarrollista.org/laica-o-libre-la-cuestion-de-la-libertad-de-ensenanza/> Acceso en: 22 abr. 2022

SANDER, Cristiane. **Pastoral da Juventude e Formação de Lideranças.** Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS), Porto Alegre: PUCRS, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes; ALMEIDA, Elmir de; CORROCHANO, Maria Carla. Jovens em Movimento: Mapas Plurais, Conexões e Tendências na Configuração das Práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.228732> Acesso em: 23 mar. 2022

CAPÍTULO 11

JUVENTUDES E AS “NOVAS” EXPRESSÕES DA PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA

Flávio Munhoz Sofiati

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-B

INTRODUÇÃO

Este breve texto¹ tem como objetivo apresentar elementos pontuais da realidade juvenil brasileira no que concerne às suas formas de organização. Vislumbra-se colaborar com a compreensão acerca das ferramentas de lutas, em vista da defesa de direitos, utilizadas pelas juventudes na contemporaneidade. A proposta é dialogar sobre as “novas” expressões de participação na política, ou seja, discutir as tendências predominantes nas maneiras de se organizar da/o jovem neste início de século XXI. Defende-se a tese de que parte da juventude tem forjado outras formas de participação, distanciando-se dos modelos tradicionais predominantes nas gerações anteriores.

É importante frisar que na condição de sociólogo e defensor da tese de que as/os jovens são sujeitos de direitos (Souza et. al., 2016), escreve-se a partir da sociologia da juventude (Pais, 1993; Groppo, 2017) em interface com a mi-

¹ Publicado originalmente em <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/332cadernosideias.pdf>. Agradeço aos comentários de Maria Carolina Giliolli Goos, Luís Antonio Groppo e Letícia Lemes Scalabrini.

litância em defesa dessa categoria social (Sofiati, 2013). Nesse sentido, faz-se necessário informar sobre a atuação, seja no âmbito da academia, no Observatório Juventudes na contemporaneidade², seja na sociedade, no CAJUEIRO – Centro de Formação, Assessoria e Pesquisa em Juventude³, ambos sediados na cidade de Goiânia-GO. Além disso, atualmente exerce-se a função de vice-presidente da REDEJUBRA - Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira⁴.

Essa dupla pertença tem influenciado na escolha dos referenciais para os estudos da temática, sendo determinante as obras de Mannheim (1968), Foracchi (1972) e Groppo (2000). Assim, entende-se a juventude a partir de três categorias: a) etapa da vida: compreendida por uma faixa etária variável conforme a realidade social no qual a/o jovem está inserida/o, sendo no caso brasileiro de 15-29 anos, subdividido em 15-17 jovens-adolescentes, 18-24 jovens-jovens e 25-29 jovens-adultos (Silva, Silva, 2011); b) estilo de existência: cujas formas de vestimenta, comportamento social, postura corporal, estrutura de fala e vocabulário específico, entre outros, definem essa categoria social; c) força social renovadora: que não significa necessariamente que a juventude é revolucionária por natureza, mas carrega um olhar diferenciado das outras gerações com potencialidades de mudanças sociais que podem ser progressistas ou não. Assim, a juventude é entendida, paradoxalmente, como *elo* e *transição* entre as gerações, pois mesmo inserida em um contexto social determinado, está propensa a interpretá-lo de forma diferente dos adultos a partir de sua participação marginal.

Diante deste olhar social e sociológico acerca das/os jovens, o texto está organizado em duas partes. Inicialmente, apresenta-se três pesquisas quantita-

2 Disponível em: <https://www.observatoriojuventudes.com.br>. Acesso em 30/01/2021.

3 Disponível em: <https://cajueiro.org.br>. Acesso em 30/01/2021.

4 Disponível em: <https://www.redejubra.com.br>. Acesso em 30/01/2021.

tivas acerca da juventude brasileira em diálogo crítico no que concerne à participação juvenil. Em seguida, discute-se a questão da participação por meio dos dados qualitativos de uma pesquisa nacional⁵ sobre as ocupações secundaristas de 2015 e 2016, considerando as informações sobre Goiânia (Sofiat, Marques, Ferreira, 2021) que convergem com a realidade nacional (Costa, Groppo, 2018).

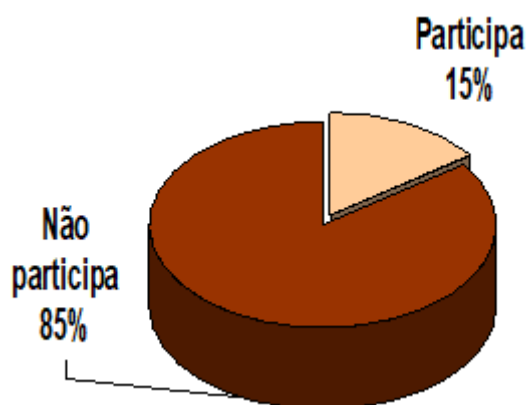
Contextualização da Participação

Assume-se como referência quantitativa três pesquisas ~~nacionais~~ que retratam a realidade social da juventude brasileira, escolhidas por sua abrangência nacional e pela competência confirmada das/os pesquisadoras/es, agências de pesquisa e de políticas públicas que a produziram. O interesse aqui diz respeito às informações acerca da participação juvenil ao longo dos últimos 20 anos. A primeira pesquisa intitulada “Perfil da Juventude Brasileira” foi coordenada pela Fundação Perseu Abramo (2003). A Segunda é a pesquisa “Agenda Juventude Brasil”, conduzida pela SNJ - Secretaria Nacional de Juventude (2013). E a terceira é a “Pesquisa juventudes no Brasil”, articulada pela Fundação SM e Observatório da Juventude na Ibero-américa (2021).

A pesquisa de 2003 aponta que naquela época havia uma baixa participação das juventudes na sociedade Brasileira, apenas 15% conforme Gráfico 1, sendo que predominava a participação em igrejas e grupos culturais entre as atividades que as/os jovens mais atuavam (Gráfico 2).

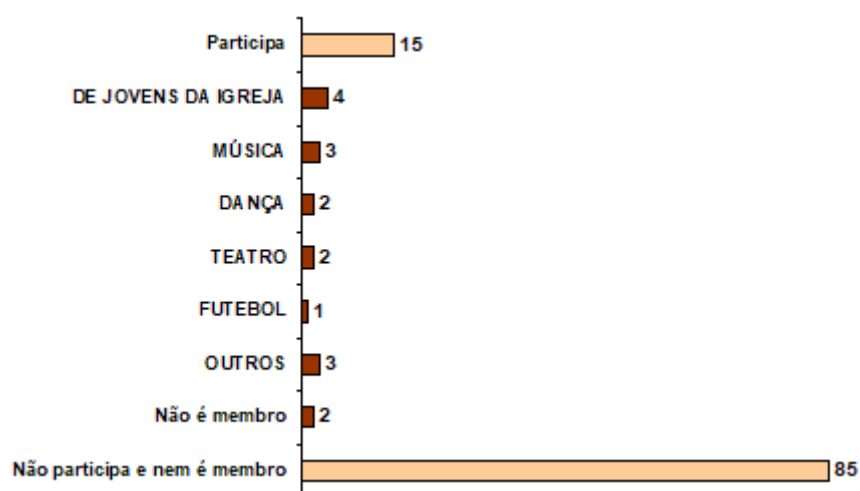
⁵ O conteúdo da pesquisa está disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/>. Acesso em 30/01/2021.

Gráfico 1- Participação em grupos de jovens



Fonte: PERFIL DA JUVENTUDE BRASILEIRA (2003)

Gráfico 2 – Atividade dos grupos dos quais participa



Fonte: PERFIL DA JUVENTUDE BRASILEIRA (2003)

Entende-se que apesar de se tornar referência nos estudos de juventudes, a pesquisa da Perseu Abramo não soube localizar as novas formas de participação da juventude, que já naquele momento se tornaram mais fluidas, provisórias e tematizadas, diferente da lógica presente nos partidos políticos, associações, movimentos sociais, sindicatos e entidades de classe, por exemplo. Em contrapartida, a pesquisa de 2013 da SNJ evidencia alguns traços das tendências de participação das juventudes contemporâneas, suas preferências de organização e estilos de manifestação em defesa de direitos.

O Gráfico 3 mostra que a maioria das/os jovens entrevistadas/os acham importante a política e parcela significativa tem predisposição para tirar o título de eleitor antes dos 18 anos, conforme Gráfico 4. Além disso, estas/es jovens pensam que podem mudar o mundo, a maioria absoluta acredita nisso, e uma parcela considerável pensa que essa mudança pode ser radical (Gráfico 5).

Gráfico 3 – Política



Fonte: AGENDA JUVENTUDE BRASIL (2013)

Gráfico 4 – Título de Eleitor



Fonte: AGENDA JUVENTUDE BRASIL (2013)

Gráfico 5 – Jovem pode mudar o mundo



Fonte: AGENDA JUVENTUDE BRASIL (2013)

Portanto, há significativo interesse da juventude para com a política. Todavia, a pesquisa evidencia que os jovens da geração atual optaram por outras formas de organização em contraste com as predominantes na segunda metade do século XX. Das cinco principais atuações que entendem que podem melhorar o mundo, “Partidos políticos”, por exemplo, aparece somente na quinta posição com 30% das respostas, atrás de “Ação direta/rua”, com 45% em primeiro lugar, seguida de “Coletivos de luta”, 44%, “Conselhos”, 35%, e “Militância virtual” com 34% (Agenda, 2013).

Quando perguntados de qual organização “Nunca participou e nem gostaria de participar”, o “Partido” aparece em primeiro lugar com 88% das respostas, acompanhado de “Movimento”, 81%, “Cooperativa”, 74%, e “Mídias livres”, 66% (Agenda, 2013). É emblemático a altíssima rejeição aos partidos que são a base fundamental da participação política e da democracia representativa no Brasil. Porém, entende-se que os dados indicam uma crítica incisiva aos modelos de partido presentes hoje no país, na medida em que se tornaram estrutura engessadas para as novas gerações. As juventudes continuam margi-

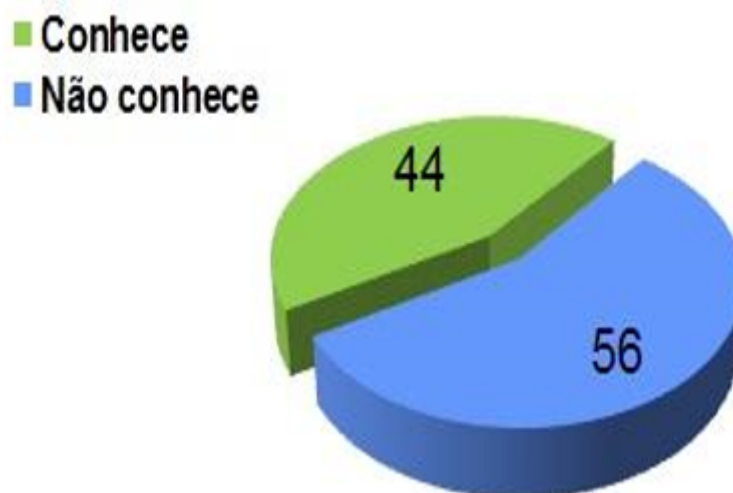
nalizadas dos processos decisórios dos partidos políticos que, convencionalmente, permitem a presença juvenil em suas instâncias em uma lógica que beira a opressão de geração, isto é, exploram sua mão de obra ao mesmo tempo em que desconsideram suas ideias.

Não obstante, mesmo os partidos de esquerda com forte presença juvenil, como PCdoB, PT e PSOL, são ainda refratários à presença juvenil em suas estruturas de poder e espaços de tomadas de decisão. Por exemplo, nos últimos congressos do PT surtiram pouco efeito as tentativas da juventude petista de ampliação da cota financeira destinada ao setorial juvenil para organização das suas lutas, principalmente no movimento estudantil. No PSOL o atual presidente da sigla é originário do movimento estudantil, mas o partido tem dado pouco espaço para as/os suas/seus jovens em sua cúpula decisória nacional. O PCdoB convencionou historicamente conduzir sua base juvenil, notadamente presente no movimento estudantil, por meio de lideranças adultas estabelecidas.

O distanciamento dos partidos tem aproximado as juventudes de outras instituições. Ao serem perguntados sobre as formas de organização que já haviam “Participado e/ou participam”, o “Grupo religioso” aparece em primeiro lugar com 19% das respostas, seguido de “Associação esportiva”, 18%, “Movimento estudantil”, 17%, e “Grupo Cultural” com 15%, comprovando a manutenção de tendência já encontrada na pesquisa de 2003 da Fundação Perseu Abramo no que concerne ao predomínio das estruturas religiosas e culturais nas formas de organização juvenil deste início de século XXI.

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito ao pouco conhecimento das/os jovens acerca das Políticas Públicas de Juventudes - PPJ, pois a maioria não conhece nenhuma PPJ e quando ouvirem falar predominam as que foram promovidas pelo Governo Federal, conforme Gráficos 6 e 7.

Gráfico 6 – Conhece alguma PPJ



Fonte: AGENDA JUVENTUDE BRASIL (2013)

Gráfico 7 – Qual esfera da PPJ



Fonte: AGENDA JUVENTUDE BRASIL (2013)

Isso demonstra o distanciamento da ação governamental para com essa categoria social e a pouca permeabilidade destas políticas no que diz respeito à melhoria da qualidade de vida juvenil. Nesse sentido, a pesquisa de 2021 da Fundação SM colabora para o entendimento sobre o distanciamento das juven-

tudes das instituições em vistas das mesmas serem cada vez menos espaços de segurança para as novas gerações. Por exemplo, a Tabela 1 ajuda na compreensão do grau de importância de algumas instituições na vida das/os jovens por meio de vários aspectos presentes no seu cotidiano.

Tabela 1

Tabela Qual o grau de importância tem em sua vida cada um dos aspectos			
Muito importante + bastante importante			
FAMÍLIA	99%	IGUALDADE SOCIAL	93%
SAÚDE	98%	OS AMIGOS	88%
EDUCAÇÃO	98%	TEMPO LIVRE/ÓCIO	88%
LEVAR UMA VIDA MORAL E DIGNA	96%	CASAL	85%
MEIO AMBIENTE	96%	PARIDADE DE GÊNERO	85%
SEGURANÇA CIDADÃ	95%	RELIGIÃO	83%
TRABALHO	95%	TER UMA VIDA SEXUAL SATISFATÓRIA	82%
FORMAÇÃO E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	95%	POLÍTICA	60%
GANHAR DINHEIRO	95%		

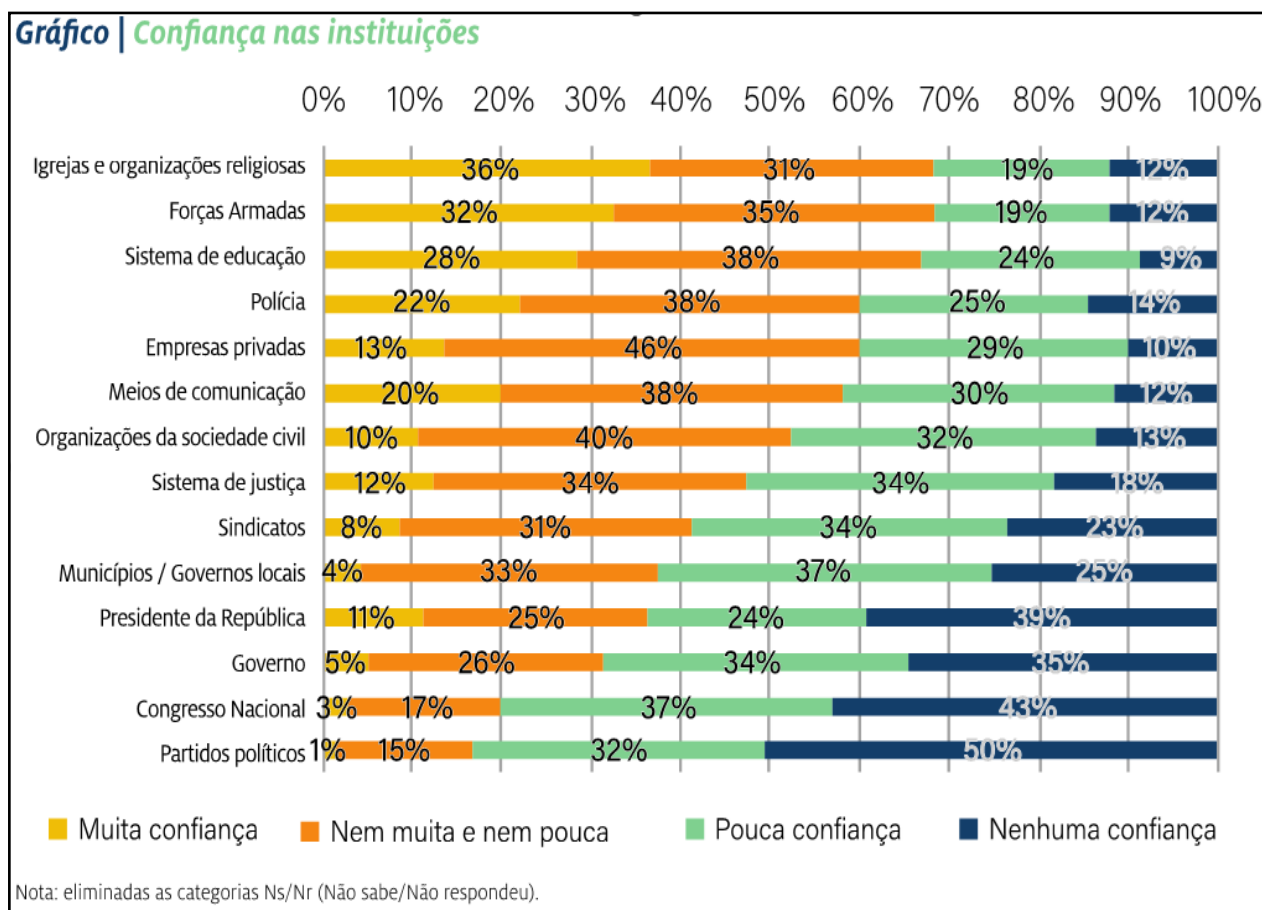
Fonte: PESQUISA JUVENTUDES NO BRASIL (2021)

Observa-se que “Trabalho”, “Ganhar dinheiro”, “Formação e competência profissional”, contrastam em grau de importância com a “Política”, evidenciando o nível de privatização da vida presente na sociedade brasileira e a diminuição da importância do ativismo social na vida dos indivíduos. A realidade ofertada pelo sistema societário global, chamado de capitalista, gira em torno da competição, concorrência, concentração de poder e dinheiro, em detrimento da cooperação, participação coletiva, partilha e solidariedade. Entretanto, há aspectos enfatizados pela juventude consultada na pesquisa que demonstram abertura para valores em torno da equidade como “Paridade de gênero” e “Igualdade social”, apontando para as potencialidades das juventudes que

podem ser acionadas em vistas de uma política anticapitalista ou pelo menos de uma sociabilidade baseada na igualdade de direitos.

Continuando, o Gráfico 8 trata diretamente do grau de confiabilidade das instituições.

Gráfico 8

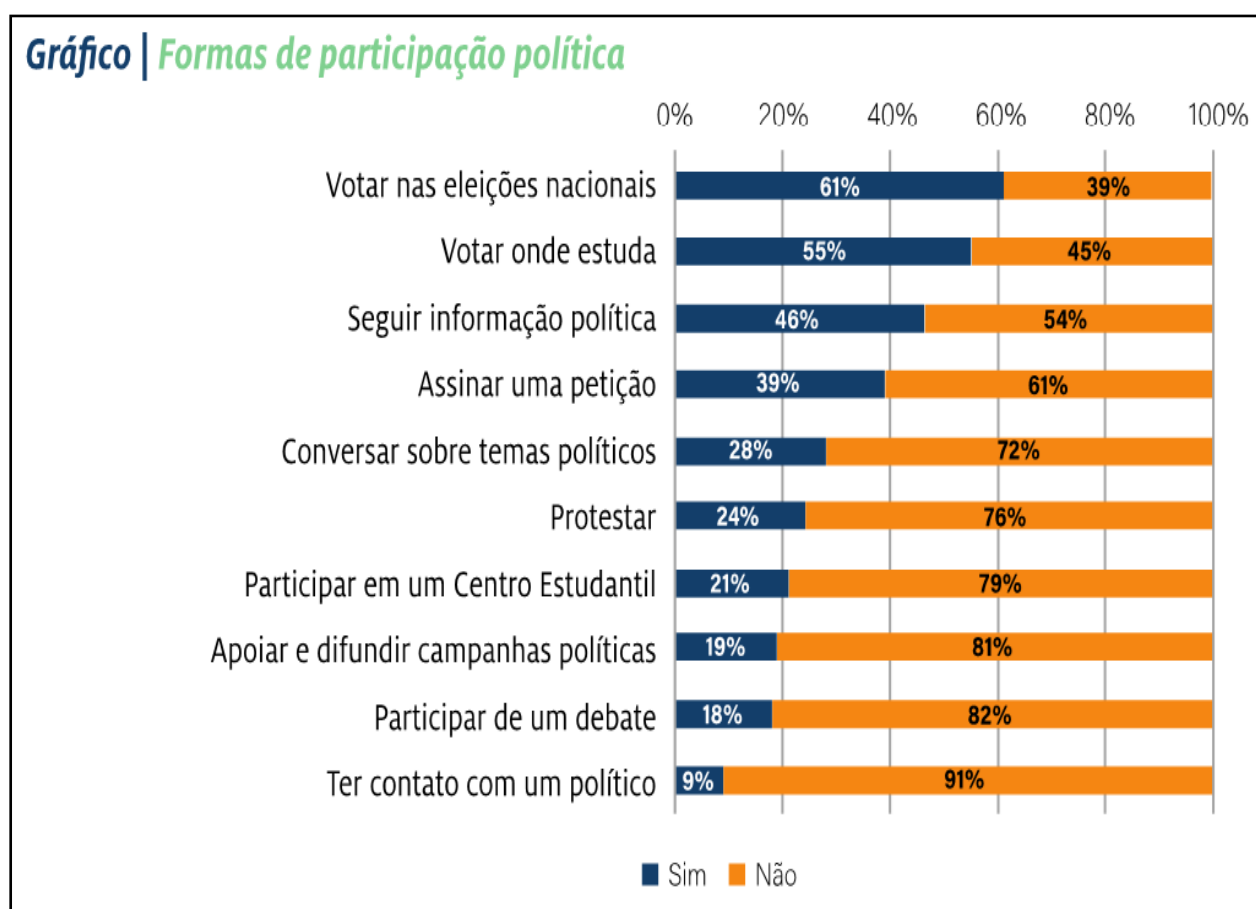


Fonte: PESQUISA JUVENTUDES NO BRASIL (2021)

Na medida em que as pesquisas anteriores demonstram a importância das religiões nas formas de organização das/os jovens, o Gráfico acima confirma que as igrejas são as instituições mais confiáveis para as novas gerações, acompanhada das forças armadas e polícia. Os partidos políticos estão entre as instituições de menor confiabilidade juvenil, em confluência com os números das pesquisas de 2003 e 2013 que apresentavam o baixo interesse na participação política partidária das juventudes.

Apesar disso, o Gráfico abaixo, que trata das principais formas de atuação juvenil, ilustra que há certo interesse, mesmo que indireto, pelos partidos políticos, o que pode confirmar a tese de que o distanciamento dos partidos aponta mais para uma crítica da conjuntura partidária do que recusa da participação política.

Gráfico 9



Fonte: PESQUISA JUVENTUDES NO BRASIL (2021)

Observa-se que mesmo com baixa participação e confiabilidade nos partidos políticos, as/os jovens não deixam de votar nas eleições e muitos participam ativamente delas, sendo que somadas as opções “Votar nas eleições nacionais”, “Apoiar e difundir campanhas políticas” e “Ter contato com um político” configuram nas principais formas de participação apontada pelas/os jovens entrevistadas/os. Portanto, há presença ativa juvenil nas eleições e, con-

sequentemente, na vida política e pública da sociedade brasileira. A atuação no movimento estudantil é também significativa ao se considerar a porcentagem das opções “Votar onde estudo” e “Participar de um centro estudantil”.

Diante do exposto, considera-se que, apesar de importantes por apresentarem dados significativos, as três pesquisas citadas avançam limitadamente no entendimento das “novas” formas de organização das juventudes na contemporaneidade. Defende-se, inclusive, que as metodologias aplicadas levam pouco em consideração a tendência das formas de organização mais fluídas, provisórias, tematizadas presentes na atualidade no meio juvenil, como o caso das ações diretas que envolvem ocupações de espaços públicos.

Por isso, procura-se complementar o debate com os dados qualitativos da pesquisa nacional sobre as ocupações das escolas, tomando como referência o caso concreto da cidade de Goiânia-GO (Sofiat, Marques, Ferreira, 2021) e enfatizando os achados do campo que convergem com aqueles encontrados nas análises nacionais (Costa, Groppo, 2018).

Novos Modos de Ativismo das Juventudes

A questão das novas tecnologias de participação política das/os jovens motivou a articulação da pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e auto-formação das/dos ocupas como sujeitos políticos”. Financiada pelo CNPq e coordenada pelo professor Luis Antonio Groppo, o estudo produziu análises das ocupações ocorridas no país com a aplicação de um roteiro de entrevistas dividido em quatro temas: trajetória escolar, formação política de origem, contexto organizacional das ocupações e experiência formativa das/os jovens nas ocupações das escolas no Brasil.

O material coletado é rico em informações sobre ativismo social e as ferramentas de luta política experimentadas nos colégios públicos pelas/os ocupas - termo utilizado para identificar as escolas ocupadas e que é utilizado aqui para indicar os sujeitos ocupantes que se reconheciam como “secundas”. Em confluência com a ideia de “unidade de geração” de Mannheim (1978) e a partir da análise de Corrochano, Dowbor e Jardim (2018) de que houve a constituição de novas unidades geracionais no Brasil, principalmente desde as Jornadas de 2013, entende-se que ocorreu a emergência de uma geração “ocupa” que forma um grupo importante de ser estudado. Dessa forma, essa juventude não representa toda a geração juvenil atual, mas uma unidade progressista que deve ser considerada em vistas de suas novidades.

A pesquisa demonstra que a geração atual, essa unidade geracional mais progressista, forjou outras formas de atuação em vistas da luta por direitos. Elas não “inventaram a roda”, mas ressignificaram experiências presentes em décadas anteriores e deram novo sentido para a ação direta como ferramenta de luta e método de organização política, numa crítica à política institucionalizada.

A experiência de ocupar uma escola possibilitou a aquisição de saberes por meio do conhecer na prática. Foi necessário aprender a se mobilizar coletivamente na articulação interna dos grupos de ocupas para preservar o prédio público, proteger as/os ocupantes, mobilizar os apoiadores externos, se defender da força coercitiva do Estado no ato da desocupação, entre outros. Há concomitantemente um caráter político-social desses saberes adquiridos no envolvimento das diferentes sensibilidades partilhadas entre os indivíduos unidos nas ocupações.

Essa educação na prática formou estas/estes jovens nos temas políticos e sociais, incidindo em muitos casos no conhecimento aprofundado das estru-

turas da gestão escolar e na tomada de consciência da importância da formação educacional na própria vida. Assim, esses novos saberes foram geralmente acompanhados do rejuvenescimento do interesse pela educação. Com a ação direta de ocupar escolas, aproximou-se de temas como privatização, terceirização, precarização e, no caso de Goiânia principalmente, militarização dos colégios públicos (Sofiat, Barbosa, 2021).

A ocupação exigia esforço criativo no sentido de garantir uma agenda cotidiana de mobilização que envolvesse atividades culturais, mutirões de limpeza e, às vezes, até mesmo pequenas reformas nos prédios educacionais. Era preciso mobilizar os apoiadores externos, familiares, amigos, grupos sindicais e partidários, lideranças públicas, para a viabilização da alimentação, dos materiais de limpeza, produtos de higiene pessoal, materiais de confecções de cartazes. Tudo isso exigia das/os ocupas mobilização constante e capacidade de articulação política para a garantia da legitimidade e manutenção da luta por direitos.

O ato de ocupar acelerou em muitos casos a consciência social das/os ocupas. As entrevistas de Goiânia (Sofiat, Marques, Ferreira, 2021) mostraram que havia amplo entendimento do contexto turbulento da educação pública, das tensões dos poderes estabelecidos em busca dos recursos públicos da educação, dos interesses dominantes na tentativa de ampliação da privatização do ensino e consequente mercantilização da educação formal. A repressão do poder público, que pretendia recuperar as escolas para o seu funcionamento ordinário diante dos extraordinários efeitos políticos produzidos pelas ocupações, foi respondida com ideias e práticas coletivas alternativas: com demonstração de pensar o outro inserido na coletividade por meio de formas de organização democratizantes, articuladas no interior das escolas. O envolvimento coletivo

frequente, a exigência da produção de consenso no dia-a-dia, demandava a formulação de tecnologias de democratização dos processos decisórios. Intensificava-se, assim, os conhecimentos acerca da realidade social e os desejos por outro mundo possível. Trata-se de uma experiência abundante de luta por direitos capaz de ressignificar a vida das/os envolvidos.

Houve a produção de novos saberes permeados pela indignação da condição importa pelo poder público à educação de base. Essas/esses jovens perceberam com as ocupações o quanto a ausência de políticas públicas de juventude afetavam sua realidade concreta. E as redes virtuais foram uma aliada importante na busca de parcerias externas em vistas da manutenção da luta das/os ocupas. O celular já era um instrumento de comunicação significativo para a concretização das ações diretas que possibilitava a circulação de informação entre as/os ocupas e com os apoiadores externos.

Em detrimento da lógica organizativa verticalizada das instituições clássicas de mobilização político-social (partidos, sindicatos, movimentos sociais, por exemplo), buscava-se a horizontalidade nos processos decisórios. Mais trabalhosa em sua efetivação concreta, as decisões coletivas destituídas de hierarquização proporcionaram novas e igualitárias fontes de conhecimento.

Neste contexto, a escola surge como instituição influenciadora da prática social, do ativismo em defesa de direitos. A pesquisa sobre as ocupações aponta para a instituição educacional como a principal transmissora de sociabilidade política, mais do que a família e as igrejas, em contraste com as pesquisas quantitativas apresentas na primeira parte deste texto. A escola foi identificada nas entrevistas de Goiânia como instituição unânime na linha de influência das/os jovens pesquisadas/os: todas/os as/os estudantes entrevistadas/os enfatizaram o papel crucial da vivência escolar no processo de subjetivação da política (Sofia-

ti, Marques, Ferreira, 2021). Não obstante, a escola foi a instituição escolhida para ser ocupada: sua abertura para as potencialidades emancipatórias das juventudes difere, por exemplo, do contexto rígido das igrejas.

O tema dos partidos políticos foi recorrente nas ocupações. A relação era ora de distanciamento, ora de aproximação pragmática e muitas vezes oportunista por parte das/os ocupantes, visto que o medo da instrumentalização da ocupação pelos partidos era constante, mas a necessidade de aliados exigia essa relação conflitiva. Neste cenário duas forças políticas emergiram: os autonomistas, defensores do anarquismo e/ou da autogestão; e grupos comunistas de vínculo institucional marginal como, por exemplo, a UJR - União da Juventude e Rebelião, grupo juvenil ligado à UP – Unidade Popular, oficializado recentemente como partido político. A UP não era legalmente reconhecida à época das ocupações, ou seja, era um partido *outsider* do sistema democrático brasileiro.

Nesse sentido, havia a busca por outras formas de institucionalidades menos fixas. As ocupações de 2015 e 2016 foram caracterizadas como outro modelo de fazer política que se distanciou das formas tradicionais presentes nas instituições clássicas, como partidos estabelecidos e sindicatos. Nas incursões sobre o campo no período das ocupações, identificou-se uma significativa hostilidade aos representantes jovens ou adultos dos partidos políticos estabelecidos, inclusive o PSOL e PT, que foram alternativas de voto “menos ruim” nas eleições 2018 (Sofiat, Marques, Ferreira, 2021).

As/os ocupas entrevistadas/os em Goiânia reivindicavam outro modo de ser e de fazer política, evidenciando a necessidade de revisão das formas clássicas de organização da esquerda brasileira. Apoiadas principalmente por estrutura marginais, as ocupações formaram uma geração por meio da experiência concreta de ação direta como ferramenta de organização e método de luta por

direitos. Entende-se que as a experiência das ocupações impactou profundamente a visão de mundo destas/es jovens, havendo mudança na própria concepção da escola como espaço de formação e socialização, na acepção da política e do fazer política.

Para finalizar, apresenta-se abaixo alguns depoimentos extraídos das entrevistas produzidas com as/os ocupas de Goiânia no sentido de complementar as informações, por meio da fala das/os próprias/os jovens, no que concerne às formas de organização promovidas durante as ocupações e suas consequências para suas vidas. Aurora, 23 anos (Entrevista, Goiânia, 18 e 19/06/2020), relata que: “[...] descobri(u) como fazer uma luta política na prática”, visto que as ocupações “[...] trouxe(ram) muita formação pessoal também por causa dos debates que eram feitos lá dentro sobre educação, sobre educação pública, sobre a conjuntura”. E acrescenta: “Eu comecei a entender a relação das coisas e desmandos políticos e como eles influenciam nas bases da educação e o que a gente vive dentro da educação brasileira”. Essa juventude compreende que houve um “amadurecimento político” com a perspectiva do trabalho comunitário: “[...] a gente criou um senso de coletividade muito grande”, entende Nazária, 21 anos (Entrevista, Goiânia, 30/07/2020).

Os relatos apontam que o debate:

Era sempre em roda. A gente discutia bastante sobre organização política, sobre as vertentes que a galera queria tomar. Eram conversas feitas em roda pra poder dar voz pra todo mundo que tivesse lá. E aí as conversas também eram sobre as atividades que a gente iria fazer. Sobre quais atividades eram viáveis ou não” (Jósimo, 20 anos, Entrevista, Goiânia, 29/06/2020).

Os debates não eram isentos de controvérsias. “E eu acho que essa disputa, que esses conflitos que surgiram dentro das ocupações eram sobre como conduzir um movimento real. Só que quando esse movimento cresce, são mui-

tas as narrativas que estão envolvidas” (Micaela, 22 anos, Entrevista, Goiânia, 17/06/2020). Todavia, o diálogo gerava resultados práticos:

A gente discutia muito educação [...] A gente tinha os aulões, a gente tinha debates [...] Aí foi nesse processo que eu fui entender o papel da educação [...] E aí conversando nesse dia a dia assim mesmo a gente foi se politizando através da educação de entender a educação como essa coisa libertadora (Hilda, 21 anos, Entrevista, Goiânia, 09/09/2019).

Neste ínterim, as/os ocupantes se envolviam diretamente nas atividades práticas:

Eu ministrei algumas oficinas dentro desse Colégio. Teve oficina de dança, que outras pessoas que eram universitárias iam para esse espaço para ministrar. Então, assim, houve diversas atividades dentro do colégio e sobre diversos temas. Tinha também aulas de reforço para os estudantes [...] Foram diversas atividades que aconteceram dentro do colégio para além da roda de conversa durante a ocupação (Pizarro, 21 anos, Entrevista, Goiânia, 26/06/2020).

A mobilização exigia a promoção de esforço coletivo e cotidiano de articulação permanente:

A gente tentou desenvolver atividades, tanto de formação política como atividades sociais. A gente tentou chamar o pessoal terceirizado da limpeza pra participar em oficinas. Teve oficina de yoga, teve oficina de autocuidado, e também teve as de formação política, a gente tentou montar espaços de debate, de formação sobre atos de rua sobre organizações, como organizar nacionalmente pra lutar contra a Emenda Constitucional 95, que até teve ato nacional em Brasília. E foi fruto também dessas formações, da gente debater. Algumas vezes a gente tinha espontaneamente uma união de pessoas que pretendiam debater essa perspectiva política, então uma formação espontânea também ocorria, além das mesas. Nessas mesas a gente chamava professores, chamava profissionais pra fornecer essas informações pra gente (Pedro, 22 anos, Entrevista, Goiânia, 09/09/2019).

Por fim, as palavras que definem o que a ocupação em Goiânia representou para as vidas das entrevistadas/os são: construtivo, resistência, luta, experiência, emancipação, marca e sonho (Sofiaty, Marques, Ferreira, 2021).

Trata-se de termos que retratam bem os relatos das entrevistas e expressam a perspectiva de distanciamento das instituições tradicionais da sociedade, mas que vislumbram outros modos de fazer política para além do partido ou a partir de partidos marginalizados no sistema brasileiro. Portanto, não são jovens indiferentes à sua realidade, alienadas/os do contexto no qual estão inseridas/os. São indivíduos articulando modos de luta a partir de suas condições concretas, jovens que entenderam que é preciso praticar novos modelos de ativismo em vistas da superação da estrutura social estabelecida e em busca de outras possibilidades societárias inclusivas, igualitárias e democráticas.

Considerações finais

A análise das ocupações é entendida como uma experiência concreta do uso por parte das juventudes de novas tecnologias de luta em defesas de direitos. Ao deixarem de serem ancoradouros seguros para as novas gerações, as instituições em geral foram se distanciando das juventudes, exigindo delas outras abordagens para defender seus interesses imediatos, seus sonhos possíveis. Nesse processo, o “novo” modo de ativismo é entendido como a forma de organização vislumbrada para além do estabelecido, do tradicional.

Essa unidade geracional progressista, representada pela geração das/os “ocupas”, demonstra que a/o jovem quer fazer política, mas não a política convencional. Nesse sentido, entende-se que a participação juvenil na vida pública da sociedade brasileira é bem maior do que em geral as pesquisas quantitativas conseguem identificar, sendo que os dados qualitativos da pesquisa sobre as ocupações demonstram, mesmo que de soslaio, as abundantes formas de envolvimento das juventudes por meio das ações diretas.

Referências

AGENDA JUVENTUDE BRASIL (2013). Pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília-DF: Secretaria Nacional da Juventude / Participatório – Observatório Participativo da Juventude.

CORROCHANO, Maria Carla, DOWBOR, Monika, JARDIM, Fabiana A. A. (2018). Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? In *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr., p.50-66.

COSTA, Adriana A. F.; GROPPPO, L. A. (2018) *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro&João.

FORACCHI, Maria M. (1972) *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira.

GROPPPO, L. A. (2000) *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel.

GROPPPO, L. A. (2017) *Introdução à sociologia da juventude*. Jundiaí: Paco.
MANNHEIM, Karl (1968). O problema da juventude na sociedade moderna. In *Sociologia da Juventude I*. Rio de Janeiro: Zahar.

MANNHEIM, K (1978). Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, p. 91- 97.

PAIS, José M. (1993) *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PERFIL DA JUVENTUDE BRASILEIRA (2003). Projeto juventude – Pesquisa de opinião pública. São Paulo-SP: Instituto Cidadania / Fundação Perseu Abramo.

PESQUISA JUVENTUDES NO BRASIL (2021). Fundação SM. Observatório da Juventude na Ibero-america.

SILVA, Roselani, S. da, SILVA, Vini R. da (2011). Política Nacional de Juventude: Trajetórias e desafios. In *Cadernos CRH*, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678.

SOFIATI, Flávio M.; MARQUES, José E. D. C.; FERREIRA, João R. R. (2021). Ocupações secundaristas em Goiânia: formação e experiências políticas das/os jovens. In *Linhas Críticas*, v. 27, p. 1-20.

SOFIATI, Flávio M., & BARBOSA, Caio H. S. (2021). Juventude e educação: a militarização das escolas em Goiás. In *Educação*, 46(1), e81/ 1–25.

SOFIATI, Flávio M. (2013) Juventude e políticas públicas: os governos de FHC e LULA. In: Heloisa Dias Bezerra; Sandra Maria de Oliveira. (Org.). *Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas*. Goiânia-GO: Cânone Editorial, p. 131-150

SOUZA, Alessandra M. et. al. (2016) *Rodas de conversa: diálogo na construção de direitos. Participação e controle social de políticas públicas de juventudes*. Goiânia: CAJUEIRO.

CAPÍTULO 12

A ASSEMBLEIA MUNICIPAL JOVEM COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE JOVENS CIDADÃOS ATIVOS

Mário Henrique Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-O

INTRODUÇÃO

A Educação das crianças e dos jovens para uma cidadania participativa continua na ordem do dia e assume, em Portugal, um renovado protagonismo com a publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, em linha com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com as convenções internacionais subscritas. Portugal é um país membro da União Europeia e membro das Nações Unidas, tendo um vanguardista modelo de Educação Escolar, baseando nos princípios humanistas de universalidade e de igualdade de oportunidades.

Em 2017, foi publicado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (de doze anos). Neste documento orientador da política, da estratégia e das ações da Escola e dos seus parceiros, em matéria de Educação, é central a promoção de uma cidadania ativa.

Foi também definida uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, sendo necessário manter o foco na construção de uma democracia par-

ticipativa, onde os jovens cresçam a ter voz ativa e um contributo a dar à sua comunidade. É fundamental desenvolvermos, por isso, uma cultura de participação, que incentive os jovens a analisarem os seus territórios e a apresentarem propostas de melhoria, num verdadeiro espírito de participação na construção das comunidades.

A literatura científica desta área há muito que tem salientado a necessidade de atuarmos no sentido de contrariar a tendência de alheamento dos mais novos face à vida política nacional e local. Para tanto, é necessário serem pensadas estratégias concretas, como a que aqui pretendemos trazer à análise. Os investigadores têm vindo a constatar que nas sociedades mais desenvolvidas, como a ocidental, as crianças e os jovens não são envolvidos nas decisões das suas comunidades, fazendo crescer um afastamento em relação às políticas.

Por estas razões, trazemos à tona um exemplo que procura contribuir para mitigar este alheamento das dinâmicas políticas, através da implementação da Assembleia Municipal Jovem.

Conclui-se, da análise aos dados disponíveis, que este projeto está a ter um impacto positivo junto das comunidades escolares, pela quantidade de jovens envolvidos e pela qualidade das propostas apresentadas. No caso da Assembleia Municipais Jovens de Mafra, destacam-se nas propostas que chegaram à fase final, à sessão de discussão e votação final, pelos deputados municipais jovens, as preocupações com a intervenção e adequação das infraestruturas públicas, mas também com o desenvolvimento sustentável e com a prática desportiva.

São muitas, portanto, as razões para alargar o investimento nestas dinâmicas, assegurando que os jovens participam, de forma crescente, na vida das suas comunidades, contribuindo com estes programas para impulsionar uma crescente participação cívica dos jovens.

A Centralidade da Educação Cívica no Sistema Educativo Português

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, na definição do seu âmbito e dos seus princípios (art.º 1.º), determina que o Sistema Educativo é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986).

Concretizando, no art.º 2.º, que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (*idem*).

No seu seguimento, em 2017, é publicado “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirmando-se “como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (ME/DGE, p. 2).

No seu prefácio, podemos ler que, “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (*idem*, p. 5).

Exatamente no centro do Esquema Concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (*idem*, p. 12), está a “Cidadania e Participação”, o que revela da centralidade deste valor, entendido como “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (*idem*, p. 17). Por outro lado, é também definido um outro valor colateral que é a liberdade, aqui entendida como “manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (*ibidem*).

É neste quadro que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória indica, como descritor operativo, relativo ao “bem-estar, saúde e ambiente”, esperando-se que, à saída da Escolaridade Obrigatória, “os alunos fazem escolhas que contribuem para a sua segurança e a das comunidades onde estão inseridos. Estão conscientes da importância da construção de um futuro sustentável e envolvem-se em projetos de cidadania ativa” (*idem*, p. 27). Acresce que, no diz respeito ao âmbito das “competências associadas a Saber científico, técnico e tecnológico”, é referido implicar que “os alunos sejam capazes de compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania” (*idem*, p. 29).

Podemos afirmar, portanto, que estamos perante um documento que preconiza que os alunos, durante o seu percurso de Escolaridade Obrigatória, desenvolvam um conjunto de competências tendo em vista a sua participação cívica ativa.

Portugal dispõe, ainda, de um outro documento central para a nossa análise, que é a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a qual

resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio). Visando a construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social, a Educação constituiu-se como uma ferramenta vital. Deste modo, na componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.

Como pode ser lido no Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, a presença mais acentuada da cidadania na Educação configura, assim, a intenção de assegurar “um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional”.

Portugal é também signatário de um conjunto de compromissos internacionais que destacam a relevância de uma Educação para a participação cívica ativa, designadamente, a Declaração de Paris (Declaração sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da Liberdade, Tolerância e Não-discriminação através da Educação, de 17 de março de 2015), a Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos, bem como as Competências para uma Cultura da Democracia – Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas e UNESCO – Educação para

a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI (2014).

O envolvimento cívico dos jovens implica a sua “motivação para participarem em atividades cívicas, da sua confiança na eficácia da sua participação, e das suas crenças sobre a sua própria capacidade de se envolverem ativamente” (Schutz, p. 72). A investigação desenvolvida nos últimos anos tem demonstrado que o envolvimento cívico deve ser incentivado pela Escola, sendo relevante para isso que exista um clima aberto à participação na vida do estabelecimento de ensino, que os estudantes tenham voz nas estruturas de administração escolar, e que sejam criadas oportunidades precoces de participação ativa, da promoção do conhecimento cívico dos alunos e da predisposição em envolverem-se em atividades cívicas no futuro (Schutz, 2019; Pancer, 2015).

A Educação Escolar tem, portanto, um papel preponderante para contrariar os baixos níveis de envolvimento cívico dos jovens, designadamente através da promoção do ativismo democrático (Hodson, 2014). Contudo, “a participação das crianças e dos jovens também não pode ser entendida isoladamente dos contextos sociais, culturais e políticos em que ocorre” (Reis, 2021), sem perdemos de vista que grande parte das vidas das crianças e dos jovens é controlada e limitada por adultos.

Nos países ditos ocidentais, a participação dos jovens é entendida como o direito à expressão de pontos de vista (consulta) em processos públicos de tomada de decisão. Contudo, nos países em desenvolvimento, a participação costuma ter um significado mais amplo de contribuição ativa para a família e para a comunidade (Percy-Smith e Thomas, 2010). Historicamente, os adultos dos países ocidentais consideram que a criança não tem capacidade participativa e necessita de proteção. “Nestes países, as crianças costumam ser limitadas pelos

adultos na sua capacidade de moldar as suas vidas e as suas comunidades, cabendo aos adultos agir no que consideram ser o melhor interesse das crianças” (Reis, p. 5). Já nos países em desenvolvimento, as crianças são vistas como cidadãos, sendo capazes de assumir responsabilidades e papéis ativos nas suas comunidades (McDonnell, 2005).

Educar para a Cidadania Ativa: Os Exemplos do parlamento dos Jovens e das Assembleias Municipais Jovens

O Programa Parlamento dos Jovens, aprovado pela Resolução n.º 42/2006, de 2 de junho, é uma iniciativa da Assembleia da República Portuguesa, dirigida aos jovens dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Constituem objetivos do Programa: educar para a cidadania, estimulando o gosto pela participação cívica e política; dar a conhecer a Assembleia da República, o significado do mandato parlamentar, as regras do debate parlamentar e o processo de decisão do Parlamento, enquanto órgão representativo de todos os cidadãos portugueses; promover o debate democrático, o respeito pela diversidade de opiniões e pelas regras de formação das decisões; incentivar a reflexão e o debate sobre um tema, definido anualmente; proporcionar a experiência de participação em processos eleitorais; estimular as capacidades de expressão e argumentação na defesa das ideias, com respeito pelos valores da tolerância e da formação da vontade da maioria; sublinhar a importância da sua contribuição para a resolução de questões que afetem o seu presente e o futuro individual e coletivo, fazendo ouvir as suas propostas junto dos órgãos do poder político.

Anualmente, é escolhida uma temática em torno da qual os jovens são desafiados a organizar-se em equipas e a apresentarem propostas. O projeto desenvolve-se em fases de escola, distritais e nacional.

Por outro lado, as Assembleias Municipais Jovens, desenvolvidas em diversos municípios de Portugal, podem contribuir para “inverter a conotação negativa pela insatisfação dos mais jovens com o funcionamento da democracia que, embora menor que nos mais velhos, evidenciam menor envolvimento na política de forma ativa” (Vieira, p. 278). Acresce que possibilitam o envolvimento dos jovens, “tornando-os menos céticos às formas de participação convencional da democracia representativa e mais capacitados para filtrar informação emanada dos meios de comunicação e de preconceitos (*ibidem*).

De acordo com Vieira (p. 206), as Assembleias Municipais Jovens permitem “que o voluntarismo dos jovens alunos se possa traduzir em ações, recomendações e participação concreta na melhoria da vida coletiva; promover uma aproximação entre a comunidade escolar e o poder local, através da abordagem à atividade do Município; fomentar a participação na educação para a cidadania e proporcionar aos jovens um desenvolvimento de competências e conhecimentos que lhes permitam formar opinião, gerir conflitos e tomar decisões mais justas e tolerantes; incentivar o interesse dos jovens alunos pela participação cívica e política; valorizar a importância da sua participação e do seu contributo para a resolução de questões que afetam, individual ou coletivamente, os cidadãos do Município; conhecer todos os passos do processo eleitoral; conhecer os órgãos autárquicos e a importância do exercício do mandato; permitir conhecer e valorizar o processo de decisão enquanto órgãos eleitos em representação dos seus eleitores; incentivar e valorizar a capacidade de argumentação, respeito, tolerância e liderança no envolvimento da formação da vontade da maioria” (*idem*, p. 278-279).

A Assembleia Municipal Jovem de Mafra: Um Exemplo a Seguir

A palavra de ordem é “A tua voz conta!”. É este o *slogan* do projeto da Assembleia Municipal Jovem de Mafra (AMJM), formalmente constituída com periodicidade anual (correspondente ao ano letivo). Podemos ler, na sua página *a internet*, que é “um espaço onde os jovens do Concelho de Mafra apresentam, debatem e aprovam propostas de recomendação aos órgãos municipais, contribuindo ativamente para construção de um território mais coeso, harmonioso e participado” (ASSEMBLEIA MUNICIPAL DE MAFRA, 2022).

No preâmbulo das Normas de Funcionamento da AMJM, podemos ler que “é uma iniciativa da Assembleia Municipal de Mafra (AMM) e da Câmara Municipal de Mafra (CMM), dinamizada pela Mesa da AMM e pela Divisão de Educação e Juventude do Departamento de Desenvolvimento Socioeconómico, respetivamente, e que se destina aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do Concelho de Mafra” (Assembleia Municipal de Mafra, p. 1).

Alinhando-se com os compromissos nacionais em matéria de formação para a cidadania ativa, é referido que a “participação cívica e a vivência da cidadania dos jovens de hoje, adultos de amanhã, são desafios que o nosso país enfrenta para a garantia, a médio e longo prazo, do bom governo das instituições, para a harmonia entre parceiros da comunidade e para a qualidade de vida das nossas populações” (*ibidem*).

Metodologia

Na investigação que realizámos, pretendemos demonstrar como o programa “Assembleia Municipal Jovem de Mafra” (AMJM) pode contribuir para o desenvolvimento de competências de participação cívica ativa dos alunos com concelho, constituindo-se como exemplo a disseminar. Por outro lado, desejámos perceber as temáticas que colhem mais interesse e preocupação, junto dos jovens, que se traduzem em motivações para a conceção dos projetos a levar à discussão da Assembleia Municipal jovem.

Optámos por realizar esta investigação com base na AMJM, dado Mafra ser um dos municípios mais jovens do país. De acordo com os dados publicitados pela edilidade, 17,9% da população tem menos de 15 anos, por comparação aos 15,9% da Área Metropolitana de Lisboa (AML) e aos 14,1% da média nacional. Importa, ainda, ter em conta que o índice de envelhecimento regista 87,6 idosos por cada 100 jovens, neste concelho, por oposição à AML e a Portugal, cujos valores são substancialmente superiores: 133 e 149, respetivamente.

Para o efeito, procedemos a uma análise exaustiva dos projetos que chegaram à fase final de discussão e votação pela AMJM, tendo também aferido os âmbitos das referidas propostas.

Importa referir que podem apresentar propostas equipas do 3.º ciclo do ensino básico (7.º ao 9.º ano, ou seja, entre os 12 e os 15 anos) e dos ensino secundário e ensino profissional (10.º ao 12.º anos, ou seja, entre os 15 e os 18 anos), das escolas públicas ou privadas. Para participar, basta formar uma equipa, pensar o que querem para o concelho, ou seja, que ideia têm, e conceberem um projeto cujo custo de desenvolvimento seja até aos €20 000.

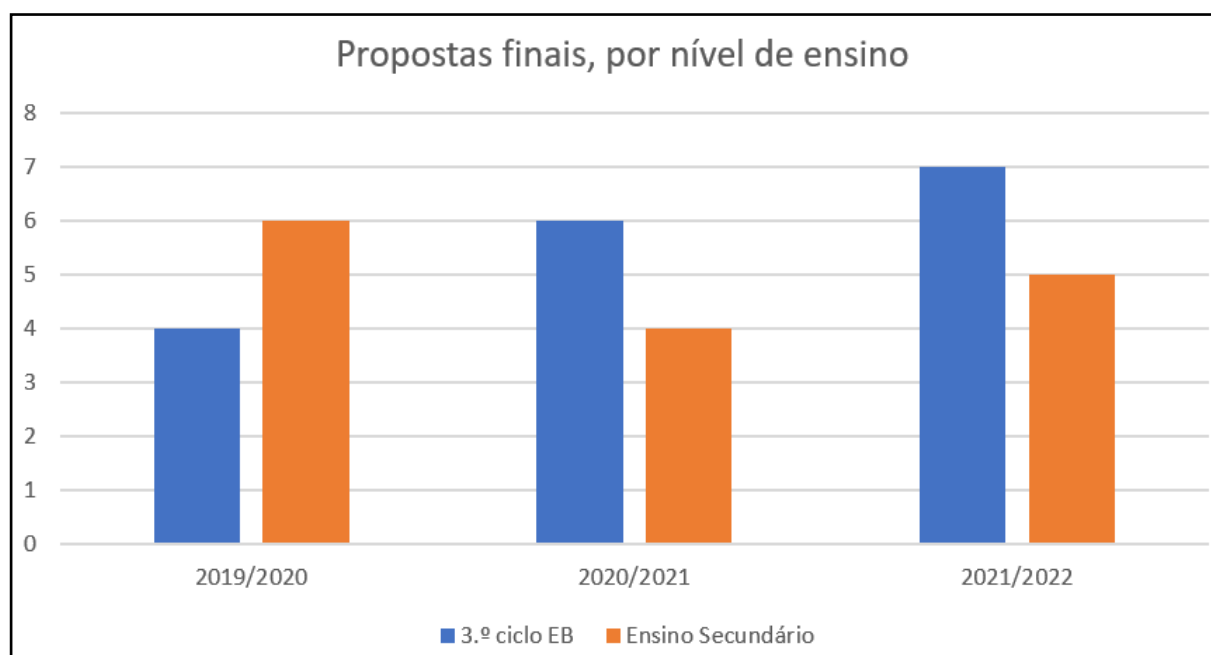
Desde a primeira edição da AMJM (2019/2020) que todas as escolas do concelho de Mafra se envolveram e participaram neste programa. Nas três edições já concluídas, chegaram à sessão final de discussão e votação dez propostas.

Na 1.^a edição da AMJM estiveram envolvidos mais de 300 alunos, além de professores e direções dos estabelecimentos de educação e ensino. No dia 23 de junho de 2020, realizou-se a sessão da “Assembleia Municipal Jovem 2019/2020 – Básico e Secundário”, em modelo adaptado ao atual contexto de pandemia, por videoconferência. Nesta sessão, foram apresentados no total dez propostas, quatro do ensino básico e seis do ensino secundário.

A 2.^a edição da AMJM concluiu-se no dia 15 de junho de 2021, com a realização da sessão da “Assembleia Municipal Jovem 2020/2021 – Básico e Secundário”, em modelo presencial. Nesta sessão, foram apresentadas no total dez propostas, seis do ensino básico e quatro do ensino secundário, contando com a participação aproximada de 70 jovens.

Já a 3.^a edição da AMJM foi concluída no dia 25 de maio de 2022 na sessão da “Assembleia Municipal Jovem 2021/ 2022 – Básico e Secundário”, em modelo presencial. Nesta sessão, foram apresentadas no total doze propostas, sete do ensino básico e cinco do ensino secundário, contando com a participação aproximada de 84 jovens. O tema-base para o ano letivo 2021/2022 foi “Mafra - o que queremos para o nosso Concelho”.

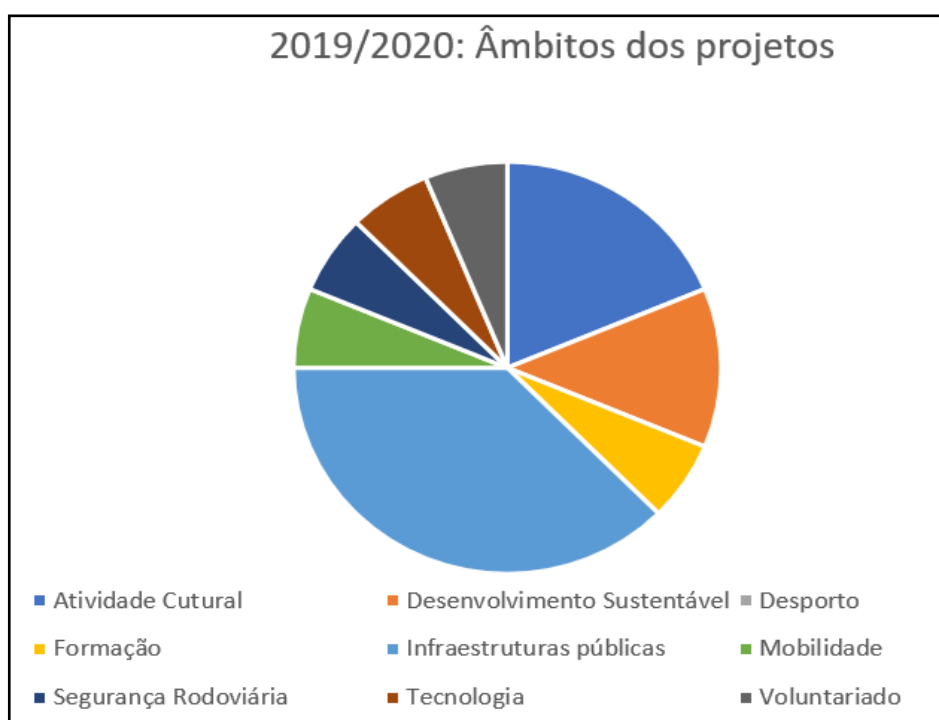
Figura 1 - Gráfico 1: Propostas finais, por nível de ensino



Fonte: elaboração própria, 2022

Considerando os âmbitos das propostas dos dez projetos finais, no ano 2019/2020, destaca-se um maior interesse na intervenção em infraestruturas públicas, como se pode ver no gráfico seguinte.

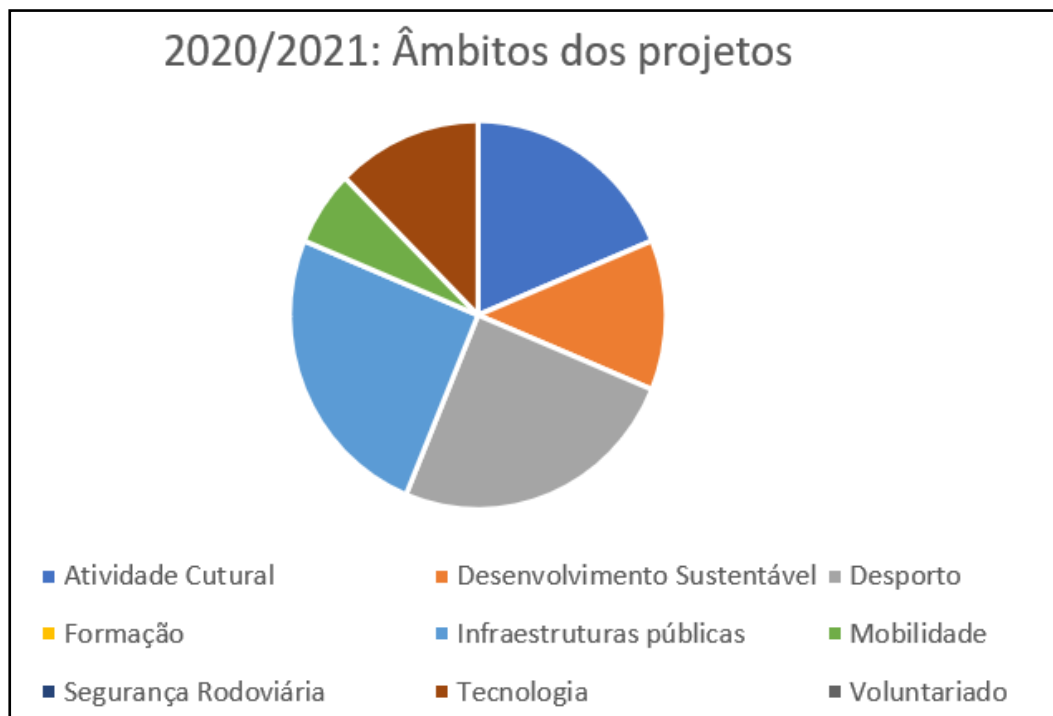
Figura 2 - Gráfico 2: Âmbitos dos 10 projetos finais, em 2019/2020



(Fonte: elaboração própria, 2022)

No ano 2020/2021, afirma-se, ao lado da intervenção em infraestruturas públicas as propostas relacionadas com o Desporto.

Figura 3 - Gráfico 3: Âmbitos dos 10 projetos finais, em 2020/2021



(Fonte: elaboração própria, 2022)

No ano 2021/2022, afirma-se, ao lado da atividade cultural as propostas relacionadas com o voluntariado.

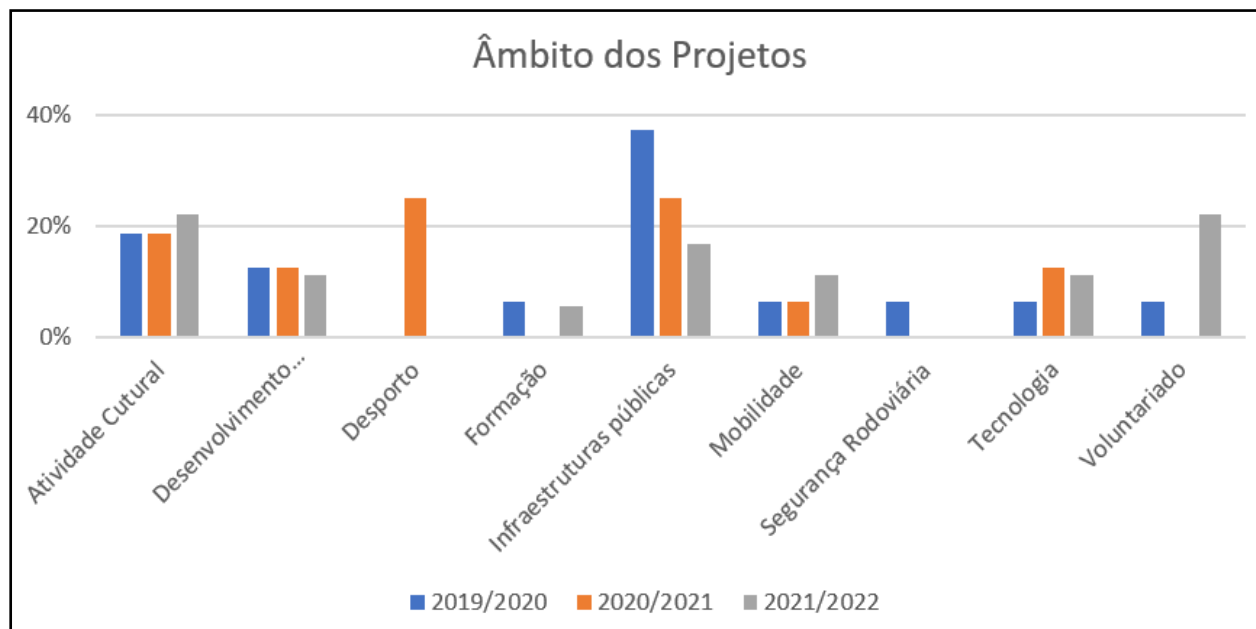
Figura 4 - Gráfico 4: Âmbitos dos 10 projetos finais, em 2021/2022



(Fonte: elaboração própria, 2022)

Fazendo uma análise comparativa, verifica-se no gráfico seguinte a distribuição das propostas pelos diversos âmbitos, nos três anos letivos.

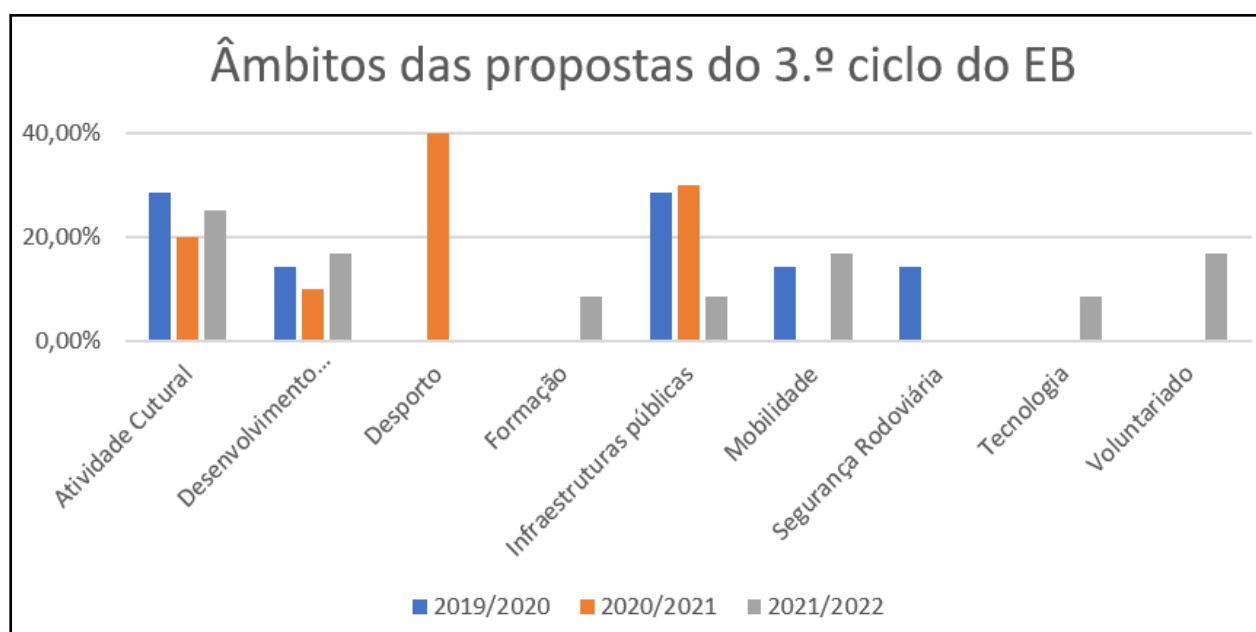
Figura 5 - Gráfico 4: Âmbitos dos projetos nas edições 2019/2020 e 2020/2021



(Fonte: elaboração própria, 2022)

Se analisarmos as propostas das equipas do 3.º ciclo do Ensino Básico, verificamos quais são os âmbitos que mais se destacam, no gráfico seguinte.

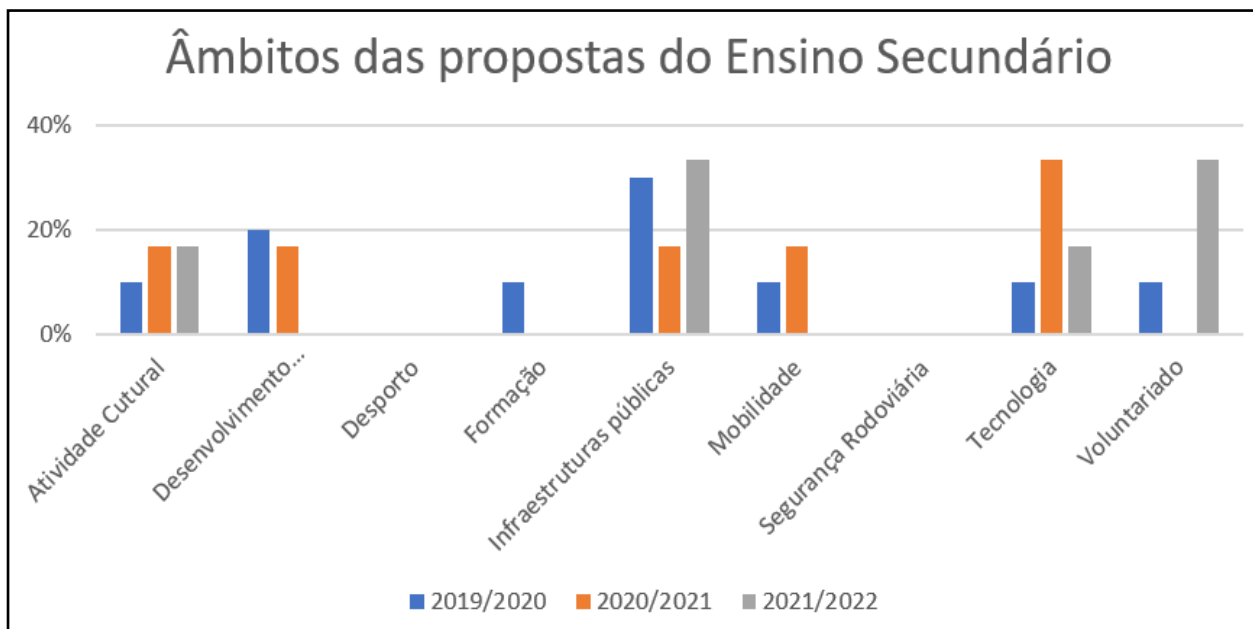
Figura 6 - Gráfico 5: Âmbitos das propostas do 3.º ciclo do EB



(Fonte: elaboração própria, 2022)

E, de seguida, apresentam-se os âmbitos em que mais se focaram as propostas do Ensino Secundário.

Figura 7 - Gráfico 6: Âmbitos das propostas do Ensino Secundário



(Fonte: elaboração própria, 2022)

Fica claro que nos três anos letivos e nas propostas do 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, surgem sempre propostas relacionadas com a promoção de atividade cultural, preocupação com o desenvolvimento sustentável, intervenção nas infraestruturas públicas e utilização das tecnologias ao serviço da população.

Conclusões

Considerando os compromissos de Portugal com a formação para uma cidadania ativa, a par de uma preocupação dos agentes políticos com a perceção de distanciamento dos jovens da participação cívica, têm surgido projetos de Assembleias Municipais Jovens.

No concelho de Mafra, um município que se caracteriza por ter uma considerável percentagem de população jovem, faz redobrado sentido que haja um

forte investimento neste âmbito da promoção da participação ativa dos jovens.

As escolas públicas e privadas adiram, tendo surgido um considerável número de propostas, tendo sido possível levar à sessão final de discussão e votação as dez melhores propostas.

Os âmbitos das propostas são diversos, destacando-se uma constante na promoção de atividade cultural, de intervenção em infraestruturas públicas e desenvolvimento sustentável, revelando que os jovens conhecem as características e potencialidades do concelho e pensam em propostas concretas de intervenção.

Este programa e similares têm um enorme potencial, por implicarem uma ação e um envolvimento direto dos jovens, na identificação e de problemas e na conceção de propostas de intervenção, tendo em vista a melhoria do concelho e a sua qualidade de via, designadamente, os jovens.

No caso de Mafra, a Câmara Municipal comprometeu-se com a execução dos projetos (mesmo que adaptados). Os vencedores da primeira edição foram já postos em prática e que, no que concerne ao “Espaço Jovem”, a Câmara Municipal construiu um projeto de raiz, tendo por base a sugestão da equipa vencedora.

Dada a relevância da Assembleia Municipal Jovem na formação dos jovens para uma participação cívica ativa, devem estas práticas ser dessiminadas e alargadas.

Num futuro estudo, faremos o alargamento deste estudo a Assembleias Municipais Jovens de todo o território nacional, *inclusive* com maior história, para se conhecer o panorama português nesta matéria.

Referências

ASSEMBLEIA MUNICIPAL DE MAFRA. Assembleia Municipal Jovem de Mafra. **Câmara Municipal de Mafra**, 25 mai. 2022. Disponível em: <https://www.cm-mafra.pt/p/assembleia_municipal_jovem>.

DESPACHO n.º 6173/2016, de 10 de maio. **Diário da República**, 2016.

HODSON, D. Becoming part of the solution: Learning about activism, learning through activism, learning from activism. In: BENCZE, L.; ALSOP, S. **Activist science and technology education**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2014. p. 67-98.

LEI n.º 46/86, de 14 de outubro. **Diário da República**, 1986.

MCDONNELL, K. H. **We Lost The Kids: Re-thinking childhood in the multi-media age**. Melbourne: Pluto Press, 2005.

ME/DGE. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017.

PANCER, S. **The Psychology of Citizenship and Civic Engagement**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (.). **A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice**. London: Routledge, 2010.

REIS, P. Cidadania Ambiental e Ativismo Juvenil. **ENCITEC - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 11, n. 2, p. 5-24, 2021.

SCHUTZ, A. **Empowerment: A Primer**. New York: Routledge, 2019.

VIEIRA, A. **Programa “AMAG – Assembleia Municipal de Alunos de Gondomar/ EMAG – Executivo Municipal de Alunos de Gondomar / AAG – Aluno Autarca por um dia em Gondomar”**. Criança, Cidade, Cidadania - Atas do colóquio internacional. Guimarães: Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais. 2016. p. 278-280.

Parte IV

JUVENTUDES E PANDEMIA

CAPÍTULO 13

JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO, PERTENCIMENTO RELIGIOSO E PANDEMIA DA COVID-19¹

Ana Beatriz Gasquez Porelli

Dirce Zan

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-P

INTRODUÇÃO

No momento em que escrevemos este capítulo – primeiro trimestre de 2022 – o Brasil registrava mais de 650.000 mortes por Covid-19, e apesar do governo federal ter revogado o protocolo sanitário adotado desde março de 2020, infectologistas alertam que a pandemia ainda não terminou. Com o avanço da vacinação da população, as atividades presenciais vão sendo retomadas, deixando algumas vezes a impressão de que a realidade vivida durante o período de isolamento social pertence ao passado. Contudo, os impactos adversos da pandemia produziram transformações significativas para os usos dos espaços urbanos, para as relações sociais e as rotinas cotidianas, de tal modo que em algum grau – e em nível global – fomos todos impactados pela pandemia.

¹ Este texto é versão ampliada do trabalho originalmente apresentado no GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos na 40ª Reunião Nacional da ANPED (2021), publicado em: PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; ZAN, Dirce. O que as pesquisas sobre juventude e religião dizem a respeito da escola? In: 14a Reunião da ANPED – Sudeste (2020). Anais eletrônicos disponíveis em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7712-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

As marcas desse período estão impressas na vida de toda a população e seguirão reverberando por longos anos ainda. Segundo um *survey* realizado pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVÉ, 2021), os jovens foram fortemente impactados. O levantamento realizado durante os meses de março e abril de 2021 com 68 mil jovens que estavam na faixa etária entre 15 e 29 anos e residentes em todas as regiões do país, apresenta relatos de ansiedade, cansaço frequente, agravamento da situação econômica da família e certo desalento quanto ao futuro.

No Brasil, desde o início da pandemia, o presidente Bolsonaro e representantes de seu governo minimizaram os problemas, sabotaram medidas preventivas e apostaram no negacionismo, instaurando no país uma guerra de informações entre as autoridades políticas e a comunidade científica. Essas ações colocaram a população em situação de risco tornando o quadro de infecção e mortes causadas pelo coronavírus em uma crise sanitária sem precedentes na nossa história (HENRIQUES; VASCONCELOS, 2020).

Junto à condução caótica da saúde no país, vemos o aprofundamento das desigualdades sociais com o aumento das taxas de desemprego e da informalidade, e o agravamento das desigualdades educacionais diante da necessária suspensão das aulas presenciais (KRAWCZYK; ZAN, 2021a). Como disse Krenak (2020), tudo isso nos leva a crer que a política em curso lança mão da necropolítica e o futuro de nosso país está sendo “rifado” (KRENAK, 2020).

Nesse sentido, é forçoso refletirmos sobre os impactos da pandemia no tempo presente e no futuro das juventudes, compreendermos de que forma os jovens têm enfrentado e percebido esse contexto pandêmico e como têm vivido sua juventude neste momento. Em especial, nos parece que se fazem necessários estudos que relacionam juventude, pandemia e pertencimento religioso,

uma vez que algumas lideranças e igrejas cristãs evangélicas, com grande visibilidade na mídia e nas redes sociais, conferiram apoio e legitimidade à atuação negacionista do governo federal diante do novo coronavírus (BANDEIRA; CARRANZA, 2020).

Bandeira e Carranza (2020) chamam a atenção para fato de que esses grupos religiosos advogaram, desde o início da pandemia, pela manutenção de templos abertos e inseriram no debate público a defesa da “essencialidade” do serviço religioso como dimensão fundamental da sociedade, provocando divergências dentro do próprio campo evangélico. Para as autoras, o Brasil é nesse sentido uma espécie de “ponto fora da curva” em comparação a outros países latino-americanos, em que governos e lideranças religiosas aderiram de forma geral às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). De tal modo, são suscitadas indagações sobre de que forma as igrejas se adaptaram às limitações colocadas pela pandemia, ampliando e reinventando práticas midiáticas e oferecendo respostas religiosas à pandemia (BANDEIRA; CARRANZA, 2020).

Pesquisas nacionais sobre o perfil da juventude apresentam dados relevantes que nos permite afirmar que o lazer, a participação em coletivos e a sociabilidade dos jovens brasileiros são muitas vezes mediadas por instituições religiosas (NOVAES, 2016). Desta forma, nos interessa saber se os jovens evangélicos estudantes do Ensino Médio se reconhecem nesses atores políticos evangélicos comprometidos com o negacionismo e como vivenciam esse momento da juventude marcado pela pandemia da Covid-19.

Desta forma, este trabalho pretende contribuir com o debate ao sistematizar reflexões sobre o tema específico a partir dos resultados parciais da

pesquisa de doutorado, que conta com financiamento da CAPES, vinculada ao PPGE/Unicamp e que tem como objetivo compreender as relações entre jovens evangélicos e a escola de Ensino Médio. O trabalho de campo, que contou com o acompanhamento de um Grupo Cristão (GC) existente na escola investigada, foi redefinido sob o impacto da pandemia de Covid-19, levando ao acompanhamento dos sujeitos pertencentes a esse grupo e das atividades coletivas que realizavam, a partir das plataformas digitais. Foram também realizadas entrevistas no formato online com alguns deles dando continuidade ao trabalho de campo iniciado antes da pandemia. Sendo assim, no limite deste texto, pretende-se discorrer sobre as relações que os participantes desse coletivo juvenil cristão mantiveram, as formas como se organizaram durante o período da pandemia e, em especial, as relações que estabeleceram com a instituição escolar.

Metodologia da Pesquisa no Contexto da Pandemia

A pesquisa foi realizada, no período de 2018 a 2021, em uma Escola Técnica Estadual (Etec) localizada em Campinas - SP, pertencente à rede de ensino público Centro Paula Souza² (CPS). A escola possui um Grupo Cristão (GC), com maioria evangélica, autogerido pelos estudantes desde 2000. Com menos de um mês do retorno das aulas de 2020 e a retomada da pesquisa de campo, houve a suspensão das atividades letivas presenciais devido à pandemia do coronavírus. Desta forma, o contato com os participantes da pesquisa continuou via WhatsApp e, em pouco tempo, o GC se reorganizou para manter suas atividades virtualmente.

2 Mais conhecido como Centro Paula Souza (CPS), o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS é a maior instituição de ensino público profissional da América Latina, uma autarquia estadual vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) do estado de São Paulo. Possui 223 escolas técnicas (Etecs) e 73 faculdades de tecnologia (Fatecs), que atendem 291 mil alunos, distribuídos em 300 municípios paulistas.

Assim, a pesquisa participante no cotidiano do grupo também foi redirecionada para o meio virtual. A partir da página do GC no Instagram foi possível acompanhar as lives realizadas semanalmente sempre por dois integrantes do grupo; os encontros semanais com realização de devocionais virtuais pela plataforma do Google Meet e, ainda, manter a interação com os jovens por meio de seus perfis pessoais no Instagram e no Facebook.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes que frequentaram as atividades virtuais promovidas pelo GC durante a pandemia³. Dos jovens que mantinham frequência mais assídua, 7 foram acompanhados pela pesquisadora nas redes sociais e 3 foram entrevistados individualmente de modo online via Google Meet. Todos são moradores de Campinas e região, estudantes matriculados em diferentes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos. Declaram-se evangélicos vinculados a diferentes denominações. Alguns participantes disseram que às vezes frequentam mais de uma igreja de denominações diferentes. A maioria advém de escolas públicas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Estão na idade-série regular de frequentar o Ensino Médio e apresentam trajetórias de sucesso escolar, sendo os primeiros de suas famílias a se dedicarem exclusivamente aos estudos sem interrupções e/ou reprovações.

Em relação aos cuidados éticos na pesquisa em Ciências Humanas, foram atendidos os dispostos na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) e obtida a aprovação do CEP/CHS/UNICAMP, CAAE: 15634819.8.0000.8142. A Etec concedeu a autorização para a realização da pesquisa e os sujeitos menores de idade (15 a 17 anos) apresentaram o consentimento dos responsáveis por meio da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento

³ Nesse período, o número de jovens presentes nas atividades do GC variou. Em média, 15 jovens frequentaram as lives e devocionais online.

Livre e Esclarecido), bem como assinaram o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) demonstrando ciência de sua participação voluntária. Foi explicitada aos envolvidos a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa e, ainda, informados sobre os riscos e benefícios em aceitar participar da mesma.

A Pandemia na Vida dos Jovens Estudantes Evangélicos da Etec Participantes do Grupo Cristão

Com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) durante a pandemia, governos pelo mundo foram orientados a cancelarem eventos, paralisarem as aulas e diminuïrem a circulação de pessoas (WERNECK; CARVALHO, 2020). Nesse contexto, inicialmente, os sistemas educacionais brasileiros pararam. Sob a narrativa oficial de que a educação não pode parar, as redes de ensino passaram a levantar alternativas para que se mantivesse de alguma forma o ensino de modo não-presencial (CINTRA; PORELLI; CAROLO, 2021).

Conforme o estudo de Cintra et. al (2021), o CPS já dispunha de ferramentas para que rapidamente se construísse um plano emergencial, migrando as aulas do ensino presencial para os meios digitais. Essa mudança resultou numa transposição para o Ensino Remoto Emergencial que, como define Behar (2020), é remoto, por instituir o distanciamento físico entre professores e alunos por decreto, e emergencial porque demanda um novo planejamento pautado por alternativas na tentativa de manutenção das atividades escolares, mesmo que parcialmente. Assim, a estrutura das Etecs permitiu que houvesse uma transferência de informações de estudantes e professores e de atividades acadêmicas para a plataforma do Microsoft Teams. Entretanto, um número expressivo de estudantes não tinha acesso à internet, o que levou o CPS a contra-

tar o serviço de Internet móvel para eles. Apesar desta ação, alguns estudantes continuaram sem acesso por indisponibilidade do serviço de Internet na região em que residiam (CINTRA; PORELLI; CAROLO, 2021).

O uso da internet no Brasil teve aumento significativo nos últimos anos. Segundo dados do IBGE de 2018, aproximadamente oito de cada dez domicílios brasileiros utilizam a internet, persistindo desigualdades no acesso quanto à zona de residência (rural ou urbana) e à região do país, além da idade dos usuários (IBGE, 2021). Mais de 85% da população jovem utiliza a internet, o percentual é ainda mais expressivo se considerarmos os que estão na faixa dos 18 a 29 anos de idade. Esses dados evidenciam parte dos obstáculos para oferecer educação a distância para todos e refletem a complexa tarefa de garantir o acesso irrestrito ao ensino nesse contexto de pandemia. Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de ensino e aprendizagem a distância tem sido um desafio para professores e alunos.

Para os alunos, além da adaptação a um novo modelo de ensino, existem obstáculos em virtude da falta de estrutura nos locais onde residem. Como relatam os jovens entrevistados, faltam espaços adequados, recursos tecnológicos e até mesmo horários para acompanhar as aulas, tendo em vista que os estudantes passaram a ajudar no trabalho doméstico. Anteriormente ao ensino remoto, os estudantes pesquisados dispunham das condições necessárias para permanecerem na escola que é de tempo integral, dedicavam-se exclusivamente aos estudos e utilizavam, na maioria das vezes, os computadores disponíveis na escola para a realização de trabalhos escolares e acessarem a internet wi-fi a partir da escola.

Foi possível notar que para participarem das atividades virtuais do GC, os participantes utilizavam majoritariamente os aparelhos celulares. Quando questionados sobre o uso de computadores ou notebook, dos doze estudantes

ouvidos, apenas dois alegaram possuir seus próprios aparelhos e outros dois disseram que possuem mas dividem com outros membros da família. Em geral, os estudantes realizam todas as atividades que demandam conexão via smartphone, incluindo as atividades escolares.

Na maioria dos encontros do GC observamos que aconteceram intercorrências em relação à conexão de algum(ns) participante(s) e não raras vezes eles fizeram comparações entre essas situações e outras similares ocorridas durante as aulas, nas salas virtuais. Um exemplo foi o comentário de Isabel: *“teve aula que eu passei mais tempo tentando conectar do que assistindo a professora”* (Isabel⁴, 16 anos, no início de *live* no Instagram do GC, mai. 2020).

Outro fato importante, somado a esse, que alterou significativamente a rotina dos jovens, foi o tempo de dedicação exclusiva aos estudos. Parte deles relataram que passaram a atuar nos serviços domésticos ou ainda nos negócios da família para ajudar no trabalho dos pais que de alguma forma tiveram que se adaptar à realidade do isolamento social e às dificuldades financeiras. Nesse sentido, João (17 anos) contou que passou a ajudar o pai que é mestre de obras como forma de poupar gastos com a contratação de auxiliares de pedreiro. Já Maria (17 anos) alegou que passou a auxiliar o pai em sua empresa de portaria, organizando materiais informativos sobre protocolos de segurança sanitária.

Contudo, o que chama mais a atenção, é que o tempo de dedicação exclusiva aos estudos foi alterado pela rotina doméstica somada à falta de estrutura das residências. Esses aspectos estão bem presente nas seguintes falas:

Em casa é mais difícil manter o foco, meus pais continuaram trabalhando, então sou eu que tenho que cuidar do meu irmão, arrumar casa, fazer comida, ajudar ele com as aulas dele e ainda fazer as minhas (José, 17 anos, em entrevista, dez. 2020);

4 Todos os nomes utilizados no texto são fictícios.

Na escola eu estudava bem mais, mas agora, eu sinto que estou estudando o mínimo só pra não perder o ano (Maria, 17 anos, durante devocional do GC, ago. 2020).

Esses relatos apontam para as dificuldades que essas e esses jovens enfrentaram durante os tempos de ensino remoto, levando muitos deles ao desestímulo e à dispersão. Estar na escola em período integral era uma garantia de distanciamento do ambiente e afazeres domésticos, mas era também a garantia de tempo e espaço adequados para se dedicarem às atividades escolares. Portanto, se a estes jovens eram garantidas, por meio da estrutura escolar, alguma estabilidade na combinação entre vida familiar e vida escolar que influenciavam positivamente suas trajetórias escolares e preparação para a vida profissional, isso na pandemia foi bruscamente desestabilizado.

Para os jovens pesquisados, sobretudo os concluintes do Ensino Médio, há um sentimento de frustração relacionado ao fato de encerrarem os estudos na Etec por meio do ensino remoto, considerado por eles de qualidade inferior ao ensino presencial que tinham acesso antes. Como dito nas entrevistas, a escolha por essa escola se deu pela oferta da educação profissional, mas também por considerarem que a qualidade do seu ensino garantiria o ingresso nas universidades públicas brasileiras. Dessa forma, os jovens e suas famílias depositaram grandes expectativas nesse período do Ensino Médio. Diante da conjuntura de isolamento social que vivemos nos anos de 2020 e 2021, aquilo que parecia um destino certo, desmoronou.

Ao mesmo tempo, esses estudantes precisaram lidar com um apelo do poder público do estado de que a vida precisava seguir e de que precisávamos modernizar o ensino, aproveitando este momento para a maior penetração das tecnologias digitais de comunicação e informação no trabalho pedagógico

da escola. De certo modo, são reforçadas palavras de ordem individualizantes como: “reinvente-se”, “construa suas próprias possibilidades”, “empreenda”. Resiliência passou a ser palavra de ordem.

Resiliência que tem sido apresentada, em diferentes documentos oficiais voltados para o Ensino Médio, como uma das competências socioemocionais a serem desenvolvidas e valorizadas pela escola. Em recente artigo, Krawczyk e Zan (2021b) discutem a forma como essa competência tem sido apropriada pelas políticas educacionais voltadas para a juventude. Para as autoras, a centralidade dessas políticas no desenvolvimento da competência da resiliência é fruto de um projeto em curso que tem uma clara intencionalidade de despolitizar a vida social e psicologizar a economia, as relações de trabalho (SAFATLE, 2020) e o processo educacional. Numa disposição de reeducar os sujeitos para a internalização da racionalidade econômica como a única possível. Ser resiliente é, de certo modo, assumir a organização produtiva atual e suas relações precárias de trabalho como as únicas possíveis e, desta forma, se subordinar a elas buscando se inserir a partir de sua capacidade criativa e de sua empregabilidade. É compreender que a sobrevivência a essa atual conjuntura resulta da maior ou menor capacidade resiliente de se adaptar.

Para a maior parte dos pesquisados que, como dito anteriormente, se dedicavam exclusivamente à escola e contavam com o apoio financeiro de familiares antes da pandemia, a *resiliência* se traduziu na busca de se adaptar a uma rotina rigorosa. Isto é, apesar de todo contexto pandêmico, seguir cursando de forma remota as disciplinas escolares – em média 17 disciplinas compõem a grade curricular dos cursos de ensino técnico integrado ao médio –, ajudar com afazeres domésticos, cumprir com a agenda de atividades online da igreja a

qual pertencem e realizar as atividades virtuais do GC, dentre outras. Durante os momentos devocionais do GC, muitas vezes as conversas se direcionaram para o tema da rotina dos jovens cristãos e os desafios do isolamento social, nesses momentos foi possível reconhecer nas narrativas, baseadas em passagens bíblicas, valores cristãos que ressaltam a força individual, a persistência e a exaltação ao trabalho árduo. Para nós, são narrativas que estão em sintonia com a noção de resiliência que tem ganho cada vez mais espaço nos projetos curriculares para o Ensino Médio.

Ainda sobre o mesmo tema, podemos considerar a dedicação dos pesquisados à alguma atividade que gerasse renda extra para sua família ou para si próprio. Parte dos jovens alegaram a escolha por atividades informais de serviços com tempos flexíveis que permitissem conciliar o tempo escolar no ensino remoto com as atividades domésticas. Dentre as atividades laborais desempenhadas citadas por eles estavam: aulas de reforço escolar, ensino de idiomas, gestão de marketing digital, babá, passear com cachorro e venda de doces.

As redes sociais foram as principais ferramentas utilizadas pelos jovens para divulgação dos serviços e produtos, como vemos na Figura 1, em que José (17 anos) e Pedro (17 anos) oferecem aulas de reforço de língua inglesa e serviço na área de marketing digital.

Figura 1. Publicação dos jovens no Instagram divulgando seus serviços (dezembro de 2020).



Fonte: Arquivo da autora.

Quando questionados sobre quem seriam os clientes desses serviços, eles alegaram que seriam seus *seguidores* das redes sociais, principalmente os “irmãos de fé” (frequentadores do mesmo templo evangélico). Esse achado nos remeteu ao estudo de Almeida (2004) que ao analisar a religião na metrópole paulista encontra entre os grupos pentecostais da favela a formação de redes de solidariedade e sociabilidade que atuam em contextos de carência. O autor chama a atenção ao modo como essas redes evangélicas

[...] trabalham em favor da valorização da pessoa e das relações pessoais, gerando um aumento da auto-estima e impulso empreendedor, além de ajuda mútua com o estabelecimento de laços de confiança e fidelidade. (ALMEIDA, 2004, p. 21)

Assim, afirma que opera entre os membros do mesmo templo um circuito de trocas, que envolve dinheiro, comida, utensílios, informações e recomendações de trabalho – entre outros –, simbolizado no princípio bíblico de ajudar primeiro os “irmãos de fé”. De tal modo, a reciprocidade entre os próprios “irmãos de fé” tende a refletir nos indivíduos com efeitos indiretos no regramento do comportamento e mostra-se como construtora de uma rede de solidariedade que atenua a vulnerabilidade social (ALMEIDA, 2004). Podemos, portanto, refletir que, de certo modo, para alguns jovens evangélicos a experiência de pertencer a uma comunidade de fé, para além das práticas religiosas, pode culminar em experiências empreendedoras e de suporte nos momentos de dificuldades financeiras e rebaixamento da renda familiar.

Voltando ao tema propriamente das experiências escolares, podemos refletir ainda sobre a perda de sentido da educação para os jovens quando esta passou a acontecer no formato remoto. Os jovens contaram sobre a falta que sentiam dos encontros no ambiente escolar e das interações com colegas e professores no cotidiano. Os estudos de Corti e Cássio (2020) e de Silva e Groppo (2020), que se aproximam das comunidades escolares para compreender o período de isolamento social, destacam que a experiência escolar vai além da transmissão de conteúdos e a maior motivação de estudantes e professores que anseiam o retorno às atividades presenciais, é a convivência vital da escola, espaço produtor de vida, de conhecimento e de laços sociais.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, os estudantes do terceiro ano enfatizaram o quão difícil foi encerrar o ciclo do Ensino Médio sem a formatura, sem as despedidas dos professores, do espaço escolar e, principalmente, dos colegas. O que nos leva a indagar sobre como alguns dos ritos de passagem, ainda existentes e mobilizados pela escola, foram impactados durante a pandemia.

Nos questionamos, ainda, como o GC seguiu, mesmo com as adversidades da virtualidade e permaneceu fazendo sentido para os jovens estudantes.

A participação no GC se apresentou como importante rede de apoio e de sociabilidade – no sentido simmeliano –, nele os jovens vivenciaram experiências enquanto coletivo pouco proporcionadas em outros espaços virtuais durante o ensino remoto. O grupo é para os jovens uma rede de apoio em vários aspectos, seu objetivo central é manter o diálogo entre crentes, vinculado a isso se faz necessário o apoio mútuo entre “irmãos de fé”. Como parte dessa função destaca-se a divulgação de materiais relacionados aos interesses acadêmicos via grupo de WhatsApp, como links, sites e informações sobre os vestibulares e ofertas de cursinhos preparatórios gratuitos. Além do mais, muitas vezes era o único espaço onde eles desabafavam, comentavam os “perrengues” do ensino remoto e dificuldades em manter uma rotina de estudos.

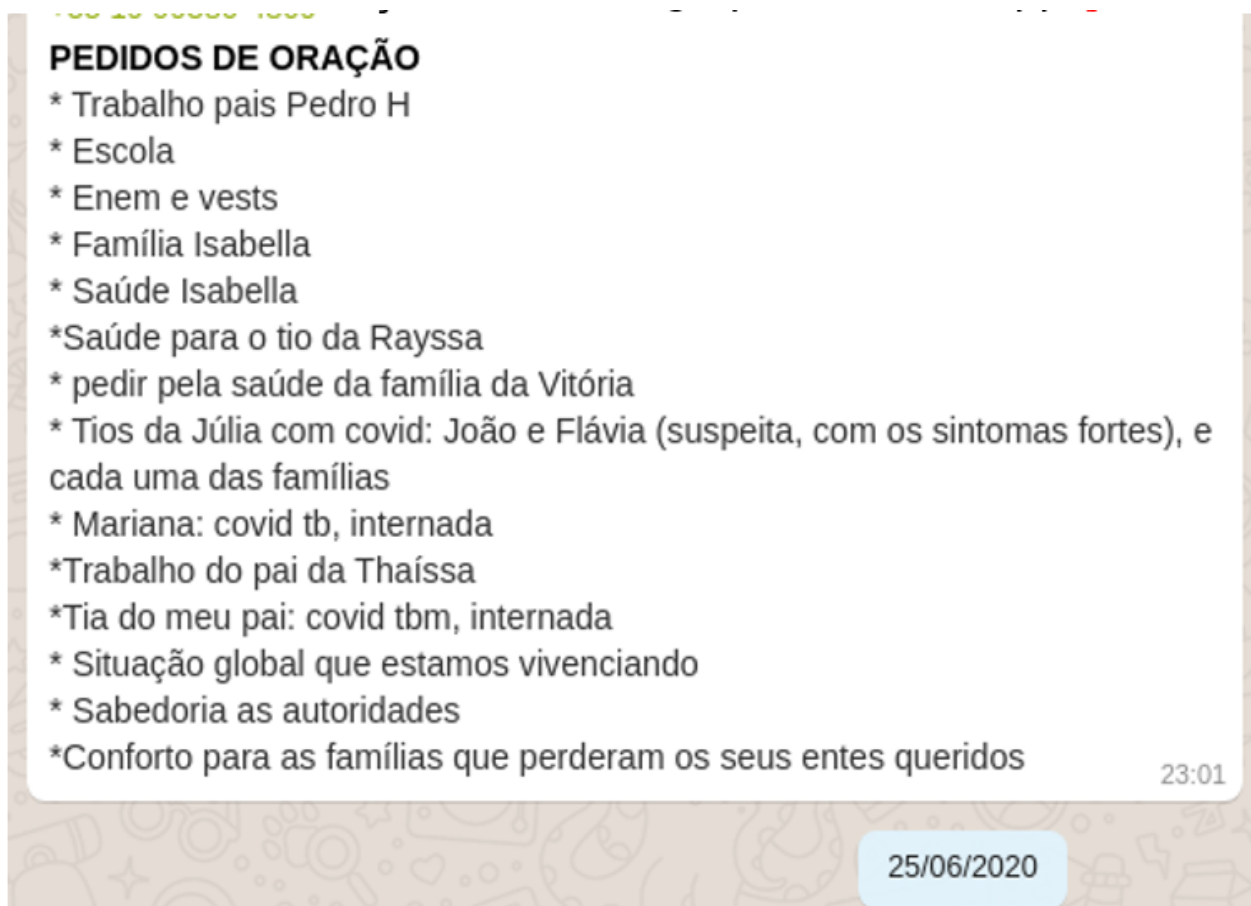
Quando viralizou a hashtag #AdiaENEM, chamada pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES em maio de 2020 visando o adiamento do cronograma do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM daquele ano, os participantes e liderança utilizaram o grupo de WhatsApp do GC para chamar a atenção ao tema e incentivar as postagens da hashtag nas contas pessoais.

Durante todo o período em que o Grupo foi acompanhado presencialmente pela pesquisadora, não foi observada nenhuma manifestação de ordem política entre os membros nos espaços de atuação do GC. Todos pareciam sempre se policiar em não manifestar opiniões pessoais que não fossem religiosas, com o intuito de evitar divergências, por reconhecerem que entre os cristãos há temas que podem não ser consenso e, portanto, o mais sensato seria manter o foco apenas nas questões que os unem. Assim, a tag se mostrou como tema passível de união em vista da notória sensibilização que houve entre os estudantes, não à toa ela esteve entre os assuntos mais comentados da internet diversas vezes

(UBES, 2020). Em matéria do El País de 12 de maio de 2020, esse movimento foi retratado como um “choque de consciência sobre privilégios e injustiças do Brasil durante a pandemia”, por terem sido enfatizadas as contradições de se realizar o principal exame de ingresso ao ensino superior no país em um momento em que os jovens estão fragilizados por inúmeros aspectos.

Ao longo de todo o período observado no grupo de WhatsApp foi possível acompanhar a cada semana os pedidos de oração dos jovens que depois a liderança do GC reunia em uma única postagem. Como observa-se na Figura 2.

Figura 2. Pedidos de oração no GC no grupo do WhatsApp (julho de 2020).



Fonte: Arquivo da autora.

Os temas elencados nos pedidos de oração apontam para o sofrimento e as preocupações que rondavam os jovens naquele momento. Além das ques-

tões diretamente envolvendo a saúde de suas famílias, são observadas questões relativas, provavelmente, a possível perda de emprego ou renda dos pais e a preocupação com as orientações governamentais para que o país conseguisse sair daquele momento.

Quando iniciada a vacinação contra Covid-19 dos adolescentes de 15 a 17 anos, a notícia circulou, no grupo de Whatsapp, com comemoração e agradecimentos a Deus, sendo também divulgado como realizar o agendamento. Também foi possível observar nas contas pessoais do *Instagram* dos participantes as hashtags #vivaosus, #vacinasalva, conciliada algumas vezes com frases como “Glória à Deus!”, “Obrigado, Deus!”. Conforme mostra a Figura 3.

Figura 3. Vacinação dos jovens (segundo semestre de 2021).



Fonte. Arquivo da autora.

Essas ações demonstram que os jovens reconhecem a importância da vacinação, da ciência e do Sistema Único de Saúde para o enfrentamento da pandemia. Demonstrando que esses jovens evangélicos não aderiram aos discursos negacionistas que foram inúmeras vezes mobilizados por atores políticos, que se dizem representantes dos cristãos, e por lideranças evangélicas midiáticas. O que nos leva a compreensão de que há um pluralismo de opiniões que circulam no meio evangélico, assim como o pertencimento religioso do jovem não necessariamente o limita na crítica e na construção dos seus próprios pensamentos baseados em experiências religiosas e extra-religiosas. Tais achados nos remete ao estudo de Fernandes (2019) sobre o pertencimento religioso da juventude associada à cultura midiática acessada pelos jovens contemporâneos que demonstra que cada vez mais há fluidez no exercício da fé, a qual possibilita a promoção de inovações e contestações do campo religioso. Portanto, torna-se urgente para nós, que buscamos compreender as juventudes e seus dilemas contemporâneos, apreender a atuação dos jovens com pertencimento à religião evangélica, considerando sua capacidade de contestação crítica e ação em relação ao contexto histórico-social no qual vivem.

Conclusão

Essa pesquisa possibilitou uma aproximação e um olhar sobre aquilo que os jovens evangélicos estudantes de uma Etec têm vivenciado e construído enquanto coletivo em tempos de pandemia. Buscamos retratar fragmentos do cotidiano vivido virtualmente por estes jovens para conhecer, ainda que parcialmente, como foi ser jovem, interagir entre os pares, viver afetos, experimentar a escola de Ensino Médio no ensino remoto e construir planos para o futuro durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, o estudo nos mostra que compreender as dinâmicas religiosas e escolares dos jovens não é um fim em si mesmo, mas um potente modo investigativo para reconhecermos as tendências extra-religiosas e extra-escolares do contexto histórico, social e econômico mais geral que elas atravessam. Nos estimulam ainda outras possibilidades de investigação, elencar novas hipóteses e categorias para compreendermos esse momento histórico específico que constitui a condição juvenil na contemporaneidade.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo. Religião na metrópole paulista. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n.56, p.15 - 148, out. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000300002>. Acesso em 30 abr. 2022

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> . Acesso em 06 set. 2020.

BANDEIRA, Olívia; CARRANZA, Brenda. Reactions to the Pandemic in Latin America and Brazil: Are Religions Essential Services?. **Int J Lat Am Relig**, v.4, p. 170–193, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s41603-020-00116-0> . Acesso em 20 set. 2021.

CINTRA, Sílvia Beltrane; PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; CAROLO; Adriana Lúcia. Centro Paula Souza em tempos de pandemia: relato de experiência. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.62, p. 274 - 282, out., 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4228> . Acesso em 30 abr. 2022.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude. **Juventudes e a Pandemia de Coronavírus**. Relatório Nacional, maio de 2021. Disponível em: https://atlas-dasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.pdf. Acesso em 25 abr. 2022.

CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando. A Roleta-russa da Abertura das Escolas. **Le Monde Diplomatique**. São Paulo, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-roleta-russa-da-abertura-das-escolas/> . Acesso em: 18 set. 2020.

FERNANDES, Silvia Regina Alves. Entrechoques e múltiplas pertencas religiosas: aspectos da cultura religiosa e midiática entre Jovens Contemporâneos no Brasil. In: Tostes, Angélica; Claudio de Oliveira Ribeiro. (Org.). **Religião, diálogo e múltiplas pertencas**. 1ed. São Paulo: Anablume, v. 1, p. 35-57, 2019.

HENRIQUES, Cláudio Maierovitch Pessanha; VASCONCELOS, Wagner. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 99, p. 25-44, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173368> . Acesso em: 14 jun. 2021.

IBGE. **Uso de internet, televisão e celular no Brasil**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>> . Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

KRAWCZYK, Nora. E ZAN. Dirce. Juventude acossada: pandemia, violência policial, fundamentalismo religioso e outras ameaças. In: Nora Krawczyk; Selma Venco (Orgs.) **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a.

KRAWCZYK, Nora e ZAN, Dirce. Resiliência ou Resistência: um dilema social pós-pandemia. In: **Revista Políticas Educativas (PolEd)**, v. 15, n. 1, 2021b.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NOVAES, Regina Reyes. **Juventude, religiosidade e redes: reflexões sobre resultados de pesquisas**. In. Agenda Juventude Brasil : leituras sobre uma década de mudanças / Organizadores: Diógenes Pinheiro ... [et al] . – Rio de Janeiro : Unirio, 2016.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral, in SAFATLE, V.; SILVA JR., N. e DUNKER, C. (orgs.) **Neoliberalismo como Gestão do Sofrimento Psíquico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

SILVA, Josefa Alexandria da; GROPPPO, Luís Antônio. Estudantes do Ensino Médio, o ENEM e a Covid-19. Rio de Janeiro, 31 maio 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/estudantes-do-ensino-medio-o-enem-e-covid-19-colaboracao-de-texto> . Acesso em: 18 set. 2020.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. NOTA SOBRE A VITÓRIA PELO #ADIAENEM. 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/nota-sobre-a-vitoria-pelo-adiaenem/> Acesso em: 23 set. 2020.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, e00068820, abr. 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-crise-sanitaria-anunciada> . Acesso em 18 set. 2020.

CAPÍTULO 14

DIREITOS FUNDAMENTAIS DE JUVENTUDE E TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA DA JUVENTUDE, FRENTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19) NO BRASIL

Cristiano Lange dos Santos

Maurício Nader Griguc

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-L

Introdução

O objetivo deste trabalho é debater os impactos sociais causados pelo coronavírus (COVID-19), no campo do direito e das políticas públicas de geração de emprego e renda, com recorte específico sobre as juventudes, por estarem abarcados pela teoria da proteção integral, de acordo com Emenda Constitucional 65 de 13 de julho de 2010, que inseriu o termo jovem no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, a fim de estabelecer estratégias para o enfrentamento da questão.

A crise sanitária decorrente da pandemia do coronavírus desnudou as desigualdades – que já eram abissais para um contexto de verdadeira barbárie -

existentes nos campos sociais, econômicos, trabalhistas e ambientais nos países periféricos.

No Brasil, a crise sanitária vem acentuar ainda mais uma crise econômica, política e social que empurra a população à desproteção social constituindo um cenário de desesperança, em especial às juventudes negra, empobrecida e periférica sobre o futuro.

A pandemia impactou de forma brutal as categorias em situação de vulnerabilidade social, especialmente com recorte de cor e raça, revelando as dificuldades da maioria da população para se proteger contra a contaminação do coronavírus e ao mesmo tempo trabalhar e sustentar sua família sem manter privações materiais.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) divulgou documento no qual monitora as relações de trabalho no contexto da pandemia, demonstrando que um em cada seis jovens ficarão desempregados neste período, razão pela qual recomenda que os governos devem implementar ações políticas ao problema do emprego e da geração de renda tendo em vista suas consequências negativas, constituindo-se o que se denominou de “geração de confinamento”. (OIT, 2020)

A proposta é problematizar como as relações dos jovens com o mundo do trabalho e geração de renda, a partir da crise sanitária, tornaram-se ainda mais frágeis.

A situação social e econômica dos jovens tende a se agravar em períodos de crise, tal como o problema sanitário, provocado pelo coronavírus, razão pela qual impõe-se medidas interventivas governamentais, representadas por políticas públicas de proteção social e geração de renda e emprego.

Mesmo em uma situação de excepcionalidade – estado de calamidade pública - o governo federal impõe uma agenda de políticas de austeridade, com fundamento neoliberal, assim como programas de flexibilização e precarização das relações de trabalho e emprego.

O problema definido é examinar como o governo federal brasileiro, que possui a competência constitucional para legislar e executar políticas sobre direito do trabalho, tem apresentado ações e medidas de acordo com as recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para o enfrentamento do desemprego e geração de renda de jovens abrangidos pela teoria da proteção integral, no contexto da pandemia do coronavírus (COVID-19) no Brasil?

A hipótese que responde à pergunta: os dados revelam que os índices de desemprego e geração de renda entre os jovens aumentaram consideravelmente durante a pandemia do coronavírus, problema sobre o qual não tem sido tratado pelo governo federal com a atenção que lhe é exigido, à luz da teoria da proteção integral, conforme dispõe o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, caracterizando-se um quadro de omissão administrativa.

O método de abordagem é o dedutivo, pois examina, as premissas gerais sobre o tema em primeiro lugar, para, em seguida, realizar as especificações. O método de procedimento adotado é o monográfico.

Além disso, faz-se uso das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental a partir de revisão, exame e interpretação da literatura sobre o tema, com base em livros e artigos científicos de revistas especializadas no assunto.

Esta pesquisa usa como metodologia os dados indiretos obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela pesquisa “El Covid y el mundo del trabajo – 2020”, elaborada pela Organização Internacional de Trabalho (OIT).

Desemprego na Pandemia: Um Problema que Atinge a Maioria da Juventude no Brasil

O tema do desemprego e da geração de renda é um dos principais problemas que afetam as juventudes nas últimas décadas, revelando-se uma questão que, apesar de complexa e preocupante, não tem ganhado a atenção necessária na agenda pública brasileira.

Pochmann (2007) ao pesquisar sobre o primeiro emprego, no início dos anos 2000, apresentou as enormes desigualdades econômicas e sociais existentes entre os jovens com idades entre 15 a 24 anos.

É frequente, por exemplo, o ingresso no mercado de trabalho ocorrer entre os 15 anos de idade – poucos são os jovens que conseguem concluir os cursos educacionais e é comum a união, filhos e mudança de endereço bem antes da faixa de idade definida como juvenil, sobretudo para os seguimentos mais pobres da população. (POCHMANN, 2007, p. 09)

Desde então, as dificuldades de colocação de jovens de mercado de trabalho são ainda maiores, haja vista as transformações nas relações de trabalho, originadas em função das Tecnologia de Comunicação e Informação (TICs), assim como das políticas de austeridade fiscal que retraíram as políticas de incentivo nesse mercado, mas sobretudo por conta da aprovação da Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017 (Reforma Trabalhista), que precarizou ainda mais as relações de trabalho.

Rigoletto e Paéz (2018) destacam que as experiências internacionais de flexibilização das leis trabalhistas, ocorridas após a crise financeira do *subprime* (2008), demonstraram que houve aumento na competitividade ao cada vez mais se exigir as credenciais de experiência para admissão do jovem no emprego, sem contraprestação de retorno salarial, tornando-os mais vulneráveis na relação capital *versus* trabalho.

Se, em um contexto de crise econômica os jovens já são os mais afetados pelo desemprego, precarização e informalidade, é de se imaginar os impactos sociais e comportamentais da pandemia na atual geração de jovens, pois amplia-se ainda mais a desigualdade no acesso ao emprego e à geração de renda.

Assim, é possível destacar que a juventude é uma das categorias mais impactadas negativamente pela pandemia, repercutindo as consequências de forma direta em praticamente todas as suas dimensões de vida, seja no campo da educação, seja no campo das relações sociais, seja no campo das relações de trabalho.

Esses campos se cruzam de forma interseccional constituindo-se um problema complexo de difícil resolução que exigem medidas interventivas por parte do Estado capazes de minimizar tais impactos no segmento juvenil.

Ademais, é importante registrar que o trabalho é um elemento central na vida dos jovens, representando um dos principais espaços de socialização, experimentação e de aprendizado das juventudes, como condição de vida e preparação para a transição à vida adulta.

O trabalho para as juventudes significa não apenas realização do seu eu, mas também a independência financeira e a autonomia – como significado de afirmação - para os jovens empobrecidos e periféricos que dependem do seu trabalho para alcançar mobilidade social.

É importante registrar que ainda em março, o Observatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) lançou um relatório apontando os impactos da quarta revolução tecnológica sobre as relações de trabalho e emprego especialmente na categoria das juventudes.

Según se desprende de datos recientes, los jóvenes se ven afectados de forma desproporcionada por la crisis de la COVID19 y padecen sus consecuencias adversas en varios ámbitos, en particular, interrupción de sus programas educativos o de formación, pérdida de empleo y de ingresos, y mayores dificultades para encontrar trabajo. (OIT, 2020)

No campo da educação, parte da população jovem, especialmente a juventude periférica e empobrecida, encontram dificuldade para conciliar seus estudos, muitos no contraturno do trabalho, de forma remota, frente a exigência de componentes de tecnologia (acesso à computador com internet de qualidade), o que pode comprometer o aprendizado e sua recolocação no mercado de trabalho.

Já no campo das relações sociais, construiu-se um vazio nas relações e vínculos entre os jovens, limitando seus comportamentos em razão do distanciamento social, o que lhes exige uma adaptação muito rápida a práticas e fazeres extraordinários, na medida em que foi privado de sua convivência física e presencial junto a seus pares.

A vulnerabilidade do grupo juvenil é representada pela sua fragilidade, uma vez que a inexperiência e a incapacidade de trabalhar em estruturas hierárquicas têm sido os principais fatores que prejudicam a entrada e ou a permanência do jovem trabalhador no emprego.

Ainda assim, apesar das constantes alterações no sistema produtivo, com ênfase sobre o elemento tecnológico, as habilidades e potenciais inovadores reconhecidamente das novas gerações são desconsiderados.

De acordo com o Observatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT)

En total, 178 millones de jóvenes trabajadores de todo el mundo, a saber, más de cuatro de cada diez jóvenes empleados en el mundo, trabajaban en los sectores más afectados al surgir la crisis. Casi el 77 por ciento de jóvenes trabajadores en todo el mundo (328 millones) tenían un empleo en el sector informal, frente a alrededor del 60 por ciento de los adultos trabajadores (de 25 años, o más). El índice de informalidad laboral de los jóvenes oscila entre el 32,9 por ciento en Europa y Asia Central, y el 93,4 por ciento en África. Incluso antes de que surgiera la crisis de la COVID-19, más de 267 millones de jóvenes no tenían empleo, ni participaban en ningún programa educativo o de formación (jóvenes «nini»), incluidos casi 68 millones de jóvenes desempleados. (OIT, 2020)

Os dados do Observatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) foram confirmados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Contínua (PNAD), elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revelou o aumento do desemprego entre jovens de 18 a 24 anos, no primeiro trimestre de 2020, no Brasil.

De acordo com a pesquisa, só no primeiro trimestre – período que compreende o estado de calamidade pública por conta da pandemia de coronavírus - a média nacional de desemprego entre jovens passou de 23% para 27,1%. (IBGE, 2020)

Examinando-se os níveis de desemprego, por recorte de sexo, as mais prejudicadas são as jovens mulheres que representam 14,5% enquanto 10,4% dos jovens homens. Da mesma forma, o recorte racial também se apresenta negativamente às mulheres pretas, uma vez que as jovens autodeclaradas pretas ou pardas representam 15% e 14% contra 9,8% de brancas. (IBGE, 2020)

Os Direitos Fundamentais de Juventude e Atenção de Políticas Públicas e Sociais na Constituição Federal de 1988

Se o Brasil inovou na esfera constitucional com a adoção da teoria da proteção integral, no campo do Direito da Criança e do Adolescente, antes mesmo da recepção da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), não se pode dizer o mesmo dos direitos de juventude.

O Brasil tardou em aprovar um marco normativo específico sobre a juventude, o que de certa forma, repercutiu na implementação de políticas de juventude e na exigência de prioridade na atenção e consecução de direitos de afirmação de jovens.

Basta registrar que o jovem somente foi reconhecido como sujeito de direito, passíveis de atenção prioritária por parte do Estado pela Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional n. 65 de 13 de julho de 2010.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

A inserção do jovem, em nível constitucional, com *status* de direito fundamental, assegurado no artigo 227, significa não apenas um elemento simbólico de reconhecimento de que a categoria juvenil exige atenção e cuidados especiais, mas um reordenamento administrativo suficiente para atender os comandos jurídico-constitucionais.

Este arcabouço legal e político criou grande expectativa no campo das Políticas Públicas de Juventude por significar a possibilidade de incorporação das políticas de juventude como política de estado, para além da transitoriedade de governos, e por apontar a possibilidade de complementação entre a proteção assegurada pelo ECA, para crianças e adolescentes até 18 anos, e o fortalecimento das políticas de autonomia e emancipação dos jovens entre 18 e 29 anos no Brasil. (CASTRO, MACEDO, 2019, p. 1216)

Com a instituição da Emenda Constitucional 65, de 13 de julho de 2010, e do Estatuto da Juventude, há uma transição paradigmática no ordenamento jurídico na forma em como abordar a categoria juvenil de “juventude em situação de risco” para “juventude como sujeito de direitos”, capazes de se tornarem protagonistas na formulação de políticas de juventude.

É importante registrar que a alteração constitucional assegurou aos jovens tratamento com prioridade e de forma absoluta, sendo abrangidos pela teoria da proteção integral, diante das suas particularidades.

Isso implica em reconhecer que os direitos de juventude integram o campo mais abrangente dos direitos humanos e insere-se no campo valorativo da teoria da proteção integral já consagrada à infância brasileira desde 1988. Além disso, os direitos de juventude, uma vez incorporados ao texto cons-

titucional oferecem um novo olhar valorativo para esses direitos fundamentais na medida em que integram na teoria os princípios da diversidade. (CUSTÓDIO, 2016, p. 19)

A aprovação de marco normativo específico sobre a questão juvenil é simbólica porque expressa a necessidade de atenção a um grupo que impõe cuidados especiais em razão da sua singularidade de desenvolvimento, assim como orienta uma diretriz aos poderes públicos de se pensar em medidas e políticas programáticas que atentem para os jovens respeitando as suas especificidades.

Além disso, é importante registrar a promulgação da Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013 (Estatuto da Juventude), que conferiu aos jovens inúmeros direitos e orientou os formuladores de políticas de juventude.

O Estatuto da Juventude dispôs sobre onze direitos inerentes à condição juvenil: i) direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil (artigo 4º); ii) direito à educação (artigo 7º); iii) direito à profissionalização, ao trabalho e à renda (artigo 14); iv) direito à diversidade e à igualdade (artigo 17); v) direito à saúde (artigo 19); vi) direito à cultura (artigo 21); vii) direito à comunicação à liberdade de expressão (artigo 26); viii) direito ao desporto e ao lazer (artigo 28); ix) direito ao território e à mobilidade (artigo 31); x) direito à sustentabilidade e ao meio ambiente (artigo 34); xi) direito à segurança pública e o acesso à justiça (artigo 37).

Nesse aspecto, o artigo 14 do Estatuto da Juventude dispõe sobre a garantia do jovem em ter o direito ao trabalho e à renda assegurados.

Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.

Ainda no Estatuto da Juventude, o artigo 14 e 15 indicam as diretrizes orientadoras para implementação de políticas públicas de profissionalização, direito ao trabalho e de geração de renda, como medidas de afirmação e autonomia dos jovens.

Art. 15. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas:

I - promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação;

II - oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio de:

a) compatibilização entre os horários de trabalho e de estudo;

b) oferta dos níveis, formas e modalidades de ensino em horários que permitam a compatibilização da frequência escolar com o trabalho regular;

III - criação de linha de crédito especial destinada aos jovens empreendedores;

IV - atuação estatal preventiva e repressiva quanto à exploração e precarização do trabalho juvenil;

V - adoção de políticas públicas voltadas para a promoção do estágio, aprendizagem e trabalho para a juventude;

VI - apoio ao jovem trabalhador rural na organização da produção da agricultura familiar e dos empreendimentos familiares rurais, por meio das seguintes ações:

a) estímulo à produção e à diversificação de produtos;

b) fomento à produção sustentável baseada na agroecologia, nas agroindústrias familiares, na integração entre lavoura, pecuária e floresta e no extrativismo sustentável;

c) investimento em pesquisa de tecnologias apropriadas à agricultura familiar e aos empreendimentos familiares rurais;

d) estímulo à comercialização direta da produção da agricultura familiar, aos empreendimentos familiares rurais e à formação de cooperativas;

e) garantia de projetos de infraestrutura básica de acesso e escoamento de produção, priorizando a melhoria das estradas e do transporte;

f) promoção de programas que favoreçam o acesso ao crédito, à terra e à assistência técnica rural;

VII - apoio ao jovem trabalhador com deficiência, por meio das seguintes ações:

a) estímulo à formação e à qualificação profissional em ambiente inclusivo;

b) oferta de condições especiais de jornada de trabalho;

c) estímulo à inserção no mercado de trabalho por meio da condição de aprendiz.

Percebe-se que o dispositivo em exame indica a necessidade do Estado em prestar medidas concretas por meio de políticas públicas, em decorrência do comando normativo disposto no artigo 15 do Estatuto da Juventude.

Além disso, o Estatuto da Juventude também orienta ao formulador da política pública salvaguardar a possibilidade de compatibilizar, em regime especial, o estudo e o trabalho como forma de complementação de um campo sobre o outro, sem prejuízo de nenhum deles.

Essa diretriz busca também atender à teoria da proteção integral, de forma a contemplar as diversas dimensões de assistência às juventudes no mercado de trabalho e na manutenção da sua formação escolar.

Trata-se de uma preocupação legítima do legislador, na medida em que 1/5 dos jovens que trabalham, conciliam suas atividades profissionais com sua formação educacional.

Observa-se que as juventudes foram reconhecidas como sujeito de direitos, passíveis de atenção por políticas específicas pelo Estado, na consecução dos direitos fundamentais, previstos no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que lhe garantiu a proteção integral, diante da sua especificidade de pessoa em desenvolvimento.

Juventudes e Políticas de Emprego e Geração de Renda: Exame sobre o Período da Pandemia

As políticas públicas, de acordo com Bucci (2006, p. 252) são “instrumentos de ação dos governos – o *government by policies* que desenvolve e aprimora o *government by law*.”

Política pública é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processos de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

(...)

Como tipo ideal a política pública deve visar a realização de objetivos definidos, a expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados. (BUCCI, 2006, p. 19)

No mesmo sentido, é importante referir o conceito elaborado por Derani (2006, p. 135) para o quem a “política pública é um conjunto de ações coordenadas pelos entes estatais, em grande parte por eles realizadas, destinadas a alterar as relações sociais existentes.”

Assim, a política pública deve necessariamente ser executada pelo Estado, que é o ente legitimado pelo monopólio da execução e ação nos problemas públicos, sociais e econômicos. Nesse sentido, torna-se imperativo que normas jurídicas orientem o fazer da Administração Pública, na medida em que é limitada pelo princípio da legalidade, que representa a vinculação positiva à lei, tal como disposto no artigo 37 da Constituição Federal de 1988.

Observa-se que as Medidas Provisórias 927, de 22 de março de 2020; 928, de 22 de março de 2020; 936, de 1º de abril de 2020; 944, de 03 de abril de 2020; e 946, de 07 de abril de 2020, todas elas editadas pelo governo federal para enfrentar a questão da calamidade pública decorrente da pandemia não inseriram a categoria juvenil como beneficiária, com exceção aqueles jovens que já estavam empregados antes da pandemia.¹

¹ Observa-se que o governo federal se aproveitou da pandemia para impor um pacote de medidas legislativas que flexibilizam e precarizam ainda mais os direitos trabalhistas, já tão atacados com a Lei 13.467 de 13 de julho de 2017 (Reforma Trabalhista).

A legislação em questão, constituiu o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda com o objetivo de preservar o emprego e a renda; garantir a continuidade das atividades laborais e empresariais; e reduzir o impacto social decorrente do estado de calamidade.

As legislações mencionadas não contemplam a juventude como beneficiária das políticas de proteção ao emprego ou de geração de renda, como aspecto central de proteção e salvaguarda dos direitos assegurados no Estatuto da Juventude.

Da mesma forma, as políticas públicas devem ser atos coordenados e integrados entre temas correlacionados (inclusão social, empoderamento, participação) e entes (governamentais ou não) na transformação ou modificação de um conjunto ou de estrutura determinada pela atuação estatal.

Essa referência denota a importância da construção de políticas públicas transversais na perspectiva de construir políticas de juventude, capazes de compreender as singularidades e as especificidades da categoria jovem.

Diante de tal cenário é possível verificar, até o momento, que não houve intervenção do Estado com a edição de normas legislativas e a implementação de políticas públicas efetivas capazes de promover a afirmação da juventude, no campo do mercado de trabalho, nem garantir os empregos ou geração de renda às juventudes, como dispõe a teoria da proteção integral.

Ademais, o Brasil desconsidera as recomendações do Observatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para implementar ações políticas específicas para a juventude sobre o emprego e da geração de renda, mesmo sabedor dos impactos negativos que a omissão pode causar sobre as novas gerações.

A questão é de que até o momento o governo federal silenciou sobre uma política específica de atenção e proteção social direcionada ao público jovem, para garantir emprego e renda, a fim de enfrentar o quadro de desesperança, tal como requer o artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Juventude, que adotaram a teoria da proteção integral.

Conclusão

O problema definido foi examinar como o governo federal brasileiro, que possui a competência constitucional para legislar e executar políticas sobre direito do trabalho, tem apresentado ações e medidas de acordo com as recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para o enfrentamento do desemprego e geração de renda de jovens abrangidos pela teoria da proteção integral, no contexto da pandemia do coronavírus (COVID-19) no Brasil?

A hipótese que respondeu à pergunta: os dados revelam que os índices de desemprego e geração de renda entre os jovens aumentaram consideravelmente durante a pandemia do coronavírus, problema sobre o qual não tem sido tratado pelo governo federal com a atenção que lhe é exigido, à luz da teoria da proteção integral, conforme dispõe o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, caracterizando-se um quadro de omissão administrativa foi confirmada.

As Medidas Provisórias 927, de 22 de março de 2020; 928, de 22 de março de 2020; 936, de 1º de abril de 2020; 944, de 03 de abril de 2020; e 946, de 07 de abril de 2020, emitidas pelo governo federal para enfrentar a questão da calamidade pública decorrente da pandemia não atentam para as singularidades que a questão social do desemprego e a geração de renda entre os jovens representa.

Verificou-se que até o momento o governo federal negligenciou implementar uma política pública específica de atenção e proteção social direcionada ao público jovem, para garantir emprego e renda, tal como impõe o artigo 227 da Constituição Federal e do Estatuto da Juventude, que adotaram a teoria da proteção integral no ordenamento jurídico brasileiro.

Conclui-se que a pandemia do coronavírus combinada com a omissão do governo federal, em implementar políticas públicas de geração de emprego ou renda, tal como recomendou a Organização Internacional do Trabalho (OIT), expôs a juventude a um cenário de desproteção social e empregatícia capaz de comprometer uma geração de jovens e impactar nos altos índices de desemprego no Brasil.

Referências

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Brasília: Presidência da República [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 10 set. 2020.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional n. 65 de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília: Presidência da República [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm Acesso em: 06 set. 2020.

Brasil. **Decreto nº 10.422, de 13 de julho de 2020**. Prorroga os prazos para celebrar os acordos de redução proporcional de jornada e de salário e de suspensão temporária do contrato de trabalho e para efetuar o pagamento dos benefícios emergenciais de que trata a Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020. Brasília: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10422.htm Acesso em: 15 ago. 2020.

Brasil. **Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm Acesso em: 10. ago. 2020.

Brasil. **Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm Acesso em: 10. ago. 2020.

Brasil. **Lei n. 14.020, de 6 de julho de 2020.** Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nos 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14020.htm Acesso em: 10. ago. 2020.

Brasil. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm Acesso em: 02 jun. 2022.

Brasil. **Medida Provisória n. 927, de 22 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv927.htm Acesso em: 10. ago. 2020.

Brasil. **Medida Provisória n. 928, de 23 de março de 2020.** Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, e revoga o art. 18 da Medida Provisória nº 927, de 22 de março de 2020. Brasília: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv928.htm Acesso em: 10. ago. 2020.

Brasil. **Medida Provisória n. 936, de 1 de abril de 2020.** Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv936.htm Acesso em: 10. ago. 2020.

Brasil. **Medida Provisória n. 944, de 3 de abril de 2020.** Institui o Programa Emergencial de Suporte a Empregos. Brasília: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv944.htm Acesso em: 10. ago. 2020.

Brasil. **Medida Provisória n. 946, de 7 de abril de 2020.** Extingue o Fundo PIS-Pasep, instituído pela Lei Complementar nº 26, de 11 de setembro de 1975, transfere o seu patrimônio para o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv946.htm Acesso em: 10. ago. 2020.

Bucci, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2006.

Bucci, Maria Paula Dallari. “O conceito de política pública em direito.” In: _____. (Org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-49.

Castro, Elisa Guaraná de; Macedo, Severine Carmem. “Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças.” *Revista Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 02, 2019 p. 1214-1238. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/40670/29522> Acesso em: 07 set. 2020.

Custódio, André Viana. “A Proteção Integral aos Direitos Fundamentais de Juventude no Brasil.” In: **Estado, mercado e sociedade: perspectivas e prospectivas**. LEAL, Rogério Gesta; SANTOS, Rafael Padilha dos; DEMARCHI, Clovis. (Orgs). Itajaí: Univali, PPCJ, 2017. P. 9-27.

DERANI, Cristiane. Política pública e a norma jurídica. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 131-142.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Segundo trimestre (abr-jun) 2020. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2020/08/pnad-continua-do-2o-trimestre.pdf> Acesso em: 08 set. 2020.

Organização Internacional do Trabalho. **Observatorio de la OIT: el covid-19 y el mundo del trabajo**. Cuarta edición. Estimaciones actualizadas y análisis. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---d-comm/documents/briefingnote/wcms_745965.pdf Acesso em: 06 set. 2020.

Pochmann, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual dos jovens e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro**. São Paulo: Publisher, 2007

Rigoletto, T.; Páez, C.S. “As experiências internacionais de flexibilização das leis trabalhistas.” In: **Dimensões críticas da reforma trabalhista no Brasil**. p. 183-208 KREIN, José Dari; GIMENEZ, Denis Maracci; SANTOS, Ancelmo Luis dos. Campinas: Editora Curt Nienmundajú, 2018. Disponível em: <https://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/LIVRO-Dimenso%cc%83es-Cri%cc%81ticas-da-Reforma-Trabalhista-no-Brasil.pdf> Acesso em: 03. set. 2020.

CAPÍTULO 15

FORMAÇÃO DOCENTE E JUVENTUDES: PERFIL, PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS DE UM INSTITUTO FEDERAL ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA

Christiane Menezes Rodrigues

Nayara de Pinho Fernandes

Mikaela Cristina França da Silva

Marcos Gabriel de Araujo Nazareth

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-R

Introdução - Breve Diálogo entre a Formação Docente e as Juventudes

Os estudos realizados acerca da formação e profissão docentes, nos últimos anos, apontam para a superação do entendimento de que ser professor é uma tarefa simples ou que é exercida de forma “natural”, ou até mesmo, vocacional (NÓVOA *et al.*, 1992, 2009, 2017; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2014; PIMENTA, 2012; FREIRE, 2020).

Para Nóvoa (2017), a profissão de professor é realizada em um ambiente complexo, apresentando ramificações sociais, políticas e econômicas, e neste

sentido, demanda deste profissional, a construção de conhecimentos que são plurais, não estáticos, e sobretudo, construídos sociohistoricamente.

Estes saberes advêm de inúmeras fontes, dentre estas destacam-se os adquiridos nas instituições de ensino de formação de professores, que para Tardif (2002) se constituem como os saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Os saberes, construídos no âmbito da formação inicial, são vivenciados pelos licenciandos, sujeitos considerados em sua maioria como jovens, os quais estão em busca de uma formação profissional que os possibilitem viver suas condições socioculturais e econômicas enquanto sujeitos juvenis e, ao mesmo tempo, como futuros professores.

Ao tratar da temática juventude, entendemos como Dayrell (2007), Carrano (2014) e Sposito (2008) que a caracterizam não apenas a partir da perspectiva etária, como uma fase da vida marcada pelas mudanças biológicas e psicológicas dos sujeitos. A compreensão é que, as juventudes, no plural, constituem-se a partir de múltiplas dimensões, em que as questões sociais, culturais e sobretudo, econômicas, impõe-se diretamente no constituir-se como jovens.

As políticas de democratização de ingresso, criadas nos últimos anos, têm favorecido a inserção dos jovens no Ensino Superior. Picanço (2016) destaca a diversificação de características em torno dos estudantes nos últimos anos, como o aumento do ingresso de jovens de menor renda, de negros e pardos, de jovens mulheres em relação a homens jovens. A autora ressalta, ainda, que distintos marcadores sociais de diferença de gênero, de raça, de cor e de renda estão produzindo trajetórias singulares em relação a diversas dimensões da vida, dentre elas, o estudo.

David (2012), ao analisar especificamente a inserção de jovens nos cursos de formação docente, afirma que algo novo relacionado a “novos comportamentos e posturas apresentados pelos jovens no processo de formação de professores e de sua relação com a futura profissão” (p. 15) começam a ser percebidos pelos professores e pelas instituições de formação de professores.

Corroborando com estas análises, consideramos ser de extrema importância investigar quem são, e o que esperam da formação, os sujeitos a quem se destina esta formação – os licenciandos. Assim, propusemos um projeto de pesquisa¹ em um campus centenário de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado no Estado do Rio de Janeiro, com a intenção de identificar as principais características do perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes dos cursos de formação de professores, e compreender quais as perspectivas de formação e as dificuldades impostas pelo período pandêmico aos licenciandos

O Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro – Breve Contextualização Histórica e a Formação Docente

Em 1909, no contexto de criação de 19 escolas em todo o Brasil, foi instituída a Escola de Aprendizes e Artífices no município de Campos dos Goytacazes, pelo então presidente Nilo Peçanha, que pretendia oferecer uma educação

¹ Este projeto de pesquisa foi aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC) em janeiro de 2020 pelo IFFluminense. A intenção inicial era realizar um estudo em profundidade, com a utilização de instrumentos de pesquisa como a observação participante e a realização de grupos focais, a fim de compreender o perfil dos sujeitos e suas concepções de docência. Todavia, com o surgimento da pandemia da COVID-19, que gerou dentre outras ações, a suspensão das atividades presenciais, e para este trabalho especificamente, uma dificuldade no contato e trabalho direto com os estudantes, optamos pela aplicação de questionários. Assim, alguns temas que não puderam ser aprofundados em função desta realidade imposta, serão retomados no ano de 2022, com o retorno das atividades presenciais, o que significa dizer que a pesquisa está em andamento.

qualificada principalmente às classes sociais mais socioeconomicamente vulneráveis, a fim de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Esta institucionalidade passa por uma série de modificações ao longo de sua história, constituindo-se como Escola Técnica Federal de Campos, Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos, até se estabelecer atualmente como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense).

O IFFluminense foi criado pela lei de n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, legislação esta que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Estas instituições foram estabelecidas para ofertar, conforme prevê seu artigo segundo, “educação superior, básica e profissional, com estruturas pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”, inserindo nesta oferta diversificada também a formação de professores.

Esta instituição possui hoje 14 unidades de ensino, localizadas nas regiões norte e noroeste do Estado do Rio de Janeiro, e o campus pesquisado foi o Campos Centro, a unidade centenária, localizada na região central do município de Campos dos Goytacazes, que abarca o maior número de alunos - 5.309 alunos e de servidores – 522.² A oferta de cursos de formação de professores vem sendo oferecida desde o início dos anos 2000, com a criação do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, e o mais recente curso, criado em 2015, que é a Licenciatura em Teatro.³

2 Informação obtida através do sítio institucional: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/apresentacao>). Acesso em 10.03.22.

3 Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do campus Campos Centro se encontram disponíveis para consulta no endereço eletrônico: <http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura>.

De acordo com Machado (2011), a oferta de cursos de licenciatura no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem atender a um conjunto de desafios que compreendem, à própria expansão desta Rede, as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), as novas necessidades político-pedagógicas advindas com um conjunto de programas que visam atender uma formação de professores qualificada a atuar com toda a diversidade existente em nossa sociedade (p. 690).

Associado a estes desafios, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFFluminense traz a discussão acerca das juventudes, problematizando a necessidade de se contemplar seus estudantes para além do viés etário e do entendimento de que ser jovem é uma fase estritamente biológica da vida, destacando que a compreensão de juventudes, no plural, perpassa sobretudo pelas “condições de classe social, moradia, gênero, etnia, pertencimento religioso e tantas outras” (IFF, 2018, p.60).

Concordamos com Lima (2013, 2016) na afirmação de que existe uma escassez bibliográfica sobre as licenciaturas ofertadas pelos institutos federais, dada a recente configuração desta formação na Rede Federal de Ensino, o que nos possibilita afirmar que estas instituições estão em processo de construção de suas identidades enquanto *lócus* de formação docente. Este desafio demanda uma necessidade urgente que é a de conhecer os sujeitos jovens que querem ser professores, mesmo diante de um cenário de uma profissão complexa e historicamente desvalorizada econômica e socialmente.

Neste sentido, este estudo, ao propor investigar os sujeitos juvenis licenciandos numa escola da Rede Federal de Ensino, pretende contribuir com o fortalecimento da formação docente, a partir da escuta dos próprios sujeitos em instituições que estão em processo de construção de suas identidades enquanto formadoras de professores.

Breve Contextualização Histórica da Formação e Profissionalização Docente

A profissão docente, nem sempre foi analisada de um ponto de vista profissional, e esteve relacionada por longos períodos às ideias de missão e de vocação (ARANHA, 2006; GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2019; LOCATELLI; PEREIRA, 2019). A partir desta concepção de docência, há um entendimento da profissão docente como um trabalho semiprofissional e desvalorizado quando comparada a outras profissões.

Gatti, André e Barreto (2019) destacam que das escolas jesuíticas ao estabelecimento das primeiras províncias que propiciaram a criação das escolas de primeiras letras para grupos privilegiados, não houve nenhuma preocupação com o processo de escolarização da educação básica, tampouco com a formação de professores. É no século XIX, no cenário da proliferação das ideias liberais de democratização e de obrigatoriedade do ensino primário, que se iniciam políticas mais consolidadas no campo da formação docente.

As atuais Diretrizes Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica⁴, também instituída como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), por sua vez, traz uma concepção técnico-instrumental de docência, em que o trabalho do professor se resume à competência do saber-fazer, ou seja, para a prática.

Para Silva (2020), a BNC Formação não cumpre o papel de formar professores humanos emancipados, uma vez que padroniza o modelo de formação em competências que prioriza formação prática, em detrimento de uma forma-

⁴ Diretrizes aprovadas por meio da Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019.

ção que privilegie a articulação entre teoria e prática, que propicie ao futuro professor uma formação crítica, permitindo a ele a capacidade de interpretação e leitura de mundo.

Tardif e Lessard (2014) apontam que as transformações na própria sociedade, a qual exige uma formação educacional cada vez mais longa e mais complexa do ponto de vista da incorporação de saberes e competências por parte dos sujeitos sociais, a fim deles ocuparem funções socioeconômicas mais valorizadas, remetem-nos a discutir a formação e a profissão docentes na atualidade, no sentido de analisar seus “percursos de carreira e sua identidade profissional” (p.08).

Compreendemos que uma das grandes contribuições da formação inicial é “promover uma espécie de passagem” entre o se ver como aluno e se ver como professor (PIMENTA, 2012). Ver, pensar, analisar, investigar, criticar, pesquisar não apenas pelo olhar de licenciando, mas de professor, de professor em formação, a fim de problematizar e discutir os desafios da profissão, ainda no contexto da formação inicial de professores, e a intenção deste estudo foi o de compreender como este processo está se constituindo com os licenciandos do IFFluminense.

Apontamentos Metodológicos e Reflexões Acerca da Formação Inicial e da Profissão Docente

A metodologia de pesquisa utilizada foi de abordagem qualitativa (ANDRÉ; LUDKE, 2012), de caráter exploratório, e teve como sujeitos os estudantes que cursam os primeiros quatro períodos dos seus cursos de formação em Licenciatura em Geografia, Letras, Educação Física, Matemática, Teatro

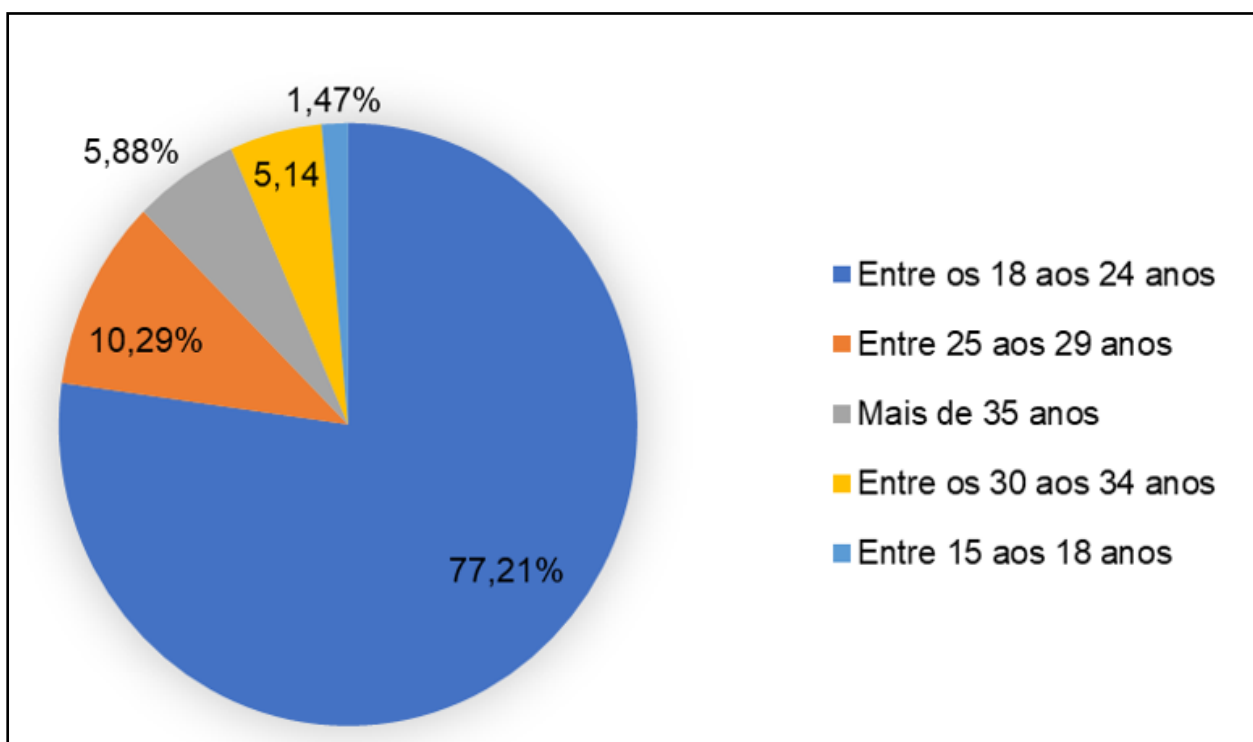
e Ciências da Natureza, que são em verdade, todos os cursos de formação de professores oferecidos na instituição pesquisada. Os instrumentos utilizados foram a aplicação de questionários que foram cedidas gentilmente pelos alunos interessados em participar de nosso estudo.

A aplicação de questionários teve a participação de 322 alunos⁵. As perguntas consistiam em questões abertas e fechadas que foram organizadas em blocos, buscando entender sobre o perfil socioeconômico, suas concepções de docência e de contribuição da formação inicial, e o contexto da formação inicial perpassado pela pandemia da COVID-19.

Acerca do perfil socioeconômico, um primeiro dado levantado foi o dos grupos etários aos quais pertencem os licenciandos. Assim, percebeu-se que a maior parte dos licenciandos são sujeitos jovens, pois compreendem a faixa etária entre os 15 aos 29 anos, totalizando percentual de 88,97%. O gráfico 1 aponta esta realidade

5 O questionário inicial da pesquisa foi disponibilizado a todos os licenciandos dos quatro primeiros períodos de seus cursos de formação, que estavam matriculados no Ensino Remoto Emergencial (ERE) no contexto da pandemia da COVID-19. Todavia, tivemos muita dificuldade no retorno das respostas e de criar estratégias para encontrar todos os alunos, devido às desistências e trancamentos das matrículas. Assim, a amostra da pesquisa foi de 322 participantes, o que não corresponde ao número total de alunos matriculados.

Gráfico 1 - Faixa etária dos licenciandos



Fonte: Os autores, 2020

Considerando a conceituação de juventude como uma referência que não trata apenas de um grupo social inserido em uma dada faixa etária, mas também como uma categorização de sujeitos sociais que possuem singularidades, conforme destaca Freitas (2005), deve-se atentar para o fato de que as características socioeconômicas devem ser levadas em consideração, uma vez que

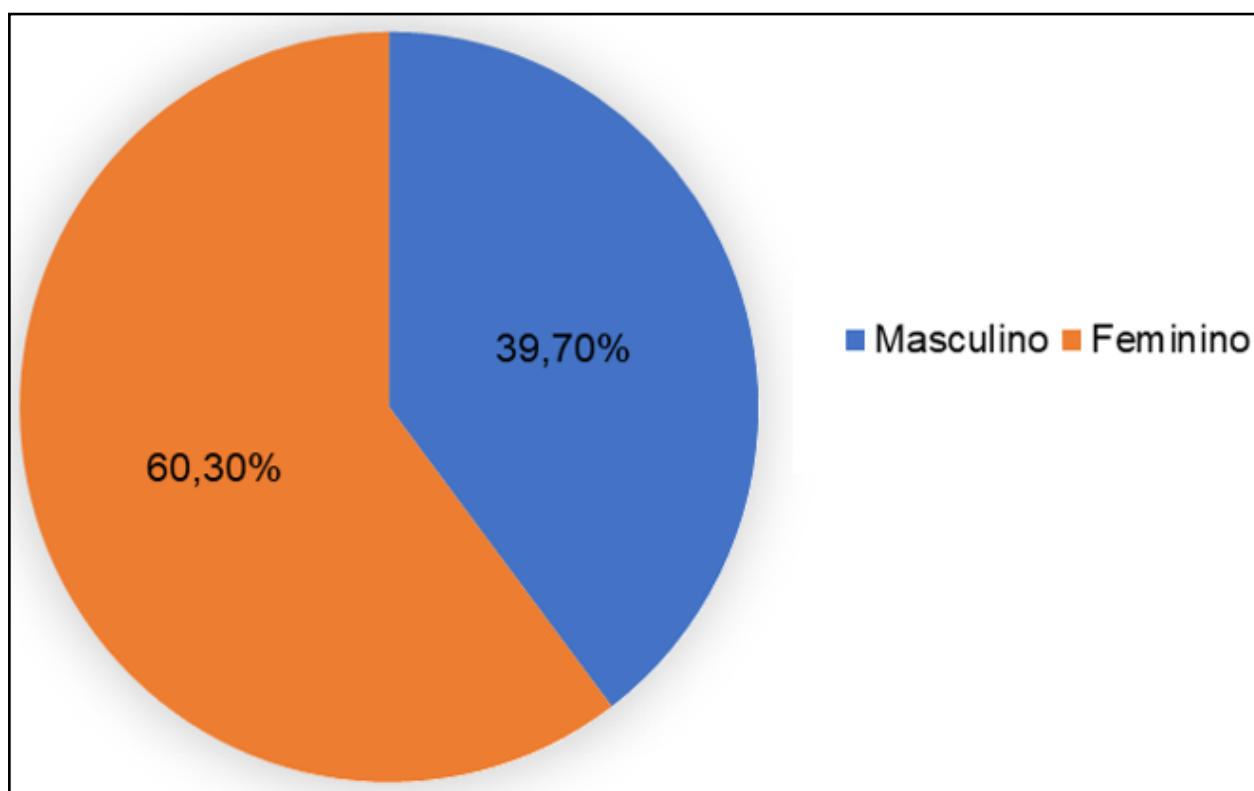
[...] este olhar permite reconhecer a heterogeneidade do juvenil a partir das diversas realidades cotidianas nas quais se desenvolvem as distintas juventudes. Desta maneira, possibilita, por sua vez, assumir que no período juvenil têm plena vigência todas as necessidades humanas básicas e outras específicas, motivo pelo qual faz-se necessário reconhecer tanto a realidade presente dos jovens como sua condição de sujeitos em preparação para o futuro (LEÓN, 2005, p. 14).

León (2005), ao tratar do sujeito jovem que quer ser professor, afirma que a faixa etária por si só, não aponta a pluralidade e a desigualdade que perpassa os modos de vida dos sujeitos juvenis. A compreensão desse ponto de vista

pode ser analisada como um importante elemento que irá inferir na decisão pela escolha do curso superior, uma vez que dizem respeito que os fatores de ordem social, econômica e acadêmica estão implícitos ou explicitamente relacionados com a trajetória estudantil e as perspectivas de futuro desses alunos.

Outra variável associada ao perfil dos sujeitos refere-se à condição de gênero dos licenciandos, ou melhor dizendo, das licenciandas. O gráfico 2 expressa esta composição

Gráfico 2 - Gênero dos estudantes



Fonte: Os autores, 2020

A presença de mulheres nos cursos de licenciatura está pautada em um leque de possibilidades e restrições que determinados cursos oferecem. Por conseguinte, entende-se, assim, que a escolha pela licenciatura é muito mais densa e complexa, quando comparada às afirmações de sua escolha através das ideias de vocação, habilidade e desejo, posto que variadas características influem nes-

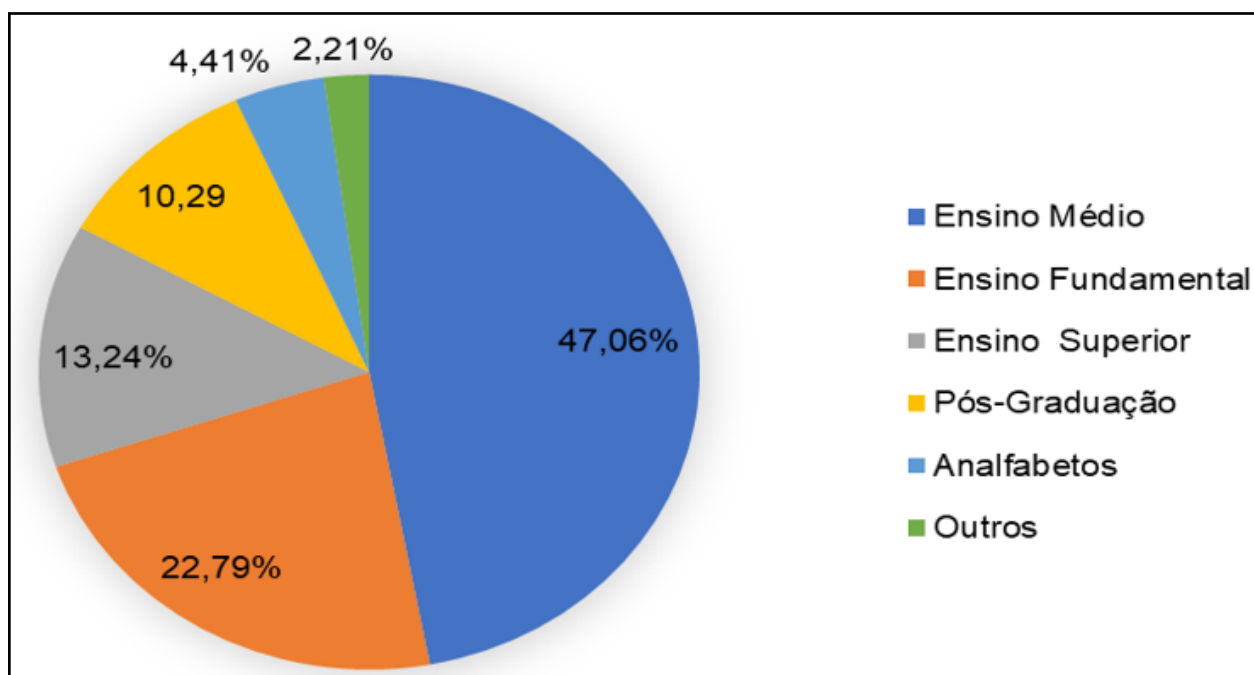
sa opção, como as que dizem respeito aos horários e às possibilidades que esse curso dispõe para determinados gêneros sociais, especialmente o feminino, tão desvalorizado historicamente (NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011).

Gatti, André e Barreto (2019), ao traçarem um perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil, afirmam que a presença feminina tem sido acentuadamente maior nos cursos de menor prestígio, como os de licenciatura, “que conduzem a carreiras menos valorizadas socialmente e de mais baixa remuneração” (p.159).

Outra análise realizada no âmbito do perfil social dos licenciandos, pretende relacionar o percurso escolar dos pais e/ou responsáveis, com o intuito de compreender a contribuição da trajetória acadêmica de seus genitores nas vidas escolares dos licenciandos. O gráfico 3 demonstra que os grupos familiares os quais pertencem os jovens sujeitos da pesquisa, possuem, em sua maioria, o Ensino Médio como o maior grau de escolaridade, fato esse que quando somado aos que possuem apenas o Ensino Fundamental, totaliza um percentual de 69,9%, evidenciando um baixo nível de escolarização por parte das famílias.

Tal aspecto nos permite analisar a estratificação desigual da qual se origina esses alunos, já que “pessoas com diplomas de ensino superior têm chances muito maiores de conseguir os melhores empregos em termos de salários e condições de trabalho do que pessoas que não completaram a educação superior” (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019, p. 195). Assim, entendemos que os grupos sociais que possuem um poder aquisitivo elevado podem possibilitar um modo de vida diferente para os seus descendentes, com possibilidades de escolha e visões de futuro divergentes dos grupos familiares com baixo poder aquisitivo.

Gráfico 3 - Grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis



Fonte: Os autores, 2020

Investigamos também como os marcadores sociais de renda influenciam no processo de desenvolvimento pessoal e intelectual dos sujeitos. Licenciandos em situação de vulnerabilidade social possuem condições juvenis que irão se diferenciar de jovens pertencentes a classes mais favorecidas economicamente, tendo em vista que conciliar trabalho e estudo é uma realidade que se faz presente na realidade desses estudantes.

Esta é uma realidade evidente na vida de muitos estudantes de licenciatura do IFFluminense, pois um percentual de 56% dos licenciandos, necessita exercer alguma atividade remunerada, mesmo que grande parte ainda conviva com os pais e/ou responsáveis. A falta de condições financeiras no seio familiar destes jovens foi identificada na fala de uma licencianda

[...] tanto a minha mãe como o meu pai, não tem estudo (sic). Então, tipo assim, é meio que ela vê em mim, tipo uma ascensão social na família, sei lá, uma luz, alguma coisa assim. Então desde o começo o apoio sempre foi

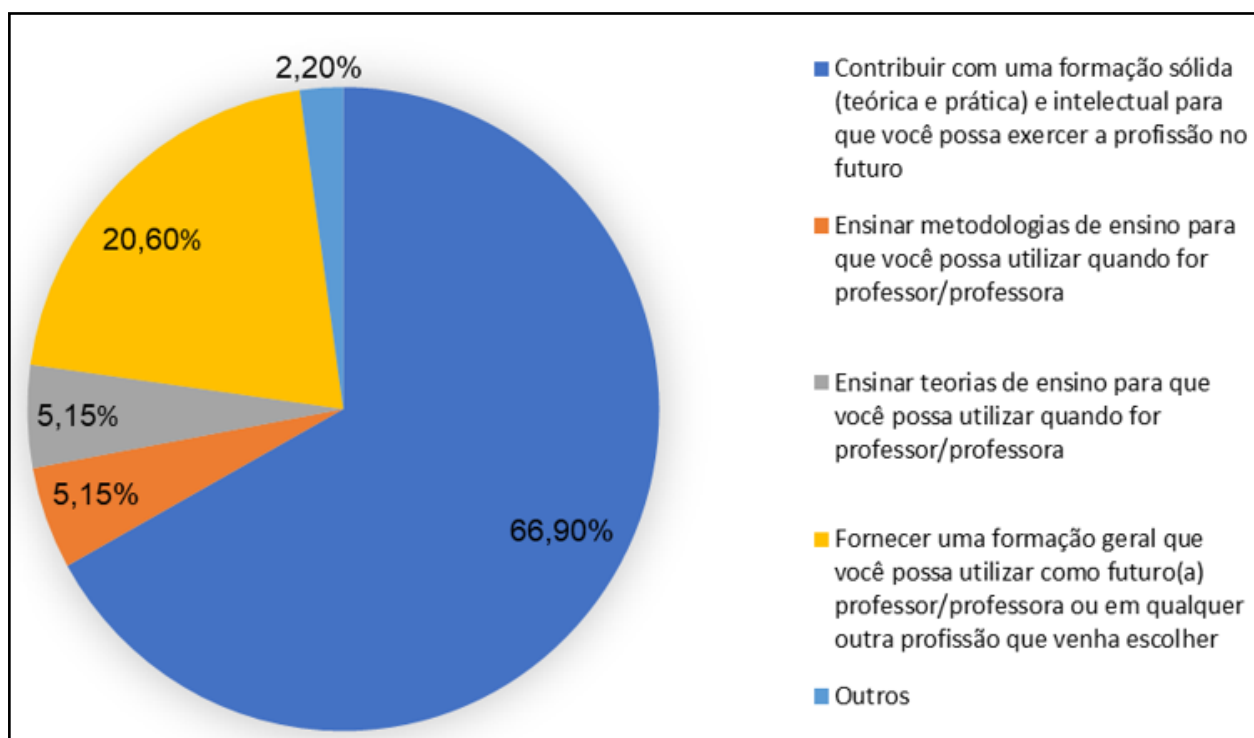
muito grande. [...] a falta de estudo deles até me influenciou, vê da onde (sic) eu vim, vê da onde eles vêm, eles passaram a vida toda [...]me influenciou a querer ser diferente [...] (Licencianda em Teatro, 22 anos)

Outro dado que complementa esta análise se remete ao fato de um total de 67% dos licenciandos possuir rendimento familiar entre 1 a 3 salários-mínimos. Esta realidade dos licenciandos do IFFluminense vai ao encontro da pesquisa nacional de Gatti, André e Barreto (2019) que apontam que a renda familiar dos estudantes de licenciatura variava de 1 a 3 salários-mínimos era de 61,2%. Para Locatelli e Pereira (2019)

[...] uma realidade familiar de muitas privações econômicas tende a apressar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. E isso tem feito da licenciatura uma área com um significativo número de estudantes trabalhadores. São universitários que não aplicam o melhor de seu tempo e energias nos estudos, visto que utilizam o ensino noturno ou os horários alternativos para frequentarem as aulas. Invariavelmente, para esses alunos, estudar significa realizar uma terceira jornada, praticada, quase sempre, no limite do esforço físico e mental (p. 234).

Acerca das contribuições da formação inicial, percebemos que os jovens estudantes esperam que seus cursos de licenciatura desenvolvam conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, impõe no cotidiano da profissão, assim como defende Pimenta (2012). O gráfico 4 mostra as expectativas dos jovens alunos

Gráfico 4 - Contribuições da formação inicial



Fonte: Os autores, 2020

Para os futuros professores do IFFluminense, a formação inicial deve ser construída na contramão de uma formação prática ou neotecnicista como defende a BNC Formação, uma vez que os estudantes não almejam ou valorizam uma formação voltada para o ensino de metodologias ou práticas de ensino ou mesmo uma formação generalista de conhecimentos gerais. Eles esperam uma formação sólida, investigativa, que os instrumentalize para os desafios da profissão. Algumas falas ilustram bem esta ideia

Espero com o conhecimento que adquiro, poder fazer a diferença, por menor que seja, na perspectiva de vida dos meus alunos. Desejo ser uma profissional capaz de ajudar ao próximo, de contribuir para mudar a vida das pessoas (Licencianda em Letras, 21 anos).

Pretendo ser um professor que se envolva não só em questões conteudistas. Construir uma parceira e de grande incentivo ao senso crítico, a arte, e a construção dos sonhos que terão. Quero ser incentivo para os meus alunos (Licenciando em Teatro, 24 anos)

Assim, afirmamos que os alunos esperam que o curso proporcione uma formação integral, e que principalmente, “[...] a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1123). Quando perguntados se os cursos de formação já os permitem se verem como professores, 72% dos licenciandos disseram que sim, o que demonstra que os projetos pedagógicos de seus cursos têm contribuído no sentido de o futuro professor refletir acerca da ação docente e seus desafios.

Também tratamos com os licenciandos acerca da construção da identidade docente e da constituição dos saberes docentes no âmbito da formação inicial. Entendemos identidade como Morgado (2011) que a relaciona com os processos socioafetivos, valorativos, cognitivos, formativos relacionados à profissão docente, ou seja, discutir a construção da identidade docente significa dizer que ela está alicerçada não apenas ao sujeito professor, individualmente, mas grupo social, que possui crenças, atitudes, relações, que levam a socialização profissional docente.

No que se refere aos saberes, entendemos com Tardif (2002) que a profissão docente é formada a partir de diferentes saberes, construídos ao longo do tempo. Saberes que não são estáticos, pelo contrário, estão em constante aperfeiçoamento, o que confere a eles um caráter dinâmico. A partir destas análises, nossa intenção foi a de compreender a contribuição da formação inicial na construção da identidade e dos saberes da docência por parte dos licenciandos. Perguntamos aos licenciandos como eles veem a construção desta identidade e dos saberes inerentes à profissão, e encontramos as seguintes respostas, organizadas na tabela 1

Tabela 1 – Concepção de identidade docente e construção dos saberes docentes

Concepção de identidade e construção saberes docentes	%
Relacionada à ideia de vocação, dom	40
Construção pessoal e coletiva– formação inicial contribui nesta perspectiva	27
Algo relacionado à prática docente. Vou aprender a identidade e os saberes no exercício profissional	23
Ainda não tenho nada formulado quanto a esta questão	7
Não responderam	3

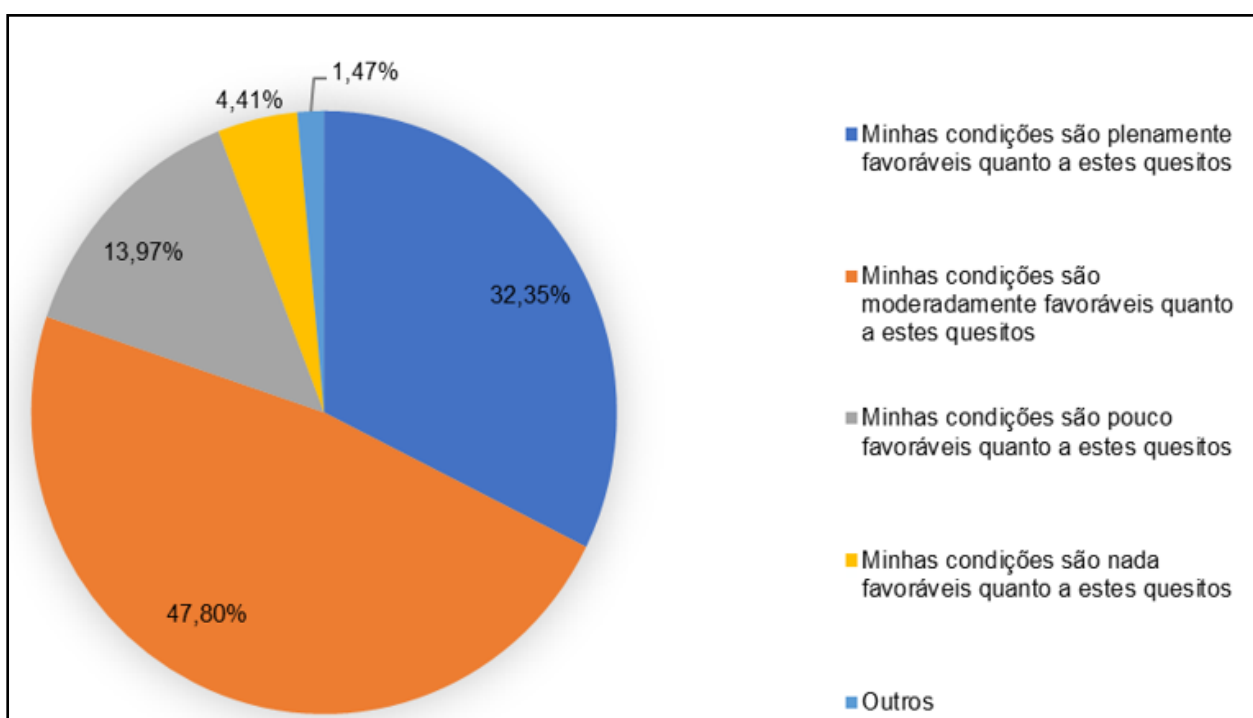
Fonte: Os autores, 2020

Apesar do número expressivo de alunos terem afirmado que os cursos de formação já os possibilitam ter uma posição como professor, apenas 27% dos licenciandos veem a possibilidade de a formação inicial contribuir na construção da identidade e dos saberes da docência. A ideia de vocação ainda é bem presente para os licenciandos do IFFluminense, assim como aparece na pesquisa de Gatti, André e Barreto (2019), quando as pesquisadoras perguntam a razão principal pela escolha da licenciatura. 31% dos estudantes, o maior percentual se comparado às demais alternativas, afirma que quer ser professor/escolheu a licenciatura porque tem vocação para o magistério. Concordamos quando as autoras relacionam a ideia de vocação como contribuição para

neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às técnicas da profissão. Mas pode também sugerir uma ressignificação de atributos associados ao conceito, como a intuição e a criatividade, além de reforçar a importância do compromisso e da dedicação à profissão, tão presentes na agenda educativa contemporânea (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2019, p.152).

Como a aplicação dos instrumentos de pesquisa foi realizada entre os meses de junho a setembro de 2020, no auge do contexto da pandemia da COVID-19, consideramos relevante compreender como os licenciandos estavam vivenciando a formação docente naquele cenário, principalmente evidenciando a questão do ensino remoto emergencial. O gráfico 5 expressa as condições dos estudantes

Gráfico 5 - Condições dos estudantes para o retorno às atividades pedagógicas não presenciais



Fonte: Os autores, 2020

Além destas condições, evidenciamos outros elementos importantes, tais como: aproximadamente 50% dos estudantes utilizam apenas o aparelho de celular para acompanhar as aulas e realizarem suas atividades acadêmicas, como a construção de trabalhos e a realização de provas; mais de 80% dos estudantes não consideram os professores preparados para lidar com os recursos tecnológicos e com as dificuldades que os alunos apresentaram neste contexto.

Por fim, aproximadamente 50% dos estudantes disseram que suas maiores dificuldades em relação ao ensino remoto são de ordem pessoal, psicológica, emocional e de dificuldades diversas para acompanhar as aulas, tais como, como: compartilhar ambientes de estudo e trabalho na própria casa com outros membros da família; não ter recursos tecnológicos adequados para realizar as atividades acadêmicas, e como disse bem uma aluna de Teatro “não ter um canto meu pra estudar, cachorro latindo, irmão berrando em casa, tudo isso que ninguém vê, dificulta muito meu estudo”. Para Leher (2021) a pandemia da COVID-19 escancara a necessidade da melhoria das condições de infraestrutura das escolas e universidades e evidencia as desigualdades educacionais, afetando sobretudo as minorias sociais e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social e econômica.

Diante do exposto, fica evidente às diversas dificuldades dos licenciandos em realizarem sua formação e a precarização da formação inicial de professores no contexto pandêmico, dada a falta de estrutura técnica e tecnológica das instituições de formação, da realização de um trabalho docente fragilizado em face dessas mudanças também advindas ao professor e da falta de condições mínimas dos estudantes em realizarem suas atividades acadêmicas.

Algumas Conclusões

As temáticas centrais da pesquisa discutem o entrelaçamento das juventudes na formação de professores, as perspectivas de docência dos estudantes e as dificuldades enfrentadas por eles no contexto do período pandêmico. No que tange às juventudes, fica evidente a invisibilidade das juventudes e as diversidades que perpassam por elas no âmbito da formação inicial. Os diversos

marcadores sociais que perpassam a vida destes sujeitos, principalmente os que se relacionam às questões econômicas e sociais não são vistos pelos projetos pedagógicos de curso, que há de se ressaltar, também estão em recente construção, dada a recente oferta da formação de professores no âmbito da Federal de Ensino.

As concepções de docência dos licenciandos estão em processo de construção. Ao mesmo tempo que eles relatam que esperam uma formação sólida, crítica e investigativa, apontam que a docência está relacionada à ideia de vocação, de construção nata, concepção esta que se distancia das discussões de valorização da profissionalidade docente, discussão que também aparecem em seus relatos.

Por fim, fica evidente como o cenário precarizado de ensino ocasionado pela pandemia da COVID-19 afeta sobremaneira a formação dos estudantes, escancarando as desigualdades existentes da falta de recursos tecnológicos e de condições de ordem social, psicológica e social de realizarem suas atividades acadêmicas.

O contexto da pandemia também influenciou a construção deste trabalho, que se propôs a compreender quem são os sujeitos que querem ser professores no IFFluminense e ainda identificar suas concepções de docência, mediadas pela formação inicial. Faz-se necessário dar continuidade a trabalhos que pretendem investigar a formação a partir da ótica dos sujeitos das políticas públicas de formação de professores – os licenciandos. Fazer ecoar a voz dos jovens estudantes é urgente, se quisermos de fato construirmos projetos pedagógicos sólidos no âmbito da formação e melhoria na oferta educativa para os estudantes.

Referências

ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Epu, 2012.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019.

CARRANO, P. **Caminhos da escola**. Cadernos - Globo, v. 1, p. 28-33, 2014.

CARVALHAES, F; RIBEIRO, C.A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/135035>. Acesso em: 25 abr. 2022.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível e em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2021.

DAVID, N. A. N. **A formação de professores na universidade**: reflexões acerca da cultura, juventude e trabalho docente. 2012. 308 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás. Acesso em: 02.abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, p. 05-40, 2005.

IFF. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Campos dos Goytacazes, 21 dez. 2018.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LEHER, R. **Um jantar à luz da autocracia burguesa**. 2021. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Um-jantar-a-luz-da-autocracia-burguesa/4/50353>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In*: FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, p. 10-18, 2005.

LIMA, F. B. G. A Formação de Professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. **Revista Eixo**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

LIMA, F. B. G. Os Institutos Federais como um novo Lócus de Formação de Professores. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, 2016.

LOCATELLI, C; PEREIRA, J. E. D. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 225-243, jul./set. 2019.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01.abr. 2022.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NOGUEIRA, C. M. M.; ALMEIDA, F. J de; QUEIROZ, K. A de S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. **Vertentes**, Minas Gerais, v. 19, n. 1, p. 153-165, 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/vertentes/edicao_v_19_n_1.php. Acesso em: 25 abr. 2022.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero?. *In*: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte: Abep, 2016. p. 117-132.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set/dez. 2009.

NÓVOA, A. *et al.* **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 21, 13 set. 2017. **Revista Crítica**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>. Acesso em: 06 jun. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SILVA, K. A. C. P. C. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. C.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. (org.). **Diálogos Críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** 2. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 83-97, jul. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF; M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Parte V

JUVENTUDES, CULTURA E CONTEXTOS RECREATIVOS

CAPÍTULO 16

PEDIGREE PÓS-PERIFÉRICO: CONSTRUÇÕES DE PROTAGONISMOS JUVENIS¹

João Marcelo Flores de Bras

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-D

Este artigo busca apresentar e discutir sobre a cena musical (JANOTTI JR. e SÁ, 2013) do funk ostentação entre os jovens que vivem nas periferias da cidade de São Paulo, especialmente na zona norte, usando suas apropriações e usos da cultura global, numa perspectiva pós-periférica² (ROCHA, SILVA e PEREIRA, 2015) que compreende um borramento de fronteiras entre centro e as bordas urbanas. As práticas musicais analisadas mostram-se numa lógica que desafia e negocia, buscando sua legitimação, apropriando-se de símbolos de consumo de classes privilegiadas, o que leva a tensões e ressentimentos conservadores de uma elite debruçada sobre valores coloniais.

Prioriza-se nesta pesquisa a questão da tecnicidade, da cultura do consumo e das culturas juvenis (BORELLI, 2003), em suas representações de pertenc-

1 Este capítulo é uma versão aproximada de artigo apresentado no Eixo Temático 01 – Cidadania/ Direitos Civis/Participação/Inclusão do IX Simpósio Nacional da ABCiber – PUC/SP em 12/2016. https://abciber.org.br/anaisletronicos/wp-content/uploads/2016/trabalhos/pedigree_pos-periferico_construcoes_de_protagonismo_joao_marcelo_flores_de_bras.pdf

2 Pós-periféricas – abordagem desenvolvida por Rose de Melo Rocha, Simone Luci Pereira e, Josimey Costa da Silva (2015), que propõe cenários em que as fronteiras rígidas entre centro e periferia se encontram menos nítidas, exigindo uma perspectiva epistêmica que possibilite a compreensão de realidades complexas, onde este trânsito entre estes espaços ocorre. Fluxo é o nome dado pelos próprios frequentadores para as festas informais de funk que ocorrem na rua

cimento, configurando espaços interculturais ricos de apropriações cosmopolitas, porém em diálogo com a identidade cultural local, em seus processos de hibridismos. Os usos da tecnologia desta cena permitem novos protagonismos, ainda que virtuais, e de tomada de espaço urbano; que, especificamente na cidade de São Paulo, ocorre de maneira singular, já que versa sobre o consumo e seus símbolos de poder.

O compartilhamento pela internet, destas estratégias de visibilidades culturais cotidianas, é fundamental para processar as experiências obtidas, refletindo sobre os tipos de relações que estes jovens estabelecem entre seu local e a cultura. O uso das tecnologias, que permitem construções muito pessoais de ler o mundo e produzir as suas próprias versões de práticas musicais, especificamente o funk, que incomoda, tornando-se visíveis à reflexão sobre estruturas de racismo, o que é traduzido também nas corporalidades (jeitos de se vestir, adornar objetos, dançar e estetizar o corpo), fluxos³ e demais comportamentos considerados “coisa de favelado”, em tensões com um *mainstream* do *status quo* branco e conservador (TROTТА, 2014).

As ações juvenis interveem no espaço público da rua, apropriam-se de elementos simbólicos e materiais, através da festa, abrem uma “porta para o mundo”, contribuindo para que as tendências dicotômicas sejam expostas, para que as polarizações “centro ou periferia” se mostrem menos nítidas, ainda que existentes. Expõe o medo do encontro e da circulação com o outro. Em dimensões coletivas, que coloca em condição de protagonista, uma juventude que era narrada apenas pelos canais policiais, em notícias de violência e tensão social. O debate sobre as periferias, que muitas vezes carrega um perverso julgamento

³ Fluxo é o nome dado pelos próprios frequentadores para as festas informais de funk que ocorrem na rua, são eventos comuns nas periferias, bastando uma fonte de música para atrair a presença destas juventudes em busca de socialidades.

desqualificante, permite reflexões mais amplas sobre as tensões que existem entre o popular, informal e as hierarquias elitistas.

Diversificadas construções, embaladas pelo funk, permitem uma “nova imagem” do jovem morador de periferia, seu “lugar dentro da cidade”, discutida por uma lógica de deslocamento territorial e político, sempre conduzida pelo elemento econômico, que associa em suas abordagens o consumo como forma de entrada para cidadania. O que é irônico, já que para a grande maioria destes jovens, o luxo cantado pelo funk ostentação é distante. A realidade encontrada é de abandono pelo poder público: vielas sem iluminação e moradias em condições de risco, falta de abastecimento de água e esgoto, domínio do crime organizado e todo tipo de efeitos colaterais que uma área periférica, nestas condições, pode apresentar.

Feixa (2008) define as culturas juvenis como microssociedades, com fronteiras inexatas, repletas de intercâmbios e não homogêneas, circulando entre os territórios simbólicos do mundo adulto e um muito próprio, ligado à sua condição de pertencimento. Condição essa de análise proposta neste artigo, verificada a partir de suas características de localidade geográfica e o papel de segurança que esta região concede para o imaginário destes jovens. A centralidade das “festas de fluxo” está no coletivo. As ruas permitem liberdades para as experiências que estas juventudes anseiam, a construção de um imaginário de poder e domínio do ambiente de convivência social.

O artigo ainda discute a construção de identidades, onde busca contextualizar a realidade destas juventudes pelas próprias experiências do cotidiano, nas relações que estabelecem com seus contextos sociais; neste caso as práticas culturais das “festas de fluxo” - entre outras práticas culturais como o futebol,

escolas de samba, grupos de dança, confecção de balões etc. – atribuem significado partilhado entre os moradores da região, nas experiências sociais expressas coletivamente, a partir da construção de estilos de vida próprios, situados nas bordas urbanas.

A música traduz formas de identidade e cotidiano, e Trotta (2013), utiliza a expressão “emergência musical da periferia” para mostrar a visibilidade que este segmento social tem ganhado nas mídias, onde negociam-se valores e ideias, disputando espaço e hegemonia. A análise da cena do funk ostentação possibilita compreender suas identidades culturais, que se mostram em permanente negociação, (HALL, 2003), pois se trata de um gênero musical e trajetórias de vida que buscam seu posicionamento via (re)significações.

Buscamos compreender as construções simbólicas que remetem a questões ligadas a interculturalidade e hibridismo, (GARCIA-CANCLINI, 2007), definindo o consumo como uma forma de pertencimento e de construção de sentidos, vital para compreender o fenômeno “ostentação”, dentro do cotidiano juvenil periférico. Tomando o contexto e o conjunto de elementos necessários para compor o entendimento desta proposta, considera-se as “tecnicidades” (MARTIN-BARBEIRO, 2004) como forma de canal com o mundo, e suas apropriações consideradas na análise, com os usos de celulares e das redes sociais, assim como os canais do YouTube, que são as estradas por onde se circulam as produções destes jovens.

A produção dos videocliques segue a contínua variedade e o aumento das possibilidades de recursos, cada vez mais intuitivos, que as novas mídias e seus aparatos tecnológicos possibilitam, abrindo espaço e possibilidade para que “anônimos”, possam se expressar, criando e divulgando suas versões alter-

nativas audiovisuais, nas quais buscam expressões de uma identidade estética negociada entre o local e o *mainstream*. Os videoclipes no YouTube revolucionam a forma como a periferia se apropria e faz uso das novas tecnologias, como meio de produção e divulgação das músicas e de reafirmação de vida.

Muito criativos e debochados, os processos de construção dos videoclipes de funk ostentação também possuem milhões de exibições, um público que despertou a atenção dos grandes veículos de comunicação hegemônica. Onde o improvisado e descaso com a produção era regra, agora existe uma preocupação muito grande com a produção destes materiais. Não basta cantar sobre os objetos de desejo e consumo, é necessário ostentar nos videoclipes essa estética, em uma demonstração de poder e luxo através da música.

A pesquisa amparou-se no referencial teórico e conceitual oferecido pelos Estudos Culturais Britânicos e as apropriações desta agenda de teoria e pesquisa na América Latina, com Jesús Martín-Barbero e Néstor García-Canclini e sua proposta de deslocar o debate dos meios para mediações e usos, propondo uma visão sobre cultura através da música e suas reflexões sobre a identidade, estabelecendo, assim, uma relação entre a comunicação e o campo da cultura, representado pelos conceitos de apropriação cultural.

Appadurai permite uma compreensão das dimensões culturais da globalização, abrindo espaço para as reflexões sobre o consumo e construção de identidades entre estas juventudes e suas produções “bastardas”, como nomeia Omar Rincón, e “recicladas”, segundo Rúben López Cano. O conceito de juventude e culturas juvenis trabalhado por Silvia Borelli e Carles Feixa nos é caro, assim como o conceito de estigma social, amparado pelas reflexões de Erving Goffman, com o intuito de explorar como se dão as relações sociais, culturais e comunicacionais nas regiões periféricas.

Serão referenciados, ainda, Simone Pereira de Sá, Micael Herschmann, George Yudice, Felipe Trotta e Hermano Vianna no sentido de apresentar a trajetória e o debate sobre o funk e a glamorização do uso de tecnologias na sociedade pós-moderna, demonstrando - pela análise de videocliques apropriados por jovens do funk ostentação - como suas identidades são expressas através da música. Aqui, Denise Oliveira Siqueira, Ariane Hozbanh, Rubén Lopez Cano e Omar Rincón se mostram fundamentais para identificar as relações entre colagens, culturas bastardas, hibridismos, bem como as linguagens urbanas e juvenis representadas nos videocliques.

O conceito de localidade estará representado por Appadurai, no sentido de demonstrar como o uso de tecnologias conduzem a processos de globalização, levando a diversidade, dentro de um processo local de pertencimento histórico, construído de um paulistano periférico que usa o consumo, base do funk ostentação, como manifestação de identidades e forma de se inserir no mundo global.

Pisando nas Flores do Jardim

As periferias constroem seu espaço urbano dentro da cidade, muitas vezes, de maneira informal, disputando espaço entre o público e privado, se apropriando de versões globais sem abandonar sua tradição local, aplicando originais formas de negociar e conviver em uma cidade repleta de diversidades, onde a rua é o grande palco destas demonstrações urbanas paulistanas. As soluções pela criatividade, como a arma do fraco (CERTEAU, 1994), a adaptação torna-se mais do que uma forma de expressão; trata-se, nestas regiões de extremas carências, de recursos de sobrevivência.

As periferias da metrópole de São Paulo expressam a marginalidade social de um país que combina, conflituosamente, o atraso com a modernização, uma cidade que ainda não se livrou completamente de sua herança colonial. Aplica-se um modelo construído como uma “entrada” para o primeiro mundo, via globalização, mas que, muitas vezes, representa a continuidade da imposição dos interesses de um capitalismo hegemônico, tanto no que tange à dependência internacional, quanto à hegemonia interna exercida por nossas elites.

Em contrapartida, juventudes periféricas buscam seu espaço nesta metrópole, rearticulando identidades e expressando suas construções simbólicas de parte desta “cidade global”, principalmente via consumo e sociabilidades, atravessados por lógicas comunicacionais apropriadas e expressadas através, principalmente, da internet, já que sua presença física ainda se traduz como um incômodo, conforme verificou-se nas ocorrências de repressão aos “rolezinhos”, onde os jovens de origem periférica foram impedidos de fazer encontros ou mesmo frequentar grandes centros de compras da cidade.

Para compreender a dinâmica que a internet tem assumido no mundo contemporâneo, Appadurai (2004), aponta para a importância desse processo de intensificação das migrações e do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. O antropólogo destaca que esses dois elementos atuam sobre a constituição das subjetividades modernas. Assim, a imaginação assume um papel fundamental, pois, mesmo que não se desloquem fisicamente, estes jovens moradores da periferia – através dos meios de comunicação - estão se imaginando em outros lugares, realidades e experiências.

Do ponto de vista urbano, esse processo se repete: sobre uma cidade que exclui e condena à indignidade um grande contingente da população periférica, é sobreposta uma matriz modernizadora capitalista, ancorada no consumo e

tecnologia que teria supostamente a capacidade de promover a superação dessa exclusão. Uma nova configuração, capaz de dar as condições necessárias à sua inserção no “novo mundo globalizado”, uma construção simbólica legitimada por uma visão hegemônica que exclui e ignora a população periférica, reforçando a ideia construída de “cidade dentro da cidade”, daí uma maneira de construção que ao mesmo tempo que se apropria do global, usa filtros regionais que influenciam na construção de maneiras de ser e estar.

Featherstone (1966) critica interpretações simplistas do processo de globalização, como sendo homogeneização ou contrariamente fragmentação, propondo a complexidade diante de situações assim. Estratégias de resistência, preservação, adaptação de culturas locais e globais, mostram-se em negociação, propondo um modelo de apropriação interno e externo. Para Garcia Canclini (2000), a cultura global se apropria destes elementos de visibilidade, sem o banimento da cultura local predominante – elementos de cada região da cidade - sendo que a cultura local também faz o movimento contrário. Uma postura nova em relação ao mundo que cercam os jovens desta região, não mais de puro enfrentamento, mas negociada, conservando o pertencimento e identidade local e adaptada a aspectos hegemônicos.

Realidade contrária ao pensamento comum hegemônico, que sugere o estigma (GOFFMAN, 1988), de uma lógica totalizante e uma homogeneização, que empobrece o entendimento do Outro. Muitas das representações midiáticas sobre o funk, e seus diversos gêneros extrapolam as questões musicais e se desenrolam em críticas sobre a criminalização e sensualidade - temas não excluídos do funk e encontrados também em diversos ritmos musicais brasileiros, como axé, forró, samba etc. - conforme descreve Herschmann (1997).

Articulando Democracias

Os videoclipes, descritos em diversos momentos por estes jovens são articulações entre a tecnicidade e a interpretação dessa juventude em relação às suas expectativas e frustrações. Como sugerem os Estudos Culturais Britânicos, a chave para uma investigação social está na abordagem do seu cotidiano em primeiro plano (ESCOSTEGUY, 2000). Tomando esta referência como base primária para este artigo, mergulhamos a fundo nas ruas periféricas buscando uma juventude ouvinte do funk ostentação e suas festas de “fluxo”.

As práticas de comunicação, mediadas pelo suporte do computador, estabelecem uma reconfiguração dos papéis de emissor e receptor, onde estes se confundem e alteram papéis em uma conexão generalizada de interatividade. No funk existe uma relação direta entre produtor e ouvinte, sem os intermediários da indústria fonográfica, o que encontramos na grande maioria das produções de videoclipes de funk desenvolvidas pelas periferias. Não existe uma linearidade dentro das apropriações tecnológicas, o que indica uma brecha no pensamento determinista, indicando rupturas das escutas tradicionais, atropeladas pelas novas tecnologias.

O imaginário atual destes jovens, que possuem e fazem uso de tecnologias, principalmente a internet, convive com a vida que é marcada por uma grande resistência, herança de um passado que limitava o acesso dos bairros ao centro da cidade, daí o residual apontado Willians, (1979). O “familiar” articula nestes jovens a ideia de segurança, o conhecido, reconhecido, leva a noção de coletivo, que para quem nasceu em uma região violenta periférica é percebido como poder, força da “família”, expressão comum entre estes jovens. A internet, uma janela virtual para apropriações culturais, torna-se ainda mais importante, já que permite transitar, à distância, entre os mundos.

Articulada por uma extrapolação das fronteiras, borradas entre centro e periferia, o funk sustenta uma renovação das estéticas, um contraste entre o luxo desejado e celebrado nas canções e como objeto simbólico de sucesso e poder; por outro uma dura realidade, distante das festas e construções, próprias e externas de exclusão e violência. Este reordenamento sugere uma lógica que desafia e negocia, buscando sua legitimação, apropriando-se de símbolos de consumo de classes privilegiadas, reforçando identidades simbólicas, (GARCIA CANCLINI, 1998), de uma região que cresceu e se desenvolveu, por um longo período, afastada geograficamente do centro da capital paulistana.

Estas juventudes interagem com a metrópole e com a cultura global, circulando pelos diferentes mundos através, principalmente, da internet, que democratiza as apropriações, facilita a produção e divulgação do funk ostentação produzido por estes jovens. É um movimento de ver e ser visto, invadir e ser invadido, de maneira que resiste e sede. Este borramento das fronteiras, que deixam de ser tão nítidas, ainda que existam e hierarquizam as áreas da cidade, torna menos polarizadas e abre espaço para que movimentos de mão dupla permitam uma interação entre os espaços urbanos.

Todo processo de negociação enriquece e reduz barreiras entre estes jovens. Estas são características das juventudes, que apresentam elementos de nomadismo e ao mesmo tempo, como verificado no mapeamento etnográfico, de gregarismo em relação a região onde moram, a localidade da cidade, onde acreditam (ainda que isso seja uma construção imaginária), que pertencem e são mais fortes, em que o grupo e a comunidade tendem a proteger e intervir, cantando, celebrando e destacando seus lugares e acontecimentos.

Estes jovens lidam com naturalidade com as novas formas de atribuição de valores, onde a visibilidade é um elemento agregador e de grande diferencial, superando as questões estéticas e de qualidade, segundo padrões ditados

pela mídia hegemônica. Uma lógica baseada na audiência de um imaginário construído no consumo, não linear e de fluxos entre o local e global. Rose Melo Rocha (2012) descreve as imagens de estilos de vida ligadas ao consumo como “videoclipização do mundo” se referindo ao consumo como “potências de sedução”, capaz de gerar sentido, ligada as práticas do cotidiano e identidades destes jovens.

Estas ocorrências reconstroem as fronteiras, deslocando sentidos, permitindo o transbordamento cultural entre os lados. As tecnologias agem positivamente, no tocante a minimizar a cristalização de papéis que resultam em estigmas sociais (GOFFMAN, 1988), e as construções de diferenças desqualificadoras das periferias. Os vídeos no Youtube agenciam estes fluxos pós-periféricos, permitindo apropriações que fazem estes jovens ganharem grande visibilidade, este reconhecimento torna-se fundamental para o papel do ganho de espaço urbano e rearticulações de identidades juvenis. Estes flagrantes de discursos e corporalidades, práticas ligadas ao funk ostentação nas periferias, nos confrontam com práticas que estão intimamente intrincadas à produção de discursos que se fazem sobre esses movimentos e que extrapolaram suas regiões geográficas. É contraditório, já que é vinculado ao consumo e suas práticas, ao mesmo tempo em que permite um fluxo aberto e emancipador para as construções e culturais identitárias destes jovens.

Articulada à técnica e tecnologia, palavras aqui tão utilizadas, podemos falar em “tecnicidades”, termo que Martín-Barbero utiliza para ressaltar a apreensão da técnica na subjetividade, pensando nas transformações da sensibilidade e dos modos de percepção que surgem nos indivíduos em função dela, reorganizando experiências, modos de ouvir, escutas do mundo. Enfim, um “novo sensorium”, em profunda relação com os novos tempos” (PEREIRA, 2012).

As mudanças que ocorrem nas regiões periféricas, verificadas nesta pesquisa, quando a mediação tecnológica deixa de ser instrumental (smartphones principalmente) para converter-se em experimental, ou seja, a tecnologia introduz mais do que aparelhamentos, ela permite um novo modo de relação entre os processos simbólicos, transformando as práticas culturais destas juventudes, permitindo transcender suas regiões geográficas para além da periferia, que se apropriam e negociam, atravessadas por um global que articula novas formas de interpretar o mundo, ao mesmo tempo em que reconfigura as identidades locais em fluxos urbanos, virtuais e presenciais, analisados nesta pesquisa através das festas de fluxo, onde a rua é tomada por estes jovens e os espaços reconfigurados, suportados por uma tecnologia que permite a organização e presença, em grandes quantidades, de jovens que se deslocam, inclusive de periferias distantes, para participar de festas de “fluxo”.

Os vídeos do funk ostentação no YouTube demonstram a forma como a periferia se apropria e faz uso das novas tecnologias como meio de produção e divulgação das músicas e suas maneiras de reafirmação de identidade. Tomam espaço e sentem-se capazes, fazendo parte da estrutura que constitui este mundo do qual tanto desejam fazer parte. A tecnologia é um facilitador, ainda que virtual, uma maneira de rebeldia e reforço dessa construção de identidades. Neste sentido entendemos as técnicas, como uma forma de uso e apropriação das tecnologias na vida cotidiana, nos modos de ser dos jovens.

O formato não linear de videoclipe com as características contemporâneas de linguagem, apareceu no início dos anos 2000, (SIQUEIRA e MATHEUS, 2015), filme de música, de formato curto, veloz e fragmentado, rico em possibilidades, acabou por se estender para fora da televisão, encontrou espaço na internet, nas plataformas como YouTube, assistidos e produzidos nos celulares de uma juventude periférica que se tornou protagonista de suas próprias ver-

sões. Compartilhado e apropriado, reúne diversas linguagens midiáticas e propicia espaço para criações das mais engajadas e sofisticadas, até deboches sem grandes pretensões além da roda de amigos.

Muito intuitivos, os videocliques de “montagem” possuem milhões de exibições, um público que despertou a atenção dos grandes veículos de comunicação hegemônicos. As festas de rua, os “fluxos”, tornam-se um instrumento de relato por meio do qual as representações, muitas vezes as únicas acessíveis nestas regiões, os jovens constroem fantasias individuais e coletivas. Um conflito justificado pelo que “é” e o que se “espera ser”, ainda que de uma maneira muito confusa em relação ao modo de se conquistar este espaço.

Percebe-se, depois desta etnografia, que impedir estes processos de festas de rua é muito mais complexo do que impor a lei e a ordem, mas uma forma cruel de reprimir os afetos e subjetivações de uma juventude que, através de narrativas (no corpo e na música) e instrumentos de visibilidade, constroem maneiras de se representar e inserir no mundo material e simbólico.

Deste modo, os facilitadores deste processo - o funk, o rap e outros gêneros musicais, ao alcance desta juventude - permitem amparar e submeter esta parcela da população ao grande palco da internet, na busca por um espaço próprio, onde “famosinhos”, grupos regionais de música e dança, entre outros, acabam criando seus lugares, ainda que regionais. Os celulares potencializam a criatividade e possibilitam meios de produção e veiculação para as diferentes formas de edições de videocliques de funk ostentação. Um funk ostentação só se torna conhecido se estiver publicado, via videoclipe, em diversos canais amadores do gênero.

Rincòn (2015) destaca o popular no “novo mundo” que habitamos, onde o fenômeno encontrado nas redes sociais como os “famosinhos”, se destacam

como celebridades produzindo conteúdos locais, dos quais um público enorme de seguidores se identifica com os discursos destas produções artesanais. O autor destaca o popular como lugar da experiência e da prática, ou seja, do cotidiano, onde as teorias pouco importam e sim um “fazer”.

Exatamente o que se encontram nas produções do funk ostentação, onde as resistências e submissões são verificadas nas festas de rua, uma cultura bastarda (RINCÒN, 2015), ou ainda, segundo (Garcia-Canclini, 2000), o mesmo que culturas híbridas, já que se trata de construções simbólicas apropriadas, muitas vezes perdendo a origem, já que pouco importa para estes jovens as questões relacionadas aos usos e direitos autorais. As heranças culturais, apesar de não serem sempre diretas, estão lá, existindo um histórico de construção simbólica em cada música e videoclipe criado por estes jovens.

A música, assim como o esporte, abre alternativas para estas juventudes se deslocarem entre mundos, borrando as barreiras, ainda que virtualmente, entre os lugares, negociando e tornando as apropriações uma alternativa de via de mão dupla, onde é possível ver e ser visto, se inserir e ao mesmo tempo resistir. Os vídeos são um grande canal facilitador, as tecnologias tornaram as periferias mais acessíveis para o mundo, seus problemas, antes potencializados e explorados pelos grandes canais hegemônicos, agora paulatinamente vão convivendo (ainda que de maneira desigual) com as produções próprias destes jovens, que publicam versões de um tempo e um local.

São estes os elementos que abordaremos a seguir, buscando as produções artesanais destes jovens, que se identificam com a cultura global e elaboram suas próprias versões em vídeos locais. Estas produções audiovisuais possibilitam sistemas de representações sociais, importantes peças na produção do consenso ou do enfrentamento. São essas “definições partilhadas” que possibilitam construir, para seu grupo e para os demais, uma visão aparentemente de

realidade, “essa visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas” (ENNE, 2013).

A publicação e os compartilhamentos de suas produções no YouTube agem em contraposição ao discurso midiático hegemônico, onde estes jovens são destacados como arruaceiros e ligados a criminalidade, negligenciando todo contexto complexo que envolve a situação. Estes jovens não festejam nas ruas apenas porque querem, estão lá por falta de opções de entretenimento e espaços adequados para convivência. As representações possibilitam o trânsito entre fronteiras menos nítidas, atravessados pelos fortes elementos simbólicos do consumo global e uma realidade local demonizada.

O YouTube conquistou a atenção das periferias, que se apropriam e fazem uso das novas tecnologias como meio de produção e divulgação das músicas e de reafirmação de identidade. Protagonizar um vídeo consiste em alimentar a imaginação da audiência, transferindo virtualmente momentos de alegria, contrariando a realidade oposta em que geralmente vivem estes jovens.

López Cano, (2010), utiliza o termo “reciclagem musical”, para falar das práticas de *mashup*, *remix* e outros tipos de recortes e reconstruções digitais desta modalidade. O princípio desta “reciclagem” está na produção de videocliques a partir de materiais preexistentes, de fontes infinitas, desde que se possa obter uma gravação digital. López Cano, (2010) ainda discorre sobre a interconexão entre os fragmentos recortados e realocados, de maneira que a “reciclagem” ocorra no sentido de descontextualizar e recontextualizar os recortes obtidos. Para esta pesquisa, o diferencial destes recortes está justamente na reconfiguração da geração de sentido, nas novas interpretações e contextualizações que estes jovens dão para suas produções locais.

O YouTube permitiu o acesso a conteúdo mundiais de todo tipo, transcendendo os limites das apropriações culturais imaginados antes da internet estar presente em nosso cotidiano. Holzbach (2015), descreve o YouTube como um grande arquivo audiovisual, ou ainda como construtor de uma “memória coletiva”, e entende que a memória não é um processo individual naturalmente dado, mas se constitui como uma noção socialmente construída com base nas ações e experiências dos indivíduos que formam o todo social.

O site ainda permite que narrativas individuais sejam potencializadas sem, no entanto, apagar o papel coletivo que elas desenvolvem. A internet proporcionou uma complexidade muito maior das juventudes contemporâneas, extrapolando limites físicos e borrando fronteiras. Nas periferias, ainda que de maneira mais lenta, devido ao acesso à tecnologia em princípio aparelhos caros, ou ainda a simples falta de infraestrutura na região que não era atendida pelas operadoras de internet.

Nos imaginários juvenis existe um deslocamento socioeconômico, uma realidade criada de consumo e ostentação, o funk das “festas de fluxo” propõe um momento para negação de uma herança de desigualdades e abandono social. O pertencimento local e representações apropriadas configuram os espaços interculturais que rearticulam identidades e a reconfiguração dos espaços urbanos, nos quais a periferia invade e é invadida, dentro de uma proposta pós-periférica (ROCHA, SILVA e PEREIRA, 2015).

As produções destes jovens transitam livremente entre lastros locais e suas referências globais, buscando um protagonismo em suas narrativas audiovisuais. O videoclipe é uma forma de extrapolar a realidade, de se inserir em um virtual que potencializa a visibilidades para estes jovens, suas criações são registros das incorporações que marcam estas juventudes: a música, a dança, a

sexualidade, os estigmas e todos os elementos que compõem cada uma destas produções.

Eles marcam um pensamento local acerca do mundo que os envolve e sua própria localidade, construções mediadas por apropriações culturais e heranças residuais que abastecem a cultura da região. Estes imaginários urbanos periféricos exprimem e confrontam os sentidos de uma juventude, via comportamentos e corporalidades, uma perspectiva representada pela música de um tempo e espaço.

Estas construções reforçam uma identidade periférica que busca no excesso um “fazer parte”, principalmente pelos símbolos de consumo, de libertação de carências materiais profundas, herança de uma realidade que não é muito diferente das sofridas, na contemporaneidade, em qualquer outra região periférica da cidade de São Paulo. Esta “defesa”, replicada por décadas, tanto do ponto de vista dos moradores de regiões privilegiadas, quanto dos moradores de regiões periféricas corroboram para reforçar estas práticas residuais.

As tecnologias são um potencializador de identidades que se afirmam e se promovem, em táticas de visibilidade que sustentam a produção de seus videoclipes para construírem suas próprias visões, negociadas. Trata-se de um jogo de poderes, onde estes jovens não resistem completamente, nem aderem totalmente alienados, mas articulam espaços urbanos, de forma a fazer parte de um mundo permeado por referências imagéticas, simbolicamente reforçadas pelo que lhes faltam na periferia.

O discurso de consumo, atribuído ao funk ostentação, demonstra a carência de uma região da cidade que produz em suas criações audiovisuais as representações de seus anseios, um ideal de reconhecimento e sucesso, remetendo mais uma vez a Bhabha (1998), representado pelo Outro que vem de fora, das

grandes potências desenvolvidas, uma construção simbólica de “superioridade”. Observamos a mesma lógica que se aplica para as periferias, onde o centro é o detentor destas qualidades, que recusam e constantemente produz um discurso que inferioriza as zonas pobres e afastadas da cidade.

Curiosamente é possível verificar que o discurso do colonizador é reproduzido mesmo entre os colonizados, que ao negar suas origens e discriminar o cotidiano periférico, reforçam os processos discriminatórios, em uma tentativa de inclusão por identificação. As narrativas de ódio reproduzidas pelas redes sociais partem, e são compartilhadas, inclusive por moradores destas regiões periféricas, e que algumas vezes recorrem às próprias “festas de fluxo” como maneira de lazer e entretenimento.

A cidade frenética, do trabalho e do poder, também é a metrópole das fragilidades e das desigualdades. Estes elementos alimentam o funk ostentação, em narrativas de um imaginário de luxo e excessos, explícitos de visibilidade, para tudo que foi negado, para toda carência que uma região periférica da cidade. O “brilho” que estes jovens demonstram em suas “festas de fluxo”, nas corporalidades e em produções de videoclipes parece ser tão intenso que, permite sonhar com um espaço além, melhor, mais rico e repleto de oportunidades.

Atravessando as aparências e o discurso de consumo e festa, entendemos que o funk ostentação também permite o fluxo, via tecnologias, entre a periferia e o centro, onde estas juventudes transitam com grande habilidade, através de sua música e produções audiovisuais, se apropriando e negociando com um global nunca permitido antes, o que fascina e possibilita transcender em um imaginário de superação. Essa ambiguidade é vivenciada por estes jovens com naturalidade, e fortes estigmas se entrelaçam com construções simbólicas de ostentação em hibridismos e interculturalidade (GARCIA CANCLINI, 2007).

As criações, debochadas e em clima sedutor, alegres, estabelecem, na maior parte das vezes, uma inclusão via o consumo e tecnologias. A dura realidade em que estes jovens estão inseridos - sendo privados de grande parte dos direitos fundamentais, educação, transporte, moradia, espaço para lazer, água, oportunidades etc. - faz da música, um local de alívio. Estas juventudes precisam acreditar nestas representações, ainda que virtuais, de uma condição diferente. Estas práticas dos fluxos nas ruas e as construções audiovisuais, dos videoclipes, permitem as periferias carentes potencializar seus sonhos, trabalhar sua autoestima, ressignificar e negociar com a cidade os espaços públicos e privados.

O uso das tecnologias, que habitam a imagem audiovisual dos videoclipes, permitem a estes jovens ganhar valor de narração, estética, verdade e representação, promovendo identidades pós-periféricas destes “anônimos” (SIQUEIRA, 2013). Estes jovens estão alimentando a imaginação, transferindo - virtualmente nos videoclipes e presencialmente nas “festas de fluxo” - horas de prazer e riqueza, contrariando a realidade em que vivem e que muitas vezes lhes é imposta por preconceitos sobre as regiões periféricas da cidade.

A cultura do funk ostentação, não é totalmente disciplinada, nem totalmente emancipadora (ROCHA, SILVA e PEREIRA, 2015), flui entre os espaços urbanos, se deslocando através de representações identitárias, expectativas e criando versões apropriadas do novo sensível que habitamos. As construções musicais “recicladas” que López Cano (2010), descreve, pulverizam-se pela internet, reproduzindo-se em apropriações que permitem a reconstrução de identidades em fluxo, em constante negociação, em um cotidiano juvenil de movimentações plurais e protagonicas

Os limites para estas produções são proporcionais a imaginação destes jovens, que de maneira humorada compartilham suas criações audiovisuais

sem maiores pudores, bastando fazer rir ou ainda “zoar”. O clima de festa e comunidade que a localidade propicia, os fazem esquecer que seus vídeos publicados no YouTube atingem dimensões globais, expondo estes jovens e suas trajetórias periféricas em números que alcançam os milhares de visualizações.

As fronteiras musicais, não delineadas, que as redes tecnológicas propiciam, coexistem com diversas práticas musicais e interagem de maneira a garantir o surgimento de novas abordagens, com resultados que indicam o declínio da homogeneidade e das polarizações entre os espaços, coexistindo entre o local e global e permitem os trânsitos - imaginários, simbólicos e materiais - destes jovens entre o centro e as periferias, deslocando a centralidade de suas referências.

Referências

APPADURAI, Arjun. Dimensões culturais da globalização. Lisboa: Teorema, 2004.

BHABA, Hommi K. O Local da Cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998

BORELLI, Silvia Helena Simões e ROCHA, Rosamaria Luiza de Melo (coord); SILVA, Gislene; COSTA, Josimey; OLIVEIRA, Rita Alves de; SOARES, Rosana de Lima. Jovens urbanos: concepções de vida e morte, experimentação da violência e consumo cultural. Relatório FAPESP. São Paulo, 2003.

BORELLI, Silvia, OLIVEIRA, Rita, ROCHA, Rose et alli. Jovens na cena metropolitana. São Paulo: Paulinas, 2009.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes. 1994.

ESCOSTEGUY, M. Cartografias dos Estudos Culturais – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

ENNE, Ana Lúcia. Representações Sociais como Produtos e Processos: embates em torno da construção discursiva da categoria “vândalos” no contexto das manifestações sociais no Rio de Janeiro em 2013. *Revista História e Cultura*, Franca – SP. v.2, n2. 2013

FEATHERSTONE, Mike. Localismo, Globalismo e Identidade Cultural. Volume XI, número 1, 9-42, jan.- jun., 1996. 129

FEIXA, Carles Pàmpol. A construção histórica da juventude. In.: CACCIA-BRAVA, Augusto et al. *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

FEIXA, Carles Pàmpol. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 2008. 4ª Edição.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Consumidores e Cidadãos: conflitos da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1995.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2007.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *A Sociedade sem Relato. Antropologia e Estética da Iminência*. São Paulo: Edusp, 2012.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro, Editora LTC, 1988.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. (2 ed. 2005).

HERSCHMANN, Micael. *Mídia e culturas juvenis: o caso da glamorização do funk nos jornais cariocas*. Menezes. Philadelpho. *Signos plurais. Mídia, arte, cotidiano na globalização*. São Paulo: Experimento, 1997.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaide La Guardia. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HOLZBACH, Ariane. “Ôôhhh tempinho bom!!”: Videoclipes no Youtube e a reconfiguração do rock nacional dos anos 80. Revista LOGOS edição 42, v. 22, n. 1. Cultura Pop e Linguagem de Videoclipe, 2015.

LÓPEZ CANO, Rubén. La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital. Revista LIS. Letra Imagen Sonido - Ciudad Mediatizada. Año III # 5. Mar. Bs. As. UBACyT. Cs. de la Comunicación. FCS~UBA. Jun. 2010.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Arte, comunicação e tecnicidade no final do século. Margem-Tecnologia e Cultura. São Paulo: Educ/FAPESP, n.8, 1999.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Ofício de Cartógrafo. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Denis de. (org.). Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

JANOTTI JR., Jeder. Are you Experienced? Experiência e mediatização nas cenas musicais. Contemporânea, Salvador, v.10, n. 1, jan./abr. 2012. 132

JANOTTI JR., Jeder. Cenas culturais e as consequências imprevistas das políticas públicas. in: DE SÁ, Simone Pereira; JANOTTI JUNIOR, Jeder (Org.). Cenas musicais. São Paulo: Anadarco, 2013.

PEREIRA, Simone Luci. Sobre a Possibilidade de Escutar o Outro: voz, world music, interculturalidade. Revista E-Compós, vol. 15, n2. 2012.

RINCON, Omar. LO POPULAR EN LA COMUNICACIÓN: <CULTURAS BASTARDAS + CIUDADANÍAS CELEBRITIES. LA COMUNICACIÓN EN MUTACIÓN - Remix de discursos. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, C3 FES, www.fesmedia-latin-america.org/ Bogotá, 2015.

ROCHA, Rose de Melo. SILVA, Josimey Costa. PEREIRA, Simone Luci. Imaginários de uma outra diáspora: consumo, urbanidade e acontecimentos pós-periféricos. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 30, p. 99-111, dez. 2015.

ROCHA, Rose de Melo. Juventudes, comunicação e consumo: visibilidade social e práticas narrativas. In: *Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo*. Lívia Barbosa (org.). Porto Alegre: Sulina, 2012.

SÁ, Simone Pereira de. Música Eletrônica e tecnologia: reconfigurando a discotecagem. In: LEMOS e CUNHA (org.) *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre, Ed. Sulinas, 2003.

SÁ, Simone Pereira de. - A música na era de suas tecnologias de reprodução. Trabalho apresentado ao GT de Tecnologias da Comunicação, para a XV COMPOS, UNESP, Bauru, 2006 – Mediações musicais através do telefone celular. ANAIS da XVIII INTERCOM. UERJ, RJ. 2005.

SÁ, Simone Pereira de. Música eletrônica e tecnologia: reconfigurando a discotecagem. In: Lemos e Cunha (orgs) - *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre, Ed. Sulinas, 2003.

SIQUEIRA, Denise. MATHEUS, Letícia. Logos: Comunicação & Universidade - Vol.42, N° 1 (2015) - Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Comunicação Social, 2015.

SIQUEIRA, Denise. MATHEUS, Letícia. Juventudes e cidades no videoclipe: o corpo como foco. *Líbero* – São Paulo – v. 15, n. 29, p. 55, jun. de 2012.

TROTTA, Felipe. Entre o Borralho e o Divino: a emergência musical da periferia. *Galaxia*. Revista do Programa de Pós-graduação em Com. e Semiótica da PUC/SP. V.13, n.26. 2013.

TROTTA, Felipe. A música que incomoda: o funk e o rolezinho. Grupo de Trabalho Comunicação e Sociedade, XXIII COMPÓS, Univ. Federal do Pará (2014).

VIANNA, Hermano. Funk e cultura popular carioca. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

VIANNA, Hermano. (org.) Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. (2 ed. 2003).

WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura, RJ: Zahar, 1979.

YÚDICE, George. A funkificação do Rio. In: A conveniência da cultura: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CAPÍTULO 17

REPRESENTAÇÕES JUVENIS E DIVERSIDADE CULTURAL EM NARRATIVAS SERIADAS CONTEMPORÂNEAS NA NETFLIX

Rodrigo Bomfim Oliveira

Eliana C. P. T. de Albuquerque

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-M

Introdução

Ao longo de mais de cem anos com o cinema e a possibilidade técnica de exibição e fruição social de imagens em movimento, o campo do audiovisual modificou-se bastante a partir da possibilidade de acesso via Internet.

A televisão, que em 2020 completou setenta anos de implantação no Brasil teve e tem uma centralidade importante da vida social, no debate público e no âmbito cultural em geral. Teve seu apogeu como mídia aberta generalista (WOLTON, 1996) até o fim dos anos 1990, mas modificou-se para se adequar às exigências da denominada TV Social (FECHINE, 2017) a partir dos anos 2000, tudo isso viabilizado pela convergência midiática e a cultura participativa articulada por meio da Internet.

Atualmente, com a popularização da banda larga, praticamente todos os grandes canais de televisão oferecem a possibilidade de assistirmos aos con-

teúdos que estão disponíveis em plataformas próprias ou associadas; de modo gratuito ou pago; pelo sistema de *streaming*¹ de vídeos.

Historicamente, como defende o autor Philippe Dubois (2004), o “discurso da novidade”, se sobreporia e “mataria” o antecessor com o desenvolvimento linear de um novo suporte (máquina de imagem). Tal discurso é recorrente em momentos de surgimento de novos suportes midiáticos – assim foi com a fotografia em relação à pintura; da fotografia para o cinema; do cinema e do rádio para a televisão, destes todos para a internet e assim por diante. Busca-se aqui o afastamento desse discurso, reconhecendo, entretanto, que o surgimento de cada suporte, insere novos elementos nas lógicas de produção, de escoamento dos produtos e na escolha dos temas e personagens, assuntos que são mais do interesse deste artigo.

As narrativas seriadas foram e são ressignificadas o tempo todo em suas estratégias de produção, distribuição e diversidade temática, elementos agora intimamente ligados a uma lógica algorítmica como estratégia de endereçamento dos conteúdos. Para uma parcela da população, que pode assinar uma ou mais plataformas de *streaming*, não precisa mais aguardar o horário estipulado pela grade de programação da TV aberta, podendo assistir seus programas favoritos sob demanda, no horário que melhor lhe apetece.

Dentro do universo das narrativas seriadas, há um nicho de produções nas principais plataformas como a Netflix; Primevideo; HBOMAX; Disney; Globoplay e outras. São séries que evocam as representações de vivências dos jovens e adolescentes, com suas problemáticas em diálogo íntimo com agendas contemporâneas de comportamento cultural. Para um recorte viável para esta

¹ Streaming é um sistema que possibilita a transmissão de conteúdos pela internet, sem a necessidade do usuário fazer download para ter acesso ao filme, música ou livro. Além disso, dependendo do seu plano de internet, não é preciso esperar o carregamento total para começar a usar.

reflexão, concentramos nosso olhar na plataforma mais popular do mundo em streaming de vídeos por demanda, a Netflix².

São séries produzidas em países diferentes com temáticas diversas; chamadas de *Teen Dramas* - ou dramas juvenis. Possuem cunho dramático e as tramas têm foco geralmente em adolescentes em fase escolar (não somente, mas de modo muito recorrente) e os problemas pertinentes a tal idade – laços de amizade, relações amorosas e familiares etc. Em geral, têm como núcleo principal um grupo de amigos jovens, porém, dependendo de cada série, é dada maior ou menor ênfase à família de um ou mais personagens e, com a crescente mistura de gêneros narrativos, outros elementos e ambientes também dividem o espaço do enredo (COUTINHO, 2016).

Exemplos interessantes são as séries *13 Reasons Why* (EUA, 2017 a 2020, de Brian Yorkey, com quatro temporadas); *Stranger Things* (EUA, 2016 a atualidade, de Matt e Ross Duffer, com três temporadas); *Atypical* (EUA, 2017 a 2019, de Robia Rashid, com três temporadas); *Sex Education* (Reino Unido, 2019 a atualidade, de Laurie Nunn, com quatro temporadas); *Merlí* (Espanha, 2015 a 2017, de Héctor Lozano e Eduard Cortés, com três temporadas); *Boca a Boca* (Brasil, 2020, de Esmir Filho, uma temporada); *Eu nunca...* (EUA, de Mindy Kaling e Lang Fisher, uma temporada); *Elite* (Espanha, de Ramón Salazar et al, 2018 a 2020, três temporadas); *Skins* (Reino Unido, de Kamie Brittain e Bryan Esley, com sete temporadas); *Control Z* (México, de Carlos Quintanilla Sakar, Adriana Pelusi e Miguel García Moreno, 2020, com duas temporadas), entre outros.

2 A empresa tem aproximadamente 167 milhões de assinantes no mundo e o Brasil representa o 3º maior mercado. Segundo dados da consultoria americana Bernstein, a gigante do streaming ultrapassou o número de assinantes de TV por assinatura no Brasil, com 17 milhões de clientes, contra 15 milhões no cabo (ANATEL, Junho 2020). Fonte: <https://www.infomoney.com.br/consumo/brasil-tem-mais-assinantes-da-netflix-de-que-tv-a-cabo-segundo-consultoria-americana/> (acesso em 02.09.2021).

As produções citadas acima da plataforma Netflix trazem narrativas marcadas pelo ponto de vista de personagens jovens, refletindo sobre a relação das juventudes com os novos formatos de audiovisual. Se, anteriormente, esses jovens tinham a sua condição marcada somente pelos perfis e perspectivas colocadas enquanto sujeitos jovens nos noticiários e narrativas ficcionais, hoje é necessário observar, nas construções desses produtos audiovisuais, o modo como essa representação se relaciona com eles. A representação, para Woodward (2000, p.17), “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”.

Nessa direção, pensamos que as representações das juventudes nesses produtos culturais dialogam intimamente com elementos da cultura contemporânea, norteadas por mudanças profundas de sociabilidades e subjetividades juvenis, pela digitalização da cultura e suas implicações sociais. Além disso, em seus enredos, apresentam temas que perpassam pela diversidade étnica, sexual, econômica, de gênero e evocam aspectos pedagógicos para o debate público desses temas em ambientes familiares, entre amigos e na escola, pautando vários dos diálogos nesses ambientes.

Juventudes e a Centralidade das Ficções Seriadas

Em linhas gerais, podemos afirmar que a juventude é um conjunto de ideias e, ao mesmo tempo, uma situação social (GROPPO, 2000). É possível entender esse grupo através dos jovens que aparecem nas narrativas midiáticas e, também, por outra perspectiva, onde a relação com essa fase da vida — no Brasil definida entre os 15 a 29 anos — vai além da restrição etária. Olhar para a diversidade entre os indivíduos na atualidade é crucial para elaborar questões a partir dos anseios de cada parcela juvenil e driblar afirmações do passado, que

podem ser impedimentos na resolução das dificuldades enfrentadas por eles no presente (NOVAES, 2007).

Temos, portanto, que ponderar os dois critérios quando falamos da juventude: tanto o social quanto o etário. O social, porque a partir dele podemos entender as diversas características sócio-econômico-culturais e significados das vivências juvenis. O etário, porque através dele que a fase foi institucionalizada (GROPPO, 2000, p. 12).

No critério social estão as ideias a respeito das parcelas juvenis presentes nos noticiários ou na ficção e que resultam em muitas trajetórias. Seja na negação dessa representação ou na absorção dela, os jovens, de uma forma ou de outra, internalizam as expectativas de toda a sociedade a respeito da juventude e somam essas ideias àquelas que eles possuem da própria condição.

Bourdieu (1993) aponta o “ser jovem” como resultado de uma divisão ideológica e a partir da relação de poder entre jovens e velhos. Ao definir o que é ser jovem, as parcelas mais velhas delimitam o espaço desses indivíduos e tomam para si a responsabilidade e o poder sobre eles, através da restrição etária do conhecimento. A mídia tradicional reproduz essa mesma relação quando representa a sua juventude, difundindo ideias e comportamentos para um número muito maior de jovens e, por consequência, construindo um roteiro a ser seguido por eles, principalmente quando nos referimos aos jovens excluídos socialmente.

O sociólogo também destaca que a juventude não é uma unidade social com os mesmos interesses em comum. Logo, classificá-la de algum modo é, na visão dele, “uma manipulação” (BOURDIEU, 1993, p. 113). Com isso, é de se esperar que, mesmo em condições juvenis semelhantes, o que é visibilizado na televisão enquanto valor para esses indivíduos não resulte sempre em uma

mesma trajetória, já que os jovens, mesmo com oportunidades limitadas, ainda podem fazer escolhas.

O que se deve observar aqui é o outro lado das coisas: pode não ser uma coincidência, por exemplo, que muito jovens optem pela criminalidade e se tornem uma ameaça à sociedade, do mesmo modo como são muitas vezes representadas na mídia. Neste caso, a narrativa estaria respaldando o comportamento que ela mesma incentiva ao narrar, num sem fim de trocas e aceitações entre sujeitos.

Portanto, com uma narrativa em que muitas afirmações são feitas a respeito dos jovens tanto nos produtos ficcionais quanto nos noticiários, a mídia colabora para a diminuição de poder e autonomia desse jovem e fortalece, na sociedade, uma ideia de que a juventude é um problema social a ser resolvido (ABRAMO, 1997).

Vale lembrar que a desigualdade social que faz com que a juventude, enquanto fase de vida, não possa ser vivenciada somente pela faixa etária, já que a condição de existência é precária para muitos indivíduos. Muitos jovens têm que lidar cada vez mais cedo com responsabilidades anteriormente entendidas como sendo específicas dos adultos: casamento, filhos e trabalho (NOVAES, 2007). Para não cair no equívoco de desconsiderar esses indivíduos na elaboração de uma representação a respeito da juventude, deve-se lembrar de estar nessa fase de vida faz com que eles sejam adultos para algumas coisas e crianças para outras como colocado por BORDIEU (1993), o que mostra que o grupo juvenil pode ser unido pela faixa etária e, ao mesmo tempo, separado pelas condições sociais.

As condições marcadas pela faixa etária e pelos aspectos sociais deságuam na cultura, sendo esse o ponto de partida para entender o que significa

ser jovem na atualidade, somados ao aspecto econômico e à sensibilidade tecnológica. A cultura juvenil, desse modo, funciona como espaço de enunciação e, por associação, de reivindicação e articulação de pautas comuns. Deve-se olhar para esse espaço de transferências, seja a partir da socialização, da produção artística ou das novas tecnologias, direcionando a visão para construir novas perspectivas de representação desses indivíduos. É na cultura que o jovem constrói a si mesmo, sendo a vivência cultural um processo central dessa fase da vida.

Narrativas Seriadas

Os novos formatos narrativos da internet se caracterizam por uma conexão mais íntima com o público, que se assemelha aos formatos de seriados da televisão paga, e que também trazem consigo uma semente de protagonismo juvenil para a atualidade. Longe da perspectiva de atingir máximo de faixas etárias proposta pela televisão aberta, com a internet e através do conteúdo audiovisual, os jovens possuem uma chance real de questionarem a si mesmos e de levarem essas questões para a sociedade.

O papel do audiovisual é crucial no que diz respeito ao espaço para a essas juventudes. Através de produções que tragam o ponto de vista juvenil, esse indivíduo tem a chance de enxergar a si mesmo e utilizar esse reflexo para formular os próprios projetos e conversar com uma sociedade que insiste em depositar os seus medos na juventude. Com isso, o grupo encontra nas novas formas de narrativa e no meio digital um caminho interessante e possível.

No que diz respeito ao formato da ficção seriada, esta já existia enquanto produto cultural na literatura através das cartas e dos folhetins. O cinema foi pioneiro ao deslocar, no início do século XX, o formato seriado para o audiovisual. Os primeiros seriados eram vistos em salas conhecidas como *nickelodeons*

onde, por não serem confortáveis para o público, dividia-se o mesmo filme em partes que deveriam ser assistidas nos dias seguintes. Assim cria-se o hábito no público de retornar para as salas a fim de continuar acompanhando as histórias, o que causa uma reestruturação na distribuição e na produção cinematográfica em torno das classes trabalhadoras e dá início, algumas décadas depois, ao que se entende hoje como seriado televisivo.

Os produtos seriados ganham ainda mais espaço quando chegam ao espaço doméstico através do rádio e, depois, da televisão, se espalhando pela grade de programação através das novelas e passando a ter como desafio principal lidar com a distração da audiência. Já não era mais necessário se deslocar para outro espaço para acompanhar as histórias, bastava apenas ligar o dispositivo e sintonizar no canal em um determinado dia e horário que o seriado estaria lá. Arlindo Machado (2001) fala sobre quais as narrativas que poderiam ser encontradas no “zapear” de canais televisivos por parte do espectador:

Existem basicamente três tipos principais de narrativas seriadas na televisão. No primeiro caso, temos uma única narrativa (ou várias narrativas entrelaçadas e paralelas) que se sucede mais ou menos linearmente ao longo de todos os capítulos (...). No segundo caso, cada emissão é uma história completa e autônoma, com começo, meio e fim, e o que se repete no episódio seguinte são apenas os mesmos personagens principais e uma mesma situação narrativa (...) Finalmente, temos um terceiro tipo de serialização, em que a única coisa que se preserva nos vários episódios é o espírito geral das histórias, ou a temática (MACHADO, 2001, p. 84).

Algumas das produções seriadas televisivas passam a existir também no meio digital, inicialmente para ampliar os interesses mercadológicos das emissoras, o que condiciona mais adiante o surgimento de novos formatos audiovisuais próprios da web. As sensibilidades se transformam, acompanhando o sentido de convergência midiática e possuem no seu principal reflexo as parcelas mais juvenis da sociedade. Uma grande mudança no modelo de negócios de

distribuição de conteúdo e que impactou diretamente o mercado de locadora de filmes foi o início das atividades da empresa Netflix.

A Netflix é uma empresa norte-americana fundada por Reed Hasting e Marc Rondolph, na cidade de Scott Valley – California, em 1997. Eles desenvolveram um modelo de entrega de dvd's que fez bastante sucesso nos Estados Unidos, funcionava da seguinte forma: o interessado acessava o site, escolhia o filme e recebia em casa; no final do prazo do aluguel, um funcionário passava novamente na casa do cliente, recolhia o filme de volta e o pagamento era feito por título locado. O serviço também incluía a possibilidade de que os clientes criassem listas com as produções que gostariam de assistir em sequência, esses dados ficavam armazenados no sistema do site e, quando feita a devolução do título locado, a empresa enviava o próximo da lista.

Este modelo de negócio já era bastante satisfatório para os clientes e se diferenciava dos modelos tradicionais das locadoras da época, pois excluía por total a necessidade do interessado de sair de casa, seja para locar um título ou no final para fazer a devolução, além de não utilizar multas por atraso como fonte de lucro. Mas, em 1999, Hasting e Rondolph mais uma vez inovaram, modificando o modelo de negócio que antes cobrava por título para um modelo de assinatura mensal, que ficou conhecido como *All You Can Eat* (AYCE). O modelo funcionava da seguinte forma: o cliente pagava um valor fixo e tinha acesso a todos os títulos disponíveis na locadora, sem se preocupar com taxa de atraso ou variação de valor por título.

Em meados da década de 2000, a Netflix também esteve à frente das primeiras experiências de distribuição legal de conteúdos de estúdios e produtoras de Hollywood por meio do streaming de vídeo online e, em 2010, liderou os investimentos mais ambiciosos na produção de series ficcionais televisivas entre as empresas baseadas na transmissão de mídia audiovisual pela internet. Para

Bianchini (2018), a criação de obras seriadas de ficção televisiva fora do fluxo tradicional das grades de programação de emissoras e canais a cabo constitui a chamada quarta fase da televisão dos Estados Unidos, cujas práticas e dinâmicas diferenciam-se dos modos dominantes de operação desta indústria durante a segunda metade do século XX.

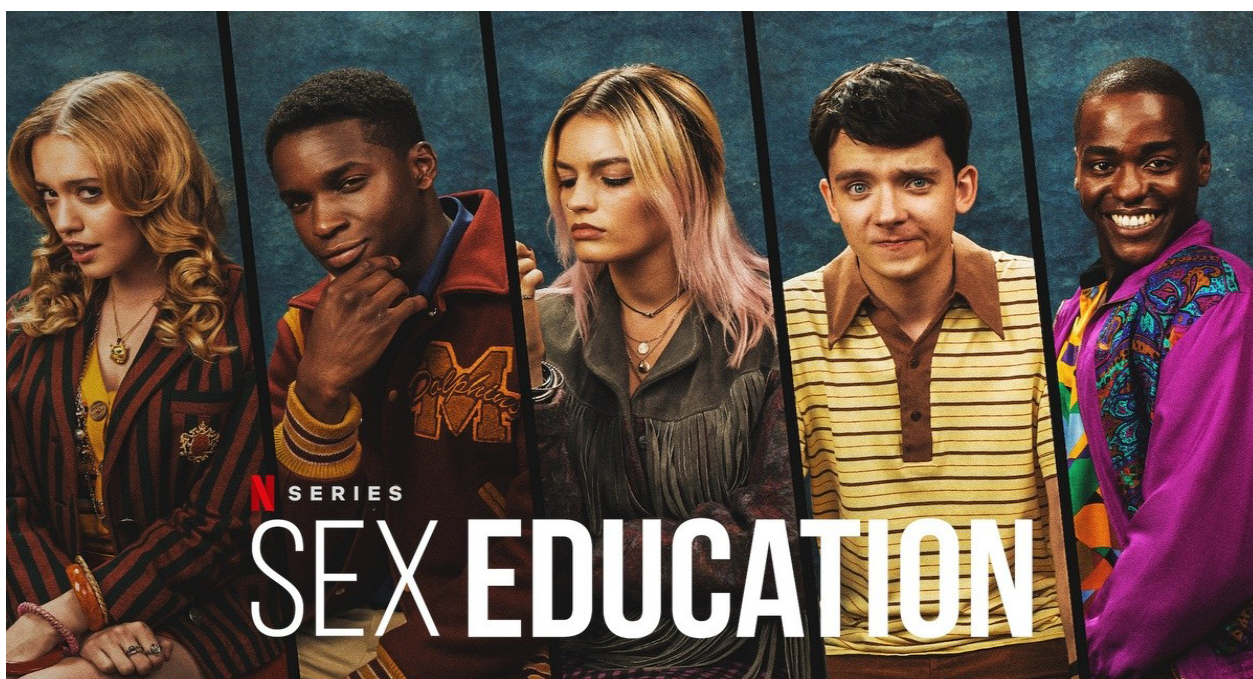
Diversidade e Identidades Juvenis: Que Temos Para Hoje?

Observando particularmente as narrativas das series da Netflix aqui citadas, percebemos que o foco dos seus idealizadores é na diversidade cultural, social e étnica, para que seja possível criar uma liga com as várias identidades juvenis existentes e/ou em construção. Para compreendermos as juventudes em sua diversidade e variados tipos de representação, recorreremos ao sociólogo Juarez Dayrell (2003, p. 42), para quem a noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, “em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”. Ele explica ainda que “não se pode entender a juventude como um período de vida apenas, como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Logo, o conceito de juventude deve fugir do critério rígido que é estabelecido pela idade e incorpora a ideia de processo, de formação e vivência dos sujeitos. Portanto, não é uma fase a ser superada, mas um estado relacional com a própria vida de cada um, no seu próprio tempo e num sem fim de experiências.

Voltando ao acervo da Netflix vimos que, em *Sex Education*, os colegas Otis e Maeve decidem abrir uma clínica de terapia sexual da escola, onde circulam todas as tramas de relacionamentos e descobertas sobre a vida e a sexualidade. Centrado na trajetória do personagem Otis durante o ensino médio, um jovem virgem desajeitado que vive com sua mãe, uma libertária terapeuta sexual, a série evidencia um forte laço de amizade com Eric, um jovem negro e gay que também passa por dificuldades de aceitação no colégio.

Figura 1 – Sex Education



Fonte: Netflix, 2022.

Atypical conta a história de um jovem diagnosticado com autismo que tenta levar uma vida normal e ser aceito, inclusive no namoro e na escola. Passa por dramas familiares, separação dos pais, amizades e seu hiper foco em pinguins. As dificuldades que a família e os colegas enfrentam para conviver com o autismo também estão no cerne das discussões.

Figura 2 – Atypical



Fonte: Netflix, 2022.

Em *Stranger Things*, os jovens de uma cidade se unem para descobrir o que aconteceu com um colega, de 12 anos, que desapareceu. E a trama prossegue discutindo relacionamentos e comportamentos a partir daí, tendo como pano de fundo os anos 1980 e a protagonista, Eleven.

Figura 3 – Stranger Things



Fonte: Netflix, 2022.

Eu Nunca... narra a superação de uma jovem de origem indiana que tenta se recuperar de um trauma e ganhar espaço na escola e com os colegas. É a personagem principal, em torno da qual giram outros, secundários, mas não menos estereotipados: a garota popular e mesquinha que uma hora qualquer vai ser melhor; o menino bonito pelo qual ela vai se interessar; as amigas e amigos, os dramas do crescimento.

Figura 4 – Eu Nunca...



Fonte: Netflix, 2022.

13 Reasons Why, tem personagens que discutem o *bullying* e a violência sexual, entre outros dramas, a partir do suicídio de uma colega. É uma série tensa e de temática forte porque questiona algo comum de ser visto na idade, que é a perturbação de um indivíduo pelo comportamento tirano de um coletivo. O choque é perceber onde e em que cada um contribuiu ou não para o suicídio da colega.

Figura 5 – 13 Reasons Why



Fonte: Netflix, 2022.

Elite conta conflitos entre estudantes e bolsistas de uma escola espanhola e discute principalmente o choque de classes e os preconceitos que se desdobram para outros assuntos, como o racismo estrutural.

Figura 6 – Elite



Fonte: Netflix, 2022.

Merlí também trata de preconceitos diversos, mas agora expressos nos atritos entre a direção da escola e um professor cujos métodos de ensino são pouco convencionais, mas que encanta os alunos.

Figura 7 – Merlí



Fonte: Netflix, 2022.

Na série brasileira *Boca a boca* o pânico se estabelece numa cidade do interior quando um vírus se espalha entre os jovens a partir da boca e, logo, do beijo. Os comportamentos escondidos se revelam em meio ao medo e à tentativa de resolver a epidemia.

Figura 8 – Boca a boca



Fonte: Netflix, 2022.

Na mexicana *Control Z*, volta uma temática recorrente nas juventudes contemporâneas, o cyberbullying. Trata-se de um hacker que começa a revelar os segredos dos alunos de uma escola, gerando vários transtornos, intrigas, violências psicológica, simbólica e física. Entre as diversas discussões paralelas propostas estão temas da atualidade como a transfobia, o lesbianismo, o machismo e outras. O modelo escolhido para a série assemelha-se ao utilizado em *Elite*, porém com problemas mais fáceis de serem encontrados no dia a dia e, por isso, mais reais.

Figura 10 – Control Z



Fonte: Netflix, 2022.

Considerações Finais

O que temos em comum entre as séries observadas? Podemos concluir que, além dos jovens de diversas origens étnicas e raciais, classes sociais e gêneros, vários cenários são afins: a indiferença da sociedade aos jovens; a exposição dos preconceitos de diversos tipos; dramas relacionais, alguns intermediados por professores e familiares; choque entre classes e modos de vida, tudo isso dialogando com as lições de aceitação, solidariedade, comprometimento e outras que se espera de uma juventude submetida a um padrão de comportamento. Tudo isso ao mesmo tempo agora.

Não pretendemos aqui esgotar o assunto porque entendemos que nele cabem outros olhares e análises já em andamento, mas é possível dizer que, se há uma polifonia que denota a diversidade de juventudes e culturas, dicotomicamente, há também a tentativa de nivelamento dos comportamentos quando em todas as séries, no final delas ou de cada temporada, desagua-se na transformação (em maior ou menor grau) de um jovem rebelde ou desajustado ao

padrão que se espera dele. A famosa lição de moral que as séries ainda gostam tanto e o público, talvez por condicionamento, ainda espera e que é própria das narrativas seriadas.

Mais que isso, é possível perceber onde as séries querem sempre chegar: na imagem de uma juventude de certa forma rebelde, com arroubos de loucuras e insatisfações que, conforme as séries, vão passar com o tempo e o avanço da idade dos personagens. Voltamos ao lugar comum da ideia de juventude medida pelos estereótipos de idade e projetos de vida, no entanto, o que mais diferencia as referidas narrativas citadas aqui com relação aos conteúdos anteriores à onipresença dos serviços de streaming na sociedade é a diversidade de corpos e questões representadas. Compreendemos isso como algo positivo e com potência para o debate público de temas diversos por partes dos jovens, famílias e escolas.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. IN: PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília (ORGS). **Juventude e Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, nº 5/6, mai./dez.1997.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.

COUTINHO, Lúcia Loner. **A Vida Adolescente Levada a Sério: Identidade Teen e Cultura das Séries** (Tese De Doutorado PUC) - Rio Grande do Sul, 2016. 276 P.

DAYRELL, Juarez. **O jovem sujeito social**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, Nº 24, set./out./dez. 2003.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, Vídeo e Godard**. Tradução de Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FECHINE, Yvana. TV Social: **Contribuição para delimitação do conceito**. Contracampo, Niterói, v.36, n.01, pp. 84-98, abr.2017 / jul. 2017.

GROPPO, Luís Antonio. A juventude como categoria social. Em: **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, p. 7-27, 2000.

MACHADO, Arlindo. **A Televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2001.

NOVAES, Regina. **Juventude e sociedade: jogo de espelhos**. Sentimentos, percepções de demandas por direitos e políticas públicas. Revista Sociologia Especial: Ciência e Vida. São Paulo, 2007.

WOLTON, Dominique. **Elogio do Grande Público: Uma Teoria Crítica da Televisão**. Editora Ática: São Paulo, 1996.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: Silva, T. T. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes Ltda, 2000. P. 7-72.

CAPÍTULO 18

ENTREMEADOS SOCIOPOÉTICOS DA DANÇA AFROANCESTRAL: O CORPO PARA O COLETIVO DE JOVENS BAILARINAS DO DELTA DO PARNAÍBA/PI

Maria do Livramento da Silva Machado

Shara Jane Holanda Costa Adad

Doi: 10.48209/978-65-5417-023-N

Intróito: abrindo as cortinas

O presente capítulo integra as pesquisas desenvolvidas no projeto Educação, Corpo e Movimento: agenciamentos de afectos¹, processos de criação e de resistências nas práticas educativas com/entre crianças e jovens, como produção de outros modos de educar na contemporaneidade, vinculado às práticas educativas de pesquisadores do Observatório das Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE), do Núcleo de estudos e pesquisas “Educação, gênero e cidadania” (NEPEGEI) vinculados à linha Educação, Diversidade/diferença e inclusão, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Uni-

¹ Tomamos de empréstimo a percepção de Deleuze e Guattari (1997, p. 79, grifos dos autores) acerca dos *afectos*: “[...] o sentimento implica uma avaliação de matéria e de suas resistências, um sentido de forma e de seus desenvolvimentos, uma economia da força e de seus deslocamentos, toda uma gravidade. Mas o regime da máquina de guerra é antes dos *afectos*, que só remetem ao móvel em si mesmo, a velocidades [...], o *afecto* é descarga rápida de emoção, o revide, ao passo que o sentimento é uma emoção sempre deslocada, retardada, resistente”.

versidade Federal do Piauí (UFPI). Dentre as questões, as étnico-raciais nos interessam, sobretudo por envolverem os direitos de crianças, adolescentes e jovens periféricos, sujeitos com os quais os futuros profissionais da educação vão atuar em diferentes espaços educativos.

Trata-se de um recorte da produção do conhecimento de caráter educativo, filosófico e sensível, a partir de pesquisa de mestrado intitulada “Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação”, que teve como objetivo analisar os conceitos de corpo na relação com o movimento na educação produzidos por jovens bailarinas do coletivo de dança Raízes do Nordeste, da comunidade de Vazantinha, localizada no bairro Ilha de Santa Izabel, em Parnaíba, município do litoral piauiense e como abordagem de pesquisa a Sociopoética. A seguir, passaremos a descrever os processos metodológicos de percurso investigativo.

Atuar com a sociopoética e/ou sobre os processos da pesquisa

As questões norteadoras do percurso da pesquisa foram: o que pensam as jovens do coletivo Raízes do Nordeste sobre o corpo na relação com o movimento na educação? O que aprendem com o corpo em movimento, dançando? Quais seus saberes? Que problemas as mobilizam em relação ao corpo? Quais as linhas de fuga que produzem diante das concepções instituídas de corpo? A partir de tais questões, apresentamos os resultados obtidos, produzidos pelo grupo-pesquisador, por meio das temáticas de corpo, arte, juventude, educação e afroancestralidade, pautadas em concepções teóricas de Deleuze, Parnet e Guattari (1998, 1992), Adad (2011), Petit (2015), Hampatê Ba (1982), dentre outros.

A pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a Sociopoética, abordagem filosófica que reconhece o corpo como fonte de conhecimento, conforme Gauthier (1999, 2003, 2012), Adad (2011), e que utiliza a arte como dispositivo para a produção de dados a partir de um tema-gerador. Nessa abordagem, há o pesquisador, que produz as técnicas artísticas a serem utilizadas no momento da empiria, e se dá por meio de oficinas ou vivências artísticas enquanto dispositivos de (des)construção de ideias naturalizadas sobre o corpo, possibilitando outras formas de se pensar a Educação com os sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, o pesquisador oficial institui o grupo-pesquisador, entendido como grupo-filósofo e coletivo, pois composto pelos sujeitos envolvidos na pesquisa – os sujeitos pesquisados, que também são chamados de copesquisadores. Nesse momento, é escolhido um tema-gerador e, no caso desta pesquisa, foi: o corpo na relação com o movimento na educação.

Sobre o grupo-pesquisador, Gauthier (2021, p. 24) afirma:

[...] é o dono da pesquisa, do cuidado e da aprendizagem, em dialogicidade com a comunidade ou a instituição que nos acolhe, a qual tem direito de exigir retornos pela sua disponibilidade. Mas ele é ainda mais que isso: ele é um Pensador, um Filósofo coletivo, um Coletivo inteligente percorrido de afetos pré-individuais e supraindividuais, rizomatizando em ambientes ampliados, conquistando sem prender, recebendo sem depender. (GAUTHIER, 2021, p. 24).

Como autor da Sociopoética, Gauthier (2012, p. 77) criou o neologismo *confeto* para nomear as misturas de conceitos perpassados de afetos que o grupo faz brotar durante as oficinas ou vivências – momento de produção de dados. Em regra geral, os *confetos* aparecem somente no momento em que os facilitadores das oficinas (Pesquisadores oficiais) estudam o pensamento deste

grupo como se fosse obra de um só cérebro, pois é preciso realizar oposições e ligações entre dados para elaborar um confeto original.

Com inspiração em Gauthier, nesta pesquisa foram produzidas e realizadas duas técnicas artísticas para a produção de dados: “*Mutante em mar de lama*” e “*A Renda do Corpo*”, esta última gerando o “*Corpo Entrelaçado e coletivo*” mediante a produção dos confetos pelas jovens bailarinas. Na análise dos dados desses dois dispositivos, surgiu uma gama de confetos, dentre os quais destacamos, neste trabalho: **palavras de tradição; saberes da tradição; corpo entrelaçado e coletivo; dança 1, 2, 3; dança pé no chão; corpo garantido; corpo X e corpo coletivo**, assim como os problemas que atravessam e mobilizam o pensamento do grupo-pesquisador.

Vale destacar que a análise desses confetos apresenta elementos para se pensar as práticas educativas e aponta para um movimento de construção e de desconstrução de saberes, um movimento de abertura a novas possibilidades de ensinar e de aprender, junto aos jovens na contemporaneidade. Ela também valoriza os diferentes saberes dos sujeitos, contribuindo para a construção coletiva de novos conceitos sobre as problemáticas que circundam o tema escolhido.

Gauthier (2003) ensina que a Sociopoética favorece o devir de grupos sociais que não têm lugar na história oficial. Corroborando o autor, Silva e Adad (2020) afirmam que a produção coletiva do conhecimento, em que cada um participa ativamente da pesquisa, inclusive dos seus devires, potencializa formas variadas de racionalidades e outras fontes de conhecimento, não racionais, emocionais, intuitivas, sensíveis, imaginativas e motrizes. Segundo Gauthier,

[...] favorece a criação de novos problemas ou novas maneiras de problematizar a vida; favorece a criação de confetos, contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo-pesquisador; favorece a criação de conceitos

desterritorializados, que entram em diálogos com os conceitos dos filósofos profissionais. (GAUTHIER, 2003, p. 12).

Essa abordagem considera o desafio dos saberes, hoje marginalizados ou recalcados, dos grupos sociais. Saberes esses que vêm à tona por meio de conceitos produzidos durante as vivências, ressaltando que, para a Sociopoética, o corpo é fundamental, pois ele produz conhecimento, educa, e assim é tomado como possibilidade de criação, uma vez que,

[...] o corpo de cada um de nós é uma forma de vida, que por ter uma história (pessoal e também coletiva, pois a nossa sensibilidade, e sem dúvida nossa própria razão foram formadas desde a infância por toques, olhares, cheiros, palavras ditas, estórias gostos) e raízes ancestrais ainda atuantes sabe muitas coisas – algumas claras, outras escuras e outras claras-escuras. (GAUTHIER, 1999, p. 23).

Assim, acreditamos que a relevância desta pesquisa está em apontar outras possibilidades de práticas educativas que levem em consideração os interesses e as potencialidades juvenis pautadas no corpo na relação com o movimento como dispositivos potencializadores de aprendizagens de jovens envolvidos com a arte.

Após todo o processo de produção dos dispositivos artísticos e de organização para as vivências sociopoéticas, com suas etapas bem definidas – criação das técnicas; preparação das oficinas; articulação e formação do grupo-pesquisador; produção de dados; análise dos dados e oficinas de contra-análise – é chegada a hora de relacionar as ideias, os conceitos produzidos e os problemas que mobilizaram este grupo perante o tema-gerador trabalhado: o corpo na relação com o movimento na educação em diálogo com os teóricos cujas obras são referências deste trabalho, em que é possível afirmar que é o pensamento coletivo que norteia o trabalho, a partir dos dados que foram produzidos. Também é necessário dizer sobre o ato de criação e de produção de conhecimento: é coletivo.

Gauthier (2012) nos diz que o grupo promove produção de dados autogestados de um pesquisador coletivo, enfatizando que o pesquisador acadêmico é o facilitador, e os demais membros são copesquisadores de um intelectual coletivo, sendo, portanto, entendido como um grupo filósofo, porque pensa, porque produz conceitos mobilizados pelos afetos. Sobre a produção de conceitos, Deleuze e Guatarri (1992, p. 13) dizem que:

[...] o filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos.

“Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11). Pensando sobre o filósofo e sua tarefa de criação de conceitos, é que percebemos a função essencial das copesquisadoras durante o processo de construção desta pesquisa, quando tiveram base para compor o entremeado filosófico, por meio da criação de ideias e de conceitos polifônicos, heterogêneos e polissêmicos, transversalizando suas falas com o pensamento de teóricos acadêmicos, para fundamentar o que pensam sobre o corpo na relação com o movimento na educação.

A partir desse pressuposto, trazemos aqui o que foi produzido junto ao grupo-pesquisador, conforme o tema trabalhado – o corpo na relação com o movimento. Com esta pesquisa, pudemos observar que a criação de conceitos é tarefa produtiva e inventiva do filósofo que não se satisfaz com o que já está pronto, pois, para ele, os saberes estão sempre em movimento, articulando-se e formando novos saberes, na tentativa de resolver problemas singulares que permeiam a vida do grupo.

De base étnica-cultural, o grupo em estudo foi formado por jovens bailarinas negras e produtoras de arte – as jovens do Raízes do Nordeste –, demonstrando que jovens como essas são capazes de compreender e de debater as questões vivenciais, mostrando-nos a potência dos relatos orais desse coletivo por meio da dança. Essa potência foi revelada durante as vivências sociopoéticas, nas quais os corpos se misturaram em um fluxo em linhas de pensamentos, formando uma rede, ou um tecido, permitindo conhecer, juntos, aspectos importantes que envolvem cada um, ou o coletivo que integram, em um ato filosófico que não se contenta com respostas prontas, mas questiona por meio de ideias, de conceitos e de saberes problematizados.

Guathier (2012, p. 13) afirma que “[...] quando o grupo-pesquisador é composto por integrantes multiculturais, por exemplo, indígenas ou afro-descendentes, sua participação na construção coletiva do conhecimento é altamente intercultural e traz potentes elementos para que se pense a descolonização do saber”. E enfatiza:

[...] por esta razão é que a Sociopoética utiliza técnicas de inspiração artísticas para produzir os dados de pesquisa, além das entrevistas habituais no mundo acadêmico”, pois “a arte mobiliza outras formas de conhecer que o discurso racional, no qual, [...] a tradição científica eurodescendente cortou o corpo sensível e emocional, assim como a cabeça intuitiva, da cabeça racional”. No grupo-pesquisador autor da pesquisa sociopoética, cada um/a afirma sua diferença: o protagonismo científico ativo e solidário, a construção do conhecimento favorece, na sociopoética, a descoberta e expressão das diferenças. (GAUTHIER, 2012, p. 12).

Dessa forma, podemos garantir que foi transversalizando as ideias e os conceitos produzidos pelo coletivo de bailarinas que chegamos às linhas do pensamento das jovens que, em meio às teorias, traçaram a elevação dos confetos produzidos. Tais ideias foram mapeadas, sendo aqui costuradas por intermédio de linhas de fuga, como uma desterritorialização do pensamento, como assim diz Deleuze (1998, p. 49): “Fugir é traçar uma linha, toda uma cartografia. Só se

descobre mundos por intermédio de uma longa fuga quebrada”. Corroborando o pensamento de Deleuze, Adad (2021, p. 8) nos diz que “[...] uma encruzilhada é um encontro de diferentes linhas que se tocam ou se encostam para recarregar suas forças e reinventar novas direções para seus fluxos”

Desse modo, as linhas foram cartografando o pensamento das jovens nas vivências sociopoéticas e nos relatos orais registrados, que acreditamos ter chegado ao que pensam e ao que sabem, e como aprendem, assim como os problemas que as mobilizam sobre o corpo na relação com o movimento, um entremeado em linhas de um corpo-dança e jovem afroancestral: os saberes, as dificuldades e a potência desse corpo que dança, que se movimenta, se desterritorializa, se reinventa e se supera em meio às adiversidades da vida.

É interessante perceber o que havia de mais singular em seus corpos e que norteou o pensamento das jovens e que davam sinais de licenciamento: a afroancestralidade. Aspecto este que veio à tona com a entrega sensível durante as oficinas. Em meio às vivências, percebíamos que havia muito a ser explorado, pois o pensamento do grupo sobre o corpo era alimentado pela ancestralidade, mas muita coisa recolhida ou adormecida, necessitando muito da visão decolonial para dar lugar a, de fato, um processo de autoafirmação de suas verdadeiras raízes afroancestrais, por exemplo. E, assim, envolvidas no ato de pesquisar, é possível garantir que foi uma descoberta surpreendente, e, por que não dizer, gratificante para todo o grupo, visto que as jovens bailarinas foram se permitindo e se encontrando melhor, reconhecendo-se, assumindo-se, fortalecendo-se e podendo ser de fato quem são.

As jovens bailarinas foram interpeladas a pensar sobre si e suas questões, a partir de uma provocação trazida durante uma oficina de contra-análise: “O que há da África no Raízes?” Desse modo, a pergunta ativou um senso de reconhecimento ativo, assumindo haver tradição no Raízes, criaram, então, o confeto **palavras de tradição**, que são as palavras que se escutam dos pais,

dos avós. Portanto, as palavras de tradição para essas jovens são aquelas que o grupo escolhe para usar, sempre em situações em que estão reunidas, como assim nos falam:

Temos nossas **palavras de tradição** e temos muita coragem também. São coisas tão nossas, por exemplo, quando estamos reunidas, sempre temos palavras como “*Salve Deus*”; “*tudo no final dá certo*”; Palavras que desde o início vimos trazendo dentro do grupo: “*Todos unidos jamais serão vencidos*”. Desde sempre nós escutávamos nossos pais, nossos avós. E trouxemos isso para dentro do grupo também. A tradição é algo que passa de pai para filho. Algo de antigamente que hoje em dia a gente tenta não esquecer.

Para essas bailarinas, a potência do corpo é justamente quando encontra um caminho que segue, encontra a solução ao ver vários caminhos e, assim, o grupo vê que nada é impossível em sua ação, inclusive nos seus processos criativos.

Ao falar sobre o processo criativo, o Raízes também aponta suas dificuldades, como, por exemplo, a falta de espaço para criar e ensaiar seus espetáculos. Mesmo assim, o corpo dançante resolve suas problemáticas inventando possibilidades, suas linhas de fuga, seja como for, pois o que vale para o Raízes é não deixar de fazer.

Linhas do pensamento das jovens bailarinas sobre o corpo com o movimento

E, no compasso da dança, lembram-se das palavras mágicas que, desde o início, trazem dentro do grupo e que ouviram de seus ancestrais – pais e avós – e que aprenderam a dizer: “*Salve Deus*”; “*Tudo no final dá certo*”; “*Todos unidos jamais serão vencidos*”.

Palavras de tradição na visão do grupo são aquelas que nascem da oralidade dos ancestrais, passadas de pai para filho. Em seus **saberes de tradição**,

na relação com a arte, o grupo-pesquisador reconhece que as palavras são algo muito forte em uma relação comunitária, confirmando, assim, um dos princípios na africanidade, de que a palavra é dotada de origem divina, pois é a palavra que mantém viva a tradição e potencializa a vida em comunidade, por exemplo.

Hampatê Bâ (1982) nos traz o Tradição Viva para referir-se à tradição oral, típica dos povos africanos, nos ensinando que a

[...] ligação entre o homem e a palavra é mais forte. [...] o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pelas palavras. (HAMPATÊ BÂ, 1982, p. 182).

Ao pensarem a tradição viva em corpos jovens, que procuram o novo, ou seja, que vivem em meio ao novo, as copesquisadoras produziram coletivamente o confeto **Corpo entrelaçado e coletivo**, corpo esse que é de comunicador e que se expressa através dos movimentos. Para o grupo, esse é o corpo que vive a arte, porque se movimenta, dança e fala, pois a vida é movimento. Para o grupo, é tecendo em meio à vida e ao movimento que o **Corpo Entrelaçado** procura o novo, assim como a tradição, e, por isso, está sempre se inovando.

Ao ligar os **saberes da tradição** ao movimento do **Corpo entrelaçado e coletivo**, procurando o novo, o grupo das jovens gerou algo muito potente, efeito da convivência entre as gerações que são bem-vindas e aceitas no grupo, havendo, assim, uma relação positiva de valorização da tradição, fazendo unir o que, a princípio, estava separado: a tradição e o novo que geram a tradição viva. Assim o Raízes expõe sobre o novo que gera a tradição viva:

Igual a mamãe, quando chega alguém procurando pelo grupo Raízes do Nordeste, ela conta a história do grupo toda. A gente vê que ela tem orgulho de contar a história do Raízes. Isso é visto como uma coisa positiva entre as gerações. A gente hoje faz a tradição, mas só que de nosso jeito.

Quando a gente dançou o Reisado, as pessoas mais velhas falaram: isso é do meu tempo, nós fazíamos isso! Mas vocês já fazem assim, diferente! Muitos idosos da Vazantinha quando viram, falaram isso. E isso para nós é emocionante. Lá era o Reisado delas, o tradicional e colocamos o novo. O Raízes pegou essa tradição e fez do seu jeito, modificando. A tradição e o novo.

Por vezes, os mais velhos reclamam do envolvimento das jovens com sua atividade dançante, mas, acabam demonstrando o orgulho que têm pela arte do Raízes, ou seja, como observamos nos relatos, os mais velhos se vêem personificados nos mais jovens de outro modo. Isso é a revitalização do humano e da cultura.

Hampaté Bâ (1982) aponta a importância de questões que se apresentam no âmbito da ancestralidade, da cultura e da tradição, a fim de perceber e pensar os valores culturais que levam à dimensão integrativa e de identificação, e, por conseguinte, ao reconhecimento ativo, não sendo isso uma mera reprodução, pois a tradição oriunda da cultura africana se faz presente no cotidiano das jovens bailarinas e é assumida por elas num processo de ativação contínuo.

Não é, portanto, algo abstrato isolado da vida, pelo contrário, é algo que envolve visão particular de mundo, em que as coisas se religam e interagem em um processo de identificação ativo e de pertencimento do grupo filósofo, ao falar de sua relação com as africanidades trazidas em seus corpos, como assim podemos identificar:

[...] quando se fala em África a gente pensa logo para o lado do Ser negro. E tudo que se vê do negro sempre é uma tradição que a gente viu nele e traz pra gente. A cada apresentação sempre tem uma pesquisa da tradição. A gente se vê para o lado negro, nos identificamos. Isso traz uma identificação própria para o grupo.

Fazer parte de um grupo que se reconhece na tradição afrodescendente, tanto na vida como na arte, e sobretudo na dança, envolve interação, sociabili-

dades, integração, solidariedade, diálogos, prazeres e afetamentos vários. Nesse contexto das relações comunitárias, tomamos a dança, sobretudo a popular e, aqui, especificamente, a de matriz afrodescendente, por ser com essa que o grupo-pesquisador se identifica.

Essa relação comunitária estabelecida na dança, e que vejo no Raízes do Nordeste, é apontada por Petit (2015, p. 73), como sendo “[...] encontro dos corpos, das famílias, dos grupos, dos povos, em afinidade com o cosmo, emoção vital de pertencimento”. A autora fala do Corpo-Dança Afroancestral como sendo aquele que não só dança, como canta, conta histórias e mitos e manipula objetos simbólicos. É o encantamento da vida! E é notória a afrodescendência das jovens; isso está à flor de suas peles.

Em meio a isso, há também lutas e enfrentamentos, presentes a partir dos confetos que as jovens produziram sobre o corpo, na relação com o movimento: **corpo X** e **corpo criativo**. A partir deles, percebemos outras ideias e os conceitos que as jovens têm sobre o corpo, quando nos dão pistas de como o corpo aprende e quais seus saberes, falando das dificuldades e dos problemas que as mobilizam. Em meio a isto, elas nos dizem como fazem para superar as adversidades encontradas, apontando, assim, suas linhas de fuga, por exemplo, ao falarem sobre o confeto **corpo X**, “que é atrativo e repulsivo ao mesmo tempo; é tão bonito que é feio é feio que é bonito”. E, diante dessa incógnita, questionamos: como é possível aprender com um corpo que é e não é ao mesmo tempo? Como fica a criação? Em meio a essas questões, as jovens pensaram e relataram sobre o ato de aprender e o de criar:

[...] às vezes, o bonito pra gente, tornar-se feio pra quem está assistindo. É feio pra mim que estou fazendo, mas bonito pra quem está assistindo, como, por exemplo, a questão do cabelo em Teresina, quando fomos dançar com os cabelos arrepiados, algumas meninas do Raízes falaram: ah é muito feio, a gente vai dançar com nossos cabelos desse jeito e não com os nossos

cachinhos? Eu disse que não, porque ali ia significar alguma coisa. E eu disse: o feio que está pra você, é bonito para o público.

Como observamos nesse trecho, **o corpo X** é o corpo que “é e não é ao mesmo tempo”, é um corpo que muda para se tornar bonito ou feio, dependendo do ponto de vista de quem seja ou do lugar onde se está, ou seja, do lugar de público ou de artista. E viver essa experiência tem sido um aprendizado para o Raízes: se permitir ser feio e bonito pelo viés da arte, principalmente.

Com isso, as jovens conseguem ligar o bonito e o feio e vivenciar experiências de aprendizagens por meio da arte e, com isso, quebram a dualidade e inventam um devir X. Elas desconstroem e, ao mesmo tempo, constroem outro modo de pensar sobre o corpo. Quando falam das dificuldades, falam também de superação e, em meio a tudo isso, criam, aprendem e surpreendem.

Dessa forma, as jovens trouxeram para a cena a ideia de um “corpo garantido”, capaz de comunicar suas práticas a outros, assim como diz Clastres (1989, p. 126), que o corpo mediatiza a aquisição de um saber construído por meio da dança, no caso do Raízes, e esse saber é inscrito no corpo, podendo, inclusive, transmiti-lo a outros.

Sobre o corpo garantido, Adad (2011) afirma:

[...] as práticas desse aprendizado ocupam lugares simbólicos por onde os jovens passam e, na constituição de subjetividades - **corpos garantidos** - um micropoder é instituído (FOUCAULT, 1993a, 1993b) [...] um corpo garantido, portanto é aquele que inscreve em seu corpo todas as experiências que o constitui um jovem. Verdadeira máquina de guerra, esse corpo é uma atuação positiva, pois, produz acontecimentos. (ADAD, 2011, p. 115-117).

Tomando como parâmetro essa citação, realçamos que as experiências adversas que constituem as jovens bailarinas inscrevem em seus corpos verdadeiras máquinas de guerra que produzem acontecimentos a partir da arte da dança, provocando resistências.

As jovens do Raízes percebem que, por meio do corpo e da arte, é possível abordar diferentes temas e dimensionar formas ou processos educativos mais qualitativos contribuindo para a construção de um sujeito melhor, como, por exemplo, trazer formas estéticas na tentativa de quebrar com esteriótipos e preconceitos que, por vezes, são muito fortes nas pessoas e até mesmo no grupo, como assim é mostrado pelas bailarinas, quando expõem o que ocorre a uma delas que tinha dificuldade para assumir seus traços físicos de negritude:

Temos uma bailarina no grupo que não aceitava o cabelo dela no início, sempre alisava. E sempre falávamos para ela assumir, deixa tua identidade aparecer e assim vivenciar o processo de reconhecimento ativo. Mas atualmente ela aceitou o cabelo dela. Devido à convivência no grupo, ela aceitou. Acho que o reconhecimento também contribuiu pra ela aceitar o cabelo.

Criar artisticamente é uma maneira de vivenciar os diferentes modos de ser ou se permitir a viver o que se é. É reconhecer-se e dizer sua forma, ou identidade, como é trazido pelas jovens em relação ao cabelo e, em especial, ao cabelo negro, como podemos ratificar em suas falas. É, sobretudo, poder afirmar processos educativos outros pensando numa educação mais qualitativa, inclusiva e diversa. Como é visto, a arte constitui um veículo utilizado na diminuição do preconceito étnico pela sua dimensão sensível, visual e estética, como assim podemos encontrar nas pistas trazidas pelas bailarinas do Raízes do Nordeste, conforme o relato a seguir:

Em Teresina, em 2014, num evento que houve, apresentamos uma coreografia, “O Lamento Nordestino”. Lá, espalhamos o cabelo; ele ficou muito volumoso para dançarmos no palco e vimos que deu um efeito bem diferente e chamou muita atenção do público, que gritavam: Arrasou no cabelo!!! Acentuou mais nossa identidade, ficou bonito. Isso nos encorajou. Descobrimos isso. Foi mais fácil para nós soltar os cabelos nos espetáculos, em cenas, mais prático, deu aquele efeito. As meninas estavam com receio, mas eu falei para elas: gente, às vezes, o que parece feio para nós é o bonito para o público. E deu certo, soltamos os cabelos e isso realçou foi muito forte para a coreografia, para o corpo.

Como podemos ver, um cabelo assanhado ou ouriçado que, quando remexido, torna-se volumoso, disforme, traz um efeito potencializador e de empoderamento dos corpos, permitindo ser o que se é. Desarrumar suas cabeleiras enquanto elemento estético para ocupar um palco e mostrar-se ao público é um exercício de coragem e de desvencilhamento dos preconceitos, é como se despir de uma roupagem que não era totalmente sua e poder dizer: aqui somos nós de verdade, o meu cabelo é esse! E isso é fugir dos padrões daquilo que uma cultura embranquecida aprecia e defende como ideal de beleza ou o modelo ilusório que é um cabelo “arrumado”, sob o efeito da chapinha, ou pela ação de alisantes à base de formol, sem pensar em pôr a saúde em risco, na tentativa de adquirir autoestima, mas silenciando sua identidade.

Para finalizar e abrir outros começos

Como consideração final, percebemos que as jovens buscam se inserir nos conceitos da ancestralidade por tecer suas vidas conectadas umas nas outras, procurando tons e formas, fazendo arte com o corpo, com seus traços – legados afrodescendentes. E, sobre a afrodescendência presente em seus corpos, há que se pensar: sabemos que, no Brasil, o preconceito é estrutural, que por razões históricas de desvalorizações do ser negro, os valores advindos da matriz africana não são reconhecidos e respeitados, sobretudo no que diz respeito à sua inserção nos diferentes espaços instituídos no campo da cultura e da educação, a exemplo do que ocorre nos espaços da escola formal.

Não é à toa que Petit (2015) se firma nos trabalhos de apropriação da cospercepção africana para realizar formações com professores, no sentido de inserir práticas oriundas das tradições orais nas escolas, reconhecendo e valorizando a afrodescendência nesse espaço educativo, construindo, ao longo dos

anos, a proposta teórica que intitulou de Pretagogia, pedagogia potencializadora dos aprendizados da ancestralidade africana, coisa que não se vê, principalmente nas escolas.

Como dito, as jovens bailarinas, de raízes afroancestrais marcantes, trazem em seus corpos os elementos da negritude e se apropriam de um elemento estético, a dança, como um artefato de afirmação em suas vidas, para poder vivenciar um processo de reconhecimento ativo por meio desse artifício poderoso – a arte.

Assim, o dançar, para elas, diz respeito à emoção, ao amor, ao prazer e à alegria. Elemento esse potencializador do corpo jovem, que também é negro, no caso das jovens do Raízes do Nordeste, como assim elas demonstram: “[...] o amor que eu sinto pela arte, pela dança, explica o prazer dessa criação. Só o amor explica. Esse corpo faz isso por que ama o que faz”. Para as jovens, a criatividade no grupo surge, também, em meio a diversas situações, por exemplo, pelo amor que se sente ao costurar o figurino e isso tem a ver com a arte da dança. “A gente ama fazer arte, ama dançar, ama a cultura”.

Fotografia 1 – Grupo Raízes do Nordeste



Fonte: Arquivo particular do Coletivo Raízes do Nordeste. 25 nov. 2014.

Por fim, ao nos apontar o que sentem e o que pensam a partir da relação corpo/dança/movimento/ancestralidade/educação, o grupo mostra que foi pela arte e, em especial, pela dança de caráter popular e afro que se evidenciaram os traços de suas condições negras, que estavam adormecidas ou silenciadas e que não tinham jeito de mostrar, de assumir, e portanto, se afirmar, mas pelo viés da arte e sobretudo pelos espaços de debates e do diálogo oportunizados, principalmente durante esta pesquisa, isto foi se tornando possível, de forma que, por exemplo, o cabelo negro encarapinhado, em cena no palco, foi assumido por elas com muito orgulho e coragem.

E, para fazer uma breve pausa neste trabalho, que apresenta apenas alguns dos confetos produzidos, trazendo as ideias de corpo na relação com o movimento, eis o que é possível aprender com essas jovens, o que está escrito e coreografado em seus corpos: coragem e valentia como potencias de vida... “Vambora”!

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Corpos de Rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado**: Pesquisa de antropologia política: tradução de Teo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 5.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Anna Nery/UFRJ, 1999.

GAUTHIER, Jacques. **Notícias do rodapé do nascimento da Sociopoética**. 2003. Mimeografado.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: Metodologia de pesquisa sociopoéticas e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GAUTHIER, Jacques *et al.* **A borboleta cuidamor ambiental**: uma pesquisa sociopoética nerética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021.

HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva**. In: ZERBO, J. K. I. História geral da África. v. 1 Metodologia e Pré-história. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982. p. 181-218.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e tradição Oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, Maria do Socorro Borges da; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Decolonialidade, Democracia e Arte da Pesquisa Sociopoética na Educação em Direitos Humanos. **Revista Cocar**, v.14, n. 30, p. 1-18, set./dez. 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Victor Hugo Nedel Oliveira



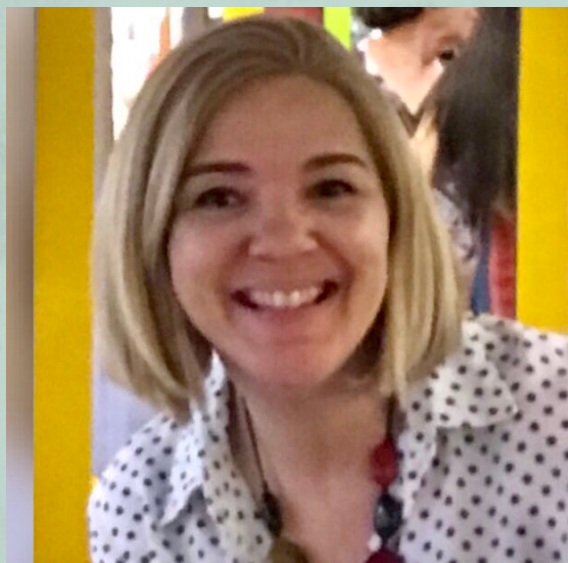
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estudos de Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é Professor Adjunto e Pesquisador no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação – GEPJUVE/UFRGS/CNPq.

E-mail: victor.juventudes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5624-8476>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7489113176882485>

Rosane Maria de Castilho



Docente Titular de Psicologia na Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Educação, realizou seus estudos Pós-Doutorais no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. É membro-fundador do Observatório Juventudes na contemporaneidade, que congrega pesquisadores de diferentes Instituições em Goiás, compõe o Conselho Científico e a Direção Adjunta para o Centro-Oeste da REDEJUBRA, Associação Nacional de Pesquisadores e Pesquisadoras de Juventude.

E-mail: rosanecastilho@ueg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7862-7362>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7759079221108657>

Cristina Pereira Vieira



Doutora em Sociologia, pela Universidade Aberta / Portugal (UAb). O mestrado é em Relações Interculturais, pela UAb, e a Licenciatura em Serviço Social, pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto (IS-SSP). Atualmente é Professora Auxiliar, no Departamento de Ciências Sociais e Gestão, da UAb. É investigadora principal do Centro Interdisciplinar em Estudos de Género (CIEG / ISCSP-UL) e colaboradora no Centro de Estudos Globais (CIG-UAb), onde assume a coordenação da linha Antropoceno, Sustentabilidade e Desenvolvimento e no Centro de Estudos em Migrações Interculturais (CEMRI - UAb), na linha saúde. Assume a coordenação da Secção Temática de Sexualidade e Género, da Associação Portuguesa de Sociologia (APS).

E-mail: cristina.vieira@uab.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5494-5371>

Scopus Author ID: 7006198962

Ciência ID: 471D-6B4E-2FCF

Susana Henriques



Doutora em Sociologia pelo Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. O mestrado é em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação e a Licenciatura em Sociologia, sempre no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. Atualmente é professora auxiliar com agregação do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta Portugal (UAb). É investigadora do Cies-Iscte – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte, do LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning e do Centro de Estudos Globais da UAb.

E-mail: Susana.Henriques@uab.pt

ORCID: <https://orcid.org/000-0002-7506-1401>

Scopus Author ID: 54420026300

Ciência ID: 6411-F538-EA4A

SOBRE OS AUTORES

Analice de Lima Palombini

Mestra em filosofia e doutora em saúde coletiva, professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: analice.palombini@ufrgs.br

Andres Steven Amaya Sanchez

Estudiante de Graduación en Servicio Social (UNILA); Integrante del Proyecto de Extensión: “A voz da Juventude”: Juventudes e Direitos na Tríplice Fronteira; Bolsista de Iniciación Científica por la Fundación Araucária del proyecto de investigación: Juventudes na Tríplice Fronteira: desafios e possibilidades (2020-2021) (UNILA).

E-mail: asa.sanchez.2017@aluno.unila.edu.br

Ana Beatriz Gasquez Porelli

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FE/Unicamp, pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade da FE/Unicamp.

E-mail: ana_porelli@hotmail.com

Cristiane Sander

Professora do Curso de Serviço Social ILAESP/UNILA; Vice-Diretora do Instituto Latino-Americano Economia, Sociedade e Política – ILAESP/UNILA; Doutora em Serviço Social (Universidade Kassel/Alemanha); Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UNIOESTE/Toledo PR; Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Juventudes na Tríplice Fronteira: desafios e possibilidades (2018-2021); Coordenadora dos projetos de Extensão: Juventudes e Direitos na Tríplice Fronteira (2021-2022); E “A voz da Juventude”: Juventudes e Direitos na Tríplice Fronteira (2020-2022).

E-mail: cristiane.sander@unila.edu.br

Cláudia Rodrigues de Freitas

Mestra e doutora em educação, pós-doutora em Educação Especial (Cagliari/Itália), professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: freitascrd@gmail.com

Cristina Pereira Vieira

Doutora em Sociologia (especialidade em Sociologia da Saúde) pela Universidade Aberta, Portugal (UAb). Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais e Gestão, na UAb, Portugal. Investigadora no Centro Interdisciplinar em Estudos de Género (CIEG integrado no ISCSP-UL) e no Centro de Estudos Globais, linha Antropoceno (integrado na UAb). E-mail: cristina.vieira@uab.pt

Christiane Menezes Rodrigues

Mestra em Políticas Sociais (UENF/RJ). Licenciatura Plena em Pedagogia (UFES/ES). Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do IFFluminense.

E-mail: cmrodrigues@iff.edu.br

Cristiano Lange dos Santos

Doutor em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) com doutorado sanduíche na Universidade de Burgos (UBU) na Espanha financiado pela CAPES. Colaborador Externo do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens (GRUPECA/UNISC). E-mail: cristiano.advg@gmail.com

Dirce Zan

Doutora em Educação, professora do Departamento de Ciências Sociais na Educação e pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade da FE/Unicamp.

Daniela Neto

Investigadora Júnior do Centro de Estudos Sociais; Mestre em Sociologia; Doutoranda em Sociologia na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. E-mail: danielaneto@ces.uc.pt

Eliana C. P. T. de Albuquerque

É Jornalista (UMESP), tem mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PRODEMA) e doutorado em Cultura e Sociedade (UFBA). É Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), onde dirige a Rádio Universitária (RÁDIO UESC). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Rádio e Mídias Sonoras da Intercom e do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório da Comunicação e Culturas Contemporâneas (GOCC), CNPQ/UESC.

Email: ecalbuquerque@uesc.br

Frederico Henrique de Lima Costa

Graduado em Administração pela Universidade Estadual de Goiás, pós-graduando em Gestão de Negócios e monitor da pesquisa.

Flávio Munhoz Sofiati

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado de sociologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Ciências Sociais, Programas de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia Social. Fez pós-doutorado no exterior na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, França) e pós-doutorado no Brasil na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Bolsista produtividade do CNPq. E-mail: sofiati@gmail.com

João Marcelo Flores de Bras

Doutor e Mestre do PPGCOM Universidade Paulista, pesquisa e atua na interface dos campos da Comunicação, Música e Cidades, com ênfase nos estudos sobre práticas midiáticas interculturais, culturas urbanas e juventudes pós-periféricas, identidades e interações sociais vinculadas às práticas diaspóricas. Pesquisador dos grupos: Juvenália - ESPM, Jovens Urbanos - PUC/SP e URBESOM (Grupo de Pesquisa em Culturas Urbanas, Música e Comunicação), professor ligado ao PPGCOM Universidade Paulista e SENAC.

Juliana Ribeiro de Vargas

Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/ULBRA). Doutora e Mestre em Educação (PPGEDU/UFRGS). Licenciada em Educação Física (UNISINOS) e Pedagogia (UFRGS).

Email: juliana.vargas@ulbra.br

José Eduardo Nobre Maia

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professor da rede de ensino - educação básica da Prefeitura Municipal de Fortaleza e coordenador SEFOR II - Secretaria da Educação Básica do Ceará.

Email: eduardonobre78@gmail.com

João Henrique Souza Rocha

Graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Goiás. Graduando em Direito pela Universidade Estadual de Goiás e monitor da pesquisa.

Luís Santos

Doutor em Psicologia pela Universidade do Minho, Portugal. Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Portugal. Colaborador do Observatório Permanente Violência e Crime (OPVC) da Universidade Fernando Pessoa, Portugal. Membro Colaborador do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Portugal. Psicólogo Clínico no Hospital-Escola Fernando Pessoa, Portugal. Email: lsantos@ufp.edu.pt.

Madalena Duarte

Professora Auxiliar da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra; Investigadora do Centro de Estudos Sociais; Co-coordenadora do Programa de Doutoramento em Estudos Feministas (CES/FLUC), Doutorada em Sociologia. Email: madalena@ces.uc.pt

Maria João Cunha

Investigadora integrada do Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG). Professora Associada em Ciências da Comunicação do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP-ULisboa). Doutorada em Ciências da Comunicação, na especialidade de Sociologia da Comunicação./ Integrated researcher in the Interdisciplinary Centre for Gender Studies (CIEG). Associate Professor in Communication Sciences in the School of Social and Political Sciences of University of Lisboa (ISCSP-ULisboa). PhD in Communication Sciences, specialized in Sociology of Communication.

Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa

Mestre em Letras (UFOPA), doutorando em Educação (ULBRA). Professor da Rede Básica e Pública de Ensino.
Email: manuelbenjaminliberal@gmail.com

Maria do Livramento da Silva Machado

Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integra o Núcleo de Estudos “Educação, Gênero e Cidadania” (NEPEGEI) e o Observatório das Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE). E-mail: lilimachado6@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6100-8071>

Mário Henrique Gomes

Doutorado em Ciências da Educação, com Pós-Doutoramento na área da Administração e Políticas Públicas, é investigador integrado do Grupo de Investigação do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI/Universidade Aberta, Portugal).

Melissa de Mattos Pimenta

Professora e Pesquisadora do Departamento de Sociologia e dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Segurança Cidadã da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora e Mestre em Sociologia e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: melissa.pimenta@ufrgs.br

Marcos Gabriel de Araujo Nazareth

Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); licenciando em Geografia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense campus Campos Centro.

E-mail: marcosnazareth@outlook.com

Maurício Nader Griguc

Graduado em Direito na Universidade de Santa Cruz do Sul, pós-graduando em Direito Público pela Universidade São Judas Tadeu e Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens (GRUPECA/UNISC). E-mail: mgriguc@hotmail.com

Mikaela Cristina França da Silva

Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); licencianda em Geografia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense campus Campos Centro.

E-mail: mikaelacrisf@gmail.com

Nayara de Pinho Fernandes

Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Participou como tutora no Curso Preparatório Popular Goitacá (CPPG); Licencianda em Letras - Português e Literaturas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense campus Campos Centro. E-mail: nayararangel2010@gmail.com

Rodrigo Bomfim Oliveira

É jornalista e publicitário pela Univale, MG. Professor Titular do curso de Comunicação Social (Rádio, TV e Internet) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilhéus, BA), onde é um dos coordenadores da TV Universitária. Doutor em Cultura e Sociedade pelo Instituto de Humanidades Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC) da UFBA, Mestre em Cultura e Turismo pela UESC. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório da Comunicação e Culturas Contemporâneas (GOCC), CNPQ, UESC. E-mail: rboliveira@uesc.br

Rosane Castilho

Docente Titular de Psicologia da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Educação, com Estudos Pós-Doutorais em Sociologia da Juventude pela Universidade de Lisboa. Membro do Observatório Juventudes na Contemporaneidade (Goiás) e diretora adjunta para o Centro-Oeste da REDEJUBRA. Coordenadora da pesquisa.

Ricardo Burg Ceccim

Mestre em educação e doutor em psicologia clínica, pós-doutor em antropologia médica (Tarragona/Espanha), com estágio sênior em políticas públicas sociais e de saúde (Parma/Itália), professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Email: burgceccim@gmail.com

Susana Henriques

Doutorada em Sociologia (especialidade em Sociologia da Educação, da Comunicação e da Cultura) pelo Iscte - Instituto Universitário de Lisboa. Professora Auxiliar com agregação do Departamento de Educação e Ensino a Distância, na UAb, Portugal. Investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Cies-Iscte), no LE@D e no Centro de Estudos Globais (da UAb).

Email: Susana.Henriques@uab.pt

Shara Jane Holanda Costa Adad

Doutora em Educação. Professora da UFPI. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPsi/UFDPAR. Coordena o NEPEGECEI e o OBJUVE.

E-mail: shara_pi@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7711-6325>

Sheyla Werner

Mestra e doutora em educação, professora no Centro Universitário Ritter dos Reis – UNIRITTER.

Email: sheylawerner@gmail.com

Victor Hugo Nedel Oliveira

Professor e Pesquisador do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (GEPJUVE/UFRGS/CNPq). Pós-Doutorando em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: victor.juventudes@gmail.com

JUVENTUDES

IBERO-AMERICANAS

DILEMAS CONTEMPORÂNEOS



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●