

LA IDEA.
3ditora

Juventudes:

AVANÇOS E CONFLITOS
NOS DIREITOS
PELA EDUCAÇÃO E
PELO TRABALHO



Organização

Marizete Bortolanza (IFSC)

Roberta Pasqualli (IFSC)

Ana Cláudia de Oliveira da Silva (IFFAR)

Deuzilene Marques Salazar (IFAM)

Juventudes:

Avanços e Conflitos nos Direitos pela Educação e pelo Trabalho

Organização:

Marizete Bortolanza (IFSC)

Roberta Pasqualli (IFSC)

Ana Cláudia de Oliveira da Silva (IFFAR)

Deuzilene Marques Salazar (IFAM)

Juventudes:

Avanços e Conflitos nos Direitos pela Educação e pelo Trabalho

Organização:

Marizete Bortolanza (IFSC)

Roberta Pasqualli (IFSC)

Ana Cláudia de Oliveira da Silva (IFFAR)

Deuzilene Marques Salazar (IFAM)

Distribuição Gratuita

Proibida a venda ou uso para fins comerciais deste livro em parte e no seu todo. É autorizada impressão, desde que mantida a integridade da obra. A violação dos direitos autorais é passível de punição, conforme a Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 – Lei dos Direitos Autorais.

O conteúdo de cada capítulo desta obra, incluindo conceitos associados, normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico, é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

LA IDEA.
3ditora

Juventudes: Avanços e conflitos nos direitos pela educação e pelo trabalho

La Idea Editora

Passo Fundo, 2024

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação: La Idea Editora

Revisão: Os autores

Coordenação Editorial: La Idea Editora

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

Juventudes [livro eletrônico] : avanços e conflitos nos direitos pela educação e pelo trabalho / organização Marizete Bortolanza...[et al.]. -- Passo Fundo, RS : Ed. dos Autores, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Roberta Pasqualli, Ana Cláudia de Oliveira da Silva, Deuzilene Marques Salazar.

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-23049-8

1. Direito à educação - Brasil 2. Educação - Leis e legislação - Brasil 3. Juventude - Educação 4. Políticas educacionais I. Bortolanza, Marizete. II. Pasqualli, Roberta. III. Silva, Ana Cláudia de Oliveira. IV. Salazar, Deuzilene Marques.

24-239072

CDU-34:37.014.1(81)

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Direito à educação 34:37.014.1(81)

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



SUMÁRIO

Apresentação		7
Capítulo 1	Escravidão contemporânea, juventude e o mundo do trabalho: por que inserir a temática do trabalho escravo contemporâneo na Educação Profissional e Tecnológica?	13
Capítulo 2	Participação democrática na Educação Profissional e suas repercussões no processo formativo da juventude	27
Capítulo 3	Educação, trabalho e juventude: reflexões dessas inter-relações na busca da politecnia	44
Capítulo 4	Emancipar e protagonizar: apontamentos em torno da temática juventude, Educação Profissional de nível médio e o mundo do trabalho	59
Capítulo 5	Escola, trabalho e juventude: relações indissociáveis	73
Capítulo 6	Arte e cultura na produção de diálogos: iniciativas e comunicação entre educadores e juventudes no âmbito da escola pública contemporânea	82
Capítulo 7	Juventude(s) e as bibliotecas das instituições públicas de ensino	95
Capítulo 8	Juventude e Língua Inglesa: de uma relação de consumo a um contributo para a formação omnilateral na EPT	111
Capítulo 9	Reflexões sobre juventude, educação do campo e Educação Profissional	125

Capítulo 10	A juventude no atual contexto escolar	150
Capítulo 11	As possibilidades educativas do espaço da biblioteca no processo de formação humana para a Educação de Jovens e Adultos	161
Capítulo 12	Identidade étnica dos jovens negros	177
Capítulo 13	Retrato da complexidade das “juventudes” de um país não menos complexo	192
Capítulo 14	A juventude como protagonista na construção de uma sociedade mais diversa: construindo caminhos com informação e luta	204
Capítulo 15	Impactos positivos da permanência e êxito das jovens na Educação Profissional e Tecnológica no combate às desigualdades de gênero	218
Capítulo 16	Ser jovem: desafios e perspectivas	231
Capítulo 17	A complexidade das juventudes	242
Capítulo 18	Uma cobrança nada amistosa: o que é ser jovem hoje em dia?	252
Sobre os Autores		263
Sobre as Organizadoras		277

APRESENTAÇÃO

A ideia de organizar um livro com as produções dos estudantes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), acerca da temática das juventudes, vem sendo construída desde a primeira oferta da disciplina eletiva de Juventude, Trabalho e Escola, no ano de 2018. Tal desejo, ora materializado, é fruto do crescente volume de estudos e pesquisas voltados aos entornos da subjetivação das juventudes em diferentes espaços, como, por exemplo, a escola, o trabalho e as relações políticas, históricas e sociais como um todo.

No ProfEPT, as disciplinas eletivas são oferecidas pelas 40 Instituições Associadas (IA) credenciadas¹. Cada IA oferece, semestralmente, um *roll* de eletivas e os estudantes, que estão matriculados em diferentes lugares do país, compõem as turmas.

Juventude, Trabalho e Escola, durante esse tempo, tem sido procurada por mestrandos de todo o país que buscam

[...] analisar a emergência da categoria juventude, problematizando as diferentes condições históricas e culturais de vida dos jovens e compreendendo quem são os sujeitos-jovens que se inserem nos espaços educacionais formais e não formais da educação profissional e tecnológica (IFES, 2017²).

A organização desta obra revela a unidade conceitual posta em tela semestralmente, já que a compreensão das juventudes enquanto

1 Distribuídas em todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e no Colégio Pedro II.

2 IFES, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Itinerário Formativo do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/componentescurriculares>. Acesso em: 17 jul. 2024.

categoria é relativamente recente e relaciona-se, principalmente, a três fatores: a necessidade decorrente das relações de produção e acesso ao trabalho, que gerou um período de moratória voltado à educação; a valorização dos direitos dos jovens como resultado do fortalecimento dos direitos humanos no pós-guerra; e a indústria cultural, que foca esses jovens como consumidores (Prates; Garbin, 2014³).

Nessa direção, Dayrell (2003)⁴ apresenta importante reflexão, ao afirmar que existem diversas identidades juvenis e cada uma delas é formada a partir das condições sociais, culturais, de gênero, regionais, históricas dos jovens de uma determinada sociedade. Para o autor, os jovens constroem diversos grupos dentro de uma mesma sociedade e esses se constituem em várias maneiras de ser jovem, razão pela qual não podemos falar apenas em uma juventude, mas em várias, a depender das possibilidades dadas, das limitações e das escolhas feitas por cada um desses sujeitos.

Apesar de serem atravessadas por fatores negativos, como o desemprego, exposição à cultura de consumo e alienação, tais juventudes também experimentaram diferentes conquistas, muitas vezes como protagonistas na criação de políticas públicas voltadas para suas necessidades.

[...] a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e

3 DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 26 jun. 2024.

4 DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 26 jun. 2024.

diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc (Abramovay; Andrade; Esteves, 2007, p. 23⁵).

Sendo assim, os 18 textos apresentados nesta obra, produzidos por professores e estudantes do Instituto Federal de Santa Catarina, Instituto Federal Farroupilha, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Instituto Federal da Bahia, Instituto Federal Goiano, Instituto Federal da Paraíba, Instituto Federal do Piauí, Instituto Federal do Espírito Santo, Instituto Federal de Goiás, Instituto Federal de Pernambuco, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Colégio Pedro II e Instituto Federal do Paraná, apresentam a diversidade de discussões em que as juventudes estão envolvidas. Dada a diversidade de objetos de pesquisa que constitui a produção do ProfEPT, perpassam por situações complexas, como a que se traduz na pergunta/título *Escravidão contemporânea, juventude e o mundo do trabalho: por que inserir a temática do trabalho escravo contemporâneo na Educação Profissional e Tecnológica?*, de autoria de Flávio Henrique Santos de Souza e Gabriela Ventura da Silva do Nascimento.

O capítulo 2, de autoria de Gírlene Écio Damasceno Dias e Ana Cláudia de Oliveira da Silva, põe em pauta *A participação democrática na Educação Profissional e suas repercussões no processo formativo da juventude*. As autoras nos fazem lembrar que somente com uma atitude mobilizadora, engajada e participativa da juventude estudantil, em busca dos seus direitos, teremos forças para lutar em favor de uma sociedade mais justa. Na sequência, no capítulo 3, encontramos as reflexões sobre *Educação, trabalho e juventude: reflexões dessas inter-relações na busca da politecnia*. Escrito por Jeferson Eduardo Silva, Lourenildo Targino Pedrosa e Marinéa Moreira Silva, o texto mostra que, quanto maior o nível

5 ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luis Carlos Gil; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

educacional, maior a renda das pessoas no mundo do trabalho e pode-se deduzir, por sua vez, que o nível educacional também terá impacto nas oportunidades de quem busca um trabalho. Nessa mesma linha, o quarto capítulo traz o título *Emancipar e protagonizar: apontamentos em torno da temática juventude, educação profissional de nível médio e o mundo do trabalho*. Renato Cristiano Lima Barreto e Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes conceituam a categoria juventude e apresentam a instrumentalização x emancipação como caráter formativo da educação.

Escola, trabalho e juventude: relações indissociáveis é o quinto capítulo. Escrito por Maria Fabíola de Moraes, o texto destaca os conflitos e tomadas de decisões que caracterizam essa etapa da vida humana. O sexto capítulo fala da *Arte e cultura na produção de diálogos: iniciativas e comunicação entre educadores e juventudes no âmbito da escola pública contemporânea*, nas vozes de Patrícia Pereira Queiroz da Purificação e Poliana Daré Zampirolli Pires. Trata-se de um manifesto pelo diálogo, aliado às práticas escolares que respeitam as culturas juvenis. Em seguida, fazemos, no sétimo capítulo, uma imersão na articulação entre *a/as juventude(s) e as bibliotecas das instituições públicas de ensino*, acompanhando a escrita de Milena Bruno Henrique Guimarães e Ana Cláudia de Oliveira da Silva. Elas nos guiam a fim de que possamos refletir sobre juventudes (no plural) e como elas se relacionam dentro do ambiente escolar e/ou universitário com o espaço da biblioteca.

O percurso formativo dos jovens na Educação Profissional também perpassa pelas linguagens no oitavo capítulo, *Juventude e língua inglesa: de uma relação de consumo a um contributo para a formação omnilateral na EPT*. De autoria de Maria Valéria Pontes Guerra e José Reginaldo Gomes de Santana, visa mostrar como o idioma pode contribuir para uma formação omnilateral dos jovens no contexto da EPT. No nono capítulo, percorreremos o cenário do campo, com o texto de Vanderlan Pinho dos

Santos, com as *Reflexões sobre juventude, Educação do Campo e Educação Profissional*. Em seguida, no 10º capítulo, temos a pauta na *Juventude no atual contexto escolar*, no texto de Catarina Angélica Carvalho Pereira. O trabalho visa aprofundar as reflexões sobre a juventude e suas relações conflituosas com a escola, assim como com o território escolar.

Karla Matos Curto Valle, Maria José de Resende Ferreira e Aldo Rezende nos levam a pensar sobre *As possibilidades educativas do espaço da biblioteca no processo de formação humana para a Educação de Jovens e Adultos*, no 11º capítulo. No texto, os autores destacam que a biblioteca escolar não é um espaço isolado; ela deve ser integrada aos projetos pedagógicos dos diferentes cursos oferecidos pela instituição e envolver os estudantes da EJA. Da EJA, seguimos para as reflexões sobre e *Identidade Étnica dos Jovens Negros*, no capítulo 12º, de Lucia de Fátima Pereira Santos Vicente. A partir de pesquisa bibliográfica, somos chamados pelo texto a pensar sobre a concepção da formação identitária étnica como parte da formação identitária social dos jovens negros no percurso escolar. Em seguida, no 13º capítulo, temos um *Retrato da complexidade das "juventudes" de um país não menos complexo*. O texto é de autoria de Andriza Emília Leite Assunção e Ana Cláudia de Oliveira da Silva.

A juventude como protagonista na construção de uma sociedade mais diversa: construindo caminhos com informação e luta é o tema do 14º capítulo, escrito por Maria da Conceição Novaes Dias, Mabel Freire de Oliveira e Ana Cláudia de Oliveira da Silva. Seguimos, no 15º capítulo, para as reflexões sobre *A juventude como protagonista na construção de uma sociedade mais diversa: construindo caminhos com informação e luta*. A autoria é de Lisandra Maria Kovaliczn Nadal e Angélica Antonechen Colombo e o texto nos leva a pensar sobre o que avançamos (ou não) desde a obrigatoriedade do ensino médio no Brasil para estudantes de até

17 anos, implementada pela Emenda Constitucional nº 59/2009. No 16º capítulo, olharemos para o que caracteriza *Ser jovem: desafios e perspectivas*. O texto é de autoria de Aline Rita Kothe Favetti, Elisandra Mariléa Quintino, Mariza Marchioro Turcato, Roberta Pasqualli e Marizete Bortolanza. A sequência nos traz *A complexidade das juventudes*, no capítulo 17º, de Milene Aparecida Martins Sobral. Como, sobre o tema juventudes, ainda temos muitas interrogações a fazer, o livro fecha com uma pergunta *Uma Cobrança nada Amistosa: o que é ser jovem hoje em dia?*, texto escrito por Juan Airton Santos.

Feita essa primeira incursão nas temáticas aqui em análise, já vamos convidando você, leitor, a se debruçar sobre o universo aqui apresentado. Queremos que esta seja a primeira de muitas obras que virão, já que o objetivo é registrar discussões e reflexões sobre a temática juventudes e suas relações a educação e o mundo do trabalho.

Desejamos uma boa leitura!

Marizete Bortolanza
Roberta Pasqualli



CAPÍTULO I

**ESCRavidÃO CONTEMPORÂNEA, JUVENTUDE E O
MUNDO DO TRABALHO: POR QUE INSERIR A
TEMÁTICA DO TRABALHO ESCRAVO
CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA?**

Flávio Henrique Santos de Souza
flaviohistory87@gmail.com

Gabriela Ventura da Silva do Nascimento
gabriela.silva@ifrj.edu.br

Este texto tem como objetivo promover a discussão do tema escravidão contemporânea para fomentar a defesa de sua possível inserção, por meio de uma mídia-educativa, no Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Pretende-se, com isso, contribuir na formação integral e emancipada dos estudantes, uma vez que, em nosso país, mesmo com a abolição formal da escravatura, em 1888, existem pessoas – coagidas por uma herança cultural execrável de cerca de três séculos e meio da escravização da população negra africana – que são exploradas e se encontram em condições de trabalho escravo contemporâneo. A escolha por esse tema se deu, sobretudo, pelo aumento dos registros de trabalho análogo à escravidão nos últimos anos em nosso país e pela constatação de que, de acordo com dados verificados no Observatório do ProfEPT, ainda não existem pesquisas com essa temática que poderiam ajudar, evidentemente, no combate a esse crime asqueroso a partir da escola.

Infelizmente, o trabalho escravo contemporâneo ainda não foi erradicado por completo do nosso país e do mundo como um todo. Considera-se que a problemática esteja ligada à globalização da economia para atender aos caprichos dos detentores do capital. De modo que os jovens estudantes do Ensino Médio Integrado que estão, em tese, mais próximos de um provável ingresso ao mundo do trabalho, precisam estar a par dessa engenharia social visando, também por isso, uma formação emancipadora (Gadotti, 2012) que lute por transformações políticas, econômicas e sociais.

É notório que a Educação Profissional e Tecnológica prepara a juventude para o mundo do trabalho, mas que mundo é esse? Conforme o Observatório da Erradicação do Trabalho Escravo e do Tráfico de Pessoas, entre 1995 e 2023, 61.035 pessoas foram encontradas e resgatadas em condições de trabalho escravo em várias unidades produtivas do Brasil. Engana-se quem pensa que o trabalho análogo à escravidão ou a escravidão contemporânea, que na prática definem a mesma situação,

acontece apenas nas zonas rurais pelos rincões do Brasil. Ele também está presente em várias atividades econômicas nos grandes centros urbanos, principalmente, na indústria têxtil e na construção civil (Sakamoto, 2020). Dito isso, qual seria o papel da Educação Profissional e Tecnológica diante desse cenário? É o que se tentará responder ao longo deste texto.

Com tal proposta, faremos o seguinte percurso: na primeira parte, é feita uma visão panorâmica sobre a escravidão contemporânea no Brasil; na segunda, são analisados aspectos sociológicos sobre a categoria juventude e sua correlação com a escola; por fim, na terceira parte, são tecidas possibilidades de utilização de uma mídia-educativa para abordar o trabalho escravo contemporâneo junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRJ.

Painel histórico sobre o trabalho escravo contemporâneo no Brasil

O trabalho escravo contemporâneo é um crime contra a dignidade da pessoa humana. Por isso, faz-se necessário o enfrentamento dessa superexploração laboral, com vistas a um novo abolicionismo. Engana-se quem pensa que a escravidão contemporânea acontece só em países emergentes, já que países desenvolvidos também se utilizam da exploração e da coisificação por intermédio do trabalho para concentrarem mais renda.

Quanto ao Brasil, a Lei Áurea (Lei nº 3.356, de 13 de maio de 1888) aboliu formalmente a escravização. Entretanto, o escravismo sobrevive sob outras formas de maneira dissimulada (Sakamoto, 2020). Geralmente, quando as pessoas pensam no conceito de escravização, mencionam navios negreiros, pelourinhos, açoites, masmorras, entre outras formas de torturas feitas aos escravizados. Hoje, a escravização se dá por vias econômicas de forma bem periférica e camuflada.

Mesmo que as naturezas legal e econômica da escravização, no Brasil, do Período Colonial (1532-1822) e do Império (1822-1889) sendo

diferenciadas da hodierna, a escravidão contemporânea dialoga, em certo sentido, com o nosso passado escravista colonial/imperial, pois tem como alvo preferencial a população negra. Tanto é que, segundo números da Divisão de Fiscalização do Trabalho Escravo do Ministério da Economia, a maior parte da população escravizada atualmente é negra e parda (Sakamoto, 2020). Logo, nesse contexto, existe uma questão de dívida histórica em relação ao nosso passado escravista como, também, um instrumento de subjugação econômica que se adapta ao mundo contemporâneo.

O ordenamento jurídico brasileiro, de forma intencional ou não, tipifica esse crime como “reduzir alguém à condição análoga à de escravo” (Alecrim, 2021, p. 74) o que, para Helene (2019) fica muito vago. Desde a promulgação da Lei Áurea, em solo brasileiro, nenhum ser humano pode ter direito de posse sobre outro ser humano enquanto propriedade privada, visto que, quando se coisifica alguém através do trabalho, reduz-se a sua liberdade e nega-se o princípio da dignidade humana. De sorte que, em 2003, com a Lei nº 10.803/2003, houve a alteração na redação do artigo 149 do Código Penal de 1940. Destarte, quatro elementos passaram a configurar com mais detalhes, de forma individual ou concomitantemente, a escravidão contemporânea, a saber: o cerceamento de liberdade, a servidão por dívida, as condições degradantes de trabalho e a jornada exaustiva.

O marco zero para a denúncia desse crime no Brasil (que tem como pena a reclusão de dois a oito anos, mais multa e mais o agravante feito por meio da violência) foi construído com a postura do Bispo Dom Pedro Casaldáliga do Mato Grosso. Em 1971, o Bispo Casaldáliga, que era ligado à Teologia da Libertação, escreveu uma carta à Igreja Católica, falando da questão do mandonismo local, da concentração fundiária, da exploração dos oprimidos por intermédio do trabalho. Logo, pode-se dizer que essa denúncia é tida como marco zero do questionamento da sociedade civil a

esse crime. Porém, isso aconteceu durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e o Poder Público não se movimentou sobre o assunto.

Mais tarde, em 1989, o Brasil teve mais casos de escravidão contemporânea divulgados em seu solo. José Pereira e seu amigo conhecido como "Paraná" fugiram da Fazenda Espírito Santo, no Pará, em que estavam executando serviços por meio do trabalho escravo. Ambos foram alvejados e José Pereira recebeu um tiro no rosto e se fingiu de morto. Já seu amigo "Paraná" foi a óbito (Sakamoto, 2020). Os escravizadores deixaram José Pereira em um terreno no qual foi resgatado por populares. Depois, o caso foi levado à Polícia local e Federal, contudo, não foi resolvido. Algumas pessoas ligadas a ONGs levaram o caso para a Organização dos Estados Americanos (OEA) gerando, dessa forma, uma grande repercussão. Todavia, o Governo Federal se manteve apático sobre o ocorrido.

No entanto, por meio da pressão da sociedade civil e da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em 1995, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, houve o reconhecimento de que ocorria o trabalho escravo contemporâneo em solo nacional. A partir daí foram criadas políticas públicas para reprimir tal crime. Foi criado o Grupo Especial de Fiscalização Móvel (GEFM), composto por auditores-fiscais do trabalho, Ministério Público, Ministério Público do Trabalho, policiais federais, entre outros agentes do Estado cujo objetivo, além de resgatar os escravizados, é de resguardar os direitos humanos, protegendo os trabalhadores (Alecrim, 2021). A maior parte dos resgates aconteceu nas zonas rurais, porque a escravidão contemporânea tem relação com a vulnerabilidade socioeconômica do trabalhador, bem como com a concentração fundiária brasileira.

No ano de 2003, o Brasil teve um avanço nas leis repressivas e preventivas no tocante ao trabalho escravo contemporâneo, no primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse ano, foi criada a "Lista Suja", um cadastro público em que o nome das pessoas físicas ou

jurídicas que se apropriaram da mão de obra escravizada é arrolado (Sakamoto, 2020). Se alguém for pego se utilizando dessa mão de obra tem seu nome colocado nessa lista, ficando assim por dois anos, até que pague multas trabalhistas e previdenciárias. Caso a pessoa não reincida, seu nome será retirado da lista (Alecrim, 2021). De sorte que, com o tempo, grandes marcas foram inseridas nessa "Lista Suja". Ademais, ainda em 2003, teve início o Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo.

Entre 2010 e 2013, várias pessoas também foram resgatadas de condições de trabalho escravo nos grandes centros urbanos, em oficinas de costura e na construção civil. Nas oficinas de costura, a maior parte das pessoas escravizadas era de imigrantes bolivianos, paraguaios e peruanos (Sakamoto, 2020). Na construção civil, por sua vez, os escravizados, em sua maioria, eram trabalhadores terceirizados.

Em 2014, o país teve mais um avanço legislativo no que tange à repressão do trabalho escravo contemporâneo, pois houve a aprovação da Emenda nº 81/2014 que, por sua vez, tinha poderes de substituir, e assim o fez, o Artigo 243 da Constituição Federal de 1988" (Helene, 2019). O texto da Emenda diz, em resumo, que se um empregador for pego se utilizando do trabalho escravo perderá sua propriedade urbana ou rural em que for encontrado tal trabalhador (Helene, 2019). Atinente a isso, essas propriedades deveriam ser destinadas para programas habitacionais e de reforma agrária. Contudo, um grande problema veio com isso. Ao mesmo tempo em que tivemos um avanço legislativo, houve também um recuo. Isso porque, no artigo 149 do Código Penal (1940), não há nenhuma referência ou menção ao trabalho escravo e, sim, o conceito de "reduzir alguém à condição análoga à de escravo". Então, de 2014 aos dias atuais, as discussões e os embates em termos conceituais e políticos sobre essa questão aumentaram.

Apesar de muitos esforços da sociedade civil (Comissão Pastoral da Terra, ONG Repórter Brasil, etc.) e do Governo Federal para pôr termo ao

trabalho escravo contemporâneo, o Estado Brasileiro, em 2016, foi condenado no caso da Fazenda Brasil Verde, no Pará. Isso se deu porque o Brasil não adotou medidas efetivas que impedissem que cerca de 128 trabalhadores fossem escravizados entre 1997 e 2000. Outrora, o Brasil, que tinha sido elogiado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) devido ao seu arcabouço legislativo contra o crime de trabalho escravo contemporâneo, foi condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Com efeito, a luta pelo fim da escravidão contemporânea, no Brasil, ainda está longe de um desfecho e, por isso, faz-se necessário um novo abolicionismo que deve se iniciar pelo “chão da sala de aula”, isto é, a partir da escola essa luta precisa ser endossada.

Os jovens e seus embates: cultura, escola e mundo do trabalho

A juventude, que compreende a faixa etária dos 15 aos 29 anos (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013), nunca foi algo monolítico e nem sempre se fez presente em todas as sociedades, portanto, é uma categoria social e histórica (Silva, 2015). Isso porque as “culturas juvenis”, que ganharam proeminência no século XX, são visões de mundo a partir dos contextos em que os indivíduos estão inseridos como, também, das manifestações sociais oriundas dos seus respectivos tempos e espaços específicos. Desse modo, em termos de “culturas juvenis”, não existe cultura superior ou inferior e, sim, culturas distintas. Na educação brasileira, de modo geral, ainda se tem certa resistência ao protagonismo juvenil no tocante à escolarização. Contudo, “nesse contexto de crescentes dificuldades de relacionamento entre a escola e o aluno atual, destaca-se, como fenômeno inovador, a democratização dos ambientes escolares do país” (Silva, 2015, p. 48). Porquanto os jovens, em particular, são muito influenciados pelo *zeitgeist*, isto é, pelo “espírito do tempo” (Hamlyn, 1990). De maneira que outras formas de pensar, ser,

sentir e agir devem ser consideradas à luz da sua própria época. Sinaliza-se, com isso, uma abertura para novos rumos na sociedade em prol da dignidade das pessoas e das liberdades democráticas.

Por isso, ao longo do tempo e com a democratização escolar, as identidades juvenis passam a ser vistas como algo plural e qualquer tentativa de homogeneização deve ser rechaçada do universo cultural dos jovens (Sales; Vasconcelos, 2016). Porém, os estudantes, de certa forma, trazem consigo aspectos da cultura midiática global (Silva, 2015), que acabam por uniformizar a “juventude”, para dentro da escola. Quando esse arcabouço cultural que eles carregam consigo não é respeitado pelas pedagogias tradicionais, estabelece-se a cisão e o choque em relação aos interesses escolares e estudantis que se tornam díspares e nada prazerosos para ambos os lados. Somente através de uma educação emancipadora os indivíduos podem conceber o significado de sua própria existência (Gadotti, 2012) para intervir no mundo em que habitam, objetivando alcançar, dessa forma, transformações políticas, econômicas e sociais, bem como demarcar as características de sua identidade e geração.

Em termos educacionais, os jovens precisam ser atendidos em suas demandas culturais, materiais e simbólicas, objetivando uma formação integral, ou seja, eles podem ser “estimulados a desenhar seus projetos de vida, a elaborar projeções de futuro, a fazer reflexões de suas posturas diante do mundo e a buscar conhecer a realidade em que vivem” (Sales; Vasconcelos, 2016, p. 71). Nesse sentido, os indivíduos reais que frequentam a escola passam a ser considerados em seus aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, entre outros (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1068). Destarte, o alvo pedagógico passa a ser, de fato, o discente que se torna protagonista e artífice do seu próprio processo formativo.

O Ensino Médio Integrado, por sua vez, oferece aos jovens estudantes muito além da formação técnica e profissional, pois considera

as dimensões da vida subjetiva e social dos seres humanos (Leão; Dayrell; Reis, 2011) em seus processos formativos. Por isso, quanto à inclusão do tema escravidão contemporânea no Ensino Médio Integrado, é de suma relevância que seja feita, porquanto o trabalho escravo contemporâneo ainda não foi erradicado, como referido anteriormente, do nosso país. Isso porque esses estudantes, teoricamente, estão mais próximos de uma possível entrada ao mundo do trabalho e precisam conhecer as problematizações e contradições da sociedade capitalista em que, doravante, trabalharão.

Sendo assim, faz-se necessária a inclusão, discussão, reflexão e intervenção em torno da temática escravidão contemporânea. Haja vista que, no Ensino Médio Integrado, muito além de os alunos poderem atuar no “mercado” de trabalho após concluírem suas formações técnicas, estes, por sua vez, terão acesso à educação emancipadora. Como enuncia o educador Moacir Gadotti:

A educação pode ser entendida e praticada tanto como um processo de formação para manter a sociedade quanto para transformá-la. Numa perspectiva emancipatória, educação é entendida como problematização da realidade visando à sua transformação. A educação emancipadora é o oposto da educação bancária, uma educação voltada para a fabricação de mão de obra para satisfazer as necessidades do mercado (Gadotti, 2012, p. 2).

Com efeito, os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, que seja integrada, estão ancorados em três dimensões: o trabalho, a ciência e a cultura (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Portanto, o Ensino Médio Integrado tem o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador para sua omnilateralidade, ou seja, sua formação integral enquanto protagonista social. Nessa perspectiva, em termos políticos, há uma luta contra-hegemônica que se dá em busca de um processo formativo que

não reduza os futuros trabalhadores aos interesses do mercado e dos patrões (Della Fonte, 2018). Porquanto visa-se engendrar agentes históricos na sociedade com “[...] uma formação que articule (e não interponha) as dimensões intelectual, estético-artística, ética, política a partir do trabalho” (Della Fonte, 2018, p. 17) e que objetive, portanto, lutar pela emancipação dos indivíduos e por transformações sociais à luz de suas próprias demandas.

Juventude e Educação Profissional e Tecnológica: o uso de mídia-educativa para abordar o trabalho escravo contemporâneo no Ensino Médio Integrado do IFRJ

Os jovens, em geral, são superexpostos aos vídeos em seus cotidianos por meio das mídias sociais. Com isso, a escolha do formato de vídeo como um produto educacional¹ para inserir a temática da escravidão contemporânea no Ensino Médio Integrado pode ser um recurso pedagógico interessante. Isso porque vídeos animados, didáticos e interativos dialogam com a linguagem desses estudantes, bem como fazem parte do mundo deles. De acordo com Zabala (2014, p. 123-124), “para conseguir que os alunos se interessem é preciso que os objetivos de saber, realizar, informar-se e aprofundar sejam uma consequência dos interesses detectados [...]”. Além disso, em consonância, (Zabala, 1999) afirma que, por meio do vídeo, como mídia-educativa, é possível trabalhar de uma forma mais lúdica os conteúdos de aprendizagem que importam “saber”, os que serão necessários “saber fazer” e os que admitem “ser”. Portanto, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

1 O Documento Orientador de APCN da Área de Ensino da Capes destaque que: “Diferente da modalidade Acadêmica, na modalidade profissional o discente necessita desenvolver um processo ou produto educacional e aplicá-lo em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo, com a tipologia preconizada pela área de Ensino em seu Documento de Área” (Brasil, 2023, p. 7).

Então, a abordagem do tema trabalho escravo contemporâneo através de um vídeo animado, didático e interativo se torna relevante para apresentar e elucidar sobre as questões políticas, econômicas e sociais – trazidas neste texto – que envolvem a escravidão contemporânea numa perspectiva sócio-histórica. Porquanto o Ensino Médio Integrado permite “[...] ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15). Com efeito, a intencionalidade, no geral, é de proporcionar a aprendizagem de conteúdos de base conceituais, procedimentais e atitudinais, pois entende-se que esses conteúdos estão diretamente articulados à formação integral.

Desse modo, busca-se um diálogo com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, que é integrada, porquanto “o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 60). Com isso, pode-se dizer que se entende, aqui, os estudantes como sujeitos autônomos e protagonistas em seus processos formativos e isso pode ser amalgamado com a formação integral, isto é, podem ser considerados nos processos formativos dos discentes os aspectos políticos, estéticos, éticos, culturais, entre outros, em prol de uma educação emancipadora. Porque: A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco (Araújo; Frigotto, 2015, p. 77).

Além dos aspectos pedagógicos, o vídeo (mídia-educativa) também pode ter um raio de ação imensurável em se tratando de internet. Isso porque ele pode ser compartilhado na plataforma do YouTube no canal Espaço Ciência InterAtiva IFRJ – do *Campus* Mesquita –, bem como em

qualquer outro repositório *on-line* que seja público e gratuito. Sendo assim, um produto educacional em formato de vídeo pode ultrapassar as fronteiras do IFRJ, alcançando, assim, outras instituições ou pessoas como um todo. Pois “[...] enquanto qualquer ser humano for vítima de trabalho escravo, a humanidade não será, de fato, livre” (Sakamoto, 2020, p. 14). Por isso, é preciso intensificar o combate a esse crime a partir do “chão da sala de aula” se utilizando de tecnologias que ajudem a divulgar os resultados da pesquisa visando, assim, muito além da “transmissão” de saberes para a sociedade, a transformação social. Por conseguinte, a pesquisa poderá ser mais desenvolvida por outras pessoas. Haja vista que esse tema só ganhou força na comunidade acadêmica brasileira a partir da década de 1980. Logo, ainda tem muito a ser discutido e pesquisado até que essa chaga seja curada da nação brasileira.

Considerações Finais

O resgate de pessoas do trabalho escravo contemporâneo, por parte do Poder Público, é fundamental, mas ele não é um fim em si mesmo, haja vista que a necessidade de ações coletivas para promover a conscientização social desse tema sensível, a partir da escola para sua, doravante, superação. Como foi defendido ao longo deste texto, a articulação entre a temática da escravidão contemporânea, juventude e a Educação Profissional e Tecnológica tem uma relevância social em se tratando de aspectos relacionados à formação integral dos discentes do Ensino Médio Integrado, como também no fomento ao trabalho preventivo contra a mazela da escravização hodierna.

Logo, no Ensino Médio Integrado, em que os processos formativos visam à perspectiva emancipadora cujo o escopo, *a priori*, não é a formação para o “mercado” de trabalho, os alunos têm acesso a uma formação que contempla várias dimensões dos indivíduos, à luz de suas demandas culturais e políticas e em prol da transformação social. Por isso,

é de suma importância tratar desse assunto na escola, caso contrário, a luta pelo novo abolicionismo tendo em vista a erradicação da escravidão contemporânea no Brasil, pode se retardar ainda mais.

Referências

ALECRIM, Graziella Veloso Freitas. **O esvaziamento da personalidade da vítima de trabalho escravo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em: 16 de ago. 2023.

BRASIL. **Documento Orientador de APCN – Área 46**: Ensino. Brasília: Capes, 2023.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n.º 2, p. 6-19, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383/343>. Acesso em: 16 de ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória**. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (II FMEPT) – democratização, emancipação e sustentabilidade. Florianópolis, 28 de maio a 1 de junho de 2012. Disponível em: <https://almanaquefme.org/?p=2238>. Acesso em: 16 de ago. 2023.

HAMLIN, David Walter. **Uma História da Filosofia Ocidental**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

HELENE, Mariana Vieira. **O crime de trabalho escravo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425009>. Acesso em: 16 ago. 2023.

Observatório da Erradicação do Trabalho Escravo e do Tráfico de Pessoas. Disponível em: <https://smartlabbr.org/trabalhoescravo>. Acesso em: 09 nov. 2024.

SAKAMOTO, Leonardo (Organizador). **Escravidão contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2020.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n. 1, p. 69-90 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317243259001/movil/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/rep-v14n12015-art04>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



CAPÍTULO 2

PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS REPERCUSSÕES NO PROCESSO FORMATIVO DA JUVENTUDE

Girlene Écio Damasceno Dias
girlene@ifba.edu.br

Ana Cláudia de Oliveira da Silva
anaclaudia@iffarroupilha.edu.br

Este texto tem como propósito promover uma reflexão sobre o tema da participação democrática e suas repercussões no processo formativo da juventude matriculada nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica. A argumentação aqui apresentada parte do pressuposto de que os processos participativos desenvolvem aprendizagens fundamentais e necessárias ao mundo do trabalho. Sendo assim, se a educação profissional, universo do qual essa juventude faz parte, traz na sua gênese um olhar para os jovens estudantes, com ênfase naqueles que ingressam precocemente no mundo do trabalho, a formação ofertada por esta modalidade deve, por meio da discussão e da vivência da participação democrática, promover a atuação autônoma e emancipada deste jovem em todos os aspectos da sua vida. Não temos aqui a pretensão de produzir uma análise ampla sobre o tema, sendo nosso propósito discutir a temática apresentada a partir da experiência particular de mais de trinta anos atuando como coordenadora pedagógica em escolas de Educação Básica, dentre os quais quinze anos reservados à educação profissional, convivendo com a pluralidade dos jovens egressos dos diversos grupos socioculturais que acessam esta modalidade de ensino, em seus diversos contextos.

Para desenvolver este texto, estabelecemos um diálogo com leituras advindas das pesquisas dos estudiosos de três campos: da juventude; da participação democrática; da educação e trabalho, com a compreensão de que os nexos estabelecidos com esses autores apontam possibilidades para a qualificação da participação dessa juventude nos planejamentos, decisões e ações desenvolvidas nos espaços da educação profissional. Com isso, podendo ter repercussões em outros espaços sociais vivenciados por esses sujeitos.

Para cumprir com o objetivo delineado, o texto está organizado por seções: na introdução, apresentamos a contextualização do tema, a problematização proposta e o roteiro de escrita definido. No desenvolvimento, voltamo-nos à modalidade da educação profissional em

articulação com o tema da participação democrática da juventude, sendo que, na primeira seção, apresentamos a nossa compreensão do conceito de participação democrática; na segunda, caracterizamos a juventude em sua pluralidade e diversidade; na terceira seção, discutimos a centralidade da participação democrática no processo formativo da juventude matriculada na educação profissional. Nas conclusões, reafirmamos nossa crença na importância da participação democrática como mediação para uma educação profissional emancipadora da juventude, além de apontar caminhos para que isso possa acontecer.

A participação democrática na Educação Profissional e Tecnológica: de qual participação estamos falando?

Em 1988, foi promulgada a Constituição Cidadã, que trouxe o princípio da democracia permeando todo o texto, inscrevendo de forma incisiva a democracia na narrativa política brasileira e, ao mesmo tempo, evidenciando a responsabilidade dos sujeitos que pensam e legislam nos espaços públicos, quer sejam representantes políticos quer sejam formuladores de políticas públicas.

Na perspectiva do arcabouço legal referente ao cenário educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) traz a obrigatoriedade da gestão democrática da escola pública; e o Plano Nacional de Educação (PNE) coloca este tema entre suas metas operacionais. No que tange às legislações especificamente voltadas para a juventude, citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), documentos que colocam a participação dos jovens nos processos educacionais como um direito.

Nesse contexto, quando falamos no princípio da democracia, o tema da participação tem se destacado, pavimentando as políticas e projetos das instituições educacionais públicas, especificamente aquelas

responsáveis pela educação dos jovens. Entretanto, a questão que historicamente se coloca para a reflexão de dirigentes escolares, dos educadores e dos próprios estudantes é que este tema tem sido usado de forma retórica, ou seja, os projetos existentes atendem a objetivos diferentes em relação à sociedade que se quer construir e à formação humana desejável para esse propósito, pois apregoam e defendem a democracia e a participação democrática escolar de forma unitária, como se existisse apenas uma única narrativa sobre esse princípio.

É preciso não perder de vista que, quando se trata das instituições de educação pública, implantar um projeto democrático implica em atender às necessidades educacionais da população de origem mais pobre. Tal pressuposto nem sempre tem sido atendido quando se constrói (ou se almeja construir) uma política educacional que assegure esses direitos, o que traz a necessidade de amadurecimento e aprofundamento teórico sobre esse tema. Entendemos a participação democrática como parte de uma política ampla que abrange toda a sociedade e suas instituições. É preciso formar para e pela democracia, enquanto “vivência social comprometida com o coletivo”, consoante a acepção de Luck (2013):

A democracia, como processo e não como ideário estabelecido a priori, aparece e se desenvolve incessantemente (re)construída, mediante o dinamismo específico da estrutura e funcionamento organizacional da comunidade escolar/educacional, que se efetiva a partir das pessoas, do espírito humano e da cultura organizacional da comunidade, mobilizando-os e sendo por esses elementos mobilizada (Luck, 2013, p. 54-55).

A participação democrática nas instituições educativas precisa acontecer a partir da concepção de democracia como um princípio a ser vivido cotidianamente. Assim, embora os arcabouços legais determinem a democratização da escola pública, grande parte dos órgãos oficiais,

escolas e seus dirigentes parecem ter um entendimento superficial sobre essa questão. Sobre esse aspecto, é importante observar o que afirma Paro (2001):

A democracia, assim como não se dá espontaneamente, precisando, em vez disso, ser criada pela prática política, também precisa ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrata ou com requisitos culturais necessários para o exercício da democracia. Daí a importância da escola ter entre os objetivos da educação a formação para a democracia. [...] o local em que se realiza a educação sistematizada precisa ser o ambiente mais propício possível à prática da democracia. Por isso, na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas (Paro, 2001, p. 52).

É a partir desses pressupostos que tecemos críticas a certas práticas consideradas democráticas na escola pública, resumidas às discussões do planejamento de ações envolvendo todos os segmentos da escola (professores, pais e estudantes); constituição de assembleias para apresentar e discutir projetos; eleições para diretores e para composição de órgãos colegiados. Tais vivências representam certo envolvimento, mas, muitas vezes, apenas legitimam decisões já tomadas anteriormente, passando longe de materializar no seu cotidiano os fundamentos de uma verdadeira educação pela e para a democracia.

Assim, para o real atendimento dos objetivos educacionais estabelecidos nos projetos e políticas escolares, a participação dos segmentos da escola deve abranger desde a presença em assembleias com voz e voto, até o verdadeiro engajamento nas reflexões, ações e decisões promovidas pela instituição, a fim de superar o “democratismo”:

A prática do democratismo inclui procedimentos tais como: ausência de qualquer tipo de organização prévia

ou divisão de tarefas e controles; a reunião ou assembleia como ponto alto de todas as decisões; solução de conflitos pela votação; desprezo pelas normas administrativas e burocráticas; prioridade da discussão e não necessariamente das decisões ou linhas de ação. Toda proposta previamente elaborada é rejeitada; as formas de controle e divisão do trabalho são burocráticas e, portanto, antidemocráticas; a participação das pessoas deve ser espontânea, deve-se, portanto, aguardar sua maturação política no processo, toda técnica de ação ou de aumento de eficácia é considerada artificial e manipuladora etc (Libâneo, 2003, p. 50).

A reflexão pautada pelo autor indica que, embora os avanços de lá para cá¹ sejam visíveis, pois, de modo geral, já se observa uma intencionalidade no planejamento das ações de fomento à participação democrática; ainda não há uma relação direta entre a construção das aprendizagens necessárias à formação de sujeitos participativos e as políticas escolares de participação democrática, condição para que essas aprendizagens possam ser construídas nos projetos e ações desenvolvidas nos espaços institucionais, incluindo a sala de aula.

Entendemos que a participação democrática só poderá ser efetiva se todos os segmentos da comunidade escolar tiverem acesso às informações, conhecimentos e técnicas historicamente produzidos pela humanidade; e possam, em um movimento dialético, produzir novos conhecimentos e novas tecnologias, as quais devem se materializar no exercício de construção e implantação de práticas concretas de democratização do poder. Este exercício atende à proposta de Libâneo (2003), uma vez que conjuga as dimensões pedagógicas (da ordem do saber), técnicas (da ordem do saber fazer) e políticas (da ordem do saber ser) do trabalho de todos os segmentos escolares, não apenas do trabalho docente.

1 A edição original desta obra é datada do ano de 1985.

Para que esse movimento se realize na prática educativa, faz-se necessário que haja a democratização do conhecimento para e com os estudantes. E, quando pensamos na EPT, a formação ofertada à juventude deve ser articulada a uma formação integral-humanista, que priorize o acesso aos conteúdos das artes, ciências, culturas e tecnologias, como meios para que o mundo do trabalho seja um mundo possível de ser interpretado, no sentido de propiciar o domínio da liberdade de escolhas, a compreensão dos privilégios sociais para alguns grupos, e não somente o atendimento das necessidades imediatas do mercado.

Desse modo, compreendemos que a modalidade de educação profissional não pode prescindir de conhecer essa juventude plural e diversa e seus contextos de inserção social – permeados pelas dimensões econômicas, políticas e culturais – pois os filhos das classes trabalhadoras carregam consigo desejos e sonhos que podem ser potencializados na construção de uma sociedade menos desigual. Essa visão pode parecer utópica aos olhares mais imediatistas, entretanto este é certamente um caminho possível para a construção de uma educação profissional pública, de qualidade e socialmente referenciada.

Os jovens e a participação democrática nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica: juventude ou “juventudes”²?

Promover essa reflexão sobre a participação da(s) juventude(s) matriculada(s) na educação profissional é uma oportunidade para pensarmos sobre quem são esses jovens com origens, experiências e expectativas diversas, que buscam nesta modalidade de ensino os conhecimentos e habilidades necessárias para atuarem no mundo do

2 Aqui compreendida como uma construção social, na qual se deve considerar os condicionamentos históricos, sociais, econômicos e culturais específicos de cada grupo, ultrapassando, portanto, os limites psicobiológicos ou etários propostos como naturais (Dayrell, 2003). Dentre eles podemos citar, como exemplo, o próprio Estatuto da Juventude que estabelece a juventude como um ciclo que abarca as idades da adolescência e da juventude (de 15 a 29 anos).

trabalho nesse ciclo de suas vidas. Acreditamos que as escolas de Educação Profissional e Tecnológica precisam se abrir para acolher as experiências desses sujeitos dentro dos seus espaços, mas também precisam se pautar nas práticas sociais que estão acontecendo fora delas.

Nesta perspectiva, as pesquisas acadêmicas no campo da(s) juventude(s) – que já reconhecem a importância do intercruzamento entre o conhecimento sistematizado, registrado nos livros, e as experiências sociais vivenciadas pelos estudantes – precisam fazer parte da agenda de quem está no dia a dia das escolas, sejam os docentes sejam os demais profissionais da educação. Essa percepção é fundamental para que compreendamos de que modo a educação profissional pode contribuir para a superação da dualidade que perpetua um modelo de escola para ricos e outro para pobres, levando em consideração as desigualdades que caracterizam a nossa sociedade.

Nesse contexto, além das desigualdades imediatas, que deveriam ser facilmente reconhecíveis, tais como trabalho precoce e/ou precarizado, essa juventude é alvo de outras instâncias de violências, pois frequentemente suas vivências – que deveriam ser próprias dos modos de ser jovem – são atravessadas por experiências como a maternidade precoce na adolescência e o desemprego na juventude. Esses exemplos mostram a complexidade histórico-social dos jovens egressos da classe trabalhadora, que precisam assumir tarefas do universo adulto sem que tenham adquirido as ferramentas produzidas pela cultura em todas as suas dimensões, as quais lhes permitiriam compreender o universo em que estão inseridos e, conseqüentemente, lutar pela vida digna a quem têm direito.

Por outro lado, perguntamos: será que podemos falar em juventude, como se fosse um todo homogêneo? Os estudos de Dayrell (2003) apontam que não. O pesquisador faz uma reflexão interessante sobre a categoria “juventude”, defendendo que é mais significativo falar em “juventudes”, dado o grau de pluralidade e diversidade existente no grupo

que vivencia esse momento de profundas transformações. Importante ressaltar que, quando esses jovens chegam às instituições formais de ensino, são vistos apenas a partir da categoria “estudantes”, sendo agrupados por sala e por nível de ensino, sem que sejam validadas suas experiências sociais e saberes construídos em outros espaços de sociabilidade. Sobre essa perspectiva homogeneizadora, Dayrell (2003) pontua:

[...] nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente [...]. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (Dayrell, 2003, p. 40-41).

Dessa maneira, temas importantes como democracia, ética e participação social são relegados a segundo plano na formação dos sujeitos nesse ciclo de vida e, quando são abordados, é quase sempre numa perspectiva de futuro, e não como um saber necessário para o aqui e agora. A atribuição de sentido às experiências e vivências dos jovens estudantes no presente, enquanto sujeitos sociais que já agem no mundo, implica em vê-los como um ser ativo, que se (re)constrói e é construído no conjunto das relações sociais nas quais se insere:

Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Por outro lado, a escola que ele

frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos (Dayrell, 2007, p. 1118).

Essa citação de Juarez Dayrell (2007) lança luzes sobre a importância da formação da juventude matriculada nas instituições de educação profissional e tecnológica. Esses sujeitos pertencem a um mesmo ciclo de vida, porém, não podem ser vistos de maneira homogênea, pois há diferenças de gênero, raça, sexualidade, vivências espirituais, origem familiar etc. Além desses aspectos, é diversa também a experiência deles com o mundo do trabalho, pois alguns nunca tiveram vínculo empregatício, seja por não precisarem seja por que não houve essa oportunidade; outros estão na condição de estudante-trabalhador, pois estudam e trabalham; alguns já foram empregados e se encontraram atualmente desempregados.

Todas essas condições os tornam singulares em suas histórias de vida e na posição que ocupam na sociedade, e isso, portanto, deveria repercutir na organização do trabalho pedagógico escolar. Desse modo, colocá-los em um espaço regido por um conjunto de regras e normas fixas, sem que eles participem da construção desses regramentos, homogeneizando-os, parece inadequado para essa juventude, bem como para os ditames da sociedade do conhecimento e para os propósitos emancipadores das escolas de educação profissional.

É nesta perspectiva que, dialogando com Sposito (2010) e Silva (2015), entendemos ser a participação democrática um nexos importante para dar significado aos processos de ensinar e aprender que ocorrem neste ciclo de vida. As múltiplas e significativas experiências trazidas por esses jovens estudantes não devem ser um problema que coloque em xeque a função social de uma instituição de educação profissional que visa

ser emancipadora, pois as tensões e conflitos advindos desse confronto de ideias e visões de mundo fazem parte do processo educativo dialógico (Gadotti; Freire; Guimarães, 1995). Em outras palavras: não se pode emancipar essa juventude sem que se reconheça a riqueza de sua diversidade.

Integrar essa juventude na construção do seu próprio processo formativo é um desafio que as experiências de participação democrática podem ajudar a dirimir, porque quando a participação é efetivamente democrática, há de ser forjada em uma relação dialógica. A troca de vivências que ocorre no espaço escolar implica, portanto, que sejam ouvidas as vozes diversas e plurais que o constituem: a juventude carrega consigo diferenças ao mesmo tempo em que participa de uma coletividade com objetivos comuns. O reconhecimento desta dimensão dialógica é, eminentemente, um esforço para assegurar a aprendizagem emancipadora dos jovens das classes trabalhadoras, como é o propósito das instituições de educação profissional.

A centralidade da participação democrática nos processos formativos da juventude matriculada na Educação Profissional e Tecnológica

Advogamos pela inclusão do tema da participação democrática ao tratarmos da juventude que está na cena escolar da EPT a partir do entendimento de que a educação é um processo eminentemente humanizador, uma vez que nos tornamos mais humanos à medida que temos acesso aos instrumentos e códigos culturais já produzidos pela humanidade. Enquanto fenômeno complexo que espelha a complexidade humana, a educação, que tem na escolarização formal seu espaço de materialização, pressupõe também que nos engajemos na busca por soluções dos problemas sociais produzidos por essa mesma humanidade.

É com essa visão e com a certeza de que estamos imersos no modo de produção capitalista – em que as oportunidades são reduzidas notadamente para os jovens estudantes egressos das classes populares –, que se pauta essa discussão. Entendemos que é um desafio materializar uma educação profissional e tecnológica que de fato atenda aos anseios dessa(s) juventude(s), socialmente instada(s) a relacionar a conclusão no ensino profissionalizante com a garantia de um emprego qualificado.

Desse modo, é também desafiador lidar com os dados concretos da realidade que negam esta expectativa; e, ao mesmo tempo, conseguir manter, nesses sujeitos, a esperança de que é possível transformar esta mesma realidade.

Nesse contexto, para que ocorra a compreensão da sociedade e de seus condicionantes, o papel da educação profissional precisa ser exercido com muita responsabilidade e qualidade. É crucial a escolha por uma concepção de educação emancipatória, que assegure os conteúdos socioculturais produzidos historicamente, sem abrir mão das dimensões ético-político-social desses conteúdos, conforme afirma Ciavatta (2012):

[...] a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-técnico-lógica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p. 85).

Partindo da premissa de que a sociedade – seja em perspectiva global, nacional ou local – está constituída sobre essas bases liberais,

eminentemente excludentes e desiguais, é possível compreender a pertinência do nexo entre a participação democrática e a juventude. Uma vez que as relações sociais estão cada vez mais pautadas em projetos individuais, perdendo-se, paulatinamente, o senso de coletividade, é uma tarefa urgente da escola – enquanto espaço privilegiado de mediação no processo de construção de conhecimentos – despertar nessa juventude o desejo de compreender e lutar pelos seus direitos, educando-a também para as lutas coletivas.

Nessa perspectiva, a participação democrática é um conhecimento que se caracteriza como necessário para o enfrentamento dos problemas vivenciados na escola e na sociedade atual, em decorrência do processo contínuo de degradação e esgarçamento da sua humanidade (Pimenta; Anastasiou, 2002). Ambos, conhecimento e consciência crítica, podem ser potencializados nos espaços educativos, na medida em que dizem respeito à compreensão da realidade para além das aparências, conforme destaca Freire (2022):

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada (Freire, 2022, p. 138).

Nas palavras do educador brasileiro, podemos ver o quão complexa é a nossa tarefa de produzir consciências críticas e, ao mesmo tempo, cuidar para evitar que as “ingenuidades” estejam a serviço de uma escola e de uma sociedade paralisada pela inércia e pelo imobilismo humano (Freire, 2022). Assim, ao discutirmos a participação democrática, estamos falando de uma participação mobilizadora e engajada da juventude, que deverá ter voz ativa nos processos decisórios, afinal são suas vidas e desejos que estão em jogo.

A realidade vivenciada nos espaços educacionais aponta que os jovens estudantes fazem parte de conselhos, comissões, projetos, ações, tendo um assento que pressupõe um lugar de sujeito participativo, conforme as prerrogativas legais. Contudo, um olhar mais atento sinaliza que os processos, desde a escolha desses estudantes até a forma como atuam, não pode ser considerado participativo. Observa-se que é assegurada apenas a presença do estudante nesses espaços de decisão e ele ocupa uma posição de alguém que apenas escuta, raramente fala, apresentando uma atitude completamente passiva e denotando uma grande apatia frente aos assuntos pautados e discutidos.

Nesse sentido, a qualificação da participação democrática da juventude que está na cena das instituições de educação profissional e tecnológica é uma dimensão fundamental, conforme destaca Paro (2016):

A esse respeito quando uso esse termo [participação], estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também, não tem como fim, e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como um fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (Paro, 2016, p. 22).

No diálogo com Paro (2016), entendemos que a participação democrática deve ultrapassar o caráter retórico nas instituições de educação de modo mais amplo e, de modo mais específico, nas de educação profissional. Para tanto, faz-se necessário tratá-la como conteúdo de aprendizagem que abarca conhecimentos, procedimentos e valores, respectivamente nas suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (Zabala, 1998). Dessa maneira, a inclusão deste tema no currículo pode assegurar práticas pedagógicas intencionais, que

reconheçam a relação dialética que deve haver entre os meios (como um saber aprendido e um saber fazer praticado) e os fins (como um saber ser efetivado) da participação democrática.

Nessa perspectiva, a formação integral almejada nas instituições de educação profissional possui uma relação direta com o estudo da participação democrática, na medida em que, sendo reconhecida como conteúdo e como prática, compõem seus meios tanto a identificação e o estudo desse conceito em sala de aula, quanto a participação individual, coletiva e/ou representativa nas instâncias de decisão e execução de ações. Tais ações objetivam, por fim, a formação de sujeitos críticos, mobilizados, autônomos e emancipados em qualquer ciclo de suas vidas.

Desse modo, a qualificação da participação democrática deve ser um processo realizado com e para a juventude, mas não deve se encerrar nesse ciclo de vida. Se a participação democrática é um exercício de partilha do poder que se dá como meio e como fim, a aprendizagem deste tema pode solidificar o caminho necessário a fim de que o jovem tenha os instrumentos materiais e éticos para superar o estigma do “vir-a-ser” (Dayrell, 2003).

Defendemos, portanto, que a Educação Profissional e Tecnológica seja verdadeiramente engajada com os propósitos emancipadores, incluindo de forma central e ativa a presença do jovem estudante, com o objetivo de assegurar-lhe uma formação integral já no interior da escola e nos seus desdobramentos fora dela, na sociedade de modo mais amplo.

Ao associar o saber com o saber fazer como conteúdos simultâneos ao saber ser, os jovens estão, ao mesmo tempo, construindo aprendizagens que fundamentem seus projetos de vida no presente e no futuro de maneira ampla, ou seja, não se limitando às escolhas profissionais ou a obtenção de um diploma, pois, como afirmam Alves e Dayrell (2015, p. 377), “a vida não se resume a trabalho”, abarcando dimensões afetivas, projetos coletivos e orientações subjetivas.

Considerações Finais

O direito à participação democrática estabelecido nas legislações e direcionado à(s) juventude(s) é previsto para essa fase da vida. Portanto, precisa ser entendido como conteúdo de aprendizagem, devendo estar no centro das reflexões promovidas nos espaços e práticas pedagógicas das instituições de educação. Estas precisam ofertar aos jovens estudantes espaços de discussão, engajamento e mobilização, os quais promovam atribuição de sentidos aos conteúdos ensinados e aprendidos e que, ao mesmo tempo, atendam aos anseios e necessidades desses jovens.

Entendemos, assim, que assegurar e potencializar a participação democrática dos estudantes no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica não é cumprir apenas com uma prerrogativa legal, é acima de tudo compreender que a escola é um espaço privilegiado para investir na elevação do pensamento crítico e reflexivo dos jovens.

Para que a participação democrática seja vivenciada na dimensão da reflexão colocada neste texto, é preciso atentar para as políticas de formação do educador que atua na educação profissional, pois estas precisam focar no entendimento da democracia como um princípio basilar na formação juvenil.

Muitas vezes os programas de formação inicial e continuada não são forjados em uma perspectiva participativa e as práticas de ensino tratam a participação dos estudantes nas aulas como critério de avaliação da aprendizagem, sem que os estudantes entendam o que é, quais os objetivos e a importância da participação. É no mínimo curioso avaliar uma aprendizagem para fins de comprovação de aquisição qualitativa de conteúdo, procedimentos e valores, quando essa não foi planejada, desenvolvida e discutida intencionalmente. Desse modo, compromete-se o desenvolvimento de habilidades para que os jovens, paulatinamente, possam atuar nos processos participativos, com conhecimento e competência técnica, humana e ético-política no interior da escola.

Nesta perspectiva, avaliamos que a pedagogia histórico-crítica (PHC), formulada por Saviani (2021) e seus colaboradores, é um corpo teórico que pode apontar caminhos de organização do trabalho pedagógico com centralidade nos processos de participação democrática, uma vez que a premissa básica do ensino de conteúdos na PHC é a prática social como motor do processo. Assim, faz-se necessária a produção de estudos que evidenciem essa relação dialética, fundamentando a criação de métodos e técnicas favoráveis ao ensino e à aprendizagem da participação democrática.

Finalmente, em um modelo de sociedade como o nosso, que reserva a uma pequena parcela todos os direitos e aos demais nenhum direito, a atitude mobilizadora, engajada e participativa da juventude estudantil, em busca dos seus direitos, com certeza fará a diferença a favor de uma sociedade mais justa. Assim, ser parte de um grupo heterogêneo, que frequenta um curso médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, pode ser uma grande oportunidade para que o jovem aprenda a participar participando. Para tanto, é fundamental que as instituições de ensino profissional conheçam e respeitem as juventudes que adentram o espaço escolar, olhando-os como sujeitos sociais de direitos.

Referências

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**. n.24, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 24 jun. de 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PARO, Henrique Vitor. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

PARO, Henrique Vitor. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventudes(s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia. v. 14, n. 1, p. 46-59, jan. /jun. 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo. v.36, n. especial, p. 95-106, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE: REFLEXÕES DESSAS INTER-RELAÇÕES NA BUSCA DA POLITECNIA

Jeferson Eduardo Silva
jefersonsport@hotmai.com

Lourenildo Targino Pedrosa
lourenildo@gmail.com

Marinéa Moreira Silva
marineiamoreiradasilva@gmail.com

Ana Cláudia de Oliveira da Silva
anaclaudia@iffarroupilha.edu.br

Quando o assunto é juventude, alguns fatores são recorrentes na tentativa de compreender o estágio intermediário entre a infância e a idade adulta. A Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, considera jovem a pessoa com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos (Brasil, 2013). No entanto, ao longo da história, em sociedades, espaços e tempos diferentes, nem sempre houve uma demarcação concreta dessa etapa da vida, o que leva os pesquisadores a entenderem a juventude como uma categoria socialmente construída.

Dayrell (2003) afirma que existem muitas identidades adolescentes diferentes, cada uma delas com repercussões importantes, pois são moldadas pelas condições sociais, culturais, de gênero, regionais e históricas dos adolescentes em uma determinada sociedade. As juventudes formam diferentes grupos dentro de uma mesma sociedade, e esses grupos são constituídos por diferentes formas de ser jovem, por isso, não podemos falar de um único tipo de jovem, mas de vários tipos, de acordo com as possibilidades dadas, os limites e as escolhas feitas por cada um.

Conforme estudos de Silva (2015, p. 49), “[...] a juventude nasce na sociedade moderna para atender às novas demandas produzidas pela sociedade industrial”. Assim, no Brasil, o “nascimento” da categoria juventude está relacionada à influência dos movimentos juvenis experienciados em outros países. Ilustrando esse fato em meados de 1950 até o início dos anos 1960, nos Estados Unidos e na Europa, “[...] tanto rapazes quanto moças manifestavam suas atitudes rebeldes na forma de se vestir, na música [...] questionamento aos valores sociais tidos, até então, como inabaláveis” (Silva, 2015, p. 49).

Entretanto, o pesquisador afirma que tais fatores reais não compunham a totalidade da juventude brasileira, mas se resumiam a grupos específicos:

Faziam parte da juventude e eram considerados agentes políticos e conscientes da luta pela transformação política e social, basicamente, os estudantes universitários oriundos das classes média e alta da sociedade. Os jovens, filhos da classe trabalhadora urbana e da sociedade rural, viviam na condição de invisibilidade social (Silva, 2015, p. 49).

Segundo Dayrell (2003, p. 50), o retrato que se deve fazer do adolescente não implica um momento de crise. Isso evidenciou, por sua vez, a insatisfação dos jovens, saindo da juventude para o mundo dos adultos, com as responsabilidades e privações características dessa nova etapa da vida.

Se existe uma crise, esta foi constatada na passagem para a vida adulta. A imagem de adulto que eles constroem é muito negativa. Ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família, ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno. Mas é também assumir uma postura "séria", diminuindo os espaços e tempos de encontro, com uma moral baseada em valores mais rígidos, abrindo mão da festa, da alegria e das emoções que vivenciam no estilo. Para muitos, ser adulto implica ter de abrir mão do estilo, fazendo dessa passagem um momento de dúvidas e angústias, vivida sempre como tensão. Não que recusem ou neguem essa passagem, mas a vivenciam como uma crise. Uma crise vivida não na entrada da juventude, mas na sua saída (Dayrell, 2003, p. 50).

Considerando estas delimitações conceituais acerca das juventudes, o presente capítulo foi constituído numa abordagem qualitativa e dialética, produzido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental envolvendo autores como Abramovay (2013), Borges (2017), Dayrell (2003), Enne (2010), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Ramos (2008) e Saviani (2007).

Questões juvenis na atualidade: a abordagem capitalista

A humanidade jamais vivenciou tantas e tão velozes transformações no campo científico e tecnológico como as que experimentamos hoje. São grandes invenções e descobertas que estão acontecendo de modo acelerado. Em acompanhamento a esse cenário, soma-se a facilidade de aquisição de equipamentos tecnológicos, por meio da compra parcelada, aliada à disponibilização de acesso à internet em locais abertos ao público, promovendo um *upgrade* da população exposta às inovações tecnológicas.

Como os jovens constituem a maioria dos consumidores desses produtos no Brasil, as constantes mudanças implicam transformações no cotidiano, explicitando a relação entre os bens materiais e a cultura (enquanto formas de pensar, agir) num movimento dialético recíproco.

A criação de normas da cultura juvenil, no pós-guerra, concretiza-se a partir da década de 1980, com a identificação dos jovens como sujeitos consumidores, o que faz com que o estilo de vida urbano seja entendido como um elemento correspondente a essa fase da vida, como nos explicam Prates e Garbin (2014):

[...] a emergência da juventude no período pós-guerra ocorre concomitantemente ao advento da indústria cultural, que passa a interpelar os jovens como sujeitos de consumo [...] com o crescimento econômico no período pós-guerra a partir do aumento da capacidade aquisitiva dos jovens, com a escolarização em massa, com a difusão dos meios de comunicação, da sociedade de consumo e com o nascimento de um mercado juvenil, o que possibilitou emergir a noção de cultura juvenil como categoria [...] (Prates; Garbin, 2014, p. 5).

Assim sendo, se o grupo dos jovens está associado à necessidade exacerbada de consumir, conseqüentemente será em virtude desse estilo e do consumo que essa juventude será inserida em seus grupos identitários. Conforme afirma Enne:

Os bens adquiridos serão fundamentais no processo de significação das propostas igualitárias e nas de distinção, que se alternarão no jogo identitário de acordo com as fronteiras culturais que se estabelecem ou se busca estabelecer. Por vezes, os objetos serão marcas de singularidade e separação. Em outras, serão instrumentais decisivos para a construção de pertencimentos e aceitação (Enne, 2010, p. 23).

A aceitação como integrante da categoria jovem não é apenas impulsionada pelo consumo, mas tem forte apelo midiático como fator de identidade e pertencimento. Para Enne (2010), a cultura da mídia permeia a juventude e seu mundo:

Sem dúvida, a mídia massiva se voltará muito fortemente para a cultura juvenil, no campo imagético e no da música, mas os jovens se apropriarão fortemente dessa cultura midiática, adotando o tom publicitário em slogans identitários ("faça amor, não faça a guerra"; "tudo aqui e agora"; "viva e deixe viver"; "é proibido proibir", dentre outros), utilizando-se claramente dos recursos visuais e sonoros como forma de expressão, adotando o espetáculo como linguagem-chave de sua existência etc. (Enne, 2010, p. 21).

O frequente assédio às culturas juvenis por parte da sociedade de consumo, da indústria cultural e dos meios de comunicação leva grande parte dos jovens a se sentirem atraídos pela compra de artigos da moda como forma de integração social. Nesse sentido, o capitalismo se reproduz e está presente em todas as classes sociais e, manifestamente, na impossibilidade de o indivíduo adquirir algo. Cabe à vítima do sistema a responsabilidade por seu fracasso, como forma de esconder a concentração da riqueza material e as desigualdades econômicas geradas pelo próprio sistema.

A escola e os jovens

No intuito de contribuir para a redução do problema exposto anteriormente, cabe também à escola assumir o papel de formar jovens capazes de reconhecer os impactos do apelo midiático do capitalismo que os desumaniza. Tal apelo deve ser substituído, no espaço privilegiado da escola, pelo desenvolvimento de sujeitos críticos, questionadores e autônomos e pelo desvelamento de ideologias que mascaram a realidade concreta e invertem o sentido original das coisas.

Os filhos das classes populares, que também estão expostos à carga ideológica do consumo propagado pelos meios de proliferação do capital, vivem o dilema de muitas vezes possuírem apenas o suficiente para cobrir seu sustento. Essa impossibilidade de escolher em relação ao próprio futuro, em prol do trabalho, em vez de humanizar, desumaniza, pois, como nos diz Dayrell (2003, p. 43), “[...] o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente sua condição humana”.

Nos estudos histórico-dialéticos, tem-se que o processo de humanização começou a ocorrer no processo de trabalho quando “[...] o homem foi capaz de se diferenciar do mundo natural e, paralelamente, criar um outro mundo. Esse é o mundo cultural, o mundo humano” (Borges, 2017, p. 102). Adentrar, então, nesse outro mundo, revela como a humanidade se molda no processo educativo, seja ele formal ou informal.

O processo educativo é humanizador na medida em que permite que os seres humanos desenvolvam sua capacidade ontológica. Se o homem é ser social, portanto, ao mesmo tempo, natureza e cultura, toda ampla dimensão não natural deve ser adquirida nas relações sociais. Assim, é possível inferir que o homem aprende a ser homem nas relações sociais em que está posto. [...] A educação tem uma função social central na humanização do homem e em seu desenvolvimento – como homem individual e como espécie. Todas as

relações sociais estabelecidas, portanto, fazem com que todos sejam, ao mesmo tempo, educadores e educandos. Assim, o mais subjetivo de nossos sentimentos é produzido socialmente (Borges, 2017, p. 110).

Numa visão materialista da história, as condições de produção material determinam a existência humana. Em outras palavras, o trabalho é a atividade principal na construção de uma pessoa, ou seja, algo que a molda e, nesse processo, a humaniza em um sentido ontológico. Pensando nisso, Saviani explica como o trabalho molda as pessoas:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência [...]. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando (Saviani, 2007, p. 154).

Conseqüentemente, a cisão entre conhecimento/ação, trabalho intelectual/trabalho manual e trabalho preparatório geral/ensino profissionalizante no ambiente escolar têm importância histórica, e é cada vez mais essencial no capitalismo. Nisso, intensifica-se o privilégio da espiritualidade em relação ao manualismo, embora essa distinção, segundo Cotrim (2002, p. 25), ocorra porque há divisão socioeconômica, existência de governantes e governados, proprietários e não proprietários:

Durante a Antiguidade, o trabalho manual era considerado em várias sociedades como uma atividade menor, pouco digna, que em pouco se diferenciava da atividade animal. Valorizava-se o trabalho intelectual, próprio dos homens que podiam se dedicar ao ócio, à contemplação e à teoria (Cotrim, 2002, p. 25).

Portanto, sendo a escola um reflexo da sociedade em que se insere, há também uma distinção hierárquica entre saberes intelectuais e saberes práticos, ainda que, como já assinalado, na prática humana sejam elementos indissociáveis, que formam uma unidade, um todo.

Saviani (2007) propõe um ensino politécnico que, além de especializar a pessoa em uma atividade, conjugue os conhecimentos fundamentais para que o estudante possa participar do mundo da cultura reunindo elementos para dar continuidade ao ensino superior. Segundo o autor, o ensino profissionalizante apenas “adestra em determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade” (Saviani, 2007, p. 15). O autor afirma, ainda:

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo (Saviani, 2003, p. 133).

Sendo assim, dada a realidade brasileira, em que apenas a minoria da população tem acesso a uma educação geral preparatória de qualidade, enquanto a maioria dos jovens das classes populares abandona a escola, entende-se que a instituição escolar que faz sentido para esses últimos é aquela que permite formas de integração entre o ensino médio e a formação profissional. Ramos (2008) aponta que algo deve ser feito diante desse cenário, para que a formação profissional de pessoas carentes seja uma realidade ainda no ensino médio.

[...] não podemos dizer que no Brasil a juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora pode adiar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica. Enquanto o Brasil for

um país com as marcas de uma história [...] escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sociopolítico não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve "formar para a vida", enquanto a profissionalização fica para depois. A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida (Ramos, 2008, p. 12).

Roberta Pasqualli, Adriano Larentes da Silva e Vosnei Silva, (2019) comungam com Ramos (2008):

A compreensão do estudante sobre o trabalho poderia soar vazia de significado se o mesmo entendesse este conceito apenas na perspectiva da aquisição e consequente materialização de habilidades técnicas. É fundamental que o jovem estudante perceba que está inserido em um modelo produtivo [...] e que, geralmente, a classe que detém a propriedade dos meios materiais obtém hegemonia neste embate tão crucial. Uma análise crítica das noções de educação e trabalho se constituem como elemento de libertação do conhecimento fechado 'em si', fazendo com que a educação se torne emancipadora (Pasqualli; Silva; Silva, 2019, p. 512-513).

Assim, embora não seja o caminho ideal, a educação profissional articulada ao ensino médio é uma alternativa possível para crianças da classe trabalhadora, que, por motivos imediatos, não podem esperar até o fim deste para participar de atividades produtivas. Moura, Lima Filho e Silva (2015), sobre a educação e a classe trabalhadora, concordam com a ideia de Gramsci de que a formação deve ser em uma profissão específica mesmo para adolescentes; no entanto, esses autores reconhecem a realidade brasileira, que, historicamente, promove a expropriação econômica de muitos.

Nesse contexto, os autores citados esclarecem o tipo de educação secundária que deveria ser dada aos filhos da classe trabalhadora:

[...] ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, a partir dessa mesma base, também oferecer, como possibilidade, o ensino médio integrado (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1072).

Nesse mister, as escolas devem se adequar à nova era da tecnologia digital, mas sem perder de vista sua função humanizadora, uma vez que não se trata apenas de utilizar recursos digitais, como de dotá-los de sentido para o aluno. Entretanto, parece que muitas escolas, ao se depararem com essas novas tecnologias, se fecham. Ainda, há quem se apoie em métodos tradicionais de ensino originários do século XIX, caracterizados pela inércia dos alunos, em aulas teóricas, sem abertura para discussão e com métodos como a memorização. Esse tipo de aprendizagem limita a crítica, a criatividade e a independência dos alunos e distancia-se da realidade. Por causa da experiência negativa em sala de aula, muitos alunos abandonam a escola por falta de motivação:

[...] as experiências escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhes são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos (Dayrell, 2003, p. 50).

O ambiente escolar deixou de ser atrativo para os jovens, pois muitas escolas parecem estar presas a padrões rígidos de sociabilidade, os quais não consideram a própria condição juvenil dos indivíduos em formação. Não há como conciliar o descompasso entre estudantes do século XXI e as práticas escolares alicerçadas no século XIX. É urgente

que as escolas recuperem a atratividade para os alunos e acompanhem o desenvolvimento da sociedade contemporânea.

[...] a escola é muito centrada nela mesma e muito pouco do que se propõe é dialogar com os jovens. Eu acho que isso cria um clima muito ruim [...] o professor que os alunos mais gostam coincide com a matéria que eles mais gostam. Ou seja, a relação entre o professor e os jovens ainda é muito importante. Um bom professor é o que ensina bem a disciplina, mas também o que sabe ser amigo, que sabe entender o que é ser jovem (Abramovay, 2013).

No que tange às profissões, Dayrell (2003, p. 50) observa que o mundo do trabalho pouco contribuiu para o processo de humanização dos jovens, pois não lhes deu a perspectiva de alargamento de suas potencialidades, nem o desenvolvimento de uma imagem positiva do jovem como pessoa, portanto, "[...] um espaço no mundo dos adultos que se mostra impermeável às necessidades de construção dos jovens como sujeitos". O autor também percebe que muitas vezes a escola e o trabalho não correspondem às expectativas ou projetos que os jovens desenham.

Os jovens têm encontrado outras formas de identidade no mundo da cultura, o qual é um espaço mais democrático, mais aberto e mais diversificado:

O mundo da cultura se apresenta mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem que esses jovens se construam como sujeitos. Mas não podemos esquecer que, no Brasil, a modernização cultural que influencia tanto a vida desses jovens não é acompanhada de uma modernização social. Assim, se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles (Dayrell, 2003, p. 51).

Assim, em virtude das situações apontadas e discutidas, fica claro o quanto o mundo da escola e o mundo do trabalho ainda estão distantes da realidade, dos objetivos e dos sonhos dos jovens. No processo de se

descobrirem, gostem ou não, eles acabam por se submeter a essas instituições disciplinadoras, buscando nos espaços de lazer e na cultura uma forma de se constituírem identitariamente.

Considerações nada finais

É bem verdade que o caminho a ser trilhado é longo. Nesse sentido, não se pode considerar finalizada uma discussão tão profunda e importante como esta. Pensando assim, tecemos algumas considerações nada finais sobre este estudo, em que se tentou refletir sobre a realidade contemporânea em seus aspectos como consumo, integração social, cultura, trabalho, escola e vida acadêmica.

Constata-se que a generalização do Ensino Técnico Integrado no Ensino Médio não é uma realidade para todos e, principalmente, para os jovens das camadas populares. A limitação do número de vagas necessárias para a oferta de escolas públicas gratuitas e de qualidade, que oferecem essa modalidade de ensino, faz com que o ingresso seja feito por meio de concursos e provas, o que, paradoxalmente, dificulta a ocupação dessas vagas pelas camadas sociais que delas necessitam.

Tais práticas diminuem o acesso ao direito universal a uma educação pública, gratuita e de qualidade, mas, considerando que, para alguns, muitos direitos são usurpados desde tenra idade, defende-se a prioridade do ingresso de cotistas em estabelecimentos de ensino como as Universidades Federais. Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados com o objetivo não só de proporcionar ensino de excelência, mas também de priorizar a oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio, conforme determina a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). É possível afirmar que, assim como nas universidades públicas, o ingresso supostamente meritocrático continua desfavorecendo os historicamente desfavorecidos em detrimento dos demais.

Por fim, aponta-se que quanto maior o nível educacional maior a renda das pessoas no mundo do trabalho e pode-se deduzir, por sua vez, que o nível educacional também terá impacto nas oportunidades de quem busca um trabalho. Por tudo isso, tornam-se necessárias políticas públicas de inclusão, seja por meio de subsídios seja por meio de cotas. Ademais, a educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da educação tecnológica integrada ao ensino médio, deve ser estendida a quem mais precisa dela.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. Escola deve ser espaço de proteção e não de violência, diz pesquisadora. **APEOESP**. 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/escola-deve-%20ser%20espaco-de-protecao-e-nao-de-violencia-diz-pesquisadora/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 05 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. Acesso em: 25 mai. 2023.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**: história e grandes temas. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 18 mai. 2023.

ENNE, Ana Lúcia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Revista Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 13-35, nov. 2010. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/203/0>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 20 mai. 2023.

PASQUALLI, Roberta; SILVA, Vosnei; SILVA, Adriano Larentes da. Limites e potencialidades de materialização do currículo integrado: uma análise dos planos de ensino e diários de classe. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 104-120, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7631>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria. Juventude(s): reabrindo questões. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2014, Fortaleza, Ceará. **Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Fortaleza, Ceará: UECE, 2014, p. 1-12. Disponível em: [http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/294%20JUVENTUDE\(S\)%20REA](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/294%20JUVENTUDE(S)%20REA). Acesso em: 12 mai. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 12

jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/28958/pdf/>. Acesso em: 08 jun. 2023.



CAPÍTULO 4

EMANCIPAR E PROTAGONIZAR: APONTAMENTOS EM TORNO DA TEMÁTICA JUVENTUDE, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E O MUNDO DO TRABALHO

Renato Cristiano Lima Barreto
limabarreto@see.pb.gov.br

Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes
paulo.guedes@ifpb.edu.br

A escrita compartilhada neste capítulo é fruto de estímulos e reflexões junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, cuja abreviação é ProfEPT. Durante o rito de passagem entre a conclusão dos créditos e a produção da dissertação, tivemos a oportunidade de acompanhar relevantes compilações de produções em temáticas distintas, que vão desde as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a temas mais específicos, como a questão da juventude diante da escola e do trabalho. Sobre este último ponto, pesou-se o desafio de escrevermos sobre “Juventude, educação profissional técnica de nível médio e mundo do trabalho”, associando esse tema com o que temos produzido, atualmente, sobre o protagonismo juvenil, mas não sem antes trazermos algumas abordagens sobre o que se entende por juventude.

Quanto ao conceito sociológico de juventude, cabe destacar que sua formulação inicial data, sobretudo, do pós-Segunda Guerra Mundial, contexto que trouxe visibilidade social para esse grupo etário, devido à emergência de movimentos contraculturais juvenis (notadamente nos EUA), da sua atuação política organizada, bem como devido à priorização da escolarização e de políticas públicas dirigidas à juventude por parte de governos dos países do centro do capitalismo.

Silva (2015) fala em dois caminhos ou vertentes para se compreender o conceito de juventude, sendo o primeiro baseado no viés natural, tomando como norte o desenvolvimento biológico e psicológico dos indivíduos¹. O segundo caminho percebe a juventude como “categorias socialmente construídas, portanto, históricas e passíveis de mudanças no tempo e no espaço”, nas palavras de Cassab (2010, p. 40). Dando sequência ao entendimento de que o conceito de juventude está relacionado a “construções sociais”, Prates e Garbin (2014, p. 01) afirmam que:

1 A Lei 12.852/2013, sancionada pela presidência da República do Brasil, que instituiu o Estatuto da Juventude, prevê: § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

A juventude não é apenas uma palavra que distingue determinados sujeitos dos velhos, das crianças e dos adultos. Não se restringe a uma definição marcada pelo desenvolvimento biológico ou pela maturação psicológica, pode ser pensada como uma idealização de sujeito construído na modernidade (Prates; Garbin, 2014, p. 1).

A ressalva acima apresentada pelas autoras é importante, principalmente porque impera no senso comum a ideia de que jovens são aqueles(as) sujeitos que apresentam fisionomia e idade distinta do adulto. Porém, a faixa etária para definição da juventude pode variar a depender de cada país. A Organização das Nações Unidas (ONU) percebe a juventude pelo grupo de indivíduos entre 15 e 24 anos, sem prejuízo de outras definições feitas pelos seus Estados-membros, conforme afirmação do portal oficial da ONU. Prates e Garbin (2014), apresenta três aspectos que permitiram a invenção da juventude. De acordo com a compreensão das autoras, temos:

Em primeira análise, a relação do crescimento populacional com a necessidade de restabelecer o equilíbrio entre emprego e produção, criando um período de espera para o ingresso ao mundo do trabalho, através da escola, como uma etapa de instrução. O segundo aspecto analisado se refere à universalização dos direitos humanos para evitar que se repetissem os eventos da Segunda Guerra, implicando a legitimação dos direitos dos jovens que passam a ser amparados pelo Estado. Em última análise, considera que a emergência da juventude no período pós-guerra ocorre concomitantemente ao advento da indústria cultural que passa a interpelar os jovens como sujeitos de consumo (Prates; Garbin, 2014, p. 5).

O leque de autores(as) que corroboram para a construção e entendimento do conceito de juventude é significativo. Feixa (2004) proporciona um panorama sobre a construção histórica da juventude. Já Abramo (2005) fala sobre o uso das noções de juventude e adolescência

no Brasil. Schmidt (2007), por sua vez, traz o conceito de “juventude líquida” e demonstra como algumas das construções e expectativas – “jovem é aquele que tem atitude, por exemplo – foram se edificando no pensamento social diante do que se entende por juventude. Andrade (2008) aborda em sua tese de doutorado questões culturais e o processo de escolarização da juventude. Apresentar as indicações desse(as) autores(as) sobre a temática da juventude demandaria muitas laudas, mas faremos uma pausa nessas menções e seguiremos na perspectiva trazida por Andrade (2008), no intuito de fortalecer a discussão sobre o processo de escolarização da juventude.

O caráter formativo da educação: instrumentalização x emancipação

Para início das reflexões, gostaríamos de tomar como ponto de partida algumas questões que rondam a nossa curiosidade quando pesquisamos sobre educação, trabalho e juventude: é possível a escola apoiar o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes sem antes reconhecer seu papel emancipador por via de uma educação socialmente referenciada? Essa pergunta seria um tanto retórica se fossem unânimes as opiniões no que diz respeito ao caráter formativo da escola, ou melhor dizendo, ao caráter formativo da educação.

Antes de prosseguirmos, um breve parêntese a respeito da ideia de uma educação socialmente referenciada. Desde Anísio Teixeira (em “Educação para a Democracia”, publicado em 1945) e Paulo Freire (em seu clássico “Pedagogia do Oprimido”, de 1970, e outras obras seminais dele) – e em tantos outros importantes pensadores da educação brasileira – a questão do que hoje se compreende por “educação socialmente referenciada” (ou, ainda, “educação de qualidade social”) esteve (e está), de alguma maneira, colocada quanto à necessidade de se estabelecer sentido e conexões entre a aprendizagem e o contexto social,

fomentando, neste processo, um currículo e abordagens pedagógicas mais relacionadas com as origens, a cultura, a identidade coletiva, as condições socioeconômicas e as vivências dos estudantes e demais pessoas que formam uma comunidade escolar.

Deve-se considerar, entretanto, que o termo “qualidade” carrega um caráter polissêmico, já apontado por Silva (2009), por exemplo. Segundo a autora, o termo foi importado do universo econômico, no sentido de atribuir parâmetros de valoração de perfil e lógicas gerencialistas em relação ao campo social, de modo geral, e a educação, em particular, materializados em sistemas nacionais de avaliação de desempenho escolares criados a partir da década de 1990. Basta observar o que afirma Silva (2009, p. 219), para quem [...] “no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil”.

Silva (2009) insiste que, por trás desse sistema de “avaliação quantitativista”, existe uma intenção política de inserir a educação brasileira em uma ordem globalizada em termos educacionais por via de uma competitividade e hierarquização entre redes de ensino e escolas². Neste sentido, em meio a essa “lógica gerencialista” assentada em uma racionalidade eminentemente técnica, acrescenta:

Pouco importa os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que têm limitações. O que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados (Silva, 2009, p. 221).

² Sobre a questão da imposição das agendas globais em matéria educacional, exercidas por parte dos organismos multilaterais, ver Dale (2001).

Em um outro sentido, Silva (2009, p. 223) advoga que a aferição da educação escolar não pode se ater a “fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas”. Devido às imensas injustiças sociais que caracterizam, historicamente, a sociedade brasileira, tratar da questão de uma educação socialmente referenciada ou de qualidade social implica considerar fatores internos (entre eles: o trabalho pedagógico adequado e inclusivo, a gestão da escolar efetiva; a interação pertinente entre a escola e as famílias; a estrutura da escola básica; o bom funcionamento das instâncias colegiadas e do Conselho Escolar) e externos (determinantes socioeconômicos e socioculturais; orçamento suficiente; boa gestão educacional das redes de ensino; formações inicial e continuada docentes apropriadas; valorização da carreira docente; boas condições de trabalho, dentre outras (Silva, 2009, p. 224).

Fechado o parêntese, destaquemos que Rufino (2008), por exemplo, mergulha em alguns conceitos de Walter Benjamim e Pierre Bourdieu sobre escolas e passantes na modernidade tecnocrática, para recuperar qual o verdadeiro sentido da educação e, conseqüentemente, da escola. De acordo com Rufino (2008), na medida que a escola serve ao capitalismo, acaba convertendo a formação humana em capacitação profissional a partir do excesso de informações. É a partir desse último termo que encontramos uma das críticas mais contundentes em seu texto: a experiência – que interpretamos como reflexão, apropriação, aprofundamento, aproximação, ato de conhecer, vivenciar [...] – é cada vez mais rara por ocasião do tratamento do estudo como uma forma de trabalho. Isso implica em escalonamento do tempo que se pode dedicar a cada conteúdo que o currículo escolar exige como pré-requisito para conclusão dos estudos em cada nível de ensino.

Nessa “esteira” – em que o cumprimento/absorção do currículo dentro de uma delimitada escala de tempo se torna uma configuração central da escola – a contemplação do processo do saber educativo acaba

dando espaço para uma educação instrumentalizada. Com pouco espaço para a promoção da experiência do saber, a escola acaba ofertando uma (con)formação de indivíduos avessos à reflexão e mais propensos ao imediatismo ou superficialidades, ainda mais se considerarmos que vivemos em um contexto em que a profusão e acesso amplo a informação acaba por promover, muitas vezes, atalhos nem sempre pertinentes no processo escolar de construção de saberes. O jogo de palavras - (con)formação, utilizado por Rufino (2008), revela - na forma de uma espécie de "anagrama" - como o capitalismo consegue reproduzir a lógica da ideologia instrumental.

Se, por um lado, os indivíduos são imersos na (con)formação, a escola assume um caráter de (de)formação, na medida que não é convergida para romper com a reprodução sistêmica da desigualdade social, como bem apontava Bourdieu (2004). Em verdade, o autor demonstrou em seus estudos que a escola, enquanto instituição, não está infensa ao que ocorre fora de seus muros e, normalmente, reproduz padrões de acordo com determinados interesses ou a reboque dos padrões culturais de um determinado lugar, país, povo. Neste sentido, tomando por base seu conceito de "capital cultural" - que trata acesso desigual, entre ricos e pobres, em relação aos recursos culturais existentes em uma sociedade, mesmo considerando-se um perfil de sistema educacional majoritariamente público e gratuito, como é o caso do modelo francês - Bourdieu (2004) discutiu sobre os mecanismos sociais que fazem com que as desigualdades sociais sejam normalmente reproduzidas e/ou legitimadas por via de um determinado padrão de sistema educacional, estruturado para legitimar as hierarquias sociais tradicionalmente estabelecidas. Especificamente quanto ao artigo, também encontramos as contribuições de Benjamin (2000) sobre sujeitos passantes. É a partir dessa ótica que encontramos outra crítica central do referido texto: "Não são os alunos como as peças de uma linha de montagem industrial, que passam por esteiras (leia-se séries

reprodutivas) reproduzindo a lógica industrial (leia-se escolar)?” (Rufino, 2008, p. 33).

Essas críticas favorecem a compreensão de como a escola tem sido um instrumento de reprodução da desigualdade social e dos interesses do capitalismo, na medida que proporciona um currículo seriado, baseado na lógica industrial, com uma formação instrumental e serva do imediatismo e do pragmatismo. Romper com essa lógica é agir a favor de uma educação emancipatória, que consiga ofertar experiências voltadas para o saber, para o convívio social harmonioso, para uma cultura de não violência, para o pleno exercício da cidadania. Conhecer os perigos do capitalismo e sua lógica instrumental representa um dos primeiros passos nessa caminhada.

Protagonismo juvenil enquanto premissa no currículo das escolas cidadãs integrais e técnicas da rede estadual de ensino da Paraíba – PB

Com esse norte de pensamento, faz-se necessário aproveitar o espaço para citarmos o currículo das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT's) da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, como exemplo que busca promover uma educação emancipatória, no sentido do rompimento com a lógica industrial citada acima. Os indícios para essa afirmação são respaldados, por exemplo, no fato de a Secretaria de Educação adotar o protagonismo juvenil como uma das seis premissas, ou seja, como um dos seis pontos de partida na hora de conceber políticas públicas educacionais e tomada de decisões.

Registremos que o protagonismo juvenil em âmbito escolar na educação básica implica na propositura e efetivação de conteúdos, posturas e práticas educativas direcionadas para o desenvolvimento pessoal dos estudantes quanto ao seu envolvimento ativo nas experiências educacionais relativas e esse propósito maior. Isso demanda

uma prática pedagógica que incentiva a autonomia, o livre pensamento, a responsabilidade social, a identidade relativa à comunidade escolar e o desenvolvimento de habilidades, tais como: espírito de liderança, capacidade de resolução de problemas, criatividade e comunicação assertiva, dentre outras.

Assim, a materialização dessas políticas públicas pode ser constatada na inclusão de um componente curricular voltado para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para o desenvolvimento da autonomia, de forma que os professores possam apoiar os estudantes no desenvolvimento do protagonismo autêntico, ou seja, aquele em que o estudante se enxergue como fonte de autonomia, solidariedade e competência. Nesse sentido, a Secretaria de Educação da Paraíba (SEE/PB) incluiu, no ano de 2022, o componente Protagonismo Juvenil: da heteronomia à autonomia, em sua matriz curricular, visando movimentar temáticas que corroboram com a travessia da adolescência para a vida adulta, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos(as) jovens estudantes. “Mas a escola está preparada para cumprir essa missão?” essa indagação, feita por Costa (2006, p. 137), remete-nos a reflexões importantes sobre a formação de parte dos educadores no Brasil.

Neste sentido, Costa (2006) aponta que boa parte dos educadores brasileiros se formaram em pleno regime autoritário, de forma que a democracia nunca foi um traço dominante nas relações entre educadores e educandos e nas relações sociofamiliares naquele contexto. Essa reflexão nos remete a uma preocupação que consideramos imperiosa: a escola e os educadores estão cientes do seu papel emancipatório na vida dos estudantes?

Empenhando esforços para responder as indagações feitas até aqui, passamos a analisar as contribuições de Singer (2017), por meio do seu artigo “Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas”. A autora, que já foi assessora especial do Ministério da Educação (MEC) em 2015, possui grande experiência e olhar crítico em relação às políticas públicas

educacionais, fruto da sua trajetória política, de gestão educacional e de sua formação como socióloga. Nesse sentido, Singer (2017) traz como sugestão que o protagonismo deveria ser uma premissa para todas as relações na comunidade escolar, e não como algo que deve ser desenvolvido apenas pelos estudantes (muito embora ele seja o centro de tudo).

Desta forma, a gênese desse processo, segundo a autora, não deve estar nos gabinetes dos governos, mesmo que suas equipes estejam genuinamente preocupadas em promover processos educativos de qualidade. Assim sendo, o ponto de partida precisa ser o estudante³, ou seja, o currículo, os tempos, os espaços e a equipe responsável se organizam a partir de suas necessidades, interesses e ritmos (Singer, 2017, p. 17).

O posicionamento de Singer (2017), que coloca as demandas estudantis como ponto de partida para organização da lógica escolar (o currículo, por exemplo), assemelha-se com o posicionamento de Costa (2006), uma das principais referências brasileiras em relação aos estudos sobre protagonismo juvenil. O autor defende um currículo baseado em projeto, no caso a centralidade da escola passa a ser o estudante e seu projeto de vida. Consideremos, ainda, que:

Partimos da ideia, inspirados em Schutz (1979), de que o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido, o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear,

³ É preciso pensar nos estudantes como jovens em sua vasta gama e diversidade, assim como nas palavras de Sales e Vasconcelos (2016, p. 70): "jovens pobres, sobreviventes de cidades divididas, a enfrentar incertezas de um tempo de turbulenta crise política e econômica: assim pode ser retratada a vida de tantos/as jovens em diversos lugares do mundo."

como está presente no senso comum. A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1071).

Singer aparenta beber na fonte de Costa (2006) ao trazer a ilustração da passagem da fase da heteronomia e da conquista da autonomia dos estudantes, percurso esse que caracteriza o protagonismo autêntico defendido por Costa (2006).

Quando participam da elaboração das regras, os estudantes desenvolvem consciência a respeito de seus deveres e, também, de seus direitos, ao mesmo tempo que passam a valorizar a democracia, a construção colegiada e participativa e os cuidados com o bem comum. Faz parte da passagem da heteronomia à autonomia, a superação de posturas e de atitudes egoístas e autoritárias por comportamentos respeitosos e promotores da solidariedade, da cooperação e do cuidado com o outro (Singer, 2017).

Porém, essa “passagem de marcha” ou esse avanço de fases entre heteronomia e autonomia não acontece de forma automática. A intencionalidade é garantida quando o professor orienta e acompanha o desenvolvimento dos estudantes, ou melhor dizendo, nas palavras de Singer (2017, p. 19): “Mas para que o protagonismo do estudante se realize é preciso que seu educador também seja protagonista do próprio trabalho”.

A autora destaca que não basta almejar que o estudante seja protagonista, é necessário que o professor se veja como educador, na verdade, como um educador protagonista. No mesmo passo, a escola deve se colocar como protagonista do seu projeto político-pedagógico,

envolvendo todos os membros da comunidade escolar no sentido de transformar o lugar em que vivem.

Por fim, Singer (2017) ressalta a importância de se garantir a autonomia da escola na construção de projetos que enxerguem o estudante como centralidade da escola, o engajamento das equipes escolares junto as comunidades onde a escola está inserida, que se traduz na construção de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do protagonismo não só do estudante, mas da comunidade escolar como um todo.

Considerações Finais

Se, por um lado, faz-se necessária a preocupação em garantir a autonomia da escola na construção de projetos que reforcem o estudante como a peça vital, por outro se faz imperioso pensar qual a gênese desses projetos, dito em outras palavras, analisar qual o ponto de partida dos Projetos Políticos Pedagógicos da escola. Essa urgência encontra saída em, pelo menos, duas palavras-chave: emancipar e protagonizar.

É por meio da tomada de consciência, da descoberta do papel enquanto cidadão, da compreensão do que é trabalho e de como o mundo do trabalho se configura, que os jovens – e também as instituições e os educadores – poderão se emancipar e protagonizar diante dos desafios que a vida em sociedade impõe. Nesse sentido, estamos desenvolvendo um *e-book* como Produto Educacional (PE) a ser disponibilizado aos professores que compõem a rede das escolas cidadãs integrais do Estado da Paraíba, com ênfase nas escolas técnicas, para que os referidos profissionais possam comple(men)tar suas formações em relação as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, e a partir disso,

também, possam protagonizar e garantir as condições para que os estudantes encontrem alternativas para emancipação⁴.

Referências

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

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. Porto Alegre, 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008.

BENJAMIM, Walter. **A modernidade e os modernos**. 2a ed. Trad. de Heindrum Krieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tânia Jatobá. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. p. 8.

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse pour une auto-analyse**. Paris: Raisons 'agir, 2004.

CASSAB, Clarice. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. **Perspectiva**: Publicação da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, v. 34, n. 128, p. 39-51, dez. 2010.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2a ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

DALE, Roger. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma 'Cultura Educacional Mundial Comum' ou localizando uma 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação'? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 16, 2001, p. 133-170.

FEIXA, Carles. A construção histórica da juventude. *In*: CACCIA-BAVA, Augusto; FEIXA, Carles; CANGAS, Yanko Gonzáles (orgs.). **Jovens da América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004, p. 251-327.

4 Todos os produtos educacionais elaborados pelos mestrados do ProfEPT são disponibilizados para acesso na Plataforma eduCapes, em: <https://educapes.capes.gov.br/>.

GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. **Culturas juvenis:** (des)ordenamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos. *Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, v. 1, p. 30-32, 2017.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

RUFINO, Emmanoel de Almeida. Sobre escolas e passantes na modernidade tecnocrática: uma leitura da condição de alunos no mundo globalizado a partir de Benjamim e Bourdieu. **Revista Litterarius** (Santa Maria) – v.7, n: 2, p. 31-59, jul./dez. 2008.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. **Ensino Médio Integrado e Juventudes:** desafios e projetos de futuro. *Educação & Realidade*, v. 41, p. 69-90, 2016.

SCHMIDT, Saraí. **Ter atitude:** juventude líquida na pauta. Um estudo sobre mídia e cultura jovem global. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho "Recepção, Usos e Consumo Midiáticos" do XVI. Encontro da Compós, na UTP, em Curitiba, PR, em junho de 2007.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública:** algumas aproximações. *Caderno Cedes, Campinas*, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/rep-v14n12015-art04>. Acesso em: 16 de ago. 2023.

SINGER, Helena. **Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas.** *Protagonismo Infantil* – a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, p. 14-21, 2017.



CAPÍTULO 5

ESCOLA, TRABALHO E JUVENTUDE: RELAÇÕES INDISSOCIÁVEIS

Maria Fabíola de Moraes
mfabiolamoraes@gmail.com

Ao pensarmos a função da escola na vida dos jovens brasileiros, precisamos levar em conta o fato de este ser um país que carrega uma enorme desigualdade social. A educação brasileira, historicamente, é marcada pelo dualismo que tem como característica a oferta educativa para a classe dominante e outra para a classe menos favorecida. Quanto a essa divisão, pode-se recorrer a Michel Young (2007) que nos conduz à reflexão a partir da pergunta “para que servem as escolas?”. Esse, certamente, é um questionamento de difícil resposta pois, historicamente, a escola tornou-se uma zona de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas. Sendo assim, torna-se necessária uma reflexão sobre o compromisso social desta instituição, sendo que ela acolhe e reflete toda diversidade existente na sociedade.

Dentre essa diversidade, podemos citar a população jovem de nosso país, a qual, historicamente, tem seu papel social sendo minimizado ou negligenciado por políticas públicas e educacionais que pouco favorecem o desenvolvimento político e social desses sujeitos, além de não estimularem o seu protagonismo de fato. No entanto, também é coerente afirmarmos que a juventude vem passando por uma verdadeira metamorfose, fazendo com que seu grito de emancipação e autonomia seja ouvido mesmo que ainda de forma discreta. Percebe-se, portanto, uma juventude mais atuante e em luta por seus direitos.

Dentro dessa metamorfose que caracteriza esse atual momento da juventude, várias são as vertentes que se tornam desafios para o protagonismo juvenil. Dentre eles, está a questão do trabalho, que se torna uma questão urgente de reflexão, pois observa-se pouco espaço para os jovens no mundo do trabalho, por diferentes motivos. Dentre eles, podem ser apontadas políticas públicas que não promovem a experiência necessária. Nesse contexto, o papel da escola como mediadora dessa relação entre juventude e trabalho. Este texto, portanto, tem como objetivo refletir sobre como escola, juventude e trabalho estão interligados.

Definições e discussões

Segundo definição seguida pela Unesco (1990), a juventude não é um aspecto cronológico ligado à idade. Trata-se, acima de tudo, de “compreender outros fatores, relacionados a intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam de acordo com as diferentes classes sociais, culturas, épocas, etnias, gênero, dentre outros determinantes” (Unesco, 1990). Pode-se inferir que, ao propormos uma reflexão sobre esta etapa da vida, faz-se necessário voltarmos nosso olhar para diferentes vertentes, como a social, a cognitiva, a emocional, a biológica, a motriz e emocional. Afinal de contas, todas elas influenciam diretamente na formação da juventude ao longo dos anos.

Esse período da vida humana, marcado por diferentes mudanças, é extremamente importante. Vivências e experiências desse período podem e terão consequências positivas ou negativas por toda vida. Conforme Dayrell (2003), o conceito de juventude pode ser definido como:

[...] parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma (Dayrell, 2003, p. 42).

Concorda-se com o autor que o período da juventude não pode ser compreendido como algo simples e transitório. Pelo contrário, deve ser visto e cuidado como uma das fases mais importantes da vida, pois representa a transição da infância para a fase adulta, a qual é caracterizada por conflitos e tomadas de decisões que ajudarão a formar a personalidade e o caráter dos futuros cidadãos. Assim, pode-se afirmar que essa etapa é única e com característica que a tornam singular e extremamente importante para o ser humano, além de ser extremamente marcada pela complexidade. Acima de tudo, trata-se de uma fase social e não apenas biológica. Quiroga (2005) afirma que:

Trata-se de uma complexa condição social, que influencia e é influenciada pelas diferentes culturas e possui uma condição dinâmica e mutável ao longo do tempo, de acordo com as transformações da sociedade. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, visto que não consiste de um fenômeno que está posto em qualquer lugar e tempo, sem implicações sociais (Quiroga, 2005).

Portanto, a juventude caracteriza-se pela busca da identidade e da autoafirmação e afirmação social. Dessa forma, a escola, local no qual os adolescentes passam grande parte do seu tempo e que tem como função primordial ajudar na formação humana dos que lá adentram, assume papel fundamental. Isso se dá de forma associada a outras instituições sociais, especialmente a família, a igreja e mídia, importantes pontos de referência para esse grupo.

Sendo assim, a escola precisa ter clareza de que ela não é mera reprodutora de conhecimento, como alguns acreditam e defendem. É, acima de tudo, formadora de homens por meio da educação. Sobre o que é educação, recorreremos a Libâneo, quando afirma que:

[...] é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de "ser humano" (Libâneo, 1998, p. 22, grifos no original).

Sendo assim, o processo educacional não é apenas transmissão. É, acima de tudo, construção e reflexão sobre a realidade, independentemente da idade e da etapa escolar em que o ser humano esteja. Em outras palavras, a escola tem o dever de, por meio do seu processo educativo, auxiliar a formação humana de forma integral, preparando os jovens e adolescentes para o mundo do trabalho e para o mercado. Isso acontecerá a partir da clareza de sua função e da

concepção do que é trabalho tanto no seu sentido ontológico como econômico, e como esses dois modelos dialogam e influenciam na vida da juventude.

No entanto, numa escola dualista como a brasileira, alguns conhecimentos são negligenciados em detrimentos de outros. É o que afirma Young (2007, p. 1293), quanto aponta que “[...] alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar”. Dentre esse conhecimento, pode-se citar o trabalho que, historicamente, é deixado de lado, sendo simplificado a sinônimo de emprego e tendo seu valor pedagógico negado.

Como afirma Marx (1987), o trabalho é o elemento que faz a distinção entre os homens e os outros animais. Mais especificamente, o que permite tal distinção é o caráter teleológico do trabalho humano, ou seja, a capacidade de projetar no pensamento os resultados da ação, sendo que as reflexões sobre ele deveriam fazer parte do cotidiano escolar. Ainda sobre o que é trabalho, recorremos a Neves *et al.* (2018, p. 319), quando dizem: “O trabalho humano é uma atividade complexa, multifacetada, polissêmica, que não apenas permite, mas exige diferentes olhares para sua compreensão”. Portanto, o trabalho não pode ser minimizado a uma fonte de renda, apenas. Logicamente, essa é uma de suas vertentes principais no sistema capitalista. Faz-se necessário compreendermos o trabalho em dois sentidos principais como sugere Ramos (2018):

[...] ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva.

Ao compreendermos o trabalho como ontológico e, portanto, formador do homem, além de ter o caráter pedagógico, não significa negar seu sentido histórico, como sinônimo de emprego. O que se destaca, aqui, é a necessidade de uma tomada de consciência e de pertinência do trabalho enquanto princípio educativo pela escola, para que a juventude possa ter seus direitos e sua emancipação garantida. Para isso, a escola não pode estar voltada apenas a preparar sujeitos para o mercado do trabalho, mas à formação de trabalhadores capazes de refletir sobre sua realidade, rompendo com o ciclo de alienação existente na escola dualista.

Defende-se o trabalho como princípio educativo, pois é compreendido como algo que é capaz de promover a aprendizagem, como ressaltam Teodoro e Santos (2011). Os autores afirmam, também, que “o trabalho como fator social sempre promoveu aprendizagem, mas quando Marx o elevou à categoria de princípio, a ciência pedagógica foi chamada à cena” (Teodoro; Santos, 2011, p. 152).

Sendo assim, pensar trabalho e educação torna-se não uma utopia pedagógica, mas uma necessidade da atual conjuntura social e econômica. Nosella (2007) afirma que, enquanto princípio pedagógico, o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista, a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas.

É notória a importância que os jovens atribuem ao mundo do trabalho, trazendo a reflexão sobre todas as questões e constrangimentos que os mesmos passam, na busca por um lugar que querem ocupar na sociedade. Sendo assim, “o trabalho também faz a juventude” tal qual a escolarização, conforme afirma Sposito (2008). Isso põe em evidência a necessidade de dar ouvidos aos jovens, assim como identificar os diversos problemas que a escola apresenta, especialmente quando distante da família e do mercado de trabalho. Precisamos entender o que está acontecendo com tantos jovens que estão ausentes das escolas e estão

cada vez mais cedo trabalhando, ou muitas vezes trabalham e estudam, para oferecer e ter desde cedo uma melhor qualidade de vida para si e para sua família.

Considerações Finais

É necessário buscar dialogar com os jovens, fazer valer seus direitos, fazendo com que eles tenham seus espaços ampliados democraticamente dentro da sociedade, buscando a discussão dos dilemas da educação escolar pública no Brasil. Cada vez mais, é preciso refletir sobre o seu papel, tornando-os atuantes e conhecedores de seus direitos dentro da sociedade.

A escola deve exercer um papel muito maior do que somente a educação formal. Precisa oferecer suporte emocional tanto aos estudantes como as suas famílias, de modo a que os mesmos possam se sentir acolhidos e sintam seus direitos respeitados. A escola deve auxiliar de maneira que os mesmos aprendam a lidar com seus conflitos, suas dúvidas, seus sentimentos, assim como suas emoções que são vivenciados ao longo da sua vida, sentimentos esses que são aflorados na adolescência, quando os mesmos buscam construir sua própria identidade.

A educação é um dos pilares da sociedade. Seu papel e sua contribuição são inquestionáveis, indo muito além da transmissão de conhecimentos das disciplinas curriculares obrigatórias. A escola tem como função a formação integral do cidadão, impactando tanto a vida dos alunos, como de seus familiares e de toda a sociedade.

Por fim, devemos refletir mais sobre a educação e trabalho e o vínculo com a juventude, que busca na escola uma formação que lhe assegure um futuro no mundo do trabalho. Muitos já estão inseridos no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que ocupam um espaço na educação formal, por necessitarem trabalhar precocemente para

sobreviver e precisam fazer um esforço maior para poder estudar e não ter que abandonar a escola.

Referências

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, p.40-52. Set - Dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. 4 ed., São Paulo, Global Editora, 1987.

NEVES, Diana Rebello; NASCIMENTO, Rejane Prevot; FELIX JUNIOR, Mauro Sergio; SILVA, Fabiano Arruda da; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, nº 2, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/ncWvqK58zG8PqZC5ZQCGz9x/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 28 nov. 2023.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.

QUIROGA, A. M. Prefácio. *In*: ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; QUEIROZ, Tereza; JUNIOR, Edísio Ferreira. (Orgs.), **Jovens & juventudes** (pp. 15-20). João Pessoa: Editora Universitária PPGS/UFPB. 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e formação profissional na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: **II Seminário de Alinhamento Conceitual do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)**, 2017. [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gvanEtwJvAU>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SPOSITO, Marília. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 33, n. 02,

p. 83-97, dez. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432008000200007&Ing.=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2023.

TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide Lourinho. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de C. Humanas**, v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.



CAPÍTULO 6

**ARTE E CULTURA NA PRODUÇÃO DE DIÁLOGOS:
INICIATIVAS E COMUNICAÇÃO ENTRE
EDUCADORES E JUVENTUDES NO ÂMBITO DA
ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA**

Patrícia Pereira Queiroz da Purificação
patriciap@ifes.edu.br

Poliana Daré Zampirolli Pires
poliana.pires@ifes.edu.br

Concordamos que dois monólogos não fazem um diálogo. Essa afirmativa, aliada às práticas escolares que respeitam as culturas juvenis, corrobora com a ideia central deste capítulo, uma vez que possibilita a construção de relacionamentos saudáveis e respeito recíproco, além de fortalecer o papel da educação científica da escola que estimula a socialização dos jovens para a participação política (Gil; Seffner, 2016).

A comunicação na escola requer interlocuções, tem intencionalidade e ocorre dentro de um processo de interação, utiliza diferentes formas de linguagens, deve ser democrática, entendida e valorizada para além da oferta e recepção de conteúdos.

Podemos considerar que o simples acesso não se traduz em efetiva democratização do ensino médio. Insistimos na aposta de [...] que a vinculação do aluno de ensino médio à escola acontece se as marcas de sua cultura juvenil são consideradas, e se há um estímulo à sua participação social na escola. Isso não significa transformar a escola de ensino médio em uma sociedade recreativa para jovens, significa sim que a escola deve fazer um esforço para dialogar com as culturas juvenis, tratando o aluno de ensino médio como alguém que é portador de ideias, proposições acerca do mundo, visões políticas e gostos culturais próprios (Gil; Seffner, 2016, p. 180).

Para Silva (2015), dificuldades de relacionamento entre escola e alunos destacam-se como um fenômeno que ocorreu, principalmente, após a democratização dos ambientes escolares no país, por força de ações políticas iniciadas no decorrer da década de 1990. A partir do Plano Decenal de Educação para Todos, a escola vem abrindo as portas para grupos sociais cada vez mais diversificados (Silva, 2015, p. 48).

Assim, podemos dizer que produzir diálogos entre educadores e juventudes contemporâneas, no âmbito das escolas públicas, é um processo complexo e desafiador que deve ser enfrentado e visto como prática construtiva de vida, possibilidade geradora de ações e reflexões

que contribuem para as necessárias mudanças que devem ocorrer na nossa sociedade fortemente influenciada pelo sistema capitalista.

Embora represente uma parte construtiva da vida, em todas as suas dimensões, o conflito continua a ter uma conotação negativa na nossa sociedade. É assumido como um desvio do estado normal das atitudes e dos comportamentos e com frequência se associa sua expressão à angústia, à dor e à violência, supondo-se que o melhor é evitá-lo ou suprimi-lo (Morgado; Oliveira, 2009, p. p. 47).

Reiteramos que a juventude à qual este texto se refere são alunos do ensino médio regular das escolas públicas, ou seja, está fragmentada e constituída em um grupo social que tem acesso à última etapa da educação básica no Brasil. É uma etapa obrigatória e a que esses jovens têm direito até que completem dezessete anos de idade. Sem intenção de excluir, vale lembrar que há recortes na legislação brasileira acerca dos direitos desse público em relação à escola e outros acessos demandados por políticas públicas como, por exemplo: na Emenda Constitucional nº 59, é garantida a oferta do ensino médio até a idade máxima de 17 anos; no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, direitos de 0 a 18 anos; e no Estatuto da Juventude, dos 15 aos 29 anos de idade.

Diante do exposto, trazemos um projeto de arte e cultura no qual são propostas atividades educacionais que se valem da cultura juvenil e da linguagem subjetiva de manifestações artísticas para desenvolver estratégias na produção de diálogos. Cuidando quanto aos limites do estudo que deu origem ao capítulo, a base metodológica do projeto conta com referenciais teóricos de Vasconcelos (2014) e Weinstein; Novodvorsky (2015). O objetivo é prevenir e minimizar conflitos, apontando a comunicação e a criatividade como fatores essenciais para o fortalecimento da comunidade e escolar.

Afinal, são várias ou uma só comunidade dentro de uma mesma escola? De que lado estão? O que esperam um do outro? Diante de

empasses, lacunas e indagações, seria a linguagem subjetiva uma boa alternativa para iniciar as interlocuções? São perguntas que podem ser melhor elaboradas mas, para início de conversa, servem para apontar algumas reflexões e a proposta de ação deste texto. Cada pergunta parece buscar respostas específicas que devem surgir por meio de novos diálogos, pela comunicação onde ambas as partes falam, ambas escutam e se entendem, seja por meio da linguagem objetiva ou subjetiva. E por que não as somar?

Escola, juventude e diálogos

Iniciamos dizendo que as escolas têm suas portas abertas e almejam que os alunos adentrem e se apropriem de conhecimentos a partir dos conteúdos, atividades e ações planejadas cuidadosamente por elas. Existe um trabalho exaustivo por detrás de cada atividade. Planejamentos que, muitas vezes, ultrapassam os esforços dedicados à elaboração de planos de aula, buscas por um currículo atualizado e investimentos na formação docente.

Quanto ao interesse e expectativas dos jovens, geralmente, estão voltados à melhoria de suas vidas e de suas famílias, por meio de inserção no mercado de trabalho que dê retorno econômico e alguma forma de realização humana. A escola, normalmente, é vista como instituição com densidade própria para oportunizar a realização de projetos de vida (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

Nesse sentido, apresenta-se às escolas de ensino médio o desafio de se constituírem em uma referência, na qual os jovens possam ter acesso a reflexões, informações, habilidades e competências, dimensões importantes para a construção dos seus projetos de vida (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1082).

Temos, ainda, que as juventudes “se caracterizam por sua origem social, condições materiais de vida e, especialmente, por suas culturas”, portanto parece que há uma lacuna que precisa ser exposta a respeito da relação entre a juventude e a escola atual, uma vez que a escola avançou no sentido da inclusão, contudo não se preparou para lidar com as diversas culturas juvenis (Silva, 2015, p. 54). O autor afirma, também, que os jovens “trazem, em suas visões de mundo, os elementos da cultura midiática global absorvida e adotada por seus grupos de pertencimento” (Silva, 2015, p. 48). Esses valores, geralmente, são desconhecidos pela escola tradicional.

O “modo de ser” da juventude atual, que tende a sofrer com as representações sociais negativas, muito comumente desencadeia os conflitos que se manifestam de forma mais contundente em determinados espaços, dentre eles, o espaço escolar. Por ser um local de convergência de grande número de jovens, a escola torna-se um dos principais palcos de manifestação das diversas culturas juvenis (Silva, 2015, p. 52).

Assim, tendo visto que as culturas midiáticas influenciam o comportamento desses sujeitos e que a escola precisa compreender essa realidade, apresentamos uma proposta de projeto de arte e cultura com produções artísticas como forma de iniciar um diálogo mais dinâmico e mais democrático. Trata-se de um projeto de boas-vindas à escola, a partir do qual esperamos que ocorra uma aproximação entre juventude e educadores, por meio de ação que proporcionará aos sujeitos oportunidades de se apresentarem, mostrarem suas expectativas e demonstrarem seus pontos de vista, dentro de um tempo específico para tal iniciativa, superando a ideia de que vêm para o ambiente escolar de forma neutra e sem intenções.

A escola não poderá desconsiderar essa condição e seu projeto de arte e cultura, quiçá, terá chances de evoluir para ações futuras de

Educomunicação¹. As estratégias, para se aproximar e descobrir o que pensam seus educandos, necessitam ser criativas diante dos obstáculos que, certamente, surgirão. A escola terá que ser obstinada ao resistir e buscar meios e apoio para efetivar a relação comunicação e educação e precisa estar pronta para ser flexível, pois

Uma das questões trazidas à luz pelos educadores nos últimos anos diz respeito ao fato de a palavra estar centralizada no professor, ficando o aluno na condição de expectante. Caso típico de monólogo que, muitas vezes, insinua promover diálogo. Para muitos, as tecnologias digitais permitiriam romper tal ciclo, pois são vocacionadas à dispersão discursiva e à viabilidade de muitos pronunciamentos se cruzarem, permitindo ampliação democrática e rompendo com o circuito monólogo (Citelli; Soares; Lopes, 2019, p. 16-17).

Sabemos que, diariamente, e por meio de acesso fácil e rápido, jovens recebem incontáveis atrativos, conteúdos direcionados a seus perfis, sendo despejados sem filtro e sem a mínima responsabilidade com a formação desses indivíduos. O uso das mídias sociais e digitais, bem como as informações veiculadas por elas, aumentou significativamente nas últimas décadas. Rapidamente, passamos a compartilhar informações, construir comentários, divulgar textos, ou seja, para além de consumidores, passamos a produtores de conteúdo, mesmo que internos ou restritos à nossa rede social.

Diante da irreversibilidade da evolução tecnológica, o que fazer com as aspirações dos jovens pobres que veem nas famosas dancinhas em redes sociais um meio de sobrevivência bem mais interessante do que a proposta de estudar, ter uma profissão e emprego formal? Sem julgamentos, pois a “dancinha” é apenas um simples exemplo diante de tantas outras influências oriundas da internet que ocupam lugar de

1 A educomunicação tem em seus propósitos básicos promover processos comunicativos-educativos apoiados em relações dialógicas e colaborativas, voltados à formação cidadã (Citelli; Soares; Lopes, p. 15, 2019).

destaque na vida cotidiana dos alunos, deixando a formação escolar em um plano secundário.

Parece que essas dancinhas, vídeos curtos, joguinhos etc. têm uma linguagem efetiva e funcional, pois alcançam o público-alvo e não só conquistam, mas superam objetivos ao venderem imagens, ilusões, brilhos, facilidades. Todavia, existe comunicação? Aquela comunicação em que os dois lados falam, escutam e se entendem, interagem? O que a juventude tem falado nessas redes? Quais suas perspectivas em relação à formação que estão desenvolvendo?

Falar em perspectivas juvenis e educação remete a uma compreensão epistemológica da realidade social contemporânea. Atualmente, vivemos em um mundo globalizado, que a cada dia se transforma, em uma velocidade extrema, para satisfação dos interesses de uma classe hegemônica comandada pela lei de mercado flexível e volátil (Sales; Vasconcelos, 2016, p. 72).

Enquanto os profissionais se debruçam em planejamentos de aulas expositivas, palestras e outros eventos que dão pouca visibilidade e voz a seus alunos, estes, por sua vez, acreditam que estão sendo ouvidos e notados por milhares de pessoas com as quais se relacionam nas redes sociais. Outro motivo para levar essa realidade ainda mais a sério é que as tecnologias avançam com suas inúmeras vantagens. Porém, não se pode esquecer que elas atendem à lógica do sistema neoliberal.

Assim, por meio da produção de arte – seja literária, audiovisual, desenhos e pinturas diversas em telas, muros, paredes, papéis –, sem moldes, mas orientados e estimulados a colocarem suas histórias de vida, ideias compartilhadas, suas reflexões, dentre outros, vimos neste projeto uma oportunidade para que a escola veja, escute, cante, conheça o perfil e compreenda melhor os anseios de seus alunos. E como um projeto que propõe arte e cultura como estratégia para comunicação pode contribuir para que a escola resgate seus alunos dessa “rede”? Esta é mais uma

questão que requer profunda discussão para o levantamento de hipóteses e, dentre outras que poderão surgir, seguem algumas ideias no próximo subtítulo.

Ideias e reflexões sobre o projeto

A arte, como atividade humana que permite manifestações de várias formas e sentidos, dentre elas, a comunicação realizada por meio de linguagens como a escrita, o desenho, escultura, pintura, música, dança, teatro, cinema, combinada à valorização das culturas juvenis, apresenta-se aqui como estratégia.

A linguagem do projeto está declarada. O objetivo é promover comunicação onde aquele que se expressa é entendido pelo outro que recebe a mensagem. As partes colocam suas expectativas na mesa e obtêm resultados compreensíveis, quiçá, satisfatórios. Assim, antes de avançar na discussão para o projeto de arte e cultura, “abramos o jogo” de que falta a representação de um terceiro grupo nesta conversa: a administração pública. Dito isto, é preciso aceitar que a proposta conta com o que tem para ganhar robustez cultural e social e conquistar o que Não Tem.

Outro ponto importante é determinar quando o projeto deve ser aplicado, ou melhor, em qual período do ano letivo serão iniciadas as atividades propostas. Trata-se de uma observação pautada por alguns pesquisadores da área de gestão em educação das quais destacamos:

Ao nos referirmos à preparação para os primeiros momentos, não estamos falando só da preparação da classe, dos materiais, do planejamento da aula e do estabelecimento de regras de trabalho. É muito mais que isto. É, sobretudo, desejo e competência. Nos momentos iniciais, além de terem dimensão da proposta de trabalho trazida (visão geral, sentido, perspectivas, articulações), os alunos devem perceber no professor o que tem de melhor, ou seja, o desejo

profundo de que eles cresçam, de que aprendam, de que sejam gente, de que se tornem seres humanos cada vez melhores. Daí o empenho dos docentes na preparação inicial. Se é necessário preparar bem todas as aulas, as primeiras, com um cuidado excepcional, para que os alunos sintam este interesse, este cuidado, este profundo respeito por eles (Vasconcelos, 2014, p. 24).

Embora o autor possa ter direcionado a atitude para o posicionamento docente, apreende-se aqui a importância da preparação e do desejo de fazer a todos os educadores envolvidos no projeto para que os alunos o vejam como positivo e deem credibilidade à mensagem inicial que propõe que eles expressem suas histórias, visões de vida, de futuro e suas expectativas em relação ao que escola pode oferecer. Portanto, é primordial que o projeto seja uma forma da escola dar boas-vindas, de colocar esses jovens no palco, mas também de se mostrar preparada para receber seus educandos, dividindo com eles o tempo para as autoapresentações, sem se deixar levar pelo didatismo ou pelas atividades tradicionais que não requerem nem buscam instigar a curiosidade dos alunos.

No início do ano escolar, os alunos trabalham duro descobrindo como são os professores – identificando suas expectativas e exigências, a quantidade de socialização que eles irão tolerar e o quanto eles podem ser pressionados [...]. A maioria dos alunos irá prosseguir suas agendas dentro dos limites que o professor estabelecer, mas eles precisam conhecer esses limites. Isso destaca a importância de comunicar suas expectativas de comportamento aos alunos [...] e, então, fazer cumprir essas expectativas (Weinstein; Novodvorsky, 2015, p. 288).

Novamente, ampliam-se aqui as questões exploradas e analisadas acerca do comportamento dos alunos dentro do mundo da sala de aula para o universo da escola. Como se abrem portas, se quebram paredes.

Assim, pode parecer que o projeto está sendo apresentado do fim para o começo, porém não se trata de uma desorganização, mas de pontos considerados cruciais, demasiadamente sensíveis e dignos de destaque.

Dadas as questões expostas ao longo deste artigo e a gama de escolas que vivenciam situações problemáticas devido a seus relacionamentos com alunos, das quais tomamos conhecimento até mesmo pela mídia, consideramos que iniciativas para a produção de diálogos podem ser o caminho para as primeiras mudanças.

Assim, passa-se agora a pensar sobre as condições materiais e tangíveis necessárias para a articulação da metodologia na etapa de aplicação do projeto. A proposta deve levar em consideração a estrutura física da escola, o quadro de servidores, os materiais pedagógicos, tecnológicos e outros. Tem-se como premissa que os alunos e escolas em questão têm acesso fácil à internet e aparelhos de celular. Entretanto, acredita-se que, se bem adaptados, este levantamento, reflexões e práticas podem ser aplicados em outras e diferentes realidades.

Espaços para pinturas em paredes, muros devem ser pensados; a possibilidade de minicursos, oficinas de leitura, escrita, desenho dependem de salas de aula; se a escola tiver uma quadra esportiva pode planejar apresentações de música e dança, talvez em forma de gincana. Enfim, são muitas as manifestações que podem ocorrer num projeto de arte e cultura, não cabem aqui todas, assim como não devem ser pouco exploradas.

Quanto ao grupo que não renuncia às telas, não pode faltar um desafio criativo no laboratório de informática ou um subprojeto onde o celular seja uma ferramenta no desenvolvimento de um produto, por exemplo, construir a planta arquitetônica da escola por meio de jogos com blocos ou outros será uma oportunidade de os alunos percorrerem a "casa", ganhando familiaridade e ficando aptos, também, para apontar no jogo o que falta na estrutura da escola para que ela se torne melhor. Os gestores devem definir regras e organizar as atividades, mas também

devem fazer parte dos grupos de trabalho que serão responsáveis por minicurso, oficina, roda de conversa, time, além de administrarem o evento. Juntos, principalmente com os professores de artes e da área de letras, podem pensar como os conteúdos que seriam apresentados por meio de palestras podem ser ministrados durante as atividades de interação: Quais temas? Qual será o tempo investido nesse projeto? Serão dias alternando com aulas? Seria possível replicá-lo em outros momentos do ano, fazendo referência a ele com entrega de premiações?

São desafios que devem ser tratados com extremo profissionalismo, pois o que se apresenta não é um mero projeto de entretenimento, mas um plano que busca resolver e/ou prevenir conflitos. Portanto, deverá ser descrito e registrado institucionalmente desde as suas primeiras idealizações, passando pela aplicação até que entregue os resultados, tendo os jovens como atores protagonistas juntos com seus educadores em ação.

Considerações Finais

Buscou-se apresentar uma iniciativa que pode contribuir no que diz respeito ao problema de relacionamento entre escola e alunos, especialmente, jovens estudantes do ensino médio. Utiliza-se um projeto teórico de arte e cultura com proposta dinâmica onde é possível valorizar as expressões e a participação ativa dos jovens envolvidos no processo.

Por meio de atividades artísticas realizadas nos primeiros dias letivos, como forma de boas-vindas à escola, busca-se fazer escutas e propor que os jovens se expressem por meio de diversas formas artísticas como desenhos e pinturas em muros, oficinas literárias, danças, música, teatro e outros, inclusive utilizando instrumentos eletrônicos e tecnológicos.

Após análise e discussão dessas expressões, tendo reconhecida a cultura juvenil contemporânea, os educadores poderão utilizar,

posteriormente, em sala de aula ou em outros ambientes e eventos escolares, as descobertas dessa experiência. Fotos inéditas, vídeos que registraram o projeto de arte e cultura serão sempre bem-vindos nesses diálogos.

Educar nunca foi uma tarefa simples e a busca pela qualidade da educação não é um desafio recente. Sabe-se que não há como começar senão pelo diálogo, seja em sala de aula ou em eventos educacionais. E, a cada conquista, um novo objetivo deve ser traçado para que a comunicação na escola seja constante, crescente e assertiva.

Existindo comunicação ativa, outros desafios podem ser trazidos em pauta, discutidos e organizados, tornando-se possível que sejam encaminhados à gestão e ao poder público como proposta compreensível, homogênea e fortalecida pela juventude. A escola deixa de ser somente representante e passa à condição da outra mão forte na construção e conquista de um projeto maior.

Referências

CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330/159511>. Acesso em: 03 ago. 2023.

GIL, Carmem Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 175-192, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fc4McyTcCyY5zxMGDShvY6d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra: Revista Científica**, n. 1, p. 43-56, 2009.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, v. 41, p.69-90, 2016.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Desafio da qualidade da Educação: gestão da sala de aula**. São Paulo: Liberta, 2014.

WEINSTEIN, Carol; NOVODVORSKY, Ingrid. **Gestão da sala de aula**. AMGH Editora Ltda. Grupo A, 2015. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580555202/>. Acesso em: 07 jul. 2023.



CAPÍTULO 7

JUVENTUDE(S) E AS BIBLIOTECAS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO

Milena Bruno Henrique Guimarães
milena.guimaraes@estudantes.ifg.edu.br

Ana Cláudia de Oliveira da Silva
anaclaudia@iffarroupilha.edu.br

Falar sobre juventudes e bibliotecas pode parecer paradoxal ao relacionar o novo e o velho, principalmente se considerarmos os estereótipos. Por um lado, a palavra jovens remete à vivacidade, animação, aparelhos eletrônicos e *internet*. Por outro lado, a palavra bibliotecas remete a salas silenciosas, repletas de livros velhos e com algumas pessoas introvertidas estudando ou lendo por lazer. Pode-se talvez até pensar na figura de uma senhora, com óculos, coque na cabeça, atrás de um balcão pedindo silêncio. Mas a realidade não é essa, ao menos não só essa.

Bibliotecária de formação, sempre atuei em bibliotecas na área de ensino. Como estagiária, trabalhei em uma biblioteca de uma escola de língua inglesa e em bibliotecas de escolas de educação básica (ensino fundamental e médio), uma conveniada e outra particular. Depois disso e até hoje, atuo como auxiliar de biblioteca em um Instituto Federal (Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, superior e pós-graduação). No momento estou com uma pesquisa de mestrado em andamento investigando se as bibliotecas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especificamente do Instituto Federal de Goiás (IFG), têm atuado como espaços de aprendizagem, promoção de leitura e pesquisa para os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Apesar do meu objeto de pesquisa ser as bibliotecas (estrutura, produtos e serviços), o propósito é colaborar com a formação integral dos estudantes do ensino médio, tanto regular quanto da educação de jovens e adultos (EJA), os quais precisam ser compreendidos para que suas necessidades informacionais sejam mais bem atendidas¹.

A proposta deste capítulo é refletir sobre juventudes (no plural) e como elas se relacionam dentro do ambiente escolar e/ou universitário com o espaço da biblioteca. As bibliotecas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Institutos Federais – IF’s e Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s) atuam tanto como

1 Este parágrafo descreve a experiência da primeira autora do capítulo.

bibliotecas escolares quanto como bibliotecas universitárias, devido ao público que atendem. As atividades citadas na última parte deste texto já são realidade em algumas bibliotecas da Rede Federal, de universidades e algumas escolas particulares; contudo, infelizmente, essa não é a realidade da maioria das escolas públicas municipais e estaduais do Brasil.

A reflexão partirá do conceito de juventude. O que é juventude? Quem faz parte deste grupo? Como se comportam? Quais seus interesses e preocupações? Em seguida, trataremos das bibliotecas. São todas iguais? Para que servem? Continuam fazendo jus ao seu estereótipo? Interessam aos jovens?

Juventude(s)

Estudos demonstram que, apesar da forte relação com o desenvolvimento biológico e psicológico dos indivíduos, a juventude é categoria social e histórica, resultado de uma construção cultural (Peralva, 1997; Silva, 2015). Logo, “enquanto categoria socialmente constituída, a juventude não se faz presente em todas as sociedades” (Silva, 2015, p. 49) da mesma forma, pois sua construção encontra-se inseparável da própria constituição da modernidade. Sobre isso, Dayrell (2003) analisa:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (Dayrell, 2003, p. 41-42).

Documentos oficiais apresentam diferentes visões a respeito da faixa etária que corresponde à juventude: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) estabelece que a adolescência compreende as idades entre 12 e 18 anos; já o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) considera jovem quem se encontra na faixa etária de 15 a 29 anos; para a Organização das Nações Unidas é jovem a pessoa de 15 a 24 anos; já para a Organização Mundial de Saúde é jovem o indivíduo de 12 a 18 anos (Juventudes, 2022).

As diferentes classificações etárias para a juventude se justificam se considerarmos tanto as transformações biológicas quanto as questões culturais. A puberdade, para alguns, começa aos nove anos e para outros aos 15 anos, portanto nem a biologia é exata. Culturalmente, a juventude é considerada também uma fase de transição da infância para a vida adulta, um tempo de preparação para o que virá. Muitas vezes relacionado a vida familiar (casar e ter filhos) e a vida profissional (um emprego para ser socialmente produtivo e prover o sustento).

Silva (2015), de forma sucinta, faz uma retomada histórica e destaca que há uma clara diferenciação entre o mundo dos adultos e o mundo dos jovens após a 2ª Guerra Mundial. No Brasil, isso corresponde às décadas de 1950 e 1960, quando os jovens da classe dominante brasileira, influenciados pelos movimentos juvenis internacionais, especialmente dos Estados Unidos e da Europa, apresentam suas atitudes rebeldes no estilo adotado e na contestação aos valores sociais pré-estabelecidos. O autor identifica três momentos das manifestações juvenis no país: década de 1950 até os anos iniciais de 1960, atos de contestação como resultado das mudanças sociais e de conflitos geracionais; década de 1970, engajamento político dos estudantes universitários contra o regime ditatorial vigente, em contraponto à invisibilidade social dos jovens da classe trabalhadora urbana e da sociedade rural; e, por fim, a partir da década de 1980, com a redemocratização do país e os avanços da globalização, os jovens são cooptados como consumidores em potencial

(Silva, 2015, p. 49-50). Os três momentos característicos apresentados constituem também estereótipos acerca da juventude: transitoriedade, momento de crise, visão romântica e potencial consumidor (ser jovem tornou-se um estilo de vida).

Além de uma fase de transitoriedade, em que o jovem 'não é' – não é mais criança e ainda não é um adulto – a juventude é vista como uma fase de crise, consigo mesmo e com os outros, de rebeldia e descontentamento. Uma etapa difícil, dominada por conflitos com a autoestima e com a personalidade. Para alguns, essa rebeldia e contestação foi canalizada para movimentos sociais com um viés político, pressionando governantes e lideranças para mudanças, inclusive na legislação.

Por outro lado, há uma visão romântica da juventude que a relaciona a “um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil.” (Dayrell, 2003, p. 41). A essa visão romântica se soma a idealização da juventude, relacionando-a ao belo e à vitalidade; à energia e à disposição para a prática de esportes e expressões artísticas como a dança, a música, o teatro etc.

Essa idealização da juventude é usada pelo capitalismo para gerar desejo na sociedade e converter isso em consumo. Enne (2010, p. 21) afirma: “Não há, portanto, como não relacionar, nesse processo histórico, a afirmação concomitante das três culturas: jovem, midiática e consumista”. Todos querem ser jovens e uma forma de expressar isso é pela maneira de se vestir e comportar. Crianças, adultos e idosos se vestem como jovens: tênis, calça *jeans* e acessórios da moda, por exemplo. Cremes e tratamentos para 'evitar' ou 'combater' o envelhecimento são anunciados com tal poder de persuasão que convencem até que está em 'plena juventude' a consumi-los.

Um ponto muito importante para refletir sobre a juventude refere-se a sua constituição identitária. “Muito além de uma fase de transição a juventude deve ser encarada como um período de construção e experimentação de possibilidades identitárias” (Martins; Carrano, 2011, p. 54). Essa questão se relaciona à ideia de crise: “quem sou?”, “o que quero ser?”, “quem posso ser?”; como também se relaciona à esfera do consumo: “Entendendo que esse jogo de constituição identitária via consumo encontrará seu paraíso no capitalismo liberal, individualista e racional” (Enne, 2010, p. 22).

Muitos jovens tentam expressar essa ‘identidade’ através das roupas e do comportamento. Alguns grupos se formam e se reconhecem por essas marcações: roupas pretas com estampas de bandas ou muito coloridas; o tipo de boné (aba reta ou curva) e a forma de usá-lo (boné para frente, para trás, de lado); roupas muito justas ou muito largas; camisa social ou camiseta; saia longa ou minissaia etc. A associação a movimentos culturais também são maneiras de experimentação e constituição da identidade. Há grupos de atletas ou fãs de alguma modalidade esportiva que expressam isso na forma de se vestir (camisa de um time, por exemplo) e na forma como usam seu tempo livre (praticando a modalidade esportiva ou assistindo a jogos). E isso vale para futebol, vôlei, natação, basquete, capoeira, judô, atletismo, xadrez e esportes eletrônicos (*videogames*), que também possuem competições e até profissionalização.

Nas artes também os jovens expressam sua identidade: no desenho e na pintura, seja em papel, tela seja na parede (grafite); na música e na dança (*funk*, *forró*, *sertanejo*, *pagode*, *samba*, *eletrônica*, *clássica*, *balé*, *hip hop*); no teatro e no cinema (nacional e internacional); e na literatura em diferentes gêneros e formatos (quadrinhos, mangás, clássicos universais, *best sellers*, contemporâneos, marginais).

Podemos tratar de grandes categorias que se relacionam, preocupam e interessam as juventudes como os dilemas (trabalho x

escola; querer x precisar; presente x futuro; sobrevivência x lazer e prazer) e as relações (família, amigos, escola, trabalho, romance); no entanto, é importante não os rotular de maneira única e definitiva. O jovem é um ser social e singular (Dayrell, 2003, p. 43) e, sob esse aspecto, importa retomar a investigação realizada por Pais (1990) em diferentes comunidades, analisando as culturas juvenis sob a perspectiva do lazer:

[...] um aspecto controverso desta tendência reside no facto de a juventude ser apreendida como uma realidade homogênea. O método mais apropriado para contrariar esta tendência é o de tentar desmantelar o mito da «juventude homogênea» no terreno onde ele se encontra mais enraizado — o do lazer (Pais, 1990, p. 591).

Outros autores também defendem a ideia de heterogeneidade das juventudes, que têm diferentes oportunidades de acesso a objetos e experiências. Martins e Carrano (2011, p. 51) afirmam: “[...] não podemos mais compreender a juventude como categoria de conceituação fechada, mas temos que buscar outras concepções que permitam considerá-la não só na sua diversidade, assim como nas formas desiguais de acesso e apropriação dos bens materiais e simbólicos”. Visão corroborada por Silva (2015, p. 57):

Os estudos bibliográficos que dizem respeito à temática juventude, nos leva [sic] a concluir que a juventude não é homogênea. Ela se diferencia, a partir de sua origem social, etnia, gênero, renda, cultura etc. Daí, a existência de diversas juventudes. Por outro lado, deve-se admitir que as diversas juventudes participam das redes globais que, por força de uma influência midiática, também tendem a padronizar certos comportamentos juvenis. Assim, o desejo de consumo, por exemplo, tende a ser universal, embora nem todos possam fazê-lo. Da mesma forma, a construção da sociabilidade, por meio das redes sociais, parece ser comum a todos os grupos juvenis.

Portanto, sendo a juventude uma construção social e histórica, que não existe de maneira *a priori* em todas as sociedades, nem tampouco possa ser conceituada de forma homogênea; importa destacar que a globalização, os meios de comunicação de massa e o capitalismo, influenciam as juventudes de diversas partes do mundo, criando entre elas pontos em comum, ainda que não percam sua singularidade.

Apesar de ficcional, as artes nos ajudam a perceber essas similaridades e singularidades da vida. José Machado Pais estudou e analisou as festas e o baile de debutante na Coutada do Conde. “região que corresponde à chamada periferia «rica» da área metropolitana de Lisboa, marcada pelo processo de diferenciação social e de segregação urbana que se desencadeou, nomeadamente a partir dos anos de 1930” (Pais, 1990, p. 594). O contexto e o evento analisado ali tem muitos pontos semelhantes ao retratado pelo seriado estadunidense de 2003 *The O. C.*. Na série, a história se passa em *Newport Beach, Orange County*, na Califórnia/Estados Unidos e gira em torno de adolescentes e suas famílias. Um adolescente pobre e rotulado de problemático é adotado por uma família extremamente rica e idealista que não se encaixa muito bem na comunidade rica onde vive. No início da primeira temporada, acontece um baile de debutantes que retrata o mesmo simbolismo apresentado por Pais (1990) em seu artigo, ou seja, há um momento de socialização e apresentação dos jovens à sociedade, buscando, indiretamente, estreitar as relações entre garotos e garotas para possíveis casamentos no futuro, mantendo o círculo de pessoas da mesma classe social.

Nesse aspecto de socialização juvenil, a escola ou a ausência dela, é um ambiente estudado e retratado por pesquisadores como Martins e Carrano (2011), Silva (2015), Gomes (1997) e Dayrell (2003). Esse espaço é facilmente encontrado em obras de ficção de diferentes contextos. Gomes (1997, p. 58) analisa: “à conquista da escola, após árduos e intensos movimentos protagonizados pelos habitantes de um bairro, seguem-se, por uma série de motivos, o desencanto, o descrédito

e, finalmente, a *recusa* à escola (recusa que pode ser meramente temporária ou definitiva)”. A realidade analisada tem muita semelhança com a ficção retratada no livro *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior. A história se passa no sertão baiano e retrata a difícil vida de trabalhadores rurais descendentes de negros escravizados. As irmãs Bibiana e Belonísia veem de forma muito diferente a escola que o pai delas tanto lutou para que a comunidade tivesse acesso. Uma enxerga na educação formal uma possibilidade de conscientização social e melhoria de vida, já a outra vê como algo desnecessário e distante da realidade vivida.

No livro *Garota, mulher, outras*, Bernardine Evaristo apresenta um panorama muito interessante da mesma escola pública francesa sob a perspectiva de três personagens: Carole, LaTisha e da professora Sra. King (tanto como recém-formada sonhadora, como uma servidora antiga e frustrada). Em *A elegância do ouriço*, a escritora Muriel Barbery retrata um pouco da escola particular francesa e do comportamento dos jovens pelo olhar de sua personagem introvertida, inteligente e crítica, Paloma Josse. Na série, tanto literária quanto cinematográfica, de *Harry Potter*, de J. K. Rowling, apesar de se tratar de uma escola de magia e bruxaria (*Hogwarts*), os estudantes também sofrem discriminação social e econômica, há casos de *bullying*, projeções acerca do futuro profissional, romance, dificuldades nos estudos, problemas familiares, conflitos com professores, interesse por esportes, diferentes maneiras de socialização e de passar o tempo livre. No universo cinematográfico, um filme clássico de jovens no ambiente escolar é *O clube dos cinco*, de 1985, no qual cinco jovens muito diferentes precisam passar um sábado inteiro presos na escola por terem se comportado mal. E para citar um seriado atual temos *Sex Education*, no qual um grupo de adolescentes inicia uma espécie de clínica de terapia sexual na escola com base nos conhecimentos teóricos de um estudante inexperiente, aprendidos com sua mãe sexóloga.

Seja de forma científica, analisando a realidade; seja na ficção, que às vezes exagera a realidade, observamos temas em comum como:

constituição identitária; territórios de sociabilidade; música, drogas, sexo; perspectivas em relação a emprego, família, relacionamentos amorosos; conflitos geracionais (respeito x enfrentamento); valores geracionais; condição social e econômica; renovação, mudança, ruptura; estereótipos; consumo e mídia. Sendo assim, a seguir, refletiremos um pouco sobre as bibliotecas no ambiente escolar e como os jovens se relacionam com esse espaço.

As Bibliotecas

Há vários tipos de bibliotecas como: escolares, públicas, universitárias, nacionais, comunitárias, especializadas e especiais. O principal critério para classificá-las é à qual instituição ela está ligada, administrativa e financeiramente. No Brasil, não há uma cultura forte de investimento e utilização desses espaços de forma rotineira. As bibliotecas públicas, por exemplo, sejam municipais sejam estaduais, deveriam atender a população por regiões, sendo um ponto de informação e cultura para a comunidade; contudo isso raramente ocorre. Assim, na falta de bibliotecas públicas, algumas pessoas organizam bibliotecas comunitárias, mas, no geral, sem grandes investimentos, elas funcionam de maneira precária. As bibliotecas mais conhecidas são as vinculadas às instituições de ensino chamadas de bibliotecas escolares, quando atendem a educação básica (ensino fundamental e médio) e de bibliotecas universitárias, quando atendem a educação superior (graduação e pós-graduação).

A legislação (Lei nº 4.084/1962 e Lei nº 9.674/1998) assegura que as atividades de gestão e administração de bibliotecas devem ser realizadas por bacharéis em Biblioteconomia. Sem esse requisito, caracteriza-se como exercício ilegal da profissão. E para instituições de educação básica e superior não é uma questão opcional ter ou não o espaço, o acervo, o profissional, os produtos e os serviços da área; e sim obrigação da instituição e direito da comunidade escolar/universitária.

No âmbito universitário, a cobrança e fiscalização é antiga e a situação é acompanhada com regularidade pelo Ministério da Educação (MEC) e os Conselhos Regionais de Biblioteconomia (CRB); inclusive sua existência e atuação é um dos critérios para a regularização dos cursos superiores. Já no âmbito da educação básica, a lei é relativamente nova. A Lei nº 12.244, que estabelece a universalização das bibliotecas em instituições de ensino no país, foi publicada em 2010, com previsão para as instituições se adequarem em um prazo máximo de dez anos. Ou seja, desde 2020 todas as instituições de ensino deveriam ter um espaço para a biblioteca, com um acervo mínimo, sob a administração de um bibliotecário.

Começamos este capítulo falando sobre o estereótipo de bibliotecas e bibliotecários: de locais cujo propósito central era reunir e preservar documentos dos quais o bibliotecário exercia o papel de guardião e prezava pelo silêncio. Esse cenário não poderia estar mais longe do que defendem hoje pesquisadores da área. No campo das bibliotecas públicas tem se espalhado o conceito de biblioteca parque.

As bibliotecas parque têm como princípio fundamental a oferta de atividades mais diversificadas em relação às bibliotecas tradicionais e não são simples depósitos de livros, mas espaços para a formação da cidadania. As unidades focam na formação de leitores porque propõem para a população atividades e interações que se tornaram referência em todo o mundo. O usuário pode folhear os livros livremente, acessar a internet, ouvir músicas, participar de inúmeras atividades e utilizar o serviço de empréstimo do acervo disponível. Trata-se de um espaço cultural e de convivência que oferece à população ampla acessibilidade, com qualidade de serviços (Oliveira; Pinto, 2017, p. 13).

No Brasil, temos belíssimas bibliotecas públicas mantidas pelos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Inclusive no Estado fluminense as bibliotecas da rede agora utilizam o nome de Biblioteca Parque: Biblioteca

Parque Estadual, Biblioteca Parque de Niterói, Biblioteca Parque da Rocinha, Biblioteca Parque de Manguinhos.

No campo da educação, pesquisadores e organizações nacionais e internacionais como: o GEBE – Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares; o Instituto Pró-Livro; o CFB – Conselho Federal de Biblioteconomia; a IFLA – *International Federation of Library Associations and Institutions* (Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições) e a UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) defendem que as bibliotecas escolares devem ser espaços de aprendizagem, promoção de leitura e pesquisa. Em instituições de ensino, esses espaços devem fazer parte das propostas pedagógicas e não ficarem à parte, como um acessório da instituição. Os bibliotecários devem trabalhar em parceria com os professores em atividades da educação formal; assim como propor e desenvolver outras atividades da educação não-formal.

Pesquisas que tratam de conflitos no ambiente escolar como a apresentada por Silva (2015) e de desmotivação, falta de significado e evasão como nos mostra Dayrell (2003) e Gomes (1997) poderiam apresentar melhores resultados envolvendo mais os jovens através da biblioteca. “A sociabilidade juvenil, em espaços escolares, ganha maior dimensão, ainda, entre os jovens estudantes pobres. Em função da ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros onde vivem” (Dayrell, 2007 *apud* Silva, 2015, p. 56).

Algumas bibliotecas escolares e universidades têm se preocupado mais em diversificar o acervo e tornar o ambiente mais aconchegante e atrativo. Ambientes mais espaçosos e coloridos; sofás, *puffs* e tapetes para leituras despreocupadas e descanso. Além dos livros técnicos e de referência, literatura diversificada incluindo quadrinhos e mangás. O acervo não se restringe apenas a livros e revistas impressos, são disponibilizados livros eletrônicos (assinatura de biblioteca virtual) que

podem ser acessados pelos computadores da biblioteca, pelos *smartphones* (via *internet* sem fio) ou de casa com senha de usuário. Os serviços e produtos também têm se expandido. Não é tão difícil encontrar bibliotecas de instituições de ensino que emprestam jogos de tabuleiro para uso local; montagem de quebra-cabeça de forma coletiva; clubes de leitura; sessões de filmes; gincanas; desafios; concursos de desenho, poesia, resenha, conto, crônica.

Um aspecto importante a ser destacado diz respeito ao papel da escola na promoção e no incentivo das atividades de cultura e de lazer. Na pesquisa de opinião, o espaço escolar aparece fortemente ligado ao acesso de bens culturais. Ou seja, a pessoa jovem que está na escola lê mais do que aquela que não estuda (69,1% x 49,2%), assim como vai mais a espaços onde tem acesso à cultura e ao lazer (90,5% x 83,8%), tem mais acesso ao computador e à Internet (58,3% x 40,7%) e participa mais dos meios de comunicação como produtora (24,7% x 19,8%) (Oliveira; Silva; Rodrigues, 2006, p. 64).

O incentivo às atividades culturais e de lazer não precisa se restringir ao espaço da biblioteca, mas este setor tem a possibilidade de envolver os estudantes, acolhê-los e estimulá-los, caso esteja instrumentalizada para isso. Para oportunizar a socialização dos estudantes, de maneira produtiva, é necessário espaço físico adequado, pessoal suficiente para manter a biblioteca aberta antes, durante e depois das aulas e recursos regulares para atualização do acervo e promoção das atividades.

“A escola não consegue, de forma geral, contato com esses meninos e meninas, muitas vezes desprezando seus principais capitais expressivos, em especial a oralidade, a linguagem publicitária, a música” (Enne, 2010 p. 30). As habilidades e os interesses dos jovens devem ser estimulados e precisam ser estreitados os canais de comunicação, envolvendo-os em oficinas e rodas de conversa sobre temas propostos por eles como arte,

cultura, sexo, drogas, profissionalização, carreira acadêmica. Além disso, o espaço da biblioteca pode ser utilizado para promoção de saraus, *show* de talentos e como galeria para expor as obras dos estudantes, seja das oficinas, seja as que eles produziram fora da escola.

Considerações Finais

Com essas reflexões e informações, fica a esperança de um novo olhar sobre o espaço das bibliotecas e sobre as juventudes. Espera-se colaborar para a desmistificação de uma juventude homogênea e que não gosta de literatura e bibliotecas. Assim como, ampliar a visão de bibliotecas como espaços vivos, onde cabem todos os públicos e diferentes atividades.

Biblioteca de instituições de ensino podem promover de maneira saudável e produtiva a sociabilidade juvenil, além de colaborar para a melhor expressão dos jovens e apropriação do espaço escolar. E as juventudes precisam ser reconhecidas como seres sociais e singulares; que precisam de cuidado e orientação, mas que possuem vontade própria e criticidade. A sociedade precisa conhecer melhor as leis como o Estatuto da Juventude e as leis de promoção de políticas públicas para o livro, a leitura e as bibliotecas; e lutar por sua efetivação. Bibliotecas vivas são um caminho possível para melhorar a educação de maneira ampla, formando pessoas éticas, críticas, responsáveis e solidárias.

Referências

BRASIL. Estatuto da Juventude, **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 5 mai. 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set-dez 2003.

ENNE, Ana Lucia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria chave da modernidade. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 13-35, nov. 2010.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: Anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_07_JERUSA_VIEIRA_GOMES.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

JUVENTUDES: **uma categoria social, cultural e histórica**. Direção: Mariana Cassab. Voz: Beatriz Soares. Roteiro: Mariana Cassab, Beatriz Soares Teixeira e Virgínia Rodrigues. Editoração: Giulia Gianfelice. Apoio: Pró-reitoria de Extensão da UFJF. [S.l.]: GRUPPEEJA UFJF, 2022. Publicado pelo canal do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3QW80EVIYoQ>. Acesso em: 5 mai. 2023.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan.-abr. 2011.

OLIVEIRA, Andrielly Lima; PINTO, Maryana de Souza. Biblioteca Parque Brasil. **Cadernos de TC**, Anápolis, 2017-1. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/7746>. Acesso em: 11 ago. 2023.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de; SILVA, Lúcia Isabel C.; RODRIGUES, Solange S. Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura. **Democracia Viva**, n. 30, p. 62-65, jan.-mar. 2006.

PAIS, José Machado. Lazeres e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**, vol. 25, n. 108-109, 1990, p. 591-644.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, número especial: Juventude e Contemporaneidade, n. 5-6, maio-dez. 1997.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e

conflitos no "encontro de culturas". **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.



CAPÍTULO 8

JUVENTUDE E LÍNGUA INGLESA: DE UMA RELAÇÃO DE CONSUMO A UM CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL NA EPT

Maria Valéria Pontes Guerra
mvpong1@gmail.com

José Reginaldo Gomes de Santana
reginaldo@pesqueira.ifpe.edu.br

O presente capítulo tratará sobre a relação entre juventude e a língua inglesa e como o idioma pode contribuir para uma formação onnilateral dos jovens em um contexto de Educação Profissional e Tecnológica. Símbolo do imperialismo estadunidense e adotado como língua estrangeira do currículo das escolas brasileiras, o inglês faz parte do cotidiano das juventudes burguesas e periféricas, em especial, para fins de entretenimento, pelos quais é amplamente difundido através da música, do cinema, das séries e das redes sociais de influenciadores e celebridades de todo o mundo.

Ademais, muito se fala sobre a importância de aprender inglês para adentrar com sucesso no concorrido mundo do trabalho. Nessa seara, entra a formação profissional na escola. Baseados em uma perspectiva onnilateral de formação humana, acreditamos que a aprendizagem escolar deve ir além do imediato atendimento às necessidades mercadológicas. Ela precisa se propor a formar um sujeito crítico, que possua conhecimentos amplos, desenvolvidos através do acesso à cultura e à ciência, para que assim compreenda os mecanismos econômico-sociais e reflita sobre o seu papel nessa dinâmica. Uma formação não só para o trabalho, mas para a vida.

Para isso, é preciso entender o processo de formação da juventude que chega na escola, suas vivências, seus anseios e suas perspectivas, a fim de se pensar o ensino de inglês na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como ferramenta de acesso ao conhecimento cultural e científico disponível. Partindo dessa reflexão, deve-se procurar formas de combater o abismo informacional e de oportunidades presente nas diferentes realidades juvenis do país, sobre o qual a língua inglesa desempenha um papel relevante.

Iniciaremos abordando o conceito de juventude. Em seguida, buscaremos a relação existente entre a juventude e a língua inglesa. Depois, contextualizaremos o ensino de língua inglesa para a juventude

no Brasil e, por fim, discutiremos como o ensino do inglês pode contribuir para a formação omnilateral da juventude na EPT.

Sobre o surgimento do conceito de juventude

O conceito social de juventude é relativamente recente, pois surgiu no período pós-guerra. Antes disso, a sociedade era gerontocrática, ou seja, o adulto era o modelo a ser copiado. Jovens ansiavam por tornarem-se adultos, a fim de desfrutar os privilégios de tal grupo, já que o período pós-infância era pouco prestigiado, além de relativamente curto.

Segundo Abramo (2011, p. 41), “a juventude nasce na sociedade moderna ocidental para atender às novas demandas produzidas pela sociedade industrial”. Trata-se de um período de preparação para uma vida produtiva mais complexa, sendo este um momento de socialização, educação e profissionalização.

O século XX demandava não só uma mão de obra mais especializada, mas também novos consumidores para os produtos que surgiam. Com a crise do tradicional modelo familiar da burguesia e suas instituições, a propaganda e outras mídias passaram a focar nos jovens, a valorizar o vigor, a beleza e a rebeldia destes, dando início à pedocratização, ou seja, a valorização da juventude, um fenômeno que se estende à contemporaneidade. Mercados como os de beleza, roupas, bem-estar e alimentação saudável mantêm-se em alta para satisfazer o apelo por um corpo saudável, belo e jovem.

As juventudes passaram a ser vistas como “categorias socialmente construídas, portanto, históricas e passíveis de mudanças no tempo e no espaço” (Cassab, 2010, p. 40). No entanto, é importante salientar que, apesar da grande influência ocidental, socialmente, a juventude não faz parte de todas as sociedades e a experiência juvenil se dá de formas distintas.

A juventude e a língua inglesa

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a ascensão da juventude ocidental iniciou-se com força nos Estados Unidos. Dali, seguiu para a Europa e chegou ao Brasil em meados dos anos 50, representada, em especial, pela cultura do entretenimento. Segundo Pais (1990, p. 591), “é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem uma maior visibilidade e expressão”. O cinema de Hollywood traduziu a juventude rebelde da época, materializada por atores como Marlon Brando e James Dean, que tornaram-se modelos para os rapazes – brancos, viris, subversivos, conquistadores e aventureiros. Na música, o *rock & roll* se consolidou como ritmo jovem, com suas guitarras estridentes, seu espírito provocativo e anticonservador, promovendo os primeiros *rockstars*, símbolos da rebeldia e objetos de desejo.

Toda essa avalanche midiática teve sua mensagem propagada através de uma língua: o inglês. Aprender a língua passou a ser fundamental para ter acesso à literatura da época, às canções de sucesso, às falas originais dos personagens dos filmes e a tudo relacionado àquele universo em ebulição.

Um movimento musical brasileiro com grande influência do *rock* estadunidense e inglês foi a Jovem Guarda. Com músicas populares, guitarras, letras cheias de gírias jovens da época e temas apelativos tais quais amor, namoro e aventura, artistas como Roberto Carlos, Wanderléa e Erasmo Carlos utilizaram uma estética baseada em fórmulas de sucesso das TVs estadunidenses e europeias, conquistando uma legião de fãs. Apesar do ar de novidade, a mídia, em especial a televisiva, apenas seguiu o lucrativo curso do que estava sendo consumido pela juventude ao consolidar uma versão tupiniquim dos seus ídolos anglófonos. No movimento, eram muito comuns as versões em português de canções estrangeiras de sucesso, como as dos Beatles.

A partir da segunda metade dos anos 1960 e início dos 1970, cresceu o engajamento político dentro do movimento juvenil. Nos Estados Unidos, a guerra do Vietnã e o movimento dos direitos civis foram eventos que mobilizaram os jovens em manifestações artísticas e protestos, evidenciando “sua política de choque geracional, [...] incongruências com a política tradicional (institucional ou de classe) [e] seu caráter de negação à ordem tecnocrata vigente (Thomé, 2016, p. 5).”

No Brasil, a juventude universitária, majoritariamente de classe média e alta, protestava contra a ditadura militar e questionava os bons costumes das pessoas da sala de jantar¹. Um movimento cultural juvenil significativo da época foi o Tropicalismo, que inovou mesclando a cultura tradicional brasileira com elementos estrangeiros, dentre eles as manifestações artístico-culturais anglófonas.

Sua influência não se limitou à música, chegando ao cinema, ao teatro e à literatura, com grande concentração nas grandes cidades do país. Embora em meio a uma verdadeira ebulição cultural, nem todos a juventude brasileira protagonizava o cenário, pois, nesse ínterim, “os jovens, filhos da classe trabalhadora urbana e da sociedade rural, viviam na condição de invisibilidade social” (Silva, 2015, p. 49). Coexistindo em um período ditatorial no Brasil, a Jovem Guarda e a Tropicália representavam atitudes distintas, de forma que “as diferenças no estilo, portanto, codificavam formas diversas de lidar com um mesmo horizonte de expectativas que se descortinava aos jovens da classe trabalhadora naquele momento” (Pinto, 2015, p.225).

Apesar de ter sido um período de muita criatividade, ousadia e experimentação, a juventude sessentista/ setentista brasileira encontrou pela frente os anos de chumbo da ditadura militar. Um período de extrema violência e repressão, que promoveu prisões, torturas e assassinatos. A arte não escapava à censura. Muitos jovens intelectuais que desafiaram o status quo e o regime acabaram no exílio, como

1 Referência à canção “Panis et Circenses”, 1968, de Caetano Veloso e Gilberto Gil.

Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, Cacá Diegues, Nara Leão, dentre muitos e muitos outros (Rodrigues, 2019).

Enquanto nos anos 60 e 70 a juventude transparecia um incômodo, uma sensação de não pertencimento e não conformidade com as regras vigentes, os jovens dos anos 80 em diante experimentaram um período de maior consolidação da democracia. O crescimento econômico global e nacional deu origem a outra realidade: a sociedade do consumo.

O status de "ter" para pertencer, difundido pela mídia massificada, explorou o consumismo exponencialmente, tendo como figura central o jovem. Esse movimento estabeleceu a juventude não só como um objetivo a ser alcançado, mas também como um produto, levando a juvenização ao seu auge no ocidente. Adultos se voltavam para o jovem e queriam consumir o que estes consumiam, vestir o que vestiam, ter o corpo e o rosto firmes e revigorados. Após o fim da ditadura militar no Brasil, em 1985, inicia-se a construção de uma nova democracia. O primeiro presidente diretamente eleito pelo povo foi Fernando Collor de Mello, em 1989. Após 3 anos de um governo desastroso, regado a corrupção, impopularidade e colapso econômico-social, deu-se início o processo de investigação e posterior pedido de impeachment do presidente. Diante desse cenário, os jovens protagonizaram um dos movimentos mais populares da era democrática brasileira: os Caras Pintadas.

no lugar dos uniformes militares e das barbas de outros tempos, os estudantes adotaram novos símbolos, como o rosto pintado para a "guerra" [...] ao longo do percurso, o carro de som da passeata, que difundia os acordes de "Alegria, Alegria", repetia que os "anos rebeldes" não haviam acabado (Folha de São Paulo apud Coelho, 2021, p.37)

A Tropicália, movimento contestador da Ditadura Militar, era revisitado pela juventude quase 30 anos depois para mais uma vez

denunciar as injustiças sociais e os desdobramentos políticos do seu tempo.

Com a popularização dos aparelhos de som e dos televisores no Brasil, a cultura de massa ganha espaço e uma abundância de filmes, séries e programas de TV produzidos pela indústria de entretenimento do Norte Global passam a ocupar grande parte do tempo livre dos jovens. A música pop internacional tocava nas rádios e festas, com suas letras traduzidas em revistas juvenis, artistas performáticos e polêmicos presentes em pôsteres nas bancas de jornais e nas paredes dos quartos de adolescentes são retratos típicos dos anos 1980 – 2000. Santos (2011, p. 49) exemplifica a influência dos Estados Unidos no Brasil:

Podemos observar palavras como "sale" e "off" muito mais em vitrines de lojas de roupas finas e de marcas internacionais do que em lojas de artigos nacionais e com preço mais baixo. Por outro lado, atingindo as classes menos privilegiadas, encontramos a cultura hip hop estadunidense, que foi adotada pelos jovens de periferia como um estilo de vida, incluindo músicas, roupas, ornamentos como correntes e bonés, além das expressões utilizadas no dia a dia. É comum, por exemplo, os jovens chamarem uns aos outros de "brother" ou apenas de "bro" nesse contexto.

No século XXI, foi aprimorada e popularizada a ferramenta mais revolucionária dos últimos tempos: a internet. A rede mundial diminuiu distâncias, otimizou o tempo e trouxe a informação para a palma das nossas mãos. Nesse universo digital, o inglês é o idioma mais utilizado, inclusive nas publicações científicas (Grigoletto, 2013; Rajagopalan, 2005). A juventude contemporânea está intimamente ligada ao mundo virtual, seja para relacionar-se, em busca de lazer ou marcando presença nas redes sociais. Estas são bastante utilizadas para todo tipo de engajamento: político, autopromoção, divulgação, e, em seu lado mais sombrio, difusão de racismo, homofobia, misoginia, violência, fake news.

Os estudantes que atualmente frequentam a escola básica são nativos digitais, ou seja, cresceram inseridos em mundo cercados pelas TICs, em especial as digitais (Prensky *apud* Coelho *et al.*, 2018). Vários desses jovens esbarram constantemente com a língua inglesa em seus rolês cibernéticos, como, por exemplo, em jogos *online*, nos quais é possível interagir com pessoas de todo o mundo. Segundo Belani (2023),

Entre os estudantes, as principais diferenças se referiam ao uso da Internet para jogar, muito maior entre os que estudam (60,2%) e acessar bancos ou outras instituições financeiras, consideravelmente menor (40,6%). "Tais diferenças podem ser explicadas pelo próprio perfil etário desses grupos, uma vez que os estudantes são, em média, mais jovens, e por isso, têm hábitos de utilização da Internet mais específicos.

Ao chegar na escola, os desafios estão sempre presentes. Belani (2023) também aponta que, embora a inclusão digital no país tenha crescido significativamente (87,2% das pessoas acima dos 10 anos em 2022), as diferenças entre a escola pública e a escola privada ainda são relevantes: "enquanto 75% dos estudantes da rede privada acessavam a Internet pelo microcomputador, esse percentual foi de apenas 31,2% entre os estudantes da rede pública."

Dando continuidade a dualidade educacional brasileira, a era virtual escancara ainda mais as discrepâncias entre as realidades juvenis do país.

A língua inglesa e a escola no Brasil: o que temos para os jovens?

A língua inglesa chegou ao Brasil muito antes da juventude ser elevada a categoria social. Sua inclusão nas instituições de ensino, acompanhado de o francês, se deu oficialmente em 1809, por determinação de D. João VI, porém, só tornou-se obrigatória em algumas instituições de ensino a partir de 1837. Ainda assim, a língua inglesa estava longe de ser vista como prioritária ou prestigiosa, ficando atrás do

Latim, língua da literatura e da religião e da língua acadêmica da vez, o Francês.

Portanto, o século XIX assistiu, de modo geral, à deficiência do ensino de língua inglesa nas províncias do Império, tanto nas instituições públicas, quanto particulares. Isso ocorreu pelo fato da disciplina receber um número de aulas relativamente reduzido, por ser estabelecida como matéria optativa – a partir de alguns decretos –, ou mesmo em virtude de carências de ordem técnica (Marques, 2021, p. 3).

O ensino da língua inglesa ganhou força e notoriedade, com o patrocínio de duas grandes potências mundiais. Em 1934, é criada a Sociedade de Cultura Inglesa, no Rio de Janeiro, apoiada pela Embaixada e pelo Consulado Britânico no país. Posteriormente, em 1938, surge o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que mais tarde ganhou o nome de União Cultural Brasil-Estados Unidos. Tamanho interesse em propagar a língua e a cultura inglesa passa por questões estratégicas e políticas (em especial, no pós-guerra), qualificação de mão de obra e, obviamente, asserção de poder, como pontuou Le Breton (2005, p. 12) ao afirmar que “as línguas são o reflexo das relações de força”. Em um plano geopolítico, a língua inglesa pode ser vista como o símbolo do domínio imperialista estadunidense que é “imposto” para o Sul Global, onde se encontra o Brasil, assegurando seu poderio mundial.

Dentro da atual sociedade de consumo, a língua inglesa se constitui em uma *commodity* (Jordão, 2004) não acessível a todos, e norteadas por padrões homogêneos, espelhados no inglês padrão falado nos Estados Unidos ou na Inglaterra. Nesse contexto, encontram-se os cursos particulares, as aulas online (inclusive com falantes nativos) e os intercâmbios. Com a popularização dos aparelhos celulares, diversos aplicativos voltados para a aprendizagem de idiomas estão disponíveis, inclusive sem custos. Há, embora com oferta limitada de vagas, oportunidades gratuitas de estudo de idiomas abertas à comunidade, oferecidas por ONGs e projetos de algumas escolas públicas. Em

Pernambuco, são exemplos os Núcleo(s) de Estudos de Línguas – NEL – da Rede Estadual de Ensino e os Centros de Libras e Línguas Estrangeiras – CELLE – do IFPE. São projetos de sucesso, que contam com professores das suas respectivas redes de ensino e vêm proporcionando mudanças significativas na vida de muitos jovens e adultos. No entanto, a questão geopolítica também é determinante na oferta desses cursos, já que não são disponibilizados na maioria das cidades do estado, como demonstra a grade de oferta de cursos do NEL em 2023.

Em discussões realizadas com discentes do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio durante a aplicação da pesquisa de mestrado intitulada “Língua Inglesa e Formação Profissional: uma análise dos discursos de estudantes de Inglês Instrumental no Ensino Médio Integrado”, da primeira autora deste capítulo, foi observado que os estudantes possuem diversas vivências com o inglês. Muitos afirmaram que o idioma é de extrema importância para o curso técnico por eles escolhido. Outros sonham em viajar e morar fora do país. Há os que sempre quiseram fazer um cursinho, mas a família nunca teve condições de pagar. Alguns se mostraram críticos ao ensino da língua no Ensino Médio brasileiro, e, por fim, há os que acreditam que aprender o idioma não fará diferença alguma em suas vidas.

Diante dessas diversas realidades, surgem alguns questionamentos: se os jovens têm em média 7 anos de estudos em língua inglesa na escola, além de conviver com o idioma mais que qualquer outra geração, por que há tanta dificuldade na aprendizagem? Seria sempre necessário um curso de inglês para fazer a diferença? Como abordar a língua inglesa de forma que esta seja de grande valor à formação omnilateral dos jovens?

As respostas a essas questões são bastante complexas e um capítulo de livro não é suficiente para cobri-las. As aulas de inglês não prosperam no tradicional formato de sala de aula, com turmas lotadas,

focadas em um ensino descontextualizado de gramática, sem que haja uma abordagem crítica da língua e da prática docente:

Ao trabalhar com a língua estrangeira moderna no Brasil, mais especificamente, a língua inglesa, temos um cenário em que os atores sociais são forçados a utilizarem a gramática de uma comunidade de fala, a qual eles não escolheram e, muitas vezes, sequer compreendem o porquê dessa obrigatoriedade no currículo (Zolin-Vesz; Souza, 2010, p. 6).

No atual contexto educacional brasileiro, é necessário pensar a língua inglesa enquanto ferramenta integrante de uma educação omnilateral para a juventude.

O que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2005, p. 2).

Ao ir além do aprendizado de estruturas gramaticais e propor momentos reflexivos sobre o papel do idioma na sociedade contemporânea, com o apoio de textos, vídeos, produções dos estudantes e outros materiais, é possível conduzir o jovem e futuro profissional a aprender o inglês de forma questionadora, fazê-lo pensar sobre sua relação com a língua e, assim, contribuir para sua formação omnilateral. A EPT tem papel fundamental na formação de uma juventude que pensa, questiona e age. Não queremos papagaios que repitam os diálogos de um livro, mas sujeitos que se posicionem diante desses discursos.

A questão geracional também deve ser levada em consideração. Pais (1990, p. 592) afirma que “os vícios de etnocentrismo (trata-se de um etnocentrismo de «adulto») [...] levam a encarar as culturas juvenis como culturas «disfuncionais», «passivas», «marginais», enfim, anômicas.” Se o

jovem hoje vive uma realidade diferente dos jovens das décadas de 1970, 1980 ou 1990, a escola precisa acompanhar essa evolução e conectar-se à vida desses estudantes. Portanto, não devemos nos esquecer que o jovem tem voz: ele precisa ser ouvido. Como bem pontuou Enne (2010, p.19), “como espírito do tempo, ‘juventude’ é signo vital do ser moderno” que “passa a exigir voz e reconhecimento aos seus princípios, dúvidas, desejos e vontades”.

Conclusão

Percorrendo esse caminho junto à juventude brasileira e à língua inglesa, é possível ver a presença desta no fomento de cada geração. Mantendo uma forte influência na cultura de massa (internet, música, cinema, televisão), a cultura anglófona dita moda e comportamento, fabrica ídolos e objetos cultuados (como aqueles da marca da maçã) e possui grande influência no mundo cibernético. Com suas características imperialista e capitalista, o inglês estabelece limites a que determinados sujeitos podem chegar no mundo do trabalho, do lazer e no lado virtual da vida, explicitando que a desigualdade social também é atravessada por questões linguísticas. Dessa forma, é possível perceber o caráter elitista da língua no nosso país.

No entanto, para enfrentar essa luta de maneira mais justa, a língua inglesa deve se tornar uma aliada na formação intelectual, cultural e crítica dos jovens, para que estes estejam cientes das contradições presentes na teia social em que se inserem, sejam ouvidos e possam se posicionar diante dos desafios trazidos pela globalização. A cultura agregada a uma língua estrangeira não deve ser meramente consumida em seus nichos. A juventude “não pode ficar isolada, excluída dessa produção cultural. É preciso ter acesso a ela, conhecê-la, reinterpretá-la e reconstruí-la, como forma de, nessa diversidade, construir sua identidade, perceber relações de alteridade” (Oliveira *et al.*, 2006, p. 64).

A escola tem um papel fundamental nesse processo, sendo necessário estar atenta às necessidades do jovem contemporâneo e ao mundo que o cerca. Com uma sólida contribuição da língua inglesa, a EPT tem o desafio de proporcionar uma formação omnilateral, emancipando o jovem em todo seu potencial para o hoje e para o amanhã.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena. Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.).

Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2011. p. 37-72.

CASSAB, Clarice. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. **Perspectiva**: Publicação da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, v. 34, n. 128, p. 39-51, dez. 2010.

ENNE, Ana Lúcia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, vol. 7 n. 20 p. 13-35 nov. 2010.

GRIGOLETTO, Marisa. O inglês na atualidade: uma língua global.

Enciclopédia das Línguas do Brasil. Disponível em:

<https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>.

Acesso em 2 jul. 2023.

INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino: especificidades e interface.

In: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula (orgs.) **A Análise do Discurso e suas Interfaces**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

JORDÃO, Clarissa. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? **Conhecimento local e conhecimento universal**, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês.

In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavilill.(org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Cap. 2, p. 12-26.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de; SILVA, Lucia Isabel; RODRIGUES, Solange.

Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura. **Democracia Viva**, n. 30, jan / mar 2006, p. 62-65.

PAIS, José Machado Lazerres e sociabilidades juvenis — um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**, vol. XXV (108-109), 1990 (4.º e 5.º) p. 591-644.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PINTO, Marcelo Garson Braule. **Jovem Guarda**: a construção social da juventude na indústria cultural. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In*: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil.(org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Cap. 12, p. 135-156.

RODRIGUES, Robson. Caetano Veloso e outros artistas lembram período do exílio há 50 anos. **Correio Braziliense**, Brasília, 17 mar. 2019.

SANTOS, P.edro Lázaro dos. **As representações da Língua Inglesa no discurso de jovens carentes**: um estudo crítico. 169 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2011.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.

ZOLIN-VESZ, Fernando; SOUZA, Veralucia Guimarães. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Departamento de Letras - IPEL/ PUC - Rio, fascículo 2, 2010.



CAPÍTULO 9

REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Vanderlan Pinho dos Santos
vanderlanpinho2@hotmail.com

A educação, de longe, é a principal responsável pelos processos de mudança social. Em todas as suas formas de expressão, é capaz de formar e transformar vidas por meio do conhecimento. A instituição pode assegurar aos indivíduos o acesso a saberes que são transformados em instrumentos e competências essenciais para a vida pessoal e para o exercício profissional. Mesmo diante dos novos cenários, esse continua sendo um espaço emancipador, de criação e fortalecimento de vínculos, sendo, portanto, fundamental para a sociedade. Espera-se, assim, que coloque o jovem como protagonista da sua formação e da construção do futuro.

Freire (2003, p. 59) descreve que o conhecimento “[...] é sempre conhecimento de alguma coisa, é sempre ‘intencionado’, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa”. Dessa forma, o ensino precisa ser pensado de maneira a atender individual e coletivamente ao anseio das pessoas, valorizando suas potencialidades e dos contextos sociais nos quais se estabelecem. Nessa perspectiva, a educação não deixa de ser uma prática social, uma atividade própria dos seres humanos, inserindo-os na história. Ela não muda o mundo, mas o mundo pode ser mudado pela sua ação, assim como nas relações de trabalho (Freire, 1979). É preciso considerar, ainda, conforme preconiza Saviani (2011, p. 19), que “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho”.

A articulação entre educação e trabalho deve ser considerada como processo para o desenvolvimento humano integral, instrumento gerador das transformações sociais. É condição para aquisição da autonomia, fonte de visão prospectiva, fator de progresso econômico, político e social. É o elemento de integração e conquista do sentimento e da consciência de cidadania.

Em relação à Educação do Campo, seu reconhecimento nas políticas públicas de educação tem tido avanços importantes, levando em conta o

pertencimento a um território histórico-social com características peculiares. Notadamente, para se estabelecer a identidade de uma escola do campo para além das suas barreiras físicas, há um conjunto de requisitos que precisam ser considerados, que dizem respeito ao projeto educativo nela contido.

Quando se analisa a Educação no Campo, não basta considerar a localização territorial da oferta. É preciso pensar sobre este território e seus potenciais, sobre os sujeitos que ali vivem, seus conhecimentos, as formas de produção e reprodução de suas vidas, seus conflitos, seus interesses e necessidades, bem como nas formas de organização. É fundamental, também, pensar no papel desempenhado pela escola e pelos educadores, além do comprometimento em relação a esta realidade e, ainda, sobre o papel desempenhado por esses sujeitos no processo escolar. Processos pedagógicos devem ser adequados para responder aos desafios impostos por essa realidade (Santos, 2012).

Partindo desse princípio, a Educação do Campo, ofertada nas escolas da zona rural de milhares de municípios do Brasil, deve garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, buscando equiparar-se às escolas urbanas, no sentido de fazer uso de recursos tecnológicos adequados às necessidades desse modelo de educação e pessoal qualificado, que possam atender as necessidades peculiares desses grupos, permitindo ao jovem do campo também sonhar com condições melhores de vida. Afinal, a educação, independente da área de oferta, envolve vidas de sujeitos que sonham com um futuro mais promissor. Em grande parte dos casos, é a única alternativa que há para a materialização desse sonho.

Cito essa situação pelo fato de me achar inserido nela. Como filho de lavradores, criado e educado no campo, vivenciando na pele todas as mazelas da fome, da falta de moradia digna, trabalho árduo na roça, restrição a vários tipos de serviços básicos, encontrei na educação – apesar do pouco tempo que tinha para ela, devido os afazeres do campo –

a única alternativa de poder sonhar em romper com a barreira da miséria e galgar um futuro que me garantisse mais dignidade. Por ter estudado todo o ensino fundamental em escola do campo, acho-me com propriedade para afirmar que muitas conquistas aconteceram. Por outro lado, muito ainda há por se fazer. Entendo que o ensino fundamental ofertado nas escolas do campo, além de garantir padrões de qualidade e identidade, deve estabelecer parceria ou elo com centros de ensino subsequente, que possam desenvolver habilidades nesse público, em seu território, quer seja por meio do ensino médio e/ou técnico ou tecnológico, para assegurar formação continuada a esses jovens, garantindo qualificação profissional, inserção no mundo do trabalho, contribuindo com o rompimento da barreira da miséria e da pobreza, que ainda imperam no campo.

Infelizmente, não é bem isso que temos observado na correlação das escolas de ensino fundamental que atendem à demanda estudantil da zona rural de Piracuruca, com o centro de formação técnica em agropecuária inserido no município. Daí a inquietude em observar que a maioria dos jovens da zona rural desse município que concluem os anos finais do Ensino Fundamental em suas comunidades não são atraídos por esse centro de formação técnica, sendo que esta é uma formação voltada para o contexto do qual tratamos e consideramos importante para atenuar uma série de questões problemáticas pertinentes à realidade do campo.

Diante do exposto, ressalta-se que as escolas rurais de Ensino Fundamental do município de Piracuruca, desde 2003, vêm passando por um processo de nucleação, com a finalidade de abolir em todo seu território o ensino multisseriado (no qual alunos de idade e séries diferentes são reunidos numa mesma sala, sendo conduzidos por uma única professora). Esse processo de nucleação tem como propósito reunir crianças e jovens de pequenas comunidades em uma comunidade maior, um pouco mais desenvolvida, numa escola mais bem estruturada, com

maior variedade de recursos e profissionais mais qualificados e graduados na área em que atuam.

Ao todo, foram criadas quatro nucleações: Unidade Escolar Doca Ribeiro – 2003; Unidade Escolar Josias Gomes Fontenele – 2003; Unidade Escolar José Cardoso de Brito – 2008; e Unidade Escolar Antônio Rodrigues de Brito – 2019, fechando, assim, o ciclo de nucleação das escolas rurais e abolindo em definitivo o problema da multisseriação no município.

Em paralelo, acredita-se que um dos propósitos da implantação do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Professor Antônio de Brito Fortes – CEEPRU no município foi assegurar, aos alunos egressos do 9º ano do Ensino Fundamental, principalmente dessas escolas da zona rural, uma formação técnica em agropecuária integrada ao ensino médio. Nesse sentido, propõe-se o desenvolvimento de práticas de ensino e formação, partindo do princípio do reconhecimento e valorização da cultura da população do campo, uma vez que há a necessidade de construir uma educação voltada para atender as necessidades de aprendizagem desses povos, mas que não desconsidere as características socioculturais estabelecidas por eles em seu contexto de vivência (Projeto Político Pedagógico, 2022).

Dessa forma, esse Centro de Ensino Técnico Rural se propõe a possibilitar a esses jovens a continuidade de sua vida estudantil na própria cidade de origem, contribuindo para produção e qualificação de mão de obra que venha a ser empregada para o desenvolvimento da região, minimizando o êxodo rural e promovendo a valorização dos potenciais locais. Nesse sentido, busca consolidar, em sua prática, uma educação que se constitua como princípio básico de promoção da autonomia e emancipação desses povos camponeses, principalmente no que diz respeito à expansão das atividades econômicas em decorrência da lógica capitalista contemporânea.

No entanto, na condição de professor da rede estadual de ensino, de aluno egresso do Ensino Fundamental ofertado em uma dessas escolas do campo, a Unidade Escolar Doca Ribeiro – povoado Fura Mão, e na condição de ter sido diretor durante cinco anos da referida escola, inquieta-me ver que a maioria dos alunos egressos não são atraídos pela formação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Profissional Rural do município, sendo que este é o único da região. Ressalto que, em 2021, saíram do 9º ano das escolas rurais do município 80 alunos. Desses, apenas três ingressaram nesse curso. O questionamento se dá por entender que a lógica seria um percentual bem expressivo desse público ingressar na formação técnica em agropecuária, vinculando sua história de vida campesina a uma formação mais conectada com sua realidade – o que constatamos que não está acontecendo.

Daí, cabe a indagação: quais fatores e condições estão levando esses jovens a tamanho desinteresse frente a formação técnica profissional em Agropecuária, especificamente? Certamente, é uma pergunta inquietante, ainda carente de resposta. Uma coisa é certa: a educação, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica, tem em sua gênese a proposta de construção de uma formação integral, emancipadora, que possa formar cidadãos qualificados para atuarem no mundo do trabalho sendo sujeitos críticos e ativos em seu contexto social.

Entende-se que o panorama histórico da educação formal no Brasil está intimamente relacionado ao grau de desenvolvimento econômico, político e social do povo brasileiro e que, ao longo da sua construção histórica, foi colocada como o trajeto que leva à civilização das pessoas e comunidades, para a modernização dos meios e técnicas de estudo e exploração, para o avanço das relações humanas, sociais, econômicas, e para um futuro melhor para todos, num contexto geral.

Em relação à Educação do Campo, a modalidade se reconfigurou na década de 1990, motivada pela carência de uma educação mais

indenitária e representativa, e que atendesse às necessidades dos povos do campo, em substituição à educação rural, que era desenvolvida nas comunidades a partir de uma identidade mais assistencialista. No propósito de atender a essas especificidades e assegurar um ensino de qualidade, apoiado ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas, percebe-se que tem havido avanços significativos, que vêm contribuindo para melhoria da educação ofertada hoje no campo, mesmo que seja fruto de muitas lutas que se arrastam desde muito tempo.

No ano de 2002, foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 01, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, caracterizando-se como um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para Educação do Campo. No entanto, a morosidade na implementação de tais políticas de direito foi um empecilho para seu alcance e efetivação nas escolas do campo de toda a sociedade brasileira.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, materializada por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/2010, a Educação do Campo é uma modalidade que se destina à população rural. Nessa resolução, são definidas orientações primordiais para a organização da ação pedagógica, tais como currículo, metodologia, adequação do calendário escolar e adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2010).

No entendimento de que a Educação do Campo deve se correlacionar com o trabalho e com a intenção de promover a superação das desigualdades de classe, sobretudo na educação, nos anos de 1980, estudiosos da área de Educação e Trabalho começaram uma luta em prol de uma educação unitária, integral e politécnica. Essa concepção de politecnia, que submete ao que hoje se conhece como ensino médio integrado é, desde a década de 1990, tributária das contribuições do professor Dermeval Saviani, uma das maiores expressões brasileiras da teoria marxista no campo educacional (Bezerra, 2013).

Nesse contexto, a oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, desde 2007, pelo Centro Estadual de Educação Profissional Rural Professor Antônio de Brito Fortes, na zona rural de Piracuruca, revela sua importância por estabelecer uma conexão entre Educação do Campo e formação profissional, em vista da necessidade de assegurar aos jovens formação integral, voltada à qualificação profissional para o exercício do trabalho, considerando os arranjos locais e sua importância no contexto social e econômico para o desenvolvimento do município de Piracuruca e do estado do Piauí.

Ancoradas nos amparos legais e para atender os anseios sociais, as instituições de ensino devem assegurar a formação de profissionais capazes de atender a duas exigências primordiais do novo contexto social: possuir uma sólida formação básica e uma educação profissional técnica com padrões aceitáveis de qualidade. Com isso, é necessária a conscientização de que a educação profissional tem por finalidade, entre outras, a preparação para o trabalho, para o exercício de profissões técnicas, possibilitando diferentes percursos, ou seja, a continuidade de estudos posteriores e a participação no mundo do trabalho como preconiza no Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Educação e trabalho: conceitos e inter-relações na Educação Profissional e Tecnológica

A Constituição Federal de 1988, no Art. 6º, apresenta a educação como um direito fundamental de natureza social e, no Art. 205, complementa ser

[...] um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Diante dessa conjuntura, a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 2º, institui que a educação é dever da família e do Estado, com princípios fixados nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Na LDB, destaca-se o objetivo do desenvolvimento integral do educando para convívio social, bem como sua qualificação profissional para o trabalho, que será concretizado por meio da garantia de Educação Básica, obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade Regular, ou em suas modalidades, na qual se inclui a Educação do Campo, por exemplo.

Ao considerar que as dimensões do trabalho e educação, que se apresentam como fundamentos conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, observa-se, pela perspectiva histórica, que o trabalho tem se concatenado com a educação como elemento de humanização. A noção do trabalho como princípio educativo arvora-se no entendimento de que o mesmo é, consoante Marx (1987, p. 42a), “[...] a condição indispensável da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza”, isto é, uma atividade material sem a qual o progresso e a historicidade da humanidade não seriam exequíveis.

É preciso complementar que “o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos” (Frigotto, 2009, p. 169), posto que os acontecimentos e os fenômenos sociais perpassam épocas históricas com suas características e particularidades. A práxis do ser humano na transformação do mundo é entendida por Freire (1982) como ato ininterrupto de criação dos indivíduos na produção de seu mundo.

Saviani (2012, p. 132), ao dissertar acerca da temática trabalho, educação, formação humana e ontologia, clarifica:

Tendo em vista que é o trabalho que define a essência humana, podemos considerar que está aí a referência ontológica para se compreender e reconhecer a educação como formação humana. O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção do homem, que coincide com seu processo de formação, vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas modalidades de trabalho, entre as quais assume particular relevância a diferenciação entre trabalho manual e intelectual ou entre trabalho material e não material (Saviani, 2012, p. 132).

Para Marx (2013), o trabalho é uma das bases do ser social. Ele afirma que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem (Marx, 2013, p. 255).

Conforme o pensador alemão, o trabalho é efetuado na intervenção do indivíduo e sua mediação com a natureza. É uma atividade compreendida como atividade do ser humano sobre a natureza a fim de transformá-la em benefício da sua própria existência, bem como do seu semelhante. Para Saviani (2003, p. 133), “[...] ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la [...]”, o que gera uma condição favorável para a humanização do sujeito social.

Thompson (1981) ressalta que, por meio da experiência do trabalho, os indivíduos se forjam em sua própria humanidade, “como pessoas, experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e [...] tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura” (Thompson, 1981, p. 182). Assim, compreende-se o trabalho como atividade de produção dos meios de existência, não somente nos aspectos econômicos e estruturais, mas também na geração da cultura dos grupos, na produção e compartilhamento de conhecimentos, na concepção de símbolos e nos múltiplos modos de sociabilidade que existem (Marx; Engels, 1979).

Complementarmente, a educação é uma condição cultural e um instrumento relevante na construção de uma sociedade. Por outro lado, apesar do fato da educação (inter)mediar todas as relações sociais humanas, não é sua função resolver todas as problemáticas sociais, tendo em vista que “[...] como toda prática social, ela guarda em si as possibilidades extremas de promover a liberdade ou a opressão, de transformar ou conservar a ordem socialmente estabelecida” (Lima, 1999, p. 136).

Para Freire (1993), a educação é um processo de tomada de consciência com a finalidade de transformar e superar as situações opressoras, em forma de libertação e emancipação. O autor em evidência ainda ressalta que

[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 2009, p. 70).

À vista disso, vê-se que a interlocução da educação com a tecnologia é relevante para a procura de caminhos que sinalizem novas possibilidades, outros olhares de inovação, não viáveis se estiverem circunscritos a receitas, a procedimentos determinados em manuais, com o objetivo de empregos técnicos, pois esse condicionamento, em sociedades assim dispostas, propicia aos trabalhadores uma formação fracionada e reprodutora, cuja ultrapassagem perpassa pela imprescindibilidade de “[...] pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (Frigotto, 1985, p. 178).

Assim, como opção a essa conjuntura fragmentada, presume-se a idealização da educação politécnica, a qual, como aventado por Marx e Engels (1987), proporcionaria à classe trabalhadora uma formação cabal, omnilateral, que oportunizasse aos indivíduos o controle dos conhecimentos e das tecnologias vitais para a sua autonomia e transformação da sua própria realidade. Essa perspectiva politécnica pode proporcionar ao trabalhador, de acordo com Saviani (1989, p. 17), “[...] desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna, na medida em que ele domina os princípios e os fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna”.

Nessa lógica, o Art. 3º, incisos IV e VII, da Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica tem como princípios norteadores a:

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre

saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes (Brasil, 2021, p. 2).

Dessa maneira, vê-se que a Educação Profissional e Tecnológica é proativa, ágil e dinâmica, buscando perenemente a modernização, a inovação, o remodelamento, o entendimento dos papéis e funções que o ser humano efetua na e para a sociedade e sua ingerência nas relações de sociabilidade. Nesse ponto de vista, Pereira (1996 *apud* Grinspun, 1999, p. 58) afirma que a “Educação Tecnológica implica a formação de profissionais habilitados a transmitir conhecimentos tecnológicos, sem perder de vista a finalidade última da tecnologia que é a de melhorar a qualidade de vida do homem e da sociedade”.

Aliado a isso, atribui-se à EPT a valorização da cidadania e uma qualificação para o trabalho que garanta ao educando, no percurso do seu processo formativo, a valorização dos aspectos éticos, estéticos e políticos, tal como preceitua o Art. 3º, inciso III da Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, no seu artigo IV. O documento aponta acertadamente o “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2021).

No cenário brasileiro, nota-se a profunda influência do projeto neoliberal capitalista, o qual, sem dúvida alguma, norteia e interfere diretamente nas relações sociais, o que engloba educação, trabalho, direitos, política, dentre outros. Contrariamente, há a possibilidade de um novo projeto, o qual deve intervir no contexto contemporâneo, bem como estimular a ruptura com as hodiernas condições de dominação a que está submetida a sociedade, sobretudo as classes populares.

Educação do campo e perspectivas

Este trabalho se embasa em um modelo educacional que tem como fundamento o pensamento freireano de educação, denominado Educação do Campo, que oportuniza representatividade a essa proposta por ser uma educação emancipadora e libertadora. Essa se caracteriza como uma prática social comprometida, não só com os indivíduos, mas igualmente com sua forma de produzir a existência, com o território brasileiro, assim como com as questões que estão intimamente ligadas ao seu cotidiano.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu art. 1º, diz que

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008).

Considerando esse panorama, com a promulgação da Lei Federal nº 9394/96, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é possível asseverar que a conjuntura sociopolítica se inclui no arcabouço legal e passa a pleitear políticas públicas direcionadas para a Educação do Campo. A LDB estabelece conforme o art. 28, que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III– adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, Freire (2009) entende que tornar popular a educação encerra sua universalização e democratização em variados graus, tornando-a acessível às camadas populares pela trilha do conhecimento e da cidadania, frente às condições indispensáveis à transformação social, à autonomia e à independência humana, propósitos da ação político-pedagógica. Tal realidade vem ocorrendo com princípio na mobilização dos Movimentos Sociais Populares do Campo, os quais têm tomado a responsabilidade de lutar pelo direito dos sujeitos do campo à educação. Distingue-se, por conseguinte, uma proposta concretizada por meio da luta coletiva no sentido da garantia dos direitos da classe trabalhadora do campo, a qual tem relação frontal com o entendimento de educação popular (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2009).

Ora, dentro da história, pode-se identificar, por intermédio do menosprezo do Estado para com o campo, que o sistema capitalista tem procurado sujeitar o campo à cidade, utilizando como artifício a desvalorização da cultura e do universo rural, submetendo o indivíduo e seu espaço como vácuos, empenhando-se de maneira impiedosa para sublimar a cultura, a história e a identidade de tais atores sociais (Silva, 2017). Assim, a Educação do Campo coloca-se diretamente contra a lógica capitalista, na qual o campo é compreendido tão somente como espaço de comercialização a serviço do capital. Na via contrária desse processo, estabelece o indivíduo rural como quem produz os alimentos imprescindíveis para a existência humana e entende o campo como lugar de vida e de relações. Esse modelo de educação contrapõe-se ao agronegócio e à alegação de que o trabalhador do campo não precisa de qualificação educacional para viver e trabalhar. Seu projeto de educação é fundamentado na crítica à educação pensada para o homem do campo,

manifestada na concepção e nas práticas da educação rural (Carvalho, 2014).

À vista disso, a Educação do Campo compreende a educação como uma experiência que deve ser expandida de maneira integral às crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres do campo; uma educação que seja libertadora, que os transporte para onde necessitarem e/ou aspirarem e, se decidirem pela permanência no campo, que sejam cômicos da realidade e das lidas em modificá-la. Portanto, essa educação dever ter feição libertadora e não domesticadora, como o paradigma tradicionalista de educação. A práxis educativa deve ter a capacidade de propiciar a libertação do ser humano de toda ocorrência de opressão, por meio da libertação de sua consciência, transformando-se indivíduo crítico e reflexivo com plena competência de alterar sua realidade (Freire, 2009).

Assim, a escola proposta e concebida na luta por uma Educação do Campo se põe numa relação de oposição às concepções de educação hegemônicas, ao projeto de educação dominante lançado contra os trabalhadores pela ideologia capitalista. Simultaneamente, apresenta-se o desenvolvimento de uma educação contra-hegemônica com o objetivo de realizar um projeto de educação incluso num projeto político de transformação social constituído pela classe trabalhadora (Molina, 2012). Nessa conjuntura, conforme Santos,

As escolas do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo [...] (Santos, 2012, p. 73).

Desse modo, segundo Molina (2012), a Educação do Campo – em seus processos educativos – procura encaminhar a prática escolar a partir

de concepções formativas que a aproximam da existência em comunidade e que viabilizem a atividade pedagógica escolar. Volta-se a uma formação integral dos indivíduos, interligada à transformação do mundo e à autotransformação humana. Nessa ótica, Freire (2009) pondera que:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, a sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 2009, p. 100).

Embora haja esforços e projetos para elevar a educação do indivíduo do campo, sabe-se que, além das problemáticas advindas do sistema neoliberal, ocorrem – em momentos de rigidez – a desqualificação desprestigiada do pensamento crítico, o fechamento de espaços escolares e a expansão do conservadorismo no campo educacional, que atingem diretamente a Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais (Caldart, 2008). Existem, ainda, outros fatores que, infelizmente, proporcionam o desinteresse e o afastamento dos indivíduos dos espaços de ensino-aprendizagem e formação cidadã e profissional, o que se denomina de evasão escolar – entendida como afastamento do estudante do sistema educacional.

É certo que a oferta do ensino público gratuito para vários discentes não é o bastante para lhes assegurar o acesso e/ou a permanência no espaço escolar. Em inúmeros casos, como no dos estudantes da área rural, é preciso não somente vencer obstáculos materiais e culturais – como, a título de exemplo, a precária alimentação e a pouca (ou nenhuma) alfabetização na família –, mas igualmente é preciso superar empecilhos físicos (Silva; Arnt, 2010). Nesse quadro de desigualdades sociais, Arroyo (1991) expõe que são consequências das “diferenças de classe”, o que têm contribuído para a evasão escolar nas classes populares, tendo em vista que:

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (Arroyo, 1991, p. 21).

A evasão, como uma das manifestações do fracasso escolar, tem sido parte do histórico da educação nacional desde os primeiros empreendimentos de organização de um sistema de ensino no Brasil. Portanto, urge compreender as causas, as características, os motivos sociais considerados como decisivos da evasão escolar, seja o desemprego, a desnutrição, a responsabilidade financeira de uma casa em razão de união ou maternidade/paternidade precoce etc. Diante disso, é importante que se faça uma reflexão sobre os possíveis fatores condicionantes que têm colaborado para a baixa atração dos alunos egressos dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas do campo de Piracuruca-PI, pela Educação Profissional Agropecuária do CEEPRU.

Piracuruca e suas potencialidades no setor agropecuário

Piracuruca é uma das 224 cidades do Piauí, localizada ao norte do estado, a 200 quilômetros da capital, Teresina. Segundo Jurani (1989), o nome da cidade é um termo de origem Tupi que significa “peixe roncador”, advindo da junção dos termos *pirá* (peixe) e *kuruk* (roncador). É uma referência ao Rio Piracuruca, que corta a cidade.

O município se estende por 2.380,4 km² e contava com 28.791 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 12,1 habitantes por km² no território do município. Apresenta diversas potencialidades, graças principalmente à sua riquíssima biodiversidade natural, identificada

dentro dos limites do município e, devido, também, às águas abundantes e a todo o conjunto de aspectos naturais que a envolvem.

As condições geográficas e climáticas do município são propícias ao desenvolvimento de uma agropecuária diversificada, com vários destaques, dentre eles a cajucultura (cultivo do caju), empregada na produção de vários produtos. São inúmeras as possibilidades do uso do pseudofruto na fabricação de cajuína, polpa e suco concentrado, doces e outros. Consolida-se, então, uma maneira de agregar valor aos produtos com essa exploração. Essa cultura é uma grande geradora de emprego e renda bastante significativa, levando em conta que a safra se dá nos meses mais castigados pela estiagem.

Merece destaque, também nesse município, a apicultura, que vem se desenvolvendo com bastante intensidade, motivada principalmente por um conjunto de técnicas melhoradas e pelas boas floradas. Isso tem garantido uma ótima qualidade dos méis obtidos, colocando o município como uma referência na produção de mel em toda a região norte do estado.

O extrativismo da cera de carnaúba não poderia ser deixado de lado, uma vez que essa atividade, tanto no passado como no presente, continua sendo uma importante fonte de renda em áreas onde a atividade agrícola seria impraticável. A comercialização da cera do pó da carnaúba foi uma das maiores atividades geradoras de trabalho, renda e riqueza para o município desde seus primórdios, destacando também o uso de sua palha para a produção de considerável quantidade de produtos artesanais e comerciais que fomentam a economia local e regional.

A exuberante barragem do rio Piracuruca, que acumula 250.000.000 de metros cúbicos de água, garante, em suas margens, a formidável oportunidade de fixação de pequenos lotes onde centenas de famílias podem produzir legumes e verduras durante o ano inteiro. Possibilita, também, a piscicultura em tanques-rede, permitindo que seja implantada a prática da agricultura familiar de subsistência e de comércio de

excedentes, assegurando o desenvolvimento e a continuidade desse segmento agrícola, que garante a sobrevivência dos moradores e potencializa a economia do município.

A agricultura de sequeiro (desenvolvida individualmente pelas famílias tradicionais do campo), quando bem conduzida, garante a permanência do homem do campo na sua terra, proporciona o abastecimento da zona urbana com produtos de melhores preços e qualidade, assim como o fortalecimento de toda a economia do município, com boas possibilidades de exportação dos produtos que excederem. O potencial agrícola do município é tão grande que Piracuruca, tida como a nova fronteira agrícola do Piauí, atraiu grandes investidores do setor, que estão desenvolvendo experiências bastante positivas nas culturas de sorgo, soja e milho, em grandes áreas, empregando engenharia genética de ponta e maquinários agrícolas de última geração, como é o caso do grupo Carnaúba Agricultura, Administração e Serviços Ltda, que iniciou suas atividades no município em 12 de maio de 2008.

Com área de 12.000 hectares, a Carnaúba Ltda atua principalmente na área de agricultura (soja, milho, sorgo, milheto, silagem, feno e frutas) e pecuária (bovinos), sendo que 2.800 hectares já estão plantadas e 2.000 hectares atualmente são destinadas à criação dos animais. A vinda do grupo para Piracuruca colocou o município como um dos grandes produtores de soja do estado, o que tem demandado por bastante mão de obra local qualificada e contribuído fortemente com o desenvolvimento da economia do município. Todavia, não podemos desconsiderar nesse sentido, a importante colaboração da produção de subsistência local que se distribui nas pequenas comunidades rurais.

Ressalta-se que as pequenas propriedades e assentamentos rurais têm tido uma importante contribuição na produção total de alimentos e assegura emprego e renda a grande maioria dos trabalhadores da zona rural. Daí a grande importância de se garantir a oferta de cursos profissionalizantes voltados para as vocações produtivas locais com o

objetivo de assegurar uma formação profissional capaz de preparar o jovem para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Considerações Finais

Diante da dinâmica educacional, das necessidades dos sujeitos e da relevância social que a escola tem, acreditamos que seja possível se repensar as práticas e ações educativas que são desenvolvidas, a fim de melhorar a perspectiva que os jovens têm a respeito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado como continuidade dos estudos da Educação no Campo em Piracuruca. Espera-se, mediante ações conjuntas e contínuas, melhorar a relação escola/comunidade, ensino-aprendizagem e, com isso, criar um ambiente escolar relevante e atraente que possa despertar o interesse dos jovens pela formação em agropecuária, considerando os interesses individual, porém, visando o aproveitamento e desenvolvimento das potencialidades locais, como requisito para autonomia e sustentabilidade.

Acreditamos que uma formação não deva ser apenas técnica, mas que seja voltada também para os aspectos culturais, sociais, humanos, de valorização das competências individuais e, sobretudo, valorização dos potenciais da região, como forma de preparação e inserção no mundo do trabalho. Na maioria das vezes, o jovem precisa ser despertado e frequentemente as condições de progresso estão diante de seus olhos, cabendo à escola, com sua ação de emancipação e transformação, promover esse despertar.

As escolas precisam sair da zona de conforto e promover ações de mobilização, uma vez que é parte da sua responsabilidade social, e buscarem saber quem são esses alunos das escolas do campo, quais são suas expectativas e as principais razões pelas quais não se sentem atraídos, bem como adotar estratégias que possam intervir na problemática. Além disso, a gestão das escolas precisam refletir

conjuntamente sobre suas responsabilidades na formação e direcionamento de seus alunos rumo a uma formação que seja coerente e conectada com a realidade na qual estão inseridas.

Portanto, esperamos que haja um questionamento sobre as causas da baixa adesão ao curso aqui em análise, a fim de que possa melhorar a visão que sobre si possa existir, quebrar algum paradigma e continuar colaborando na formação de mão de obra qualificada para o município de Piracuruca e região. Vale salientar que somente o ingresso do aluno à escola não garante, por si só, sua permanência e seu sucesso, sendo esta uma importante questão a ser levada em consideração no âmbito da gestão escolar. Enfatizamos que é de suma importância que a escola e a comunidade estejam abertas às estratégias de intervenção, que mirem na solução da problemática, seja por ações de mobilização, seja pela mudança na sistemática de ensino, e que possam despertar no público o anseio por uma qualificação voltada à valorização e ao desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais, promovendo o fortalecimento da sua cultura e dos vínculos entre alunos, curso e escola, e assegure sua formação integral.

Diante desse contexto, a escola deve despertar um olhar diferenciado e significativo, que possa redirecionar o público jovem do campo a uma formação que atenda seus anseios e sua personalidade, que possa oferecer-lhe subsídios para sua atuação e permanência em seus locais de origem, contribuindo para o engrandecimento da sua região e do seu município, bem como sua realização pessoal e profissional.

De modo particular, esperamos, a partir das provocações colocadas e das reflexões feitas, colaborar para a formação dos jovens egressos da Educação do Campo, de modo a que, despertados pelo poder transformador que a educação tem, possam colaborar para que mais pessoas possam vencer por meio dela, e que, a partir dos conhecimentos adquiridos e de suas inquietações, tornarem-se agentes de melhorias das comunidades onde vivem. Pois, "o homem se torna sujeito através da

reflexão sobre sua realidade. Quanto mais reflete, mais se torna consciente, comprometido e transformador da realidade” (Freire, 1996, p. 19).

Referências

ARROYO, Miguel. **Evasão Escolar**. São Paulo: Loyola, 1991.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino médio (des)integrado**: história, fundamentos, política e planejamento curricular. Natal/RN: IFRN Editora, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CARVALHO, Horácio Martins. **As lutas sociais no campo**: modelos de produção em confronto. 2014. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2014/08/13/as-lutas-sociais-no-campo-modelos-de-producao-em-confronto-por-horacio-martins-de-carvalho/>. Acesso em: 18 jun 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. *In*: ARROYO Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

JURANI, Machado Bitencourt. **Apontamentos Históricos da Piracuruca**, 1989.

GRINSPUN, Mirian Zippin. (org.) **Educação Tecnológica** – desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRACURUCA **Município de Piracuruca**. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-piracuruca.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, ano 2, n. 5, p. 135-153, 2 sem. 1999.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada família**. Lisboa, Presença, 1979.

MOLINA, Monica Castanho. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. *In*: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SILVA, Ester Simão Lopes da; ARNT, Ana de Medeiros. O acesso às escolas do campo e o transporte escolar. *In*: Anais do IV Fórum de Educação e Diversidade: diferentes (des)iguais e desconectados, IV, 2010, Tangará da Serra. **Anais**. Tangará da Serra: 2010. p. 1-11.

SILVA, Janini Paula. **Educação do campo**: um olhar sobre as políticas públicas, o programa escola da terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente. 2017. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA, Caruaru, 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.



CAPÍTULO 10

A JUVENTUDE NO ATUAL CONTEXTO ESCOLAR

Catarina Angélica Carvalho Pereira
catarina.angelica@ifpi.edu.br

A juventude é uma fase marcada por transformações físicas, sociais e políticas. As opiniões dos jovens sofrem influência com o avanço das inovações tecnológicas, dos aplicativos e da “explosão” de informações nas redes sociais, que propagam as diferenças de identidades e culturas. A escola é um dos primeiros cenários onde ocorre o convívio com essas mudanças, e isso tem um impacto direto nos valores da sociedade tradicional, que traz consigo uma educação conservadora.

As escolas, além de serem lugares de aprendizado e normas a serem cumpridas, também se tornaram espaços nos quais as vozes da juventude clamam por seus direitos e igualdade em termos de identidades de gênero e raça. Isso tem dificultado a comunicação entre a escola e os jovens, especialmente devido à disseminação de informações por meio das mídias e redes sociais. A abundância e a rapidez das informações têm exercido uma influência cada vez maior na mobilização dos jovens em busca de seu espaço na sociedade, muitas vezes afastando-os de suas obrigações escolares e resultando em situações de tensão.

As relações conflituosas e resistentes no sistema educacional brasileiro diminuem o seu protagonismo e as suas potencialidades, ao mesmo tempo em que aumentam as suas fragilidades no papel de integração da juventude, resultado do aumento da diversidade sociocultural de cada estudante. Esse cenário se destaca, principalmente, nas classes sociais menos favorecidas, que estão sujeitas a transformações rápidas e ao crescimento acelerado da urbanização, além do impacto da tecnologia, que facilita a disseminação de informações em um curto espaço de tempo e gera desequilíbrios nas oportunidades.

Sendo assim, o objetivo do estudo que deu origem a este texto foi aprofundar as reflexões sobre a juventude e suas relações conflituosas com a escola, assim como com o território escolar, que é impactado por transformações durante a fase pré-adulta. O texto foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando fontes como livros, artigos de periódicos e materiais disponíveis

na internet, seguindo os métodos de pesquisa descritiva e exploratória.

Para a sua organização, foram definidas as seguintes duas seções, a saber: a) a constituição da identidade juvenil e, b) a escola e a juventude. A seguir, serão compartilhadas as primeiras reflexões para enriquecer a análise do assunto em questão.

A constituição da identidade juvenil

De acordo com Enne (2010), é possível perceber que a ideia de juventude, como um certo espírito do tempo relacionado a rupturas, ao novo, ao inconformismo, à busca por experiências e mudanças, já havia encontrado respaldo no próprio movimento constitutivo da modernidade ocidental. A juventude é um sinal vital do ser moderno e a aceitação e valorização dessa ideia precedem, nesse sentido, a própria aceitação e valorização do sujeito jovem concreto no que se refere à faixa etária, ou seja, à etapa intermediária entre a infância e a vida adulta, que convencionalmente se estende, com variações (Enne, 2010).

Em relação a constituição da juventude, observa-se o pensar de Abramo (2011), para quem,

É forçoso, embora repetitivo, lembrar que os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos, e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada. Tal como foi consolidado no pensamento sociológico, a juventude "nasce" na sociedade moderna ocidental (tomando um maior desenvolvimento no século XX), como um tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (e da permissão de reprodução e participação); estas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicando ao estudo numa instituição escolar) se

*tornaram os elementos centrais de tal condição juvenil
(Abramo, 2011, p. 41).*

O termo juventude, enquanto categoria analítica, é um conceito que vem se solidificando ao longo do tempo. É um período da vida impossível de ser considerado uniforme, pois é constituído por diversas maneiras de ser e viver que variam de acordo com o gênero, a faixa etária, a classe social, a raça e outros fatores. É inadmissível imaginar uma análise estanque desse período, em uma sociedade em que os jovens não são homogêneos (Costa, 2010).

Conforme Faleiros (2008), o pressuposto fundamental para entender a relação entre juventude, escola, trabalho e sociedade é que as condições e trajetórias dos jovens estão intrinsecamente ligadas à estruturação econômica, social e política desigual. O capital depende da eficiência de um recurso em um campo específico, permitindo ao seu detentor exercer influência e existir em um contexto determinado, em vez de ser apenas uma quantidade simples e desprezível.

De acordo com o mesmo autor, nessa perspectiva, a juventude possui capitais mais ou menos eficientes, dependendo do campo em que se insere na estrutura desigual dos capitais em jogo. Isso leva em consideração a estrutura de classes, as desigualdades de raça, renda, moradia, educação, emprego e acesso aos bens culturais e simbólicos (Faleiros, 2008). O capital não é o único fator de desigualdade social na juventude. No contexto social, outros fatores influenciadores no desenvolvimento dos jovens são afetados e a identidade passa a ser um passo importante no seguimento dos seus princípios.

Um dos princípios organizadores dos processos de construção de identidades contemporâneas diz respeito ao fato de os indivíduos escolherem as diferenças pelas quais desejam ser reconhecidos socialmente. Isso significa que a identidade é muito mais uma escolha do que uma imposição. Uma das tarefas mais importantes das instituições,

atualmente, é contribuir para que os jovens possam fazer escolhas conscientes em relação às suas trajetórias pessoais e construir os seus próprios conjuntos de valores e conhecimentos, que já não são mais impostos como heranças familiares ou institucionais (Martins; Carrano, 2011).

Na compreensão de Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), as distintas etapas da vida, do ponto de vista biopsicossocial, não são lineares nem fixas, mas sim descontínuas e complexas. Ou seja, essas etapas são entendidas como ciclos de vida que não se encerram em si mesmos, mas são demarcados por elementos de ordem social, ideológica, cultural e política que delimitam tempos e espaços juvenis. Isso inclui condições sociais e geracionais.

As inovações tecnológicas surgem com o crescimento acelerado da urbanização. Segundo Silva (2015), com a redemocratização do país e avanços no processo de globalização da economia, a juventude parece ser atraída pelo prazer do consumo proveniente das inovações tecnológicas e por um estilo de vida urbano concretizado. Este autor complementa que dois fatores ligados ao processo de globalização da economia se destacam como determinantes para a nova forma de agir da juventude: a atuação dos meios de comunicação de massa que, devido ao avanço tecnológico, alcança um número cada vez maior de pessoas e age de forma mais eficiente no processo de alienação; e a necessidade, por parte do capital, de ampliar o mercado consumidor, enxergando na juventude um público potencial.

Para Dayrell (2007, p. 1110),

Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo,

demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado.

Sendo assim, em uma sociedade em constante mudança, caracterizada paradoxalmente por avanços tecnológicos, comunicacionais, econômicos e socioculturais, bem como por acentuadas desigualdades, especialmente no âmbito educacional, tanto intra quanto inter-regional, os jovens enfrentam enormes desafios ao delinearem seus projetos de vida.

A escola e a juventude

Para Carrano (2007), é notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica de que eles já constituem um fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula.

Os jovens possuem um significativo campo de autonomia perante as instituições do denominado mundo adulto para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma via de mão dupla entre aquilo que herdamos e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais, levando em consideração os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais. Um dos princípios organizadores dos processos de construção de identidades contemporâneas diz respeito ao fato de os sujeitos selecionarem as diferenças pelas quais desejam ser reconhecidos socialmente (Martins; Carrano, 2011).

Na análise de Silva (2015), em um contexto de crescentes dificuldades no relacionamento entre a escola e os estudantes atuais, destaca-se como fenômeno inovador: a democratização dos ambientes escolares no país. Os novos sujeitos que passam a frequentar as salas de

aula não o fazem de forma neutra; eles trazem consigo em suas visões de mundo os elementos da cultura midiática global, que foram absorvidos e adotados por seus grupos de pertencimento. Os valores desses sujeitos nem sempre correspondem aos esperados pela escola, pois muitas vezes permanecem em uma linha tradicional. Para os jovens, torna-se relevante utilizar a escola como espaço de exposição de suas culturas, bem como locais para relacionamentos, amizades e outras situações de suas vidas.

Diferentes jovens se encontram no espaço escolar e, embora muitas vezes tenham a mesma idade, vivenciam realidades de vida distintas devido aos estilos de vida que adotam. Como resultado, esses jovens frequentemente consideram o ambiente escolar desinteressante, pois ele não atende aos seus anseios e necessidades, nem reconhece a realidade em que estão inseridos. O autor acrescenta que, dessa forma, em meio a todas as questões colocadas, situações que refletem diversas particularidades socioeconômicas, culturais e étnicas acabam demarcando uma sociedade desigual.

Chaveiro (2011, p. 179, grifos no original) destaca que:

A força social da escola torna quase obrigatória a inserção do jovem em seus espaços. Mas a demanda que o mundo atual solicita a ela evidencia um conflito: cabe à escola gerar novas qualidades de ensino; desenvolver aptidões criativas; acelerar o processo de formação; inseri-los nas novas formas e conteúdos do trabalho; atualizar-se pedagogicamente. Enquanto que o jovem aluno, formado pelos novos ethos da cultura juvenil, dista-se, ontologicamente, dessas demandas, sofre representações negativas na mesma direção que, negativamente, representa a escola. O saldo é, entre ambas, formar um reino de perplexidade. Fora a perplexidade da Escola, por meio de seus sujeitos diante da juventude atual, que possui dificuldade em compreender e relacionar com “esse jovem inquieto, indisciplinado, debochado, frenético, compulsivo, sem interesse [...]”, há a perplexidade do jovem relativo à escola: “esse lugar estranho, rígido, burocrático, parado”. No interior da perplexidade há, de fato, um conflito

de representações edificado em três vetores: no modo como o jovem aluno vê a escola; na maneira como a escola vê o jovem aluno e na forma com que ambos agem entre si a partir desse modo de representar.

O mundo da cultura emerge como um espaço privilegiado para práticas, representações, símbolos e rituais nos quais os jovens buscam definir uma identidade juvenil. Embora afastados dos olhares de pais, educadores ou empregadores, eles ainda os consideram como referência. Os jovens constroem culturas juvenis que lhes conferem uma identidade como jovens. Essas culturas, como expressões simbólicas de sua condição, manifestam-se na diversidade que as caracteriza, tornando-se visíveis por meio de diferentes estilos. Além disso, é relevante observar a ostentação de aparelhos eletrônicos, principalmente o celular, cujo impacto no cotidiano dos jovens necessita de mais pesquisa (Dayrell, 2007).

Sobre a expansão escolar, Sposito (2008) argumenta que, apesar das mudanças quantitativas, o sistema escolar ainda está distante de atender plenamente à população jovem. Uma parcela significativa deles ainda não tem acesso efetivo ou não consegue permanecer na escola devido às precárias condições de vida. Além disso, a própria expansão da escola gera novas desigualdades internas nos sistemas de ensino, como a falta de recursos materiais e humanos para proporcionar uma educação de qualidade que seja significativa para um amplo espectro de jovens. As escolas também variam em qualidade, dependendo do público a que atendem.

Essas desigualdades podem levar a conflitos, nos quais os jovens podem acreditar que apenas seus direitos são importantes, muitas vezes esquecendo de suas obrigações escolares, o que por vezes afeta a convivência no ambiente escolar. De acordo com Botler (2020), conflitos são o resultado de diferentes pontos de vista, o que é comum em uma democracia saudável. No entanto, nas escolas, esses conflitos são frequentemente interpretados como indisciplina, que por sua vez é vista

como quebra de regras. Isso só faz sentido se essas regras forem claras e explicitamente definidas como necessárias para a convivência na comunidade escolar, o que nem sempre acontece. Portanto, para lidar com conflitos, o diálogo parece ser a abordagem mais adequada, enquanto para reduzir a indisciplina, esclarecer as regras é o melhor caminho. A confusão entre esses conceitos têm levado a ações paliativas, frequentemente após pequenos conflitos terem crescido e se transformado em violência nas escolas, conclui a autora.

Portanto, para minimizar os conflitos e as relações da juventude do século XXI na escola, é necessário adotar uma abordagem singular, considerando as particularidades individuais e respeitando a cultura institucional de cada escola. Assim, as relações devem ser estabelecidas com a comunidade escolar de maneira comprometida, dedicada e com um alto grau de mobilização.

Considerações Finais

Este texto abordou a fase da juventude com suas influências sociais, culturais e políticas no contexto escolar. A juventude se caracteriza por suas transformações comportamentais no ambiente escolar, espaço no qual busca se identificar e diversificar, podendo ocorrer conflitos devido à diversidade de opiniões. Durante essa fase, ocorrem transições físicas e comportamentais que afetam os relacionamentos familiares e escolares, tornando os jovens cada vez mais resistentes.

As culturas juvenis têm se tornado mais diversificadas nas escolas, e um dos principais fatores responsáveis por essas diferenças é o avanço tecnológico, que inclui as redes sociais e o acesso a conteúdos informativos. Isso tem levado os jovens a manifestarem seus direitos à visibilidade, à expressão e a buscar uma nova identidade juvenil. Como resultado, as escolas, que muitas vezes seguem um modelo tradicional,

entram em conflito com essas mudanças, afetando sua função educadora devido a construções idealizadas da juventude.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo, *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.p. 37-72.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Juventude e Escola: Violência e Princípios de Justiça em Escolares de Ensino Médio. **Cadernos CEDES**, v. 40, n. 110, p. 26-36, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC220208>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/documento/educacao-de-jovens-e-adultos-e-juventude-o-desafio-de-compreender-os-sentidos-da-presenca-dos-jovens-na-escola-da-segunda-chance>. Acesso em: 2 jul. 2023.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflito. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.p. 179-189.

COSTA, Mariane Brito da. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/AS-DIFERENTES-MANIFESTA-COES-DA-JUVENTUDE-NA-ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ENNE, Ana Lucia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade.

Comunicação Mídia e Consumo, /S. 1.7, v.7, n.20, p. 13-35,2011. Disponível em: <https://revistacme.espm.br/revistacmc/article/view/203>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FALEIROS, Vicente. Juventude: trabalho, escola e desigualdade. **Educ. Real**, p. 63-82, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7064>. Acesso em: 27 set. 2023.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656124>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**. Santa Maria, Santa Maria, v. 36, n. 01, p. 43-56, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442011000100004&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude (s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". **Revista de Educação Popular**, v. 14, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/28958>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SPOSITO, Marília. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 33, n. 02, p. 83-97, dez. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432008000200007&Ing.=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2023.



CAPÍTULO II

AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DO ESPAÇO DA BIBLIOTECA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Karla Matos Curto Valle
karla.valle@ifes.edu.br

Maria José de Resende Ferreira
majoresende@yahoo.com.br

Aldo Rezende
rezzendealdo@gmail.com

As pesquisas no campo do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional (EPT) nos desafiam a problematizar a oferta da EJA integrada à Educação profissional para os sujeitos da modalidade no âmbito do ensino fundamental. Analisando especificamente essa oferta, o Documento referencial do Programa EJA Integrada (Brasil, 2021a) aponta para um quadro de elevada interrupção de trajetória estudantil. Corroborando esse contexto, trazemos os dados do Censo da Educação Básica de 2021. No nível fundamental, apresentaram-se 24.501 matrículas num universo demandado de 1.725.129 (Brasil, 2022).

O Programa EJA Integrada (Brasil, 2021b) tem avançado em direção à oferta para o ensino fundamental, a partir de estímulo à criação de cursos de qualificação profissional de formação inicial e continuada (FIC) nos Institutos Federais (IF). Nesse cenário, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* Guarapari, é ofertante do curso de qualificação profissional FIC de Caldeireiro e Soldador para os sujeitos da EJA, desde março de 2022, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Guarapari-ES (IFES, 2023).

Esta problemática nos instiga a refletir acerca desta oferta para esse público levando em conta o crescente processo de juvenilização (Brunel, 2014; Silva, 2014) e os direitos garantidos nas normativas legais que regem a oferta educativa no país (Cury, 2002). Assim, a partir do âmbito de oferta do curso de qualificação profissional FIC, defende-se a biblioteca do *campus* Guarapari como um espaço de encontros, diálogos e trocas de experiências para os sujeitos da EJA Integrada.

Porém, ao considerar as dificuldades de acessar e explorar o espaço escolar em suas diferentes possibilidades, uma vez que esses educandos frequentam o *campus* somente duas vezes por semana e, na defesa da biblioteca, como espaço de pesquisa e de estudo que desenvolve "[...] competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos

responsáveis” (Ifla, 2016, p. 19), acredita-se ser de suma importância o desenvolvimento de ações realizadas neste espaço para o acolhimento dos estudantes da EJA. As atividades oferecidas podem favorecer a construção de redes de aprendizagem e de solidariedade que são fundamentais para a formação humana e para a transformação social (Ifla¹, 2016).

Compreende-se, assim, que:

[...] a aprendizagem ao longo da vida é mais do que o acesso à educação formal; refere-se também à educação não formal e informal, como programas de alfabetização, programas de habilidades para a vida, formação profissional, atividades criativas, religiosas e culturais, educação física e acesso às bibliotecas (Krolak, 2019, p. 15).

Com efeito, cabe destacar que a biblioteca escolar não é um espaço isolado. Ela deve ser integrada aos projetos pedagógicos dos diferentes cursos oferecidos e, nesse particular, precisa estar articulada ao projeto pedagógico do Programa EJA Integrada, visto que, por meio da oferta de oficinas, palestras e outras inúmeras atividades, pode auxiliar os estudantes da EJA em seus processos de ensino e de aprendizagem. Isso significa que a biblioteca deve ser pensada e utilizada de forma articulada com as demais áreas do conhecimento, com os objetivos educacionais e com as demandas culturais, sociais e políticas inerentes aos processos de conhecimento, contribuindo, assim, para a formação omnilateral² do indivíduo.

Considerando os argumentos postos, o capítulo traz a importância da Biblioteca como espaço de acolhimento, de estudos e de pesquisas

1 International Federation of Library Associations and Institutions – Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições (Ifla).

2 Manacorda (2007, p. 79) entende essa formação omnilateral “[...] como a totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

para os estudantes da EJA do curso de qualificação profissional FIC de Caldeireiro e Soldador ofertado pelo Ifes *campus* Guarapari com o intuito de contribuir com a permanência e o êxito estudantil. Na sequência, articula uma breve discussão acerca do trabalho, educação e o fenômeno da juvenilização na EJA. Logo após, apresenta o espaço da biblioteca como local propício para o processo de ensino e de aprendizado na perspectiva da formação humana e sinaliza para as ponderações finais.

Trabalho e Educação e EJA: diálogos possíveis

O trabalho e a educação são atividades inerentes ao ser humano, conforme observado por Saviani (2007), que descreve a necessidade de o homem assegurar sua própria existência por meio da atividade laboral. Tratamos da concepção de trabalho como condição humana, na dimensão da produção da existência e nos mais diversos períodos históricos. Nesse sentido, afirma Kosik (1976, p. 184) acerca do conceito de trabalho “[...] procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural original, é modificado e elaborado”.

Nessa dimensão, o trabalho torna-se a categoria central para a formação humana em sua relação com a formação técnico profissional. Assim, atenta-se para o trabalho como princípio educativo no que se refere às técnicas didáticas e metodológicas no processo de ensino e aprendizagem, bem como um princípio ético e político que pauta os estudos no campo de conhecimento Trabalho e Educação e EJA.

Nesse ínterim, destaca-se a responsabilidade dos Institutos Federais de Educação Tecnológica que, por meio do Programa EJA Integrada à Educação Profissional Técnica (Brasil, 2021b), constituem-se como lócus para sua materialização ao possibilitar a articulação entre a Educação Profissional Técnica e a Educação Básica, na sua forma

integrada, entendida na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Esses espaços educacionais dizem respeito à formação humana,

[...] política, social, cultural, ética e estética, oposta a um treinamento unilateral e instrumental do aprender a fazer, provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social e técnica do trabalho, somadas pelas relações burguesas de exploração da classe trabalhadora (Sousa Júnior, 2008, p. 284).

Portanto, ao ponderar acerca das dimensões ontológica e histórica do trabalho, como princípio educativo, é importante enfatizar que não se trata simplesmente de preparação direcionada para o emprego e inserção no setor produtivo, já que ultrapassa o seu sentido estritamente econômico, consolidando uma proposta de formação omnilateral. Nessa compreensão, Ramos (2005) expõe que essa dimensão educacional propicia aos sujeitos acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, à realização de escolhas e à construção de caminhos para a produção da vida material. Esse caminho, enfatiza a autora, é o trabalho.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (Ramos, 2005, p. 3).

A produção do homem, desse modo, precisa ser apropriada por toda a coletividade, situando o trabalho como propulsor dessa criação, tanto material quanto imaterial, na multiplicidade dos sentidos e direções, para o fim único da vida social. Em decorrência desse processo, “[...] exige-se um novo princípio educativo na escola em todos

os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, concebido mediante atividade teórica/prática, síntese entre ciência técnica e humanismo histórico” (Kuenzer, 1989, p. 23).

Assim, o trabalho como categoria central para a formação humana, enquanto práxis, contribui para a educação emancipatória (Freire, 1987), uma vez que “[...] quanto maior o domínio do conteúdo do trabalho pelo profissional, maior sua participação nas decisões sobre ele, maior sua autonomia, maiores suas possibilidades de criação” (Kuenzer, 1992, p. 115).

Importa, ainda, nessa discussão, chamar a atenção para o processo conhecido como a juvenilização da EJA (Brunel, 2014; Silva, 2014). A presença da diversidade etária nas salas de aula da EJA é uma realidade para todos que trabalham com a modalidade e tensiona os espaços e cotidianos escolares, os currículos, os planejamentos, com sua forma própria de ser, de ver e sentir a vida (Arroyo, 2011). Porém, em relação a essa realidade, Conceição (2015, p. 2) pontua que “[...] o que parece ser recente é a discussão acerca da inclusão, salientando as especificidades de cada grupo geracional, suas distintas concepções e anseios, vivências e perspectivas culturalmente contextualizadas”.

Considerando essa realidade, apresentam-se algumas análises dos estudiosos da temática que revelam os diferentes fatores do fenômeno da juvenilização na EJA. No entendimento desses autores e autoras, esse fenômeno é atravessado não só pela normativa legal, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), que estabeleceu em 15 anos a idade mínima para os jovens prestarem os exames para conclusão do ensino fundamental, mas também por fatores pedagógicos, socioeconômicos, políticos, legais, estruturais e subjetivos.

Esses grupos juvenis, quando chegam nesta modalidade, em geral, são evadidos da escola usualmente denominada de “regular” e estão desmotivados e desencantados com a instituição escolar, não só por

conta do histórico de reprovação e da evasão³, mas, sobretudo, pela necessidade de trabalho para o próprio sustento e da família. Esta conjuntura os faz questionar a importância dos estudos para a sua vida e para a inserção no mercado de trabalho (Brunel, 2014).

Essa configuração que aponta para a complexidade da oferta da modalidade e que tensiona o ambiente escolar requer esforços de todos e todas em (re)pensar os currículos e as estratégias metodológicas (Silva, 2014). Nesse particular, a biblioteca escolar, a partir de ações educativas, pode se constituir em mais uma possibilidade de articulação com a proposta curricular e metodológica para dar conta das pluralidades e heterogeneidades que constituem os sujeitos da EJA.

A biblioteca escolar na formação dos sujeitos da EJA integrada

As bibliotecas têm sua origem na necessidade de reunir e preservar o conhecimento em materiais físicos. Sua criação está ligada à crescente busca por conhecimento e ao desejo de registrar e compartilhar informações relevantes para a comunidade. De acordo com a literatura, as primeiras bibliotecas começaram a surgir à medida que as primeiras sociedades humanas se desenvolveram, evoluíram e perceberam a importância de existir um local para guardar e acessar os registros escritos como tabuletas de argila, papiros ou pergaminhos (Francisco, 2021).

Assim, desde suas origens, as bibliotecas continuam a desempenhar um papel essencial na preservação e transmissão do conhecimento, promovendo a aprendizagem e enriquecendo a vida de pessoas em todo o mundo. Elas são uma prova viva do desejo da humanidade de compartilhar sabedoria e perpetuar sua história para as gerações futuras.

³ Refere-se ao conceito de evasão a partir de Freire: “[...] excluído do sistema social” (2001, p. 74).

Estrategicamente divididas para facilitar a compreensão do público e a eficiente organização de suas atividades, elas se apresentam em diversas formas e tipos, sendo vistas pela sociedade como espaços privilegiados de conhecimento (Francisco, 2021). Nesse sentido, Frágoso (2002) ratifica a importância da biblioteca escolar e caracteriza-a, por funções essenciais, em duas categorias: a educativa e a cultural. Na dimensão educativa, ela assume a responsabilidade de enriquecer a experiência de aprendizagem. Na cultural, estabelece um caráter complementar à educação formal ao disponibilizar, além de acervo diversificado, incentivo à leitura, sediar e promover clubes de leitura, debates, palestras, oficinas e exposições artísticas.

A biblioteca contemporânea, diante dos avanços nas telecomunicações, depara-se com uma nova realidade e, conseqüentemente, busca desenvolver serviços informacionais adaptados ao novo modelo tecnológico (Moraes, 2019). Essas transformações têm impacto significativo na forma como as bibliotecas atuam, levando-as a ampliarem seu papel para atender as necessidades da sociedade e assumir a responsabilidade de se reinventar continuamente.

Corroborando Silva (2017) que a biblioteca escolar, inserida no contexto da informação, se revela como espaço de aprendizagem multifacetado onde ocorrem diversas formas de aquisição de conhecimento. Esse ambiente estimula e promove a relação dos estudantes com a leitura, a escrita, os livros, as pesquisas, a tecnologia e a competência na linguagem. Tais práticas são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades que possibilitam aos estudantes explorarem todo o potencial das informações disponíveis.

Dessa maneira, a biblioteca escolar se configura como um ponto de referência na instituição educacional, funcionando como um núcleo facilitador e intermediador da ampla gama de conhecimentos, capacitando os estudantes para enfrentar os desafios impostos pela era da comunicação. A seguir, se apresentam as funções da biblioteca

escolar.

Quadro 1 – Funções da biblioteca escolar

Funções da Biblioteca Escolar	
Informativa	"Fornecer informação confiável, acesso rápido, recuperação e transferência de informação; a biblioteca escolar deverá integrar as redes de informação regionais e nacionais" (Ifla/Unesco, 1993, p. 1).
	"As bibliotecas escolares devem melhorar o acesso aos recursos por parte dos seus utilizadores, através de empréstimos interbibliotecas e de partilha de recursos" (Ifla/Unesco, 2015, p. 42).
Educativa	"Assegurar a educação ao longo da vida, provendo meios e equipamentos e um ambiente favorável à aprendizagem: orientação presencial, seleção e uso de materiais formativos em competências de informação, sempre através da integração com o ensino na sala de aula; promoção da liberdade intelectual" (Ifla/Unesco, 1993, p. 1).
	"A função principal de uma biblioteca escolar é fornecer acesso físico e intelectual à informação e ideias" (Ifla/Unesco, 2015, p. 30). "A biblioteca escolar desempenha uma função importante como ponto de acesso significativo à sociedade atual baseada na informação. Deve fornecer acesso a recursos de informação digital que reflitam o currículo, bem como os interesses e a cultura dos utilizadores" (Ifla/Unesco, 2015, p. 41).
Cultural	"Melhorar a qualidade de vida mediante a apresentação e apoio a experiências de natureza estética, orientação na apreciação das artes, encorajamento à criatividade e desenvolvimento de relações humanas positivas" (I/Unesco, 1993fla, p. 2).
	"A biblioteca pode ser usada como um ambiente estético, cultural e estimulante, que apresenta uma variedade de revistas, romances, publicações e recursos audiovisuais. Podem organizar-se eventos especiais na biblioteca, tais como exposições, visitas de autores e dias internacionais da literacia" (Ifla/Unesco, 2002, p. 18).
Recreativa	"Suportar e melhorar uma vida rica e equilibrada e encorajar uma ocupação útil dos tempos livres mediante o fornecimento de informação recreativa, materiais e programas de valor recreativo e orientação na utilização dos tempos livres" (Ifla/Unesco, 1993, p. 2).

Fonte: Silva (2017, p. 117).

A partir do quadro apresentado por Silva (2017), de acordo com as diretrizes da Ifla (2016, p. 19), a biblioteca escolar é conceituada como

espaço de aprendizagem: “[...] físico e digital na escola, onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para crescimento pessoal, social e cultural”.

Partindo dessa definição e de acordo com a Política de seleção e desenvolvimento de coleções das bibliotecas do Ifes (IFES, 2021), a biblioteca escolar é o espaço cujo objetivo é facilitar o acesso a diferentes recursos informacionais como livros, revistas, computadores e outros materiais a que muitos estudantes e/ou comunidades não teriam acesso.

Dessa maneira, de acordo com o referido documento, o espaço pode contribuir para formação integral dos educandos, reduzir lacunas e minimizar as desigualdades por meio da prática de mediação da informação utilitária, contemplando, assim, as demandas da comunidade usuária.

Dentre as muitas funções da biblioteca, Silva (2012) destaca que o diálogo e a compreensão dos interesses dos usuários são responsáveis por incentivar a autonomia deles em participar das atividades oferecidas pela biblioteca, além de justificar e expandir sua importância e contribuição dentro do ambiente escolar. A prestação de serviços de informações práticas contribui para intermediação da informação, demonstrando que a biblioteca escolar é um local que está sempre disposto a ouvir e a dar voz a seus usuários.

Por essa razão, inserir práticas, além das habituais, como a mediação da informação utilitária, por exemplo, podem apresentar-se como um agente facilitador da aprendizagem, como o fomento das ofertas de oficinas, palestras e ações culturais e outras iniciativas, pois é uma forma de mudar a percepção de que o espaço contempla somente o silêncio, visto que as bibliotecas podem oferecer mais do que apenas locais de estudo e de pesquisa (Traversin; Leske; Pinto, 2022). Esta nova perspectiva permite a criação de espaços atraentes onde é possível encontrar, além de um ambiente organizado e informações

diversas, entretenimentos que possam contribuir para a formação humana (Moro, 2011).

Nesse contexto, podem-se ofertar eventos educativos que apresentem uma variedade de atividades conectadas à proposta pedagógica do curso em conjunto com professores, uma vez que “[...] a promoção de educação e o processo de ensino-aprendizagem dependem dos diversos atores que fazem parte do cenário escolar e das variadas articulações possíveis entre eles” (Leite, 2016, p. 116). Assim, defende-se a biblioteca escolar como espaço instrumental indispensável para que o cidadão possa usufruir de aspectos múltiplos da cultura. Ela oferece acesso às artes visuais, literatura e lazer, enriquecendo o repertório cultural dos indivíduos e promovendo compreensão mais profunda do mundo e da diversidade cultural.

Ainda nessa direção, a vivência no espaço da biblioteca é relevante para fortalecer a estrutura educacional, pois oportuniza o acesso a uma variedade de recursos culturais como livros, jornais e revistas. Essa exposição enriquece o repertório cultural dos educandos, permitindo que eles explorem diferentes perspectivas, conhecimentos e estilos de vida. A literatura, por exemplo, pode transportar os leitores para realidades diversas, estimulando a empatia e o entendimento das diferentes experiências humanas. A biblioteca também pode ser um local de (re)encontros e trocas culturais onde pessoas de diferentes origens e interesses podem se reunir e compartilhar ideias, conhecimentos e experiências. Essa interação social favorece a compreensão da diversidade cultural e contribui para uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Compreende-se que as experiências produzidas e exercitadas neste espaço educacional contemplam os objetivos da educação problematizadora defendida por Freire (1987), pois proporciona aos discentes da EJA ambiente propício para o desenvolvimento cultural,

intelectual e social, oportunizando explorar novas perspectivas e ampliar horizontes no âmbito do processo educativo.

Considerações Finais

A integração das modalidades educacionais EJA e EPT constituem, na atualidade, um desafio para os pesquisadores dos campos de estudos Trabalho e Educação e EJA e também um compromisso ético-político de todos que lutam por políticas de educação democráticas e emancipatórias.

A proposta pedagógica do curso de qualificação profissional FIC de Caldeireiro e Soldador articulada com as ações e atividades da biblioteca escolar para os estudantes do Programa EJA Integrada no Ifes *campus* Guarapari sinaliza para as possibilidades de efetivas estratégias didático-pedagógicas capazes de contribuir com os pressupostos filosóficos e político-pedagógicos da formação humana, enquanto centralidade do processo de produção do conhecimento.

Nesses termos, o fenômeno da juvenilização nas turmas da EJA precisa ser considerado tanto no (re)pensar dos Projetos Político-pedagógicos como, e notadamente, em relação às práticas docentes no sentido de refletir acerca das especificidades e das singularidades desses sujeitos. Depreendemos que as dificuldades que levaram à interrupção dos seus itinerários formativos ainda estão presentes. Assim, implementar projetos educativos e políticas públicas voltadas ao âmbito da EJA para viabilizar o (re)ingresso desses cidadãos e assegurar a sua permanência e a conclusão com êxito para que recebam, conforme preceitos legais, uma formação que agrega conteúdos sociais e humanísticos em diálogos com a formação para o mundo trabalho.

Essa formação precisa envolver a busca pela compreensão do trabalho como princípio educativo e elucidar a historicidade de processos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros que se

complementam para, assim, afirmar o homem na condição de ser histórico em sua totalidade social. Assumida a concepção de educação, enquanto prática da liberdade, em Freire (1987), os sentidos e significados dos pressupostos da formação humana pretendida vão ganhando concretude, notadamente, no campo das práticas docentes dialógicas.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, LINO, Nilma. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal**. Brasília: MEC, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021. **DOU – Diário Oficial da União** publicado em: 02/12/2021, Edição: 226, Seção: 1, p. 83. 2021b Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-dedezembro-de-2021-364154550>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA. **Anais... 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC, Florianópolis**, p. 1-17, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** no.116. São Paulo. maio/ago. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em: 17 ago. 2023.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola Library in the school. **Revista ACB**, v. 7, n. 1, p. 124-131, 2002. Disponível em: <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/380/460>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FRANCISCO, André Carlos. **A relação entre biblioteca e Educação Profissional e Tecnológica: aprendizado e reflexão crítica**. Ceres-GO: 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT) – Instituto Federal Goiano, *campus* Ceres, 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Política de seleção e desenvolvimento de coleções das bibliotecas do Ifes**. Vitória, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Curso de Formação Inicial e Continuada de Caldeireiro e Soldador**. 2023. Disponível em: <https://guarapari.ifes.edu.br/pesquisa-pos-graduacao-e-extensao/17025>. Acesso em: 2 abril 2023.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS. **Diretrizes da Ifla para Biblioteca Escolar**. Rede de bibliotecas escolares: Portugal, 2016, Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KROLAK, Lisa. **Livros além das grades:** o potencial transformador das bibliotecas prisionais. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LEITE, Leonardo Ripoll Tavares. Biblioteca escolar como extensão do processo de ensino aprendizagem: percepções da comunidade docente do colégio de aplicação da UFSC. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, vol. 21, no. 1, dez./mar. 2016, pp. 115-136, <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/viewFile/1162/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MORAES, Natália Cristina Reis de. **Biblioteca ativa na EPT:** minicurso de criação de histórias em quadrinhos. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico – MG, 2019.

MORO, Eliane Lourdes da Silva. **Biblioteca escolar:** presente! Porto Alegre: Evangraf, 2011.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SILVA, Analise da. **Diálogos com a juventude presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, Fernanda Claudia Luckmann da. **Letramento informacional na educação básica:** percepções da direção escolar, 2017. Universidade do

Estado de Santa Catarina, Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000041/000041d8.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; SILVA, Andreia Santos Ribeiro. A mediação da informação como prática pedagógica no contexto da biblioteca escolar: algumas considerações. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 1, n. 2, p. 1-30, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106561/105158>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SOUSA JUNIOR, Justino de Souza. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

TRAVERSIN, Viviane Aparecida; LESKE, Samanta Ramos dos Santos; PINTO, Leandro Rafael. O uso das bibliotecas na Educação Profissional e Tecnológica e o fomento à leitura: possibilidades para a curricularização da extensão. **Educitec Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, p. e189222- e189222, 2022.



CAPÍTULO 12

IDENTIDADE ÉTNICA DOS JOVENS NEGROS

Lucia de Fátima Pereira Santos Vicente
bethilulu@gmail.com

*"Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade"
Jorge Aragão*

A temática "juventude e sua identidade étnica" ganha relevância neste texto, visto que se observa, em diversos contextos sociais, especialmente na escola, a presença de símbolos étnicos, como roupas coloridas, cabelos trançados, cores vibrantes e colares com representações religiosas. Dayrell (2003) brinda-nos com uma aprofundada análise de que existem diversas identidades juvenis e, cada uma delas é formada a partir das condições sociais, culturais, de gênero, regionais, históricas dos jovens de uma determinada sociedade.

Ainda de acordo com Dayrell (2003), os jovens constroem diversos grupos dentro de uma mesma sociedade e esses se constituem em várias maneiras de ser jovem. Sendo assim, refletir sobre como os jovens negros constroem suas identidades raciais, a partir dos sentidos que são produzidos em seu cotidiano escolar, nas relações que estabelecem, através das diferenças e semelhanças que as caracterizam é fundamental nos dias atuais e é esse o objetivo deste texto.

Desenvolvido sob uma perspectiva qualitativa, o estudo que deu origem ao texto foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos de periódicos e materiais disponíveis na internet, seguindo os tipos de pesquisa descritiva e exploratória. Para a sua organização, foram definidas as seguintes categorias de análise: a concepção da formação identitária étnica como parte da concepção da

formação identitária social dos jovens negros e a escola identifica a identidade étnica dos jovens com base em sua experiência escolar.

Na sequência, apresentam-se as primeiras reflexões para contribuir com o estudo da temática.

Primeiras aproximações

No contexto brasileiro, durante muitos anos, os jovens negros foram impedidos de assumir suas identidades, tanto objetivas quanto subjetivas. Foram desmentidos e desapropriados por padrões de beleza e de consumo impostos por uma sociedade fundamentada em relações sociais de subordinação, exploração e dominação. Historicamente, homens e mulheres negras sofreram com a imposição de padrões de beleza e comportamento. A indústria da moda e da beleza impôs padrões globais que refletem o etnocentrismo, definindo um único padrão a ser seguido por todos. Durante muito tempo, o destaque na ideia de beleza estava centrado em mulheres de cabelos lisos, claros, pele clara e nariz pequeno, ou seja, um padrão único de beleza europeia.

O corpo, por sua vez, encontra-se em um terreno social conflituoso, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade e algumas de suas partes se tornam os principais veículos de comunicação. O cabelo é uma dessas partes. É um dos elementos mais visíveis e proeminentes do corpo. Em todos os grupos étnicos, ele é tratado e manipulado, no entanto, sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter simultaneamente universal e particular do cabelo ressalta sua importância como símbolo identitário (Gomes, 2003, p. 174).

O processo de colonização para jovens, especialmente os negros brasileiros, sempre foi marcado por discriminação, violências, preconceitos e exclusão social. Sendo assim, o corpo negro, neste texto, é visto como representatividade de resistência e inclusão cultural, política e social. Entende-se que, como forma de (re)conhecer e (re)afirmar a identidade

negra, é imprescindível que a escola discuta as relações étnicas raciais no que tange aos processos sociais, históricos e subjetivos das construções da identidade negra.

Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema racial/étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes.

Com base nas pesquisas de Dayrell (2003), Souza (2021), Gomes (2003) e Davis (2016), entre outros, observa-se que as identidades étnicas/raciais são construídas a partir das relações que se estabelecem por meio das diferenças e semelhanças que as caracterizam. O reconhecimento da identidade negra é importante para o empoderamento dos jovens e para o engajamento deles na luta pela igualdade de classes.

Falar sobre identidade étnica implica voltar ao passado histórico e compreender a África como um território repleto de significados históricos, valores culturais e divisões políticas e sociais próprias. É necessário compreender o abismo cultural e os preconceitos como heranças da diáspora e do patriarcado machista e sexista que nos foram impostos ao longo dos anos.

A construção ou fortalecimento da identidade é entendida por alguns autores como uma tentativa de retorno ao passado histórico (Hall, 2006), enquanto outros destacam a afirmação da diferença e da pertença etnicorracial (Woodward, 2000). Para Munanga (2004), o ponto de partida na busca de identidades coletivas ou individuais leva em consideração que sempre somos o outro para alguém, ou o outro de um outro.

A palavra identidade, termo de origem latina, formado a partir do adjetivo "idem" (com o significado de "o mesmo") e do sufixo "-dade" (indicador de um estado ou qualidade), conduz à sua aplicação como qualificadora daquilo que é idêntico ou o mesmo. É, portanto, identificadora de algo que pertence. Indubitavelmente, identidade é um processo de construção que nasce a partir da tomada de consciência das

diferenças entre nós e outros. Munanga (2012) divide a identidade em dois aspectos: identidade objetiva e identidade subjetiva. Segundo ele, "A identidade pode ser objetiva apresentada através das características culturais, linguísticas ou identidade subjetiva, que é a maneira como o próprio grupo se define e ou é definido pelos grupos vizinhos" (Munanga, 2012, p. 6).

Mas, como identificar-se objetiva ou subjetivamente com os padrões sociais, como na cultura e na arte que, por anos, omitiram a representatividade de mulheres negras e pardas? A publicidade ainda é muito tímida ao utilizar pessoas negras em suas propagandas. Os padrões de beleza, construídos pela sociedade e ditados predominantemente pela origem europeia, estão repletos de fenótipos e referências da branquitude.

Assim, ao compreendermos as juventudes como sujeitos sociais que se constroem a partir de sua realidade e do campo de possibilidades que esta lhe permite, percebemos que a juventude está interligada ao lugar, ao bairro e à comunidade onde vive. A rua e a comunidade em que habitamos, seja na área urbana ou rural, dizem muito a respeito de nossas vidas e também sobre o modo como nos relacionamos com os outros e com as coisas ao nosso redor. Longe de serem meros cenários onde as coisas acontecem, esses locais de moradia e convivência condicionam e, ao mesmo tempo, são condicionados por práticas sociais, econômicas e histórico-culturais, constituindo-se, assim, em territórios que são moldados e moldam a população que neles reside e convive (Observatório da Juventude, 2014).

Identidade social e identidade étnica andam juntas

Na Psicologia, foi Erikson (1976) quem introduziu o termo "identidade" no âmbito das investigações sobre distúrbios de comportamento. Ele propôs que o desenvolvimento humano ocorre em oito estágios que se estendem desde o nascimento até a morte do

indivíduo, cada um deles associado a marcos etários específicos. Erikson via o desenvolvimento como um processo contínuo, marcado por crises periódicas, diferentemente de Freud, para quem, de acordo com Braghirolli *et al.* (1990), o processo de socialização de um indivíduo se concluía aos cinco anos de idade com a estruturação final da personalidade.

No entanto, é importante destacar que Erikson não via essas crises como algo a ser combatido mas, sim, como parte intrínseca do caráter transitório de cada uma das oito fases. Nesse contexto, a juventude é percebida como uma fase peculiar, na qual ocorre uma crise aguda e inevitável, envolvendo a perda da noção de identidade pessoal e de continuidade histórica. Em outras palavras, essa crise é vista como uma característica normativa, inerente e necessária ao estágio juvenil.

Entretanto, categorizar a identidade social com base em distúrbios etários, como fez Erikson (1976), acaba sendo uma abordagem superficial para a compreensão da identidade juvenil. O pesquisador citado não leva em consideração a influência da condição de classe, dos meios de comunicação, da escola e da família, além dos ritos históricos de entrada e saída da juventude. Estes últimos são fundamentais para entender as diversas maneiras pelas quais os jovens se percebem, veem seus pares e compreendem seu lugar no mundo, ou seja, como constroem sua identidade.

Como lembra Charlot (2000), a essência original do ser humano não está dentro dele mesmo mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. Isso representa a outra face da condição humana que precisa ser desenvolvida: sua natureza social. A afirmação de que a essência humana é, antes de tudo, social significa que o ser humano se constitui na relação com o outro.

Partindo do pressuposto de que a identidade é um conceito que permeia as áreas da sociologia e da antropologia e está relacionado às características do grupo social no qual o indivíduo está inserido, é

importante destacar que diversos fatores, como cultura, história, local e idioma, desempenham um papel significativo na formação dos elementos identitários compartilhados por um grupo. Conforme Lévi-Strauss (1999, p. 29), a identidade não é uma palavra nova, assim como ego ou eu. Para ele, o conceito de identidade está ligado às avaliações cruciais que fazemos de nós mesmos, seja por nossa própria autopercepção ou pela avaliação dos outros.

O sociólogo Manuel Castells (1999, p. 54) também enfatiza que a identidade é uma fonte de significados e experiências para um povo. O processo de construção de significado com base em atributos culturais, ou mesmo em conjuntos inter-relacionados de atributos culturais, destaca-se em relação a outras fontes de significado.

Todas as sociedades possuem suas próprias leis, normas e costumes e a sociedade juvenil não é exceção, apresentando suas próprias características, como o uso de gírias, ornamentos, estilos de corte de cabelo, vestimentas, entre outros. Lévi-Strauss, na obra “Espelhos e Máscaras” (1999, p. 29), argumenta que nos vemos por meio do olhar dos outros, como se fôssemos espelhos refletindo esses reflexos. Nesse processo, moldamos nossas identidades individuais e as atividades coletivas de acordo com as avaliações e julgamentos dos outros, muitas vezes adotando “máscaras” para cumprir essas expectativas e compreender nossa identidade.

A escola e o seu papel no empoderamento de jovens negros

Quando pensamos na escola como um espaço específico de formação, inserida em um processo educativo muito mais amplo, percebemos que vai além de currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. A escola pode ser considerada como um dos ambientes que influenciam na construção da identidade étnica dos jovens. O modo como a escola aborda a cultura

negra e sua representação pode tanto valorizar as identidades e as diferenças como estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Frequentemente, essas diferenças se manifestam na oferta de modalidades de ensino. Para os jovens que trabalham, muitos dos quais estudam no período noturno, após longas horas de trabalho e deslocamento em sistemas de transporte público precários, o emprego é uma necessidade para complementar a renda familiar e garantir um mínimo de dignidade na sobrevivência. Mas será possível conciliar estudo e trabalho? Essa pergunta deverá orientar futuros trabalhos de pesquisa.

Concordamos com Dayrell (2003), quando o mesmo assinala que, para alguns jovens, o mundo do trabalho não lhes dá a opção de escolha e o trabalho é encarado como uma obrigação necessária. Para esses, a escola seria o local de acesso à informação, às ciências e às artes, o lugar de compreensão do mundo, de compreensão das relações sociais e sua relação de classe. Entretanto, constata-se que, para muitos, a condição social precária é motivo para a inserção precoce no mercado de trabalho, o que os obriga a conciliar o trabalho e o estudo, sendo assim migram para o ensino noturno, sem a certeza de que as escolas noturnas no Brasil estejam preparadas para receber essa clientela. Surgem, diante disso, questões como: os professores que atuam no período noturno estão preparados para identificar a identidade da classe de jovens negros trabalhadores? A formação dos professores é eficaz para atuar na Educação de Jovens Adultos? A escola noturna tem horário flexível para os jovens negros trabalhadores?

A Lei nº 12.852/2013, que estabelece o Estatuto da Juventude, estipula que os jovens têm direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercidos em condições de liberdade, equidade e segurança, de forma adequadamente remunerada e com proteção social. Para garantir a efetivação desse direito, a lei prevê a implementação de medidas como a oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio da

compatibilização entre horários de trabalho e estudo, além da oferta de níveis e modalidades de ensino em horários compatíveis com a frequência escolar e o trabalho regular (Brasil, 2013).

Concordamos com Dayrell (2003), quando ele destaca que, para alguns jovens, o mundo do trabalho não oferece a opção de escolha, e o trabalho é encarado como uma obrigação necessária. Para esses jovens, a escola representa um local de acesso à informação, à ciência e às artes, sendo um espaço para compreender o mundo, as relações sociais e a sua própria posição de classe. No entanto, observa-se que, para muitos jovens em condição social precária, a necessidade de ingressar cedo no mercado de trabalho os leva a conciliar o trabalho e o estudo. Isso frequentemente os leva a migrar para o ensino noturno.

Entretanto, é válido questionar se as escolas noturnas no Brasil estão adequadamente preparadas para receber essa clientela. Os professores que atuam no período noturno estão capacitados para identificar a identidade da classe dos jovens negros trabalhadores? A formação dos professores é eficaz para lidar com a Educação de Jovens e Adultos? A escola noturna oferece horários flexíveis que atendam às necessidades dos jovens negros trabalhadores? Estas são questões importantes a serem abordadas para garantir a eficácia da educação para esse grupo específico de estudantes.

Muitas vezes, durante o ensino médio, os jovens negros estão no processo de construção de suas identidades, dentro de grupos e turmas escolares. Eles compartilham olhares e percepções entre si, adentrando no âmbito das relações subjetivas. Nesse contexto, os fenótipos negros, incluindo características como cabelos e o formato do nariz, passam a ter uma relação intrínseca com a construção de suas identidades.

Dentro desse complexo campo de identidades e alteridades, semelhanças e diferenças, os jovens negros devem discutir e refletir sobre conceitos essenciais, como representatividade, empoderamento, negritude, branquitude e interseccionalidade. Reconhecer e valorizar a

autoestima de um jovem negro é fundamental para sua construção identitária positiva, para sua aceitação e inserção como um sujeito único, com valores e atributos físicos distintos e notáveis, que o capacitam a conquistar sua autonomia.

Algumas reflexões

O Brasil possui a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria, um país de dimensões continentais, onde o número de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas constitui 56% do total da população (IBGE, 2022), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Entretanto, será que os brasileiros assumem sua identidade negra? Segundo Souza (2021), em seu livro *Tornar-se Negro*, assumir a identidade negra no Brasil pode ser um processo doloroso. O país foi um dos últimos países a abolir a escravidão e, durante muito tempo, os modelos tidos como positivos de identidade eram representados por pessoas brancas.

Nascer com a pele preta e/ou outros traços associados à negritude e compartilhar uma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não basta para organizar, por si só, uma identidade negra. Ser negro implica também tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico sobre si mesmo, cria uma estrutura de desconhecimento que aprisiona a pessoa em uma imagem alienada, na qual ela se reconhece.

Ser negro é assumir essa consciência e criar uma nova percepção de si mesmo. Portanto, ser negro não é uma condição preestabelecida, é um processo de autodescoberta. Ser negro é tornar-se negro (Souza, 2021, p. 115). De acordo com Conceição e Conceição (2010), muitas pessoas que têm características negras em sua constituição por vezes negam esses

traços, pois a identidade negra traz consigo a lembrança do passado de escravidão e o estigma de ter sido tratado como um objeto.

Em noticiários de televisão, reportagens que abordam o racismo são constantes. São atos e ações que repercutem nas redes sociais e ganham destaque em nível nacional. Envolvem palavras e gestos com a intenção de diminuir ou anular a identidade de outros, no caso, os negros, seja comparando-os a animais irracionais, como macacos, ou lançando bananas como uma associação a esses animais. Para aqueles que nunca se sentiram diminuídos ou inferiorizados, esses atos podem parecer banais, mas para aqueles que cotidianamente lutam desde o nascimento para serem aceitos e respeitados como são, esses atos brutais deixam feridas profundas, tão dolorosas quanto marcas de ferro em brasa.

Conceição e Conceição (2010) enfatizam ainda mais a preocupação em relação à construção da identidade, que requer o apoio de imagens positivas que confirmem essa identidade. Devemos considerar o negro dentro de uma sociedade multirracial, racista e de hegemonia branca, onde, embora numericamente negra, muitas vezes se vê ideologicamente como branca. O processo de construção da narrativa e ideologia do Brasil, conforme Costa (2001), é marcado pela dominância de uma ideologia específica, denominada ideologia da mestiçagem, que prevaleceu aproximadamente das décadas de 30 aos 70 e foi perdendo força a partir dos anos 70.

O Brasil é, indiscutivelmente, um país mestiço, tanto biológica quanto culturalmente. A mestiçagem biológica é resultado das trocas genéticas entre diferentes grupos populacionais catalogados como raciais, refletindo-se também nos hábitos e costumes (componentes culturais) na vida social. Diante dessas considerações, a construção da identidade negra está imersa em processos de relações sociais e culturais, entre o passado e o presente, incorporando e sendo incorporada à dinâmica do particular e do universal.

Os velhos hábitos e muitas palavras que foram utilizadas para fortalecer as vicissitudes da violência escravista devem ser combatidos. Tomemos como exemplo um caso recente nas eleições de 2022, no Piauí, em que um candidato a governador se dirigiu a uma repórter negra com a seguinte frase: “Você, que tem a pele quase negra, mas é uma pessoa inteligente, teve oportunidades que a maioria não teve e as aproveitou” (CNN, 2022). Nas entrelinhas de frases como essas, encontramos preconceito e o racismo estrutural em nossa sociedade. Mesmo que a intenção seja elogiar, os resquícios da escravidão são destacados.

Por essa razão, há várias expressões usadas com o propósito de disfarçar a identidade étnico-racial da população negra, como marrons bombons, morenos claros, morenos escuros, pardos, escurinho, canela entre outros. Parece ofensivo se referir a alguém como negro ou preto, como se fosse inadequado. Como Kabengele Munanga (1999) aponta, essas expressões demonstram o quanto os brasileiros evitam reconhecer sua identidade e realidade étnico-racial, buscando símbolos que os aproximem do modelo tido como superior, ou seja, do branco. Isso, na verdade, é uma tentativa de criar um eufemismo em relação à sua origem e de branquear a identidade étnico-racial (Munanga, 1999, p. 78).

Gomes (2003, p. 171) afirma que a identidade negra é compreendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Envolve a formação da autopercepção de um grupo étnico/racial ou de indivíduos pertencentes a esse grupo, a partir da interação com outros grupos. Quem nunca ouviu a frase: “Eu não sou racista, tenho amigos negros”? Raramente alguém ouvirá a frase: “Eu não sou racista, tenho amigos brancos”. Esses comportamentos e atitudes estigmatizadas devem ser discutidos tanto dentro como fora das salas de aula.

A construção de uma identidade negra positiva é uma preocupação constante nos movimentos negros brasileiros contemporâneos, que enfatizam o resgate da identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. Fica claro que a miscigenação foi um processo

de identificação e construção de identidade com raízes profundamente político-ideológicas, influenciado por critérios ideológico-políticos e relações de poder.

No contexto dessa problemática, Neusa Santos Souza afirmou de forma assertiva: “Ser negro não é uma condição dada *a priori*. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.” Tornar-se negro, superando as dificuldades encontradas, significa reconhecer que a população brasileira precisa reformular a perspectiva em relação à história e às inúmeras contribuições dos negros para a construção do Brasil. A escola desempenha um papel fundamental na reeducação dessa perspectiva.

Os debates sobre fenótipos e cultura negra devem ser frequentes e abertos, com uma abordagem positiva. O racismo deve ser combatido. Os jovens negros necessitam de *feedbacks* positivos e de representações de pessoas negras em todas as esferas sociais, culturais e políticas. É imperativo que desenvolvamos uma educação científica e um programa de divulgação científica que sejam antirracistas, antissexistas, críticos, antidiscriminatório, emancipatórios e diversos, considerando os sujeitos e corpos negros que historicamente foram excluídos dos processos de construção da ciência e da tecnologia.

Referências

BRAGHIROLI, Eliane Maria; RIZZON, Luiz Antonio; BISI, Guy Paulo; NICOLETTO, Ugo. **Psicologia geral**. 9. ed. Porto Alegre: Vozes, 1990.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011. Acesso em: 23 set. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da; CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz. A construção da identidade afrodescendente. **Revista África e africanidades**. Ano 2, n 8, 2010.

COSTA, Sergio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social**, v. 13, n. 1, p. 143–158, maio 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/hznWZTnLwsrv5H8qM7T7K3x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2023.

CNN Brasil. **“Você é quase negra na pele, mas é inteligente”, diz candidato ao governo do Piauí a jornalista**, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/voce-e-quase-negra-na-pele-mas-e-inteligente-diz-candidato-ao-governo-do-piaui/>. Acesso em: 26 set. 2023.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 set. 2023.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos** / Kabengele Munanga. – 3. ed. – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Identidade nacional versus identidade negra**, Rio de Janeiro, Petrópolis, 1999.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. **Páginas**, 2014. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/juviva-conteudo/index.html>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar se Negro**: As vicissitudes das necessidades do negro brasileiro e em Ascensão social, edições Graal, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/KwwpFjcW8rcpPnYQ3LS7Xqt/>. Acesso em: 26 set. 2023.

LÉVI-STRAUSS, Anselm. **Espelhos e Máscaras**: a busca da identidade. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1999.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença. Uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomas Tadeu, HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathryn.(Orgs.). **Identidade e Diferença**: A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.



CAPÍTULO 13

RETRATO DA COMPLEXIDADE DAS “JUVENTUDES” DE UM PAÍS NÃO MENOS COMPLEXO

Andriza Emília Leite Assunção
andriza@iftm.edu.br

Ana Cláudia de Oliveira da Silva
anaclaudia@iffarroupilha.edu.br

Este capítulo tece algumas reflexões sobre as leituras realizadas no decorrer da disciplina “Juventude, trabalho e escola” do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, associadas à nossa experiência como docente no Ensino Médio Integrado – EMI –, de forma relacionada ao projeto de pesquisa em andamento nesse programa de pós-graduação, cujo tema central trata da experiência e do protagonismo estudantil na leitura de obras clássicas da literatura no EMI¹.

De início, compreendemos a complexidade que envolve a ideia de juventude, que abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, isto é, não se trata simplesmente de uma definição de faixa etária ou, equivocadamente, de uma fase de transição para a vida adulta no futuro – para um “vir a ser” que nega ao jovem o presente –, de um momento de crise ou de um tempo de liberdade, de prazer e hedonismo sem limites. Por essa razão, evidenciamos “a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente” (Dayrell, 2014, p. 112) e, também, de vivenciar a juventude com o olhar voltado para o futuro, mesmo em meio às incertezas. Trata-se de um “mix de sensações”, que envolvem a relação com a família e com a sociedade, aspectos emocionais e sentimentais, o trabalho e a necessidade financeira, a cultura e a educação, entre outros.

Assim, nossa intenção é retratar um pouco dessa diversidade estabelecendo as seguintes relações: Juventude e sociedade, Juventude e trabalho e Juventude e educação.

Juventude e sociedade: aspectos da contemporaneidade

No Brasil, conforme o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Esse percentual, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e

1 Trajetória da primeira autora do texto.

Estatística – IBGE, corresponde a 23% da população brasileira, somando cerca de 50 milhões de pessoas. Esses dados nos permitem afirmar que estamos diante da maior geração de jovens da nossa história.

Na sociedade contemporânea, muitas são as percepções sobre a juventude. O jovem atual é aquele que é educado pela força tecnocêntrica e pela fragmentação e diluição do trabalho rígido, pela aceleração do tempo e pela reorganização das redes (Chaveiro, 2011). Essa atual geração jovem vive de forma pragmática e em busca de satisfazer sua necessidade financeira e enriquecimento pessoal, tanto no campo emocional quanto no sensorial. É a chamada “Geração Z”, que compreende os nascidos entre os anos de 1995 e 2010, também conhecida como “nativos digitais”.

Supostamente, quem nasceu na geração Z tem uma íntima relação com o mundo digital, com a internet e com a informática. São pessoas que cresceram jogando videogames, que acompanharam de perto as inovações tecnológicas e que gostam de consumir essas inovações quando possível. É uma geração que não costuma criar vínculos muito duradouros, pois aprenderam a relacionar-se pelas redes sociais e por aplicativos e, quando podem, usam serviços *delivery*, evitando sair de casa.

Segundo Freitas (2005, p. 6), “a noção de geração remete à ideia de similaridade de experiências e questões dos indivíduos que nasceram num mesmo momento histórico, e que vivem os processos das diferentes fases do ciclo de vida sob os mesmos condicionantes das conjunturas históricas”. No entanto, pensar a(s) juventude(s) segundo essa perspectiva geracional pode acarretar a construção de estereótipos – como se percebe na utilização de termos como a “geração perdida” para designar os jovens nascidos entre 1883 e 1900, que lutaram na 1ª Guerra

Mundial – ou mesmo de homogeneização dos jovens de uma determinada época, dotando-lhes de características comuns² (Alpizar; Bernal, 2003).

No caso da geração Z, tornou-se perceptível, por exemplo, que há uma grande parcela de excluídos digitais no Brasil, principalmente entre os moradores das áreas rurais. Além disso, deve-se considerar que, apesar das semelhanças devido à questão geracional, a condição juvenil é vivenciada de diferentes maneiras, em função das diferenças sociais e de parâmetros concretos, como o dinheiro, a educação, o trabalho, o lugar de moradia, o tempo livre etc. (Esteves; Abramovay, 2007 apud Silva, 2015, p. 51).

Essa geração recebe várias “classificações”, de acordo com essas diferenças e com seus padrões de comportamento. Pais (1993) a define como “Geração Ioiô”, ao considerar a presença de uma lógica baseada na reversibilidade, expressa no constante “vaivém”, marcada por uma vida inconstante, de experimentação e de necessidade de superação da monotonia. As mudanças frequentes são consideradas como algo natural e a instantaneidade, a inconstância e a efemeridade são as principais características.

Outra denominação utilizada é “Geração Canguru”, termo surgido na França no fim dos anos 1990, para se referir a um fenômeno cada vez mais comum, principalmente na classe média, que é a demora dos jovens em sair da casa dos pais e assumirem algumas responsabilidades como, por exemplo, os custos com moradia. As prioridades dessa geração são outras, preferem estudar mais, se preparar melhor para o mercado de trabalho, viajar, e, dessa forma, acabam prolongando a estada na casa dos pais. Em muitas situações, eles até saem, mas acabam retornando por razões diversas como uma separação ou desemprego. Os jovens da

² Segundo os autores Lydia Alpizar e Marina Bernal, o conceito de “geração X”, proposto por um autor estadunidense, produziu uma série de caracterizações sobre a juventude americana da década de 1990, que se estenderam aos jovens de diversos países, os quais, obviamente, viviam em contextos e em condições muito distintas.

América Latina são mais propensos a prolongar a vida na casa dos pais, uma vez que o paternalismo é uma condição cultural nesses países.

Há, ainda, a nomenclatura “Geração Nem Nem”, cuja ideia surgiu na Inglaterra, também nos anos 1990, e se refere à parcela de jovens que nem estudam, nem trabalham. Trata-se de um fenômeno mundial e, no Brasil, essa condição atinge, na grande maioria, os jovens de classe baixa e, de forma mais acentuada, as mulheres. Nesse caso, a gravidez precoce é um fator determinante, uma vez que quase sempre vem acompanhada do abandono escolar e de uma consequente baixa qualificação profissional. Mas há que se considerar, também, outros fatores como a atual escassez de emprego, o que leva os jovens à informalidade, sem garantias trabalhistas.

Essas “classificações” são resultados de processos sociais e culturais que vêm se propagando e que têm impactado sobre as condições da juventude, em seus projetos de vida e em suas decisões rumo à idade adulta. E quando falamos em projeto de vida, é necessário ressaltar que não se trata apenas de que profissão seguir, mas de “uma série de fatores que contribuem para que tenhamos o que chamamos de uma vida com qualidade, como saúde, alimentação, trabalho, moradia, vida sexual, relacionamentos. Enfim, são diversas as dimensões da vida e o trabalho é apenas uma delas” (Alves; Dayrell, 2015, p. 387). Ademais, o contexto socioeconômico e cultural, isto é, a realidade na qual o jovem está inserido, influencia o campo de possibilidades, mas também deve-se considerar as características individuais, os desejos e as aptidões.

Por outro lado, entre os desafios de ser jovem na sociedade atual, há também as preocupações com o envolvimento em questões sociais e políticas. Os jovens querem ser agentes ativos da transformação do cenário atual, precisando que sua voz seja ouvida. Podemos afirmar que, nas formas de comunicação em rede, a juventude consegue projetar ideias e construir protagonismo em questões relevantes. Pela internet, eles podem se manifestar livremente e expor suas opiniões sobre pautas

importantes como homofobia, racismo, machismo, xenofobia, entre outras.

Juventude e trabalho: um mundo de desafios

De acordo com José Machado Pais (1993), na contemporaneidade, há uma ruptura no modelo tradicional e linear da sociedade industrial, na qual a condição juvenil era percebida como um tempo de transição com etapas bem definidas até a vida adulta: a conclusão da escola, a obtenção de um emprego estável e durável, a saída da casa dos pais, a estruturação de uma nova família. Logo, a experiência social dos jovens apresenta-se, na atualidade, cada vez mais formatada por modelos pós-lineares de socialização, cujas mudanças foram impulsionadas grandemente pelas alterações ocorridas no mundo globalizado.

Em relação ao trabalho, esse princípio da incerteza que domina o cotidiano dos jovens ganha contornos de uma verdadeira encruzilhada. O desafio é ainda maior no caso dos jovens pobres, os quais contam com menos recursos e margens de escolha, pois as alterações ocorridas no mundo do trabalho têm gerado uma notória precarização. Em tempos de “uberização” dos serviços, o desemprego entre os jovens vem crescendo, apresentando altas taxas e, diante desse cenário, é importante levar em consideração não só a baixa geração de empregos, como também a qualidade deles:

[...] é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades (Dayrell, 2007, p. 1108).

É fato que os jovens são o grupo social mais desprotegido no mundo do trabalho, porque, em geral, recebem salários mais baixos, têm pouca experiência e nem sempre são contratados com carteira assinada. Daí a importância de se repensar as perspectivas de formação do jovem já a partir do Ensino Médio. Para muitos, essa etapa de formação significa o ponto final da vida estudantil, afinal as condições socioeconômicas estabelecem a tomada da decisão de encerrar os estudos após a conclusão do Ensino Médio.

Por outro lado, há também muita desinformação a respeito das possibilidades de continuação dos estudos. O desconhecimento da gama de cursos superiores, dos financiamentos estudantis, dos programas de acesso às universidades também faz com que muitos jovens não continuem estudando e, conseqüentemente, não recebam uma qualificação mais adequada.

Outro fator a ser considerado é a questão emocional, que tem se tornado uma grande preocupação, uma vez que o nível de ansiedade e estresse entre os jovens têm aumentado. Em muitas situações, eles não conseguem lidar com a pressão e, por isso, as crises de ansiedade e de pânico não são incomuns. Associado a isso, surge a dificuldade de amadurecer e o medo da vida adulta, cheia de exigências e responsabilidades para as quais muitas vezes eles não estão preparados.

São muitas as questões que envolvem a relação da juventude com o trabalho; logo, a escola precisa preparar melhor os jovens não só para o exercício da cidadania, para a vida em sociedade, para realização de projetos coletivos e para a concretização de suas escolhas afetivas, mas também para o mundo do trabalho. Isso porque, conforme Dayrell (2007, p. 1109), “para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”.

Juventude e educação: protagonizando para trans(formar)

Difícil definir a juventude e mais difícil ainda caracterizar o jovem que a escola recebe e que chega como “sujeito de experiência, saberes e desejos” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 104), com múltiplas trajetórias e vivências.

Nas últimas décadas, os jovens populares estão chegando às escolas públicas de nível médio, diferentemente do passado, quando a maioria era jovens dos setores médio e alto. O Plano Decenal de Educação para Todos assegurou a democratização do acesso à educação básica no Brasil. Isso significa que a diversidade, a heterogeneidade, as práticas culturais e o universo simbólico característicos da população economicamente menos favorecida também chegaram à escola.

Diante dessa multiplicidade cultural, encontramos o desafio de promover uma aprendizagem ativa, como uma das estratégias para engajar os estudantes e evitar que os estudos sejam abandonados. Podemos dizer, por conseguinte, que houve avanços na inclusão, mas agora o desafio é a permanência dos estudantes na escola. De acordo com Silva (2015):

[...] a relação da escola com o novo alunado não tem sido harmoniosa. A escola parece abrir as suas portas, sem se preocupar em elaborar um projeto que a permita lidar com a diferente realidade imposta pelo novo modelo de aluno. Por sua vez, os novos alunos parecem não demonstrar ter disposição em se adaptar às tradicionais normas impostas pela escola (Silva, 2015, p. 57).

Chaveiro (2011) chama essa situação de “reino da perplexidade”, que é o resultado de uma relação conflituosa, uma vez que as transformações da escola não se deram na mesma velocidade do ambiente do jovem aluno. A escola e seus profissionais parecem ainda

não reconhecer que seus muros ruíram, que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias.

Assim, a relação dos jovens estudantes com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem e com a própria escola encontra-se em tensão e conflito, fruto desse encontro entre a cultura escolar tradicional estabelecida e as recentes e diversas culturas juvenis (Silva, 2015).

Os jovens da atualidade têm acesso a uma gama de informações na Internet e, por isso mesmo, já não se contentam com o ensino tradicional, com a sala de aula organizada em fileiras, com a submissão a modelos prévios. Eles interpretam o mundo pelas lentes das mídias sociais e têm se tornado cada vez mais críticos em relação à sua aprendizagem e ao sentido e/ou utilidade dos conteúdos escolares.

Dessa forma, o conteudismo da “educação bancária” (Freire, 2005), não cabe na atual “sociedade planetarizada onde as transformações sociais são cada vez mais frequentes e intensas, numa outra relação com o tempo e o espaço. Uma sociedade na qual o eixo fundamental é a produção e a circulação de informações.” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 123).

Faz-se necessário, portanto, um tipo de educação que promova a transformação do indivíduo, que leve o estudante à reflexão e à superação do senso comum e que, sobretudo, faça sentido para ele. Um ensino que estimule o aluno protagonista, o que, além de tornar as aulas mais dinâmicas e menos engessadas, desenvolva a autonomia e evidencie potencialidades individuais e coletivas.

Assim, momentos de discussão em grupos, de manifestações de opiniões sobre conteúdos e temas diversos podem fazer com que os jovens estudantes sejam despertados para a verdadeira aprendizagem, aquela que tem significado. Nesse viés, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (Nóvoa, 1991, p. 14). Trata-se, nas palavras de Arroyo, “de reconhecer os mestres e alunos sujeitos da produção de *Outros* conhecimentos, não meros

transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico.” (Arroyo, 2014, p. 56).

As Diretrizes Curriculares Nacionais já apontavam para essa centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. Conforme Sacristán (2010, p. 24) “a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade”. Assim, o protagonismo do jovem estudante é um grande passo para que sua formação seja efetivamente integral.

Considerações Finais

Como vimos, são muitas as questões que envolvem as “juventudes” e a condição juvenil. Entendemos que a questão etária não é suficiente para balizar a juventude, uma vez que se trata muito mais de uma condição histórica e social. As diferenças de classe, de etnia, de gênero, de espaço geográfico, entre outras, definem condições específicas da vivência da juventude e promovem essa diversidade de modos de ser jovem.

As questões relativas aos processos e dificuldades de inclusão no mundo social vividos pelos jovens, que se encontram num momento de construção dos seus espaços e modos de inserção, formação e preparação para uma vida adulta, geram impasses e indagações que refletem no modo como eles estabelecem as relações de socialização com o outro e com o mundo em que vivem. É nessa fase da vida que surgem os dilemas, os quais se apresentam como desafios e interferem nos seus comportamentos e na maneira de pensar e agir. É nesse contexto que há uma explosão de novos conceitos e os jovens se deparam com grandes obstáculos ao buscarem se firmar na sociedade e garantir seus direitos de serem ouvidos e respeitados na busca dos seus sonhos e projetos de vida.

Diante desse cenário, é fundamental o enfrentamento dos dilemas vivenciados pela juventude brasileira no que diz respeito à inserção dos jovens no mundo do trabalho, à qualidade da educação escolar pública, ao enfrentamento da violência e da desigualdade social. É urgente, portanto, repensar as políticas educativas e os saberes a serem trabalhados no cotidiano educacional para que, assim, possamos superar este modelo de sociedade alienada, possibilitando aos jovens constituírem-se como atores sociais capazes de atuar e intervir na própria realidade.

Referências

ALPIZAR, Lydia; BERNAL, Marina. La Construcción Social de las Juventudes. **Última década**, Santiago, v. 11, n. 19, p. 105-123, nov. 2003. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2023.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Repensar o Ensino Médio: Por quê?** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011. Acesso em: 23 set. 2023.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflito. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida. (Org.) **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011, p. 179-189.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e Ensino Médio:** quem é este jovem aluno que chega à escola. *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 40ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

NÓVOA, António. **Formação Contínua de Professores:** Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo.** *In:* SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Universidade de Valência. Penso Editora. 2010.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". **Rev. Ed. Popular,** Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.



CAPÍTULO 14

A JUVENTUDE COMO PROTAGONISTA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS DIVERSA: CONSTRUINDO CAMINHOS COM INFORMAÇÃO E LUTA

Maria da Conceição Novaes Dias
ceicadidas30@hotmail.com

Mabel Freire de Oliveira
mabmel35@gmail.com

Ana Cláudia de Oliveira da Silva
anaclaudia@iffarroupilha.edu.br

A escolha do tema "juventude e diversidade" para o presente capítulo foi motivada pela sua relevância e atualidade, bem como pela complexidade e importância das questões que a problemática suscita. A fase da juventude é caracterizada por um período de transição e formação de identidade, enquanto a diversidade é uma realidade inerente à sociedade contemporânea. Compreender de que maneira a diversidade afeta a experiência dos jovens é essencial para promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

No decorrer do texto, será apresentada como argumento a relação entre juventude e diversidade, abordando diferentes dimensões da diversidade, como gênero, raça, etnia, orientação sexual e origem socioeconômica, e como essas características podem influenciar a vivência dos jovens. Segundo a concepção adotada, a diversidade representa tanto desafios quanto oportunidades para os jovens. Por um lado, a diversidade pode resultar em experiências de discriminação, exclusão e marginalização, limitando o acesso a recursos e oportunidades. Por outro, pode criar um ambiente enriquecedor, favorecendo a troca de experiências, a aprendizagem intercultural e a construção de identidades múltiplas.

Além disso, será discutido o papel das instituições, como a escola, na promoção da diversidade e no apoio aos jovens no enfrentamento dos desafios relacionados a ela. Será ressaltada a importância de criar espaços inclusivos e seguros, nos quais os jovens possam expressar suas identidades, serem respeitados e valorizados em suas diferenças. Por fim, serão apresentadas recomendações e reflexões sobre como a sociedade pode abraçar a diversidade e promover a inclusão dos jovens, reconhecendo e valorizando sua pluralidade de experiências e perspectivas.

Juventude e diversidade: desafios e perspectivas

Segundo Peralva (1997), a juventude é compreendida como uma condição social e, ao mesmo tempo, como uma representação, sendo histórica e socialmente construída e vivenciada em um determinado momento da vida dos indivíduos. Portanto, ainda que se pense na juventude como um grupo de indivíduos que pertence a mesma faixa etária e que vivencia mudanças psicobiológicas semelhantes, cada sociedade e cada grupo humano, em um determinado tempo histórico, lidam com esse momento de formas bastante heterogêneas, assim como o representam de maneiras distintas também. Dessa forma, ao se considerar as diversas realidades socioeconômicas, culturais, regionais etc., bem como a pluralidade de experiências e vivências dos jovens, é mais adequado falar em juventudes, no plural.

Logo, conceber a juventude na perspectiva da sua diversidade significa percebê-la como “parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (Dayrell, 2003), e não como algo que evolui de forma linear ou como uma etapa a ser concluída para a passagem à vida adulta. Nesse sentido, importa compreender como as juventudes constroem determinados modos de ser jovem hoje, considerando a variedade de características e experiências inerentes a esse processo, como: gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião, origem socioeconômica e habilidades individuais. Esses fatores influenciam a forma como os jovens se identificam e interagem com o mundo ao seu redor e com os diferentes grupos aos quais pertencem, tais como a família, a escola, os amigos etc (Dayrell, 2003).

Um dos desafios enfrentados pela(s) juventude(s) é a persistência de preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade. Jovens pertencentes a grupos marginalizados muitas vezes enfrentam discriminação, exclusão e falta de oportunidades em várias esferas das

suas vidas, como na educação, no emprego e no acesso aos serviços básicos. Essas experiências podem resultar em dificuldades emocionais, baixa autoestima e limitações em seu desenvolvimento pessoal e social.

Além disso, aceitar a diversidade juvenil também é um problema e pode gerar conflitos e tensões no contexto social. Diferentes visões de mundo, identidades e valores podem colidir, levando a desentendimentos e a dificuldades de convivência. A falta de diálogo, empatia e respeito mútuo agravam essas tensões e prejudicam o potencial de construção de uma sociedade inclusiva e democrática.

No entanto, é importante reconhecer que a diversidade juvenil também traz perspectivas e oportunidades significativas. Ao valorizar e promover os diferentes modos de ser jovem, a sociedade pode se beneficiar de uma ampla gama de conhecimentos, habilidades e experiências, enriquecendo assim o tecido social e cultural. Os jovens, como agentes de mudança, são sujeitos sociais ativos, capazes de refletir, tomar posição e desafiar normas pré-estabelecidas, promovendo a igualdade, a justiça e a inclusão em suas comunidades.

Para lidar com os desafios e explorar as perspectivas oferecidas pela(s) juventude(s), é necessário adotar abordagens e políticas menos discriminatórias. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo oportunidades para que os jovens aprendam sobre diversidade, desenvolvam habilidades de empatia e se engajem em diálogos interculturais. Para isso, as instituições educacionais devem garantir um ambiente seguro e acolhedor, onde todos os jovens possam expressar suas identidades e opiniões sem medo.

Além disso, a promoção da diversidade exige o envolvimento de todos os setores da sociedade, incluindo governos, organizações não governamentais, instituições acadêmicas e líderes comunitários. É necessário criar políticas e programas que apoiem a igualdade de oportunidades, o acesso à educação de qualidade e a inclusão social.

Também é fundamental combater ativamente o preconceito e a discriminação, promovendo o respeito e a valorização de cada um.

Em suma, a análise do tema diversidade juvenil na sociedade contemporânea destaca-se como um fenômeno complexo e multifacetado que requer uma abordagem holística e inclusiva. Os desafios enfrentados pela juventude, como discriminação e exclusão, demandam ações concretas para promover a igualdade de oportunidades e garantir a plena participação de todos na sociedade. Ao mesmo tempo, a diversidade também oferece perspectivas promissoras, pois a valorização e a celebração da diferença contribuem para o enriquecimento cultural, a inovação e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, é essencial investir em uma educação que promova a compreensão intercultural, a empatia e o respeito mútuo entre os jovens. As instituições educacionais devem criar ambientes seguros e acolhedores, nos quais os jovens possam expressar sua identidade e opiniões livremente, e a diversidade seja valorizada e incorporada ao currículo. Além disso, políticas públicas e programas específicos devem ser implementados para combater o preconceito e a discriminação, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os jovens, independentemente de sua origem, orientação sexual, gênero, etnia ou religião. Isso envolve a criação de políticas de inclusão social, o fortalecimento das leis antidiscriminação e a promoção de iniciativas que incentivem a participação ativa e a liderança dos jovens.

Jovens negros: reflexões e possíveis caminhos para superar os desafios

A Lei nº 10639/03, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) ao incluir no currículo oficial das redes de ensino do país a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", ainda representa um grande desafio no que tange sua implementação. No

artigo “Discursos sobre identidades negras na cultura hip-hop”, Ana Lucia Silva Souza (2012) enfatiza tal dificuldade quando do aniversário de dez anos de publicação da referida lei.

Não restam dúvidas de que a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) é uma legislação de extrema importância no contexto brasileiro, pois tem como objetivo principal a valorização da cultura e história do povo negro. Ela visa combater o racismo, promover a igualdade racial e fortalecer a identidade e autoestima dos afrodescendentes através da desconstrução de estereótipos negativos e da reflexão acerca da discriminação racial presente na sociedade brasileira. Dessa forma, a lei busca proporcionar uma educação mais inclusiva, plural e alinhada com a diversidade cultural do país.

Para Souza (2012), a escola é o *lócus* privilegiado para discutir essas questões raciais e agenciar as alterações necessárias nos usos sociais da linguagem, mas esses agenciamentos também podem ser realizados em outros contextos e espaços de lazer, pois é por meio das nossas práticas cotidianas com a língua que os sujeitos constroem sua identidade. Nesse sentido, a pesquisadora parte de letras de rap, para analisar a maneira como os discursos da cultura hip-hop, contribuem para repensar as relações étnico-raciais no Brasil.

O rap é uma manifestação artística que, historicamente, tem sido um importante canal de expressão da cultura negra, transmitindo mensagens de resistência, denúncia e valorização da identidade negra. Através das suas letras são abordadas questões sociais, históricas e culturais relacionadas à população negra, contribuindo para a construção de um discurso contundente sobre a cultura e a identidade afro-brasileira no Brasil. Além disso, ao tomar como referência os *rappers*, é possível estabelecer uma conexão direta com a vivência e experiências da população negra, proporcionando uma visão mais autêntica e sensível das suas vivências particulares. Isso auxilia na desconstrução de estereótipos

e na promoção de uma representação mais positiva e empoderada da população negra na sociedade.

Dessa forma, a autora propõe que uma via de implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) interessante seria a utilização das letras de *rap* nas escolas, pois o movimento hip-hop – do qual o *rap* participa – é um espaço cultural e político de desenvolvimento de práticas de linguagem em que a cultura negra se autoafirma positivamente, construindo sentidos outros em torno da experiência negra. Portanto, se no *rap* os jovens negros encontram um espaço em que é possível estabelecer trocas e dar sentido às suas vidas no presente, por meio da valorização da cultura e história do povo negro; por que esse estilo musical não está presente no ambiente escolar? Por que não propor “novas maneiras de gestar, organizar e realizar as práticas que asseguram o aprender e ensinar para a vida” (Souza, 2012, p. 35).

Se queremos realmente desconstruir preconceitos, combater o racismo e promover uma sociedade mais inclusiva, igualitária e respeitosa em relação à diversidade cultural e étnica do Brasil, devemos pensar nessas iniciativas que contribuem para o fortalecimento da identidade e autoestima dos afrodescendentes, além de promover o reconhecimento e a valorização das contribuições históricas, sociais, culturais e artísticas da população negra.

É fundamental investir em políticas educacionais inclusivas que valorizem a diversidade e criem ambientes escolares acolhedores e igualitários. Isso implica em promover a equidade de acesso, combater a evasão escolar, fortalecer programas de combate ao preconceito e à discriminação, além de fomentar a participação ativa dos estudantes na vida escolar.

No contexto das representações raciais e de gênero, é imperativo estabelecer um diálogo aberto e inclusivo que busque compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às interações vivenciadas no ambiente escolar e acadêmico. Isso implica na criação de espaços de

escuta e acolhimento, nos quais os estudantes possam expressar suas experiências, compartilhar suas perspectivas e contribuir para a construção de novas formas de representação e senso de pertencimento.

Ademais, é fundamental reconhecer que, apesar dos avanços proporcionados pelas políticas de reserva de vagas nas instituições de ensino superior, desde sua implementação nacional em 2012 (Brasil 2012), a questão do financiamento se apresenta como um elemento em disputa, como analisa Valter Roberto Silvério *et al.* (2022) no artigo “Lei de Cotas+10: o financiamento como desafio”. Ao analisar uma série de documentos, dentre eles os Projetos de Lei em tramitação no Senado e na Câmara de Deputados acerca do financiamento das políticas afirmativas, os autores destacam que infelizmente o discurso de que “não há recursos efetivos” ainda é um grande empecilho para a efetividade das ações afirmativas nos próximos anos.

Tal aspecto deve ser devidamente considerado tanto pelos legisladores quanto pelos movimentos sociais, uma vez que o direcionamento adequado de recursos financeiros se faz essencial para a implementação eficiente e sustentável de programas e iniciativas voltados para a promoção da igualdade racial e para o empoderamento da juventude negra. Silvério *et al.* (2022, p. 9) ressalta que:

A resposta necessita de uma reflexão sobre como a ausência de financiamento, nesses dez anos, por parte do Estado brasileiro continua impedindo que a educação superior se torne o lócus de sustentação de um projeto de desenvolvimento sustentável, garantindo a permanência dos estudantes negros, indígenas e pobres em condições adequadas para o seu desenvolvimento acadêmico.

A garantia de um recurso adequado possibilita a criação de ações concretas, como a implementação de políticas de inclusão social, a concepção de programas educacionais específicos, a oferta de bolsas de

estudo, além do fortalecimento de projetos que estimulem a participação ativa e a liderança dos jovens negros. Dessa forma, o financiamento adequado se revela como um elemento essencial para a materialização dos princípios e objetivos propostos pelas ações afirmativas.

Portanto, tanto o diálogo aberto e inclusivo sobre as representações raciais e de gênero, quanto a consideração do financiamento são aspectos fundamentais das políticas afirmativas para os próximos anos, uma vez que são elementos interdependentes e que contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Somente por meio da valorização das vozes dos estudantes e do direcionamento adequado de recursos financeiros será possível promover efetivamente a diversidade, a equidade e a justiça social, assegurando assim um ambiente escolar e acadêmico mais acolhedor, participativo e emancipatório para todos.

Nesse percurso analítico, importante destacar que, apesar da dificuldade de estabelecer recursos específicos para o financiamento das políticas afirmativas de reserva de vagas no ensino superior, as cotas são uma realidade e, comprovadamente, um grande sucesso (Silva, 2020). Entretanto, ingressar em um ambiente universitário que lhe é hostil e ser, possivelmente, o primeiro membro da sua família a ter um curso de nível superior têm para esses jovens cotistas um custo emocional e psíquico que precisa ser investigado, pois capaz de causar doenças e frustrações.

Esse é o nicho de pesquisa presente no artigo de Weller, Ferreira e Meira (2009), intitulado "Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico: experiências de jovens negras da Universidade de Brasília". Os autores apresentam experiências vividas por quatro universitárias cotistas, matriculadas em diferentes cursos da Universidade de Brasília (UnB) e que, portanto, situam-se em diferentes contextos relacionais. Essa escolha metodológica adotada não busca generalizações, mas sim *insights* sobre as representações raciais e de gênero. Por meio de diálogos, buscou-se na pesquisa compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às situações de interação vivenciadas no ambiente escolar e

acadêmico, problematizando os mecanismos que contribuem para a formação das suas identidades e analisando as estratégias utilizadas no enfrentamento à discriminação.

Nesse contexto, a pesquisa não buscou estabelecer uma visão única ou definitiva sobre as representações raciais e de gênero, mas sim explorar as percepções e interpretações dos sujeitos envolvidos. Por meio desse diálogo, esperava-se captar nuances e complexidades presentes nas experiências individuais e coletivas, reconhecendo que as representações são construídas socialmente e podem variar de acordo com diferentes contextos e vivências.

Essa abordagem metodológica permitiu uma compreensão mais aprofundada das realidades vividas pelos sujeitos envolvidos, bem como dos processos que influenciam a construção das representações raciais e de gênero. Ao problematizar os mecanismos que operam na constituição dessas significações, a pesquisa buscou desvelar as relações de poder, os estereótipos, os preconceitos e os discursos que podem influenciar as percepções e experiências dos indivíduos no ambiente escolar e acadêmico.

Observou-se que todas as jovens relataram experiências discriminatórias, algumas das quais podem ser traumáticas, enquanto construíam sua identidade social no espaço escolar. Essas experiências tiveram um impacto significativo em sua trajetória e deveriam demandar uma atenção cuidadosa por parte das instituições educacionais, a fim de promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Assim, em vez de buscar generalizações simplistas, a pesquisa se propôs a abrir espaço para uma reflexão crítica e aprofundada sobre as representações raciais e de gênero, considerando as vozes e perspectivas dos sujeitos envolvidos. A partir desses *insights*, é possível desenvolver ações e políticas mais sensíveis e inclusivas, promovendo uma transformação social mais efetiva e uma maior valorização da diversidade e da igualdade de gênero e raça.

Considerações Finais

Durante a análise das atividades realizadas no componente curricular de “Juventude, Trabalho e Escola” e a revisão dos textos utilizados como embasamento neste capítulo, constatou-se que os jovens negros enfrentam desafios adicionais em relação aos jovens de outras origens étnicas. Essa constatação é baseada no fato de que a maioria da população brasileira que reside em áreas periféricas é composta por indivíduos de ascendência africana, resultando em uma presença constante de preconceito e discriminação em seu cotidiano. Esses desafios são exacerbados pelo contexto de racismo estrutural presente no Brasil.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na valorização da cultura e história do povo negro, bem como na promoção da igualdade e no combate ao preconceito. Através de uma abordagem inclusiva e emancipatória, a escola pode fornecer aos jovens negros um ambiente seguro e acolhedor, onde possam desenvolver sua identidade, autoestima e potencial criativo. Logo, é fundamental que ela esteja engajada na promoção da diversidade e no respeito às diferenças, proporcionando uma educação que contemple as contribuições da juventude negra para a sociedade.

Além disso, as ações afirmativas desempenham um papel relevante na busca pela equidade racial e na promoção da inclusão dos jovens negros. Por meio de políticas e programas específicos, essas ações visam superar as desigualdades históricas enfrentadas por essa população, proporcionando-lhes oportunidades e acesso aos espaços que antes lhe eram negados. As ações afirmativas têm o potencial de ampliar o campo de possibilidades dos jovens negros, empoderando e incentivando sua participação ativa na sociedade.

No entanto, apesar das conquistas alcançadas e do progresso na luta contra o preconceito, ainda existem barreiras a serem superadas. A discriminação persiste em diferentes esferas, muitas vezes de forma

velada e naturalizada na sociedade brasileira e mundial. Nesse sentido, é fundamental que os jovens negros tenham seus direitos garantidos e que suas vozes sejam ouvidas, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O reconhecimento e a valorização da juventude negra como agente de mudança e transformação social é essencial para a construção de um futuro inclusivo e promissor.

Para concluir, a análise das problematizações levantadas revela a complexidade e os desafios existentes no contexto da diversidade juvenil na sociedade contemporânea. A implementação da Lei nº 10639/03, mesmo após vinte anos, ainda se apresenta como um grande desafio, evidenciando a necessidade de empenho e busca por soluções para cumprir a promessa de uma sociedade democrática. Torna-se imprescindível um esforço conjunto dos legisladores, gestores educacionais e movimentos sociais para promover uma maior conscientização sobre a importância dessa legislação e garantir sua efetivação. Isso requer investimentos adequados em recursos, formação de professores e adaptação dos currículos para abordar de maneira aprofundada a história e a cultura afro-brasileira, contribuindo para o combate ao racismo e à discriminação.

A ampliação do horizonte de expectativas para a juventude negra por meio das ações afirmativas é um avanço significativo. No entanto, é fundamental que tanto os legisladores quanto os movimentos sociais considerem o aspecto do financiamento como uma prioridade nos próximos anos. Garantir recursos adequados é essencial para o pleno desenvolvimento e sucesso dessas políticas e iniciativas.

Ademais, no que se refere às representações raciais e de gênero, é fundamental promover um diálogo aberto e inclusivo, em que os sujeitos possam expressar suas vivências e significados atribuídos às interações na vida escolar e acadêmica. A criação de espaços de escuta e acolhimento favorece a construção de novas formas de representação e pertencimento, valorizando a diversidade e combatendo estereótipos, preconceitos e

relações de poder presentes nesses processos. Isso porque, é evidente que a construção das identidades e experiências dos jovens no ambiente escolar não se dá de forma neutra. A percepção das formas mais sutis de discriminação é fundamental para enfrentar seus mecanismos e efeitos, contribuindo para a transformação das representações e a promoção de um ambiente mais acolhedor.

Diante disso, é necessário um esforço conjunto de diversos atores sociais, como legisladores, educadores, movimentos sociais e pesquisadores, para superar os desafios e buscar soluções efetivas. É preciso investir em políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades, o acesso à educação de qualidade e a valorização da diversidade. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos os jovens possam desenvolver seu potencial plenamente e contribuir para um futuro melhor. Portanto, a diversidade juvenil na sociedade contemporânea representa tanto desafios quanto perspectivas, que exigem uma abordagem abrangente e colaborativa.

Além dos temas aqui abordados, há várias outras áreas relacionadas que seriam interessantes de estudar e pesquisar. Algumas sugestões incluem a investigação da efetividade das políticas públicas e ações afirmativas para promover a equidade racial e a inclusão dos jovens negros, a análise das representações raciais nas mídias e seu impacto social, a construção positiva da identidade dos jovens negros e sua relação com a valorização da cultura afro-brasileira, a investigação das questões de saúde mental enfrentadas por essa população, o estudo da participação política e do engajamento cívico dos jovens negros, a análise da implementação da Lei nº 10.639/03 e a promoção de uma educação antirracista, a investigação do papel dos movimentos sociais e do ativismo na luta pela igualdade racial etc.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.ht. Acesso em: 24 jun. 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**. n. 24, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5/6.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior**: acesso e perfil discente. Texto para discussão. Rio de Janeiro: Ipea, jun. 2020. n. 2569, p. 1-47. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10102>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINDADE, Luana Ribeiro da; CONCEIÇÃO, Iberê; SILVA, Nikolas Palliser. Lei de cotas 10: o financiamento como desafio. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Discursos sobre identidades negras na cultura hip-hop. Pontos de Interrogação. **Revista de Crítica Cultural**, v. 2, n. 2, p. 24-37, 2012.

WELLER, Wivian; FERREIRA, Erika do Carmo Lima; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico: experiências de jovens negras da Universidade de Brasília. **Educação**. Santa Maria, p. 77-93, 2009.



CAPÍTULO 15

IMPACTOS POSITIVOS DA PERMANÊNCIA E ÊXITO DAS JOVENS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO COMBATE ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Lisandra Maria Kovaliczn Nadal
lisandra.nadal@ifpr.edu.br

Angélica Antonechen Colombo
angelica.colombo@ifpr.edu.br

Passados mais de dez anos da obrigatoriedade do ensino médio no Brasil para estudantes de até 17 anos, implementada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, as escolas enfrentam o desafio da evasão de jovens antes de concluírem essa etapa final da educação básica. Essa evasão não ocorre de maneira homogênea, tornando-se necessária a análise interseccional de especificidades como gênero, raça, classe, localidade geográfica, entre outras. As e os jovens na escola são normalmente vistos apenas sob a dimensão de alunas e alunos, sendo desconsiderada sua construção social e histórica, pois, apesar do aumento na inclusão por meio de leis e políticas públicas específicas, as instituições não estão preparadas para a diversidade de culturas que efervescem com a juventude (Leão; Dayrell; Reis, 2011; Silva, 2015). Algumas das reflexões que se fazem necessárias no ambiente escolar para uma real inclusão dessas e desses jovens envolvem a diversidade sexual e de gênero e o fazer social, devendo desbanalizar violências sofridas diuturnamente e promover a construção coletiva de ações pelo respeito e pela valorização da diversidade (Silva, 2014).

Desde a acumulação primitiva, o mundo do trabalho é determinado pelas relações de gênero, e essa divisão sexual das atividades laborais é assim construída pelos próprios interesses do capital. O reflexo dessa divisão não acontece somente na dimensão pública, mas também no âmbito privado, delimitando, dessa maneira, de que forma os espaços serão ocupados na sociedade, inclusive aqueles de qualificação profissional (Federici, 2017). Para as mulheres, a inserção no mundo do trabalho ainda é estruturada em ideais patriarcais. Para elas, as atividades se acumulam entre profissionais e domésticas, que são afetadas diretamente pela opressão e pela exploração.

Exposta a contextualização inicial, o presente capítulo buscou investigar o seguinte problema: quais os impactos positivos que a permanência e o êxito de mulheres na educação profissional e tecnológica podem ter sobre o combate às desigualdades de gênero?

Segundo Adams (2018), as pesquisas que buscam compreender as relações das jovens estudantes com questões de gênero no universo da formação profissional integrada ao ensino médio, ainda são escassas. Sendo assim, as autoras deste trabalho buscaram contribuir para a ampliação das discussões sobre o tema.

As jovens brasileiras e o acesso à educação

No século XX, o aumento nas condições de acesso das mulheres ao ensino, principalmente a partir da década de 1930, buscava atender a demanda industrial crescente no contexto brasileiro, que trouxe muitas famílias do campo para as cidades e fez com que apenas o trabalho do homem não fosse muitas vezes suficiente para o sustento da família. Mas, visto que a profissão era apenas um dos aspectos da vida adulta das mulheres, que poderiam acabar dedicando-se exclusivamente às atividades domésticas, as famílias e os educadores instigavam as jovens à aquisição de técnicas “tradicionalmente femininas”. Para as mulheres, o trabalho fora do lar era visto como secundário, e essa relação determinava a estrutura da mão de obra feminina na sociedade. O discurso da educação era dito universal e muitas vezes neutro, mas se baseava na ideologia do capital humano – que define a “utilidade” do aprendizado escolar como uma maneira de crescimento individual e de ganhar melhores salários –, reforçada posteriormente pela pedagogia das competências (Ramos, 2001 *apud* Frigotto, 2010).

Ainda hoje, no século XXI, a qualificação é vendida como fator determinante e garantidor de um melhor emprego, ideia apresentada aos jovens “pela mídia, pelos políticos, pela família e pela escola, como se apenas o esforço individual fosse capaz de inseri-lo no mercado de trabalho” (Sales; Vasconcelos, 2016, p. 84). Nesse contexto, a educação perde seu potencial formativo de jovens cidadãos e cidadãs e aprofunda a desmotivação em relação ao acesso e à permanência nas instituições de

ensino, visto que a lógica capitalista se pauta na exclusão de uma parcela da população para garantir a manutenção da divisão social e sexual do trabalho na qual está assentada (Saffioti, 2013; Sales; Vasconcelos, 2016).

Dentro de um contexto de globalização e de avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo, o sentido principal de uma educação de qualidade se torna cada vez mais latente: tanto para professoras e professores quanto para estudantes, seu objetivo deve ser social, reflexivo, crítico e articulado. Com o avanço das mídias digitais e do acesso à internet, os conteúdos antes acessados exclusivamente em escolas, bibliotecas e outros espaços formais de aprendizagem passaram a ser encontrados em segundos num clique, direcionados por meio de algoritmos cada vez mais complexos. Sendo assim, o potencial de atração da escola está cada vez mais pautado na oportunidade de transformação social que ela pode oferecer.

Diante desse cenário, alguns dos desafios para a escola no Brasil atualmente são: avançar na inclusão de *todes*, estabelecer níveis de aprendizagem satisfatórios e garantir a permanência das e dos jovens até (ao menos) a conclusão da última etapa da educação básica (Silva, 2015).

Educação profissional e tecnológica no Brasil e desigualdade de gênero

Como proposto pelas bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a articulação de conhecimentos é imprescindível para que o ensino médio seja organizado de maneira integrada, de modo interdisciplinar e transdisciplinar, nos mais diversos espaços de aprendizagem. Frigotto (2010) afirma que a proposta político-pedagógica da EPT deve articular ciência, cultura e trabalho, visando à formação de jovens autônomos para escolher dar continuidade nos estudos ou ingressar na vida profissional,

sem a visão reducionista de que a EPT se trataria de um ensino técnico profissionalizante “melhorado”.

É compreensível afirmar que a capacitação profissional pode oferecer a diferentes indivíduos condições de trabalho mais favoráveis. No entanto, é preciso também refletir sobre as expectativas essencialistas que determinam os comportamentos baseados em papéis sociais previamente estabelecidos, o que impede que mulheres atuem profissionalmente em funções que originalmente se destinam apenas aos homens, restringindo-as a questões domésticas e de cuidado. A EPT é composta de uma grande variedade de conhecimentos que cabem a todos os interessados. Por isso, proporcionar a diferentes grupos o acesso às instituições de educação profissional e tecnológica é um caminho para a desconstrução de uma dinâmica de gênero construída sobre bases essencialistas.

A mística feminina, que define sob justificativas de ordem fisiológica a diferença de aptidões e comportamentos das mulheres, ganhou força especialmente por meio de inúmeros estudiosos (em sua maioria homens), tanto das ciências sociais quanto das biológicas, que reforçaram mutuamente resultados baseados em pressupostos tendenciosos e muitas vezes errôneos (Friedan, 2020; Schiebinger, 2001). No aspecto social, a hegemonia cultural que estabelece a maternidade como a realização máxima da mulher, acaba por reforçar a estigmatização de certas áreas de estudo e posteriormente limitações na busca por empregos. Como experiência pessoal, enquanto estudante de um curso de engenharia numa instituição pública, a primeira autora deste texto foi constantemente incentivada pelos docentes a buscar pesquisas em áreas voltadas à qualidade, pois as mulheres eram preteridas pelas empresas para as etapas de controle e monitoramento de processos por serem mais cautelosas e atentas ao detalhe. Esse relato leva à introdução do primeiro de três impactos positivos que a permanência e o êxito de mulheres na

educação profissional e tecnológica podem ter no combate às desigualdades de gênero.

Incentivo e suporte

A participação de mulheres nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica teve um incremento significativo nas últimas décadas, principalmente a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, pois ela permitiu a expansão e criação de instituições de ensino também no interior do país, facilitando o acesso para estudantes que não tinham condições financeiras e/ou apresentavam restrições sociais para deixar suas casas e migrar para cidades maiores. O número de mulheres matriculadas nas instituições pertencentes à Rede tem aumentado cada vez mais. As matrículas passaram de 505 mil em 2019 para mais de 820 mil em 2022, superando as matrículas masculinas (692 mil), segundo a Plataforma Nilo Peçanha, do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2022).

Esse reflexo foi percebido também na contratação de mais professoras para atuarem nesses cursos, uma vez que nos grandes centros a concorrência pelas vagas sempre foi maior, o que acabava de maneira geral prejudicando as mulheres, considerando o contexto patriarcal e machista no qual estavam inseridas. A representatividade feminina entre docentes e em cargos de gestão pode ser um dos fatores de incentivo para que mais mulheres busquem carreiras na tecnologia, pois a realidade em lares tradicionais pode oferecer muitas vezes visões estreitas sobre as possibilidades de formação e emprego. Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pode contar com um crescente número de mulheres representadas nas mais diversas funções. Em 2023, 15 mulheres estavam à frente de Institutos Federais em todo o Brasil, sendo que em 2008, ano em que foi publicada a lei que instituiu a nova configuração da Rede, o número de reitoras não

passava de quatro. Além disso, a Rede Federal ainda tem buscado formas mais concretas para promover a inserção de mulheres em suas instituições.

Essas profissionais da educação poderiam contribuir para a tomada de consciência sobre questões de gênero e sua influência nas relações sociais e de poder (Tortato; Carvalho, 2016). Além disso, por já terem muitas vezes experienciado situações preconceituosas dentro de suas áreas de atuação, poderiam atuar como suporte emocional para as estudantes, estabelecendo uma relação de empatia e até mesmo um direcionamento em situações mais graves de assédio, por exemplo.

Além das inúmeras dificuldades que as mulheres experienciam cotidianamente, ao discutirmos sobre Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário considerar o impacto da maternidade na vida das mulheres como mais um grande desafio na sua trajetória de qualificação profissional. As tarefas do cuidado sempre estiveram sob a responsabilidade delas. No cenário nacional, as mulheres são as principais responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado de pessoas, o que situa a condição de dupla jornada de trabalho para aquelas que trabalham fora do lar. Essa demanda de tempo diminui consideravelmente a disponibilidade delas para outras tarefas, gerando cansaço e estresse e, logo, prejudicando sua saúde física e mental. A maternidade impõe às mulheres inúmeras tarefas e uma enorme demanda de diferentes responsabilidades, impactando, dessa maneira, a carreira profissional (Machado *et al.*, 2019).

Ao falar sobre parentalidade no cenário da EPT, deve-se levar em consideração a proposta inclusiva do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA/EPT (PROEJA). Nesse caso, o acesso e a permanência se tornam muito mais complexos, pois quando as mulheres ingressam nesses cursos, precisam lidar com uma terceira jornada, porque muitas delas podem ser responsáveis pelo cuidado da família e dos

filhos. Assim, durante a qualificação profissional, elas precisam conciliar sua rotina de estudos com o trabalho produtivo e com o trabalho doméstico. Jaqueline Moll (2010) destaca que é necessário levar em consideração as trajetórias dos estudantes da EJA/EPT, para que o programa exerça de fato o projeto inclusivo a que se propôs, ou seja, oferecer oportunidades para que os estudantes adquiram conhecimentos e saberes próprios da educação básica e profissional tendo condições para a continuidade dos estudos.

Modificação do padrão comportamental nas instituições de ensino profissional e tecnológico

A filósofa e zoóloga estadunidense Donna Haraway (1995) defende que a produção do conhecimento científico acontece por meio da inscrição social, isto é, do papel social que o cientista desempenha na sociedade, e não por meio de um ponto de vista neutro. Por isso, a construção do conhecimento está diretamente ligada à divisão sexual do trabalho. O acesso às instituições de qualificação profissional em qualquer nível, desde tempos remotos, foi direcionado a grupos específicos, compostos, em sua grande maioria, de homens brancos – quando muito, algumas mulheres das classes mais favorecidas tiveram a oportunidade de ocupar esses espaços, porém de maneira muito limitada. Isso mostra que o acesso sempre foi preterido em outras classes sociais, as pessoas pretas e até mesmo pessoas LGBTQIAP+ e com deficiência. Dessa forma, também é possível inferir que se as instituições de ensino são ocupadas majoritariamente por homens brancos, isso quer dizer que o conhecimento produzido nessas instituições será constituído com olhar masculino, branco e heteronormativo, o que delimita a produção do conhecimento a uma visão machista, racista e elitista.

Saffioti (2013) aponta que o sistema social interfere nos padrões de comportamento e que esse sistema varia conforme a cultura e a época. A

ciência precisaria estar assentada em princípios congruentes, portanto tende a ter uma menor maleabilidade, mas está também diretamente ligada ao sistema social na qual estaria inserida, principalmente quando aplicada. Sendo assim, a participação (não apenas a presença) de mulheres nos diversos espaços que compõem as instituições de ensino profissional e tecnológico seria condição essencial para que uma modificação efetiva acontecesse. Se uma escola tivesse metade do seu quadro de docentes composto de pessoas que se declaram mulheres, mas no colegiado de um curso de eletromecânica integrado ao ensino médio elas compusessem apenas 10% do total, essa participação não seria efetiva, e dificilmente a modificação comportamental ocorreria sem a representação necessária.

Quando mencionada a modificação comportamental, esta aborda desde a preocupação com a disponibilidade de banheiros higiênicos para que as estudantes não corram o risco de pegar doenças, passando pela aquisição de acessórios para movimentação e manuseio de cargas pesadas de peças nos laboratórios (que em plena era da tecnologia e muitos milênios depois da invenção da roda nenhum ser vivente deveria ser obrigado a carregar), até a naturalização da presença de mulheres em todos os espaços da escola. Sabendo que uma mudança institucional não necessariamente terá reflexo direto na mudança da realidade social, deve-se focar no impacto naquela pessoa que mesmo por um curto período de tempo viveu essa possibilidade, dando a ela a oportunidade de ser agente de mudanças no mundo do trabalho.

Construção de epistemologias inclusivas

De acordo com Sandra Harding (1987), processos metodológicos baseados no empirismo feminista produziram análises mais completas e menos distorcidas pelos preconceitos androcêntricos presentes em muitos estudos. A autora aponta também que a interseccionalidade de classe,

raça e cultura deveria atuar como mediadora das oportunidades das mulheres, conflitando com as histórias dominantes sobre a vida social. A interseccionalidade é um aprofundamento na análise do conceito de conhecimento situado, introduzido por Donna Haraway no final da década de 1980. Esses são conceitos ainda pouco difundidos em algumas áreas da ciência. Durante um seminário sobre gênero e trabalho, do qual uma das autoras deste texto participou, uma participante que era juíza compartilhou sua dificuldade em fazer seus colegas de profissão compreenderem que as leis não têm neutralidade e foram muitas vezes embasadas em concepções preconceituosas que excluíram diversos grupos do debate.

A permanência e o êxito de mulheres na Educação Profissional e Tecnológica poderiam ter um impacto crescente na produção tecnocientífica, principalmente se for levado em consideração em suas análises o conhecimento situado. A partir do momento em que mais mulheres ocupem espaços na academia, com reconhecimento de suas pesquisas junto a seus pares, a introdução de novas categorias de análise em estudos de áreas que admitem relevância apenas a dados quantitativos poderia se tornar possível e importante, gerando mudanças na visão androcêntrica que ainda persiste nas ciências.

Assim como em outros contextos, o impacto da diversidade de gênero nos espaços da EPT, seja por meio da representatividade nas contratações de servidoras e nas matrículas de estudantes, seja nas publicações tecnocientíficas ou até mesmo de maneira informal em grupos de estudos, é positivo. Apenas com ações será possível vislumbrar uma sociedade menos preconceituosa, com mais políticas públicas voltadas para gênero, e uma inserção mais igualitária no mercado de trabalho, para que as futuras gerações tenham poder para promover mudanças e transformações na ordem vigente.

Considerações Finais

Num contexto global e nacional de avanço do neoconservadorismo, verifica-se a crescente difusão de discursos de ódio e de soluções individualistas para os problemas sociais, econômicos e educacionais. A Educação Profissional e Tecnológica se baseia em princípios que confrontam e incentivam o enfrentamento dessas excludentes e falsas soluções. Uma proposta de educação emancipadora precisa se pautar na luta coletiva contra as desigualdades, e esta necessita de políticas para a inclusão social, de gênero, de raça e etnia, geracional, entre tantas outras. O presente estudo discutiu de maneira específica, porém não de modo excludente, os possíveis impactos positivos que a permanência e o êxito de mulheres na educação profissional e tecnológica podem ter no combate às desigualdades de gênero, o incentivo e o suporte, a modificação do padrão comportamental nas instituições de ensino profissional e tecnológico e a construção de epistemologias inclusivas.

A produção científica que analisa e debate a educação das jovens na educação profissional e tecnológica relacionando-a com estudos de gênero ainda é incipiente e muito bem-vinda e poderá servir de sustentação à construção de políticas públicas para a educação de maneira menos discriminatória e mais inclusiva.

Referências

ADAMS, Aline. **Juventude feminina e a divisão sexual do trabalho no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFFAR – Campus São Borja**. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNP – Plataforma Nilo Peçanha**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 21 ago. 2023.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline.

Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HARDING, Sandra. Conclusion: epistemological questions. *In*: HARDING, Sandra (ed.). **Feminism & methodology**: social science issues. Bloomington: Indiana University Press, 1987. p. 181-190.

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

MACHADO, Leticia Santos; PERIN, Marcelo; SOLETTI, Rosana; SILVA, Livia Kmetzch Rosa e; SCHWARTZ, Ida Vanessa; SEIXAS, Adriana; RICACHENEVSKY, Felipe; TAMAJUSUKU, Alessandra; STANISÇUASKI, Fernanda. Parent in science: the impact of parenthood on the scientific career in Brazil. *In*: International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (GE), 2., 2019, Montreal. **Anais [...]**. Montreal: IEEE, 2019. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8819567>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656094>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru: Edusc, 2001.

SILVA, Karine Nascimento. **Fala garot@!** Sobre sexualidades nas famílias e nas escolas: vozes juvenis que ecoam e transgridem. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2014.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.

TORTATO, Cíntia de Souza Batista; CARVALHO, Marília Gomes de. Empoderamento, gênero e educação. *In*: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da (org.). **Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.



CAPÍTULO 16

SER JOVEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Aline Rita Kothe Favetti
aline.kothe@sc.senai.br

Elisandra Mariléa Quintino
elisandra.quintino@ifsc.edu.br

Mariza Marchioro Turcato
mariza.turcato@ifc.edu.br

Marizete Bortolanza
marizete.spessatto@ifsc.edu.br

Roberta Pasqualli
roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

A juventude é uma fase crucial na vida, marcada por transformações físicas, emocionais e sociais. É nesse período que a relação entre juventude, cultura e sociedade desempenha um papel significativo, moldando perspectivas de futuro e influenciando no desenvolvimento pessoal dos jovens.

A relação entre os jovens e a cultura é um tema de grande relevância no âmbito acadêmico e social. Nesse sentido, o objetivo deste texto é explorar as interações entre os jovens, cultura e sociedade, buscando compreender como a cultura influencia a identidade dos jovens, sua participação ativa na sociedade e o potencial de transformação que possuem.

Dada essa realidade, neste capítulo, faz-se uma reflexão sobre as formas como os jovens se apropriam, produzem e consomem cultura, além de discutir os desafios e oportunidades que surgem nesse contexto. Considera-se que a construção da identidade dos jovens é fortemente influenciada pela sociedade em que estão imersos e que a cultura oferece referências simbólicas, valores, normas e práticas que moldam as identidades individuais e coletivas dos jovens.

A busca por uma identidade própria e a negociação entre as influências culturais são processos-chave na formação dos jovens. Nesse sentido, os jovens desempenham um papel ativo na produção e no consumo de cultura. Suas expressões culturais e artísticas representam importantes manifestações de sua criatividade e voz. A participação cultural dos jovens pode ocorrer em diferentes espaços, como movimentos sociais, grupos artísticos e espaços virtuais.

O texto foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e elaborado por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando fontes como livros, artigos de periódicos e materiais disponíveis na internet, seguindo os métodos de pesquisa descritiva e exploratória. Para a sua organização, foram definidas as seguintes temáticas de estudo: o ser jovem, o jovem como ser social: compreendendo suas interações e desafios e, o jovem, a

cultura e a sociedade. A seguir, apresentam-se as primeiras ponderações para enriquecer a análise da temática.

Ser jovem

Para iniciar as discussões acerca do contexto da juventude, parte-se inicialmente de um período de transição na vida humana: a juventude é marcada como uma fase intermediária entre a infância e a vida adulta. Enne (2011) destaca que essa fase de transição pode variar dos 15 aos 25 anos e é caracterizada por ser uma época de liberdade, prazer e expressão de comportamentos extravagantes, na qual os jovens aprendem e experimentam situações, não se importando muito com seus erros.

Para Dayrell (2003, p. 41) “a essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil”. Para certos indivíduos, a juventude é percebida como um período de adversidades, uma fase desafiadora, caracterizada por conflitos relacionados à autoestima e com a identidade pessoal. Associada a essa concepção, observa-se uma inclinação a considerar a juventude como um momento de afastamento da família, o que sugere uma potencial crise na função socializadora da instituição familiar.

Deparamo-nos, diariamente, com uma multiplicidade de representações da juventude que influenciam nossa compreensão dos jovens. Uma das concepções mais arraigadas é a visão da juventude como um estado transitório, em que o jovem é um “potencial ser”, encontrando no futuro, durante a transição para a vida adulta, o propósito de suas ações no presente (Dayrell, 2003). Dayrell (2003, p. 41) afirma que é:

[...] necessário colocar em questão essas imagens, pois, quando arraigados nesses "modelos" socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de "ser jovem".

É importante destacar que a compreensão do que seja ser jovem não pode ser generalizada, pois há diversidade e heterogeneidade entre os sujeitos dessa faixa etária, influenciadas por questões como classe social, gênero, etnia, sexualidade, entre outras. Jovens de periferias não têm as mesmas oportunidades que os jovens da elite e são esses diferentes contextos e configurações de realidades, entre tantos outros, que devem ser considerados para uma análise mais completa e precisa. Além disso, a juventude é um período marcado por transformações individuais e sociais.

Os jovens passam por processos de transição, como a busca pela autonomia, a construção de projetos de vida e a inserção no mercado de trabalho. Essas transições podem gerar conflitos, desafios e oportunidades, influenciando sua forma de se relacionar com a sociedade e na construção de identidade.

Dayrell (2003) corrobora que definir uma categoria para a juventude não é uma tarefa fácil, pois os critérios que a constituem são históricos e culturais. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, é ativo e age no e sobre o mundo. Nessa ação, ele se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais nas quais se insere.

O jovem como ser social: compreendendo suas interações e desafios

O jovem como ser social tem sido objeto de estudo e reflexão em diversas áreas acadêmicas. Sua posição na sociedade e sua participação

no processo de construção cultural são de grande importância para entendermos as dinâmicas sociais contemporâneas. Ao analisar o jovem como um ser social, é fundamental considerar sua interação com diferentes grupos e instituições, como a família, a escola, os amigos e a comunidade em que está inserido.

A condição humana desse sujeito é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie. Nesse sentido, ele é influenciado por normas sociais, valores culturais e práticas coletivas que moldam sua percepção de si mesmo e seu comportamento.

A fase da juventude é um período tão importante de descoberta, transformação e construção da personalidade, no qual os jovens estão em constante busca por sua identidade e inserção na sociedade. Nessa etapa da vida, o ser humano desenvolve sua capacidade de interação social, estabelecendo laços e relacionamentos que moldarão seu futuro. Para uma melhor compreensão deste cenário, recorreremos a citações de autores renomados que contribuíram para o entendimento desse processo.

No artigo intitulado "O jovem como sujeito social", Dayrell (2003) destaca a importância da compreensão dos jovens como sujeitos ativos e socialmente construtores. Ele afirma que "os jovens são sujeitos históricos, sociais e culturais, portadores de experiências e expectativas, que vivem em contextos e relações sociais concretas" (Dayrell, 2003, p. 70). Ressalta ainda a necessidade de considerar a diversidade de vivências e perspectivas dos jovens ao analisar suas interações sociais.

Nesta direção, Charlot (2000 *apud* Dayrell (2003, p. 33) salienta que:

[...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao

mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Sendo assim, os autores destacam que a essência fundamental do ser humano não reside internamente, mas, sim, externamente, em uma posição periférica, no contexto das interações sociais. Isso representa o outro aspecto da condição humana a ser explorado: a sua natureza social. Afirmar que a essência humana é primordialmente social equivale a dizer que a formação do ser humano ocorre por meio das relações com os outros (Dayrell, 2003).

Ana Luiza Enne, em artigo intitulado "Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida", discute a relação entre juventude e estilo de vida na sociedade contemporânea, afirmando que a "juventude é uma categoria-chave da modernidade, caracterizada por ser uma etapa da vida marcada pela experimentação e pela construção de identidades". Destaca a importância de compreender os jovens não apenas como uma faixa etária, mas como agentes que participam ativamente na construção de sua própria identidade social (Enne, 2011, p. 22).

José Machado Pais, em ensaio intitulado "Lazeres e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica", aborda as práticas de lazer e sociabilidade dos jovens e argumenta que "as práticas de lazer são fundamentais para a socialização e a construção de relações de amizade entre os jovens" (Pais, 1990, p. 603). Ele ainda enfatiza a importância dos espaços de sociabilidade na vida dos jovens, nos quais eles constroem laços de amizade e compartilham experiências.

Angelina Teixeira Peralva (1997, p. 18), em artigo intitulado “O jovem como modelo cultural”, discute a influência dos jovens como agentes de mudança e transformação na cultura e afirma que “os jovens ocupam um lugar de destaque na sociedade como criadores de tendências e referenciais culturais”. A autora ressalta que os jovens são influenciados pelo contexto cultural e, ao mesmo tempo, contribuem para a construção de novos modelos e estilos.

As abordagens dos autores supracitados nos auxiliam na compreensão da complexidade das interações sociais dos jovens, levando em consideração sua vivência, diversidade de experiências e influência na cultura. Tais perspectivas ampliam nossa visão sobre o jovem como ser social e nos fazem reconhecer a importância de compreender suas experiências e vivências.

Reafirma-se a complexidade do estudo, visando promover uma abordagem mais inclusiva e contextualizada, pois os jovens como sujeitos sociais ativos são influenciados por contextos históricos, culturais e sociais e, ao mesmo tempo, capazes de moldar e transformar a realidade ao seu redor. Sendo assim, os jovens não são apenas receptores passivos das influências sociais, mas, sim, agentes ativos na construção de suas identidades e na transformação da cultura. Eles são sujeitos que vivem em contextos específicos, moldados por relações sociais, históricas e culturais.

Diante dessas considerações, é essencial que as políticas públicas, os educadores e a sociedade como um todo reconheçam a importância de ouvir e valorizar a voz dos jovens, levando em consideração suas experiências e perspectivas na construção de espaços de participação e diálogo. Nesta direção, a compreensão dos jovens como sujeitos sociais ativos amplia as possibilidades de promoção de um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral.

É fundamental incentivar a formação de espaços de participação, nos quais os jovens possam expressar suas opiniões, discutir questões

que lhes são relevantes e contribuir para a construção de políticas públicas e iniciativas sociais que atendam às suas necessidades, nesse sentido a escola possui um papel importante para esta transformação. A escuta atenta e o respeito pela diversidade de vivências são fundamentais para uma abordagem que reconheça a complexidade do ser jovem e promova sua plena participação na sociedade.

O jovem, a cultura e a sociedade

Os jovens enfrentam diversos desafios quando se trata de acesso e participação cultural, tais como restrições econômicas e financeiras, falta de espaços apropriados e estereótipos negativos. Esses são apenas alguns exemplos dessas barreiras. No entanto, existem oportunidades emergentes que podem ajudar a superar esses obstáculos, como o uso de tecnologias digitais para expressão e criação cultural.

Para ampliar as oportunidades dos jovens nesse contexto, é fundamental promover políticas culturais inclusivas e valorizar suas expressões culturais. Nesse cenário, a juventude desempenha um papel fundamental na produção e no consumo de cultura, sendo agentes ativos na criação de novas expressões artísticas, manifestações culturais e movimentos sociais. Suas experiências e perspectivas são fundamentais para a renovação e transformação da cultura em geral.

Para Dayrell (2003), é fundamental considerar os jovens como sujeitos ativos e protagonistas de suas próprias experiências. O autor argumenta que a condição juvenil é uma categoria social que se articula a partir das relações entre o contexto social e histórico e as vivências individuais de cada jovem. Portanto, compreender os jovens como sujeitos sociais requer levar em conta o contexto socioeconômico e cultural em que eles estão inseridos.

Enne (2011), ao explorar a influência da mídia, bem como do consumo na construção da identidade e das práticas culturais dos jovens,

destaca que a mídia e o consumo desempenham um papel significativo na formação das identidades juvenis, pois são capazes de transmitir e difundir modelos, estilos de vida e padrões de comportamento. Por conseguinte, os jovens são influenciados pelos valores e imagens transmitidos pela mídia, o que molda suas visões de mundo e comportamentos.

Pais (1990) enfatiza a importância dos momentos de lazer na construção das identidades individuais e coletivas dos jovens. O autor destaca se tratar de uma arena privilegiada para a construção e expressão dessas identidades. Durante as atividades de lazer, os jovens estabelecem relações sociais, compartilham interesses e desenvolvem uma cultura própria, contribuindo para seu desenvolvimento individual e coletivo.

Explorando o tema, Peralva (1997) argumenta sobre o papel dos jovens na produção e disseminação de práticas culturais. Para ela, os jovens são os moldadores de novas formas de comunicação e criadores de padrões que são imitados e adotados por outros grupos sociais. Eles exercem influência na construção da cultura, tanto em níveis locais quanto globais, por meio de suas expressões artísticas, linguagem e comportamentos.

Os autores apresentados oferecem perspectivas complementares sobre a condição dos jovens como seres culturais e sua relação com a sociedade. Eles enfatizam a importância de considerá-los como sujeitos ativos na construção da cultura, sendo influenciados pelo contexto social e cultural em que estão inseridos, ao mesmo tempo em que exercem influência e contribuem para a transformação da cultura e da sociedade.

Considerações Finais

Como vimos, os autores cujas produções foram analisadas neste capítulo priorizam a juventude enquanto fase crucial e vital na vida das pessoas e na dinâmica social. Sendo assim, compreender a diversidade e

a complexidade da experiência juvenil é fundamental para promover políticas e ações que atendam às necessidades e aspirações dos jovens.

Ao reconhecer o potencial dos jovens como agentes de mudança, podemos criar uma sociedade mais inclusiva e participativa, na qual a juventude seja valorizada e tenha oportunidades de desenvolvimento pleno. Muitas vezes, o jovem é tachado e visto somente pelo o que ele virá a ser, não sendo reconhecido pela sociedade como uma pessoa que tem suas prioridades e projetos.

Precisamos compreender a complexidade das experiências e desafios enfrentados pelos jovens para promover ações e políticas que valorizem sua participação ativa, reconheçam sua diversidade e potencializem seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa. Ao investir nas oportunidades e no empoderamento dos jovens, podemos fortalecer o tecido social e criar um futuro mais promissor para todos. São condições essenciais para assegurar a expressão cultural desses sujeitos, promovendo a diversidade, a inclusão e a transformação cultural, contribuindo, assim, para uma compreensão mais ampla e enriquecedora da juventude e de sua importância na construção social e cultural.

Em suma, o estudo do jovem como ser social nos permite compreender as dinâmicas sociais e culturais contemporâneas, assim como os desafios e as oportunidades enfrentados pelos jovens em sua jornada de construção de identidade e participação na sociedade. É um campo de pesquisa em constante mudança, que contribui para uma visão mais abrangente e sensível da juventude em suas múltiplas dimensões.

Referências

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2023.

ENNE, Ana Lucia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 7, n. 20, p. 13-35, 2011. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/203>. Acesso em: 4 mai. 2023.

PAIS, José Machado. Lazer e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**, v. 25, n. 108-109, 1990, p. 591-644. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41010834>. Acesso em: 5 mai. 2023.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 15-24, dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&nd=S1413-24781997000200003&lng=p t&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2024.



CAPÍTULO 17

A COMPLEXIDADE DAS JUVENTUDES

Milene Aparecida Martins Sobral
milene.martins@ifsc.edu.br

Para pensar a categoria juventudes, na atualidade, recorreremos ao conceito de Juarez Dayrell (2003), sociólogo brasileiro especializado em estudos sobre juventude e educação, que apresenta diversas reflexões sobre a juventude na atualidade, evidenciando a heterogeneidade desse conceito. Demonstraremos o conceito de juventude, levando em consideração sua heterogeneidade e pluralidade, que resultam na ideia de múltiplas juventudes, construídas a partir de processos singulares. Também abordaremos o lugar social ocupado pelos jovens e como a juventude busca construir seu espaço na sociedade. Por fim, discutiremos as dinâmicas e os desafios enfrentados pelos jovens na busca por reconhecimento, inclusão e participação ativa. A contribuição para a compreensão da juventude como uma construção social dinâmica e contextualizada é fundamental para uma análise dessa categoria.

Foi a partir dos anos 1950 e 1960 que a juventude se tornou um objeto de estudo mais intenso, muito por conta de movimentos culturais, como o movimento hippie e do *rock'n roll* e, também, conjuntamente aos avanços tecnológicos, como a popularização da televisão e do rádio. O período se caracterizou pela busca por liberdade, expressão individual, questionamento dos valores e engajamento em movimentos sociais e políticos. A juventude passou a ser vista como uma força de mudança e transformação, capaz de desafiar as normas sociais existentes e promover inovações nas áreas da arte, moda, música e comportamento.

Desse modo, a partir do século XX, o conceito de juventude foi ampliado, sendo objeto de estudos acadêmicos, de políticas públicas e discussões sobre identidade e participação social. A figura do jovem, como sujeito social, consolidou-se como um elemento central na construção das sociedades modernas e contemporâneas, refletindo a importância atribuída às aspirações e às contribuições dos jovens para o desenvolvimento social, cultural e político.

Algumas das ideias abordadas por Dayrell (2003) incluem a construção social da juventude, alegando não ser uma categoria fixa ou

natural, mas uma construção social permeada por influências culturais, políticas e, também, a importância de compreender a juventude como um fenômeno dinâmico e contextualizado. Esses aspectos não se apresentam de forma linear e podem variar de acordo com o período, o contexto social e a trajetória de cada indivíduo (Dayrell, 2003). O conceito de juventude vai além da mera categorização etária. Para o autor, ser jovem não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma construção social que envolve aspectos culturais, políticos e psicológicos.

Dayrell (2003) enfatiza que a juventude é um período de transição e transformação, em que os sujeitos buscam construir sua identidade e inserção na sociedade. Ele destaca ser uma fase marcada por múltiplas experiências, desigualdades e diversidades. Apresenta que a juventude é influenciada por diferentes contextos e instituições, como a família, a escola, o trabalho, os meios de comunicação e as relações de poder. Esses fatores combinados, desempenham um papel significativo na socialização dos jovens e na construção de suas trajetórias de vida.

Dayrell (2003) destaca, ainda, a importância de entender os jovens como atores sociais ativos, capazes de exercer sua agência e participar de processos de transformação social. Ele enfatiza a necessidade de valorizar as vozes e as experiências dos jovens, reconhecendo sua diversidade e potencialidades. A partir das reflexões deste autor, podemos constatar que a juventude não é uma categoria fixa ou natural, mas uma construção social permeada por influências culturais, políticas e econômicas. Chama a atenção para a importância de compreender a juventude como um fenômeno dinâmico e contextualizado.

Heterogeneidade e diversidade da juventude

Dayrell (2003) ressalta que a juventude não é vivida, mas, sim, caracterizada por uma grande diversidade de experiências e vivências. Ele destaca a importância de reconhecer as diferenças e desigualdades

existentes entre os jovens, levando em consideração fatores como classe social, gênero, raça/etnia e contexto socioeconômico. Sobre a relação entre juventude e educação, é forte a influência da educação na formação das identidades e trajetórias dos jovens. Por isso, o autor questiona o papel da escola em relação à inclusão, à formação cidadã e à preparação para o mundo do trabalho, destacando a necessidade de repensar os currículos e as práticas pedagógicas para melhor atender às demandas dos jovens

Sobre a participação e protagonismo juvenil, é fundamental analisar a importância da participação ativa na sociedade, com destaque à capacidade de serem atores sociais transformadores. Para que isso ocorra, entretanto, é fundamental a existência de espaços e oportunidades para que os jovens possam exercer sua agência, expressar suas opiniões e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Dayrell (2003) destaca os desafios enfrentados pelos jovens, como a inserção no mercado de trabalho, a violência, a exclusão social e a falta de oportunidades. Ao mesmo tempo, ele reconhece as potencialidades dos jovens, como sua criatividade, energia e capacidade de apoio, destacando a importância de valorizar esses aspectos positivos.

Desse modo, o conceito de juventude apresentado por Dayrell (2003) vai além da idade e abrange o complexo das experiências e vivências pessoais, considerando as influências sociais, culturais e formadoras que moldam suas trajetórias. Ele busca compreender as dinâmicas e desafios enfrentados pelos jovens, assim como suas capacidades de ação e transformação na sociedade, busca promover uma compreensão mais ampla e contextualizada da juventude, considerando suas diversas dimensões e os desafios enfrentados pelos jovens na sociedade.

Nessa fase da vida, que se situa entre a adolescência e a vida adulta, surge um processo de constante construção de significados e compreensão, evidenciando as culturas juvenis. Esse processo resulta em

uma diversidade de formas de 'ser jovem', manifestadas na pluralidade das juventudes. De acordo com Dayrell (2003), há uma ampla variedade de universos que compreendem diferentes culturas juvenis, ou, como é descrito em suas obras, diferentes expressões de juventude. Essas referências são associadas aos estilos de vida cotidianos e específicos, que ganham destaque nos espaços urbanos (Dayrell, 2003).

Desse modo, compreende-se que a juventude faz parte de um processo mais amplo de formação de sujeitos e, também, possui particularidades que marcam a vida de cada indivíduo. Trata-se de um período específico, mas que não se resume a uma simples transição; possui uma importância própria. Esse processo é influenciado pelo ambiente social em que ocorre e pela qualidade das sofisticações proporcionadas por esse ambiente. Conseqüentemente, os jovens constroem maneiras diferentes de experienciar essa etapa da vida, que possui especificidades, o que não implica, no entanto, que exista apenas um modo de ser jovem.

Nesse contexto, tornamos a enfatizar a noção de juventudes no plural, para ressaltar a diversidade de formas de ser jovem que existem. Compreendendo a juventude dessa maneira, torna-se necessário articular esse conceito com o de sujeito social, reconhecendo que os jovens são agentes ativos e protagonistas na construção de suas identidades e trajetórias. Dayrell (2003) destaca a importância de reconhecer a diversidade entre os jovens, considerando suas diferenças étnicas, culturais, culturais e de gênero. O autor discute a relação dos jovens com a educação e destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite suas vivências e promova uma educação crítica e participativa, destacando a importância de espaços de participação e protagonismo juvenil, nos quais os jovens possam exercer sua cidadania e serem agentes de transformação social.

Para problematizar as questões que envolvem a complexidade da juventude, Dayrell (2003, p. 44) apresenta a trajetória de dois jovens

João que é um rapper e Flavinho é um funkeiro, que segundo o autor “expressam experiências e momentos de vida diferenciados, revelando mundos próprios”. A partir das trajetórias apresentadas, observou-se que os estilos musicais *rap* e *funk* oferecem um espaço e um tempo onde eles podem expressar e vivenciar sua condição juvenil. Esses estilos permitem que eles construam maneiras específicas de ser jovem e questionem as imagens preestabelecidas ou um certo ‘modelo’ de juventude. Os jovens pesquisados questionam a visão da juventude como uma fase transitória preparatória para o futuro. Eles vivenciam a etapa no presente, sem perspectivas claras para as etapas seguintes da vida, pois os horizontes estão limitados para eles. O tempo da juventude para esses jovens é focado no aqui e agora, buscando diversão, prazer, encontros e conexões afetivas, mas, também, enfrentando angústias diante das lutas pela sobrevivência. Isso não significa que sejam alienados ou passivos, pois têm sonhos e desejos, principalmente relacionados à esfera musical e uma vida mais confortável, especialmente para suas mães. No entanto, esses sonhos e desejos muitas vezes não se concretizam em projetos de vida duradouros e, quando o fazem, tendem a ser fluidos ou de curto prazo.

A autora Angelina Peralva (1997), no texto “O jovem como modelo cultural”, aborda a influência dos jovens na construção e transformação da cultura contemporânea. Para ela, a juventude se apresenta como força cultural, na medida em que os jovens desempenham um papel fundamental na definição de valores, estilos de vida, tendências e comportamentos que influenciam a cultura de uma sociedade.

Outro fator destacado pela autora é a identidade juvenil, classificada como um processo complexo, marcado por conflitos, experimentação e busca por autonomia. Os jovens constroem sua identidade a partir de elementos culturais, como música, moda, linguagem, entre outros. A autora destaca, também, a relação entre os jovens e o consumo, evidenciando como o mercado direciona suas estratégias de *marketing* para esse público específico. Os jovens se mostram como consumidores

em potencial, influenciando a produção e disseminação de produtos culturais.

Além disso, Peralva (1997) aborda o papel das novas mídias e tecnologias na cultura jovem, a exemplo das redes sociais e da internet. Essas ferramentas permitem a conexão e a criação de comunidades virtuais, ampliando as possibilidades de expressão e interação entre os jovens. Destacamos, aqui, a perspectiva de que os jovens não são apenas receptores passivos da cultura, mas, também, agentes ativos na transformação e criação de novos significados e práticas culturais. Eles têm o potencial de questionar e subverter normas protegidas, garantidas para a evolução da sociedade.

Peralva (1997) apresenta o papel dos jovens como modelos culturais, enfatizando sua influência na cultura contemporânea, a construção da identidade, o consumo, o uso das novas mídias e a capacidade de promover mudanças sociais. Essa posição da autora vai ao encontro do que é proposto por Dayrell (2003), como anteriormente apresentado. Ambos os autores defendem a visão de que os jovens são sujeitos sociais ativos e capazes de contribuir de forma significativa para a sociedade. Portanto, destaca-se a importância de promover suas experiências, conhecer sua diversidade e promover espaços de participação e protagonismo juvenil.

Peralva (1997) aponta o impacto e a influência dos jovens na definição e na transformação da cultura contemporânea. Isso significa que desempenham um papel significativo na moldagem de valores, estilos de vida, tendências e comportamentos que caracterizam uma determinada sociedade em um determinado momento. A juventude, como grupo demográfico e social, tem uma capacidade única de inovar, experimentar e desafiar as normas protegidas. São sujeitos em um estágio da vida em que estão explorando sua identidade, questionando autoridades e buscando sua própria voz. Essas características fazem com que os jovens sejam particularmente influentes na criação de novos padrões culturais.

Os jovens são agentes ativos na construção da cultura, pois trazem novas perspectivas, ideias e práticas que podem desafiar e transformar os valores e as tradições existentes. Eles são impulsionados por seu desejo de se expressar, se conectar com seus pares e deixar sua marca no mundo. Por meio de manifestações culturais como música, arte, moda, linguagem e comportamento, os jovens influenciam e moldam a cultura ao seu redor. Essa visão reconhece a importância de dar voz e respeitar as contribuições dos jovens na esfera cultural. Ao considerar a juventude como uma força cultural, Peralva (1997) destaca a capacidade dos jovens de desafiar as normas vigentes, trazer novas perspectivas e sustentar a mudança cultural em uma sociedade.

Na tentativa de reconhecer os jovens como cidadãos de direitos, o Brasil instituiu o Estatuto da Juventude no pela Lei nº 12.852, promulgada em 5 de agosto de 2013 (Brasil, 2013). O processo de criação desse estatuto teve origem em uma longa trajetória de lutas e demandas dos movimentos juvenis e organizações da sociedade civil que buscavam garantir direitos e políticas públicas específicas para os jovens brasileiros. A mobilização em torno da criação do Estatuto da Juventude ganhou força a partir dos anos 1990, com a crescente visibilidade e protagonismo dos movimentos juvenis no país. Esses direitos reivindicavam a necessidade de uma legislação que reconhecesse e assegurasse os direitos da juventude, além de promover a inclusão social e a participação dos jovens na vida política e social.

Foram realizadas diversas conferências nacionais de juventude ao longo dos anos, nas quais foram atendidas e propostas para a criação do Estatuto. Em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Presidência da República, que desempenhou um papel fundamental na formulação e articulação dessas políticas. O projeto de lei que deu origem ao Estatuto da Juventude foi elaborado em conjunto com organizações juvenis e passado por discussões e revisão antes de ser aprovado e sancionado como lei. O estatuto reconhece os jovens como

sujeitos de direitos e regulamentações e políticas públicas nas áreas de educação, trabalho, cultura, saúde, esporte, lazer, entre outras, tratadas especificamente para a juventude.

O documento representa um marco importante na garantia de direitos e na promoção da inclusão e participação dos jovens no Brasil. Ele busca fortalecer a cidadania e a autonomia dos jovens, reconhecendo suas demandas e necessidades específicas. Uma das principais conquistas do Estatuto da Juventude é o reconhecimento da juventude como uma categoria social específica, com direitos e demandas próprias. O estatuto estabelece direitos relacionados à educação, profissionalização, trabalho, saúde, cultura, esporte, lazer, participação social, igualdade racial e de gênero, entre outros. Ele também prevê a criação de políticas públicas específicas para a juventude, visando promover a igualdade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos jovens.

Além disso, o Estatuto da Juventude reconhece a diversidade e a pluralidade das juventudes, considerando as diferenças étnicas, raciais, de gênero, orientação sexual, condição social e regionalidade. O documento descreve a importância da participação dos jovens na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas que os preencheram, promovendo a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

No entanto, é importante ressaltar que a efetivação dos direitos previstos no Estatuto da Juventude ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos, a falta de articulação entre os diversos setores responsáveis pela implementação das políticas e a falta de participação efetiva dos jovens nas decisões. É necessário um esforço contínuo por parte do Estado, da sociedade civil e própria dos jovens para garantir que o estatuto seja plenamente implementado e que os direitos da juventude sejam efetivamente garantidos em todas as esferas da vida social.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. 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, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set-dez 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1997, n.05-06, p. 15-24, dez. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a03.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.



CAPÍTULO 18

UMA COBRANÇA NADA AMISTOSA: O QUE É SER JOVEM HOJE EM DIA?

Juan Airton Santos
juan.airton@gmail.com

No início da infância, certos comportamentos são ditados, inicialmente, pelos familiares. Durante a fase escolar, as crianças são submetidas a um conjunto de regras, as quais, normalmente, não conseguem contestar. Desde o princípio, são motivados a obedecer, como um dogma. E, a propósito, boa parte das famílias também impõem certas crenças ou participação em instituições religiosas como um valor ou uma obrigação a ser cultuada e, de forma perene, mantida por toda a vida e ainda repassada aos descendentes.

Este tipo de situação tornou-se muito comum por todo o século XX no Brasil e, nas primeiras décadas do XXI, nota-se uma expansão principalmente entre os adultos como sujeitos participantes de tais atos. Já os jovens, num movimento contrário, têm resistido a essa inserção pois, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha (2022), os jovens entre 16 a 24 anos que se declaram 'sem religião' (não necessariamente ateus ou agnósticos) já supera, em números absolutos, o número de católicos e evangélicos principalmente nas grandes cidades.

Com a passagem da infância para a adolescência e, na sequência, para a fase adulta, eles são avaliados por critérios como maturidade, desempenho escolar ou profissional, conduta social, dentre outros. Estes parâmetros, por vezes questionáveis, quase sempre são baseados em comportamentos ou condições subjetivas, salvo raríssimas exceções. Cericatto *et al.* (2017) pesquisara a maturidade na escolha profissional em adolescentes do ensino médio, concluindo que esta aumenta pela relação entre a faixa etária e a quantidade de anos dedicados aos estudos. No estudo, verificou uma grande cobrança entre os pais para com seus filhos a fim de que seu desempenho fosse condizente com sua série e os objetivos que impuseram aos filhos.

Portanto, esta relação entre os sujeitos jovens e outros que, em determinado momento, norteiam, conduzem, influenciam ou interferem na vida dos jovens. O cobrar pode assumir duas conotações: uma positiva, quanto destina-se a melhorar a vida destas pessoas por meio de

alguma intervenção. A negativa é encontrada sobre a égide da imposição (seja psicológica, implícita ou materializada) destinada a conduzir os sujeitos para adotar determinada conduta apenas pelo fato de ter que cumprir um papel que dele já se espera. Exemplos são vastos e muitos são sutis.

Talvez o mais clássico seja quando, diante de uma família com forte tradição acadêmica, impõe a seus descendentes que sigam esta tradição independentemente de vocação.

As formas de protesto: da rebeldia ao cancelamento

Nos anos 1960, uma parcela considerável da juventude buscava afirmação social. Ao que parece, o conservadorismo e as velhas ideias não dialogavam mais com uma juventude que desejava liberdades de ser e agir. Biagi (2013) discorreu sobre a rebeldia que foi promovida pelos jovens nos anos nesse período histórico. Tal movimento de contracultura é considerado um marco, pois temas considerados tabus como sexo, aborto, divórcio, homossexualismo e outros nevrálgicos como: papéis sociais, governos, guerras, direitos civis e racismo permeavam o cotidiano da juventude, conflitando com alas de cunho mais conservador e com forte tendência de manutenção do *status quo*.

Durante a década de 1980, a chamada década da geração perdida também impôs a sociedade não apenas o seu modo de ser, mas, também, o descontentamento com a situação econômica pela qual passara o mundo. Assuntos como o desemprego e resseção econômica motivaram protestos, alguns deles até violentos, contra governos que introduziram políticas neoliberais e, em alguns casos, em regimes socialistas ou ditatoriais, tais pessoas clamavam por mais liberdades. No Brasil, movimentos como o Diretas Já levaram centenas de milhares de jovens às ruas, clamando por eleições livres e diretas para presidente da República.

Os anos 1990, designada de a década que nos conectou, os avanços obtidos com a educação puderam ser notados. Uma juventude rebelde das gerações X e Y porém, mais conscientes, tratavam de temas mais realísticos como ecologia, mudanças climáticas, violência doméstica, consumo de drogas e, em algum grau, de problemas sociais e políticos. Esses e outros passaram a ser discutidos em encontros sociais nos mais diversos ambientes, desde salões de igrejas até escolas.

Um fato importante a partir daquela década foi a forma como os jovens passaram a se comunicar. Percebe-se, a partir de então, o início de um certo distanciamento social, fato impulsionado ao mesmo tempo pela disponibilização da internet e pelo acesso a aparelhos celulares, o que enseja um certo paradoxo, pois esperava-se que com a disponibilização de meios mais eficientes de comunicação, as pessoas e, principalmente os jovens, ficassem mais próximas fisicamente, fato que não se confirmou como o passar dos anos.

Dos anos 2000 em diante, os nascidos no final dos anos noventa, denominados sociologicamente de Geração Z já interagem de forma praticamente virtual, têm nas redes sociais o seu principal canal de diálogo com a sociedade. Subdividem-se em tribos, com agendas e características definidas. Com poucos cliques, podem levar pessoas do sucesso ao ostracismo. Denominam isso de cancelamento e são utilizadas como forma de punição contra não apenas artistas ou influenciadores digitais mas, contra qualquer um que cometa algum deslize grave ou apenas contrarie algum grupo específico e que tenha algum alcance social.

Para Paz *et al.* (2022), tal cultura, principalmente na internet, tem como característica a intolerância, diferindo-se de outras manifestações políticas em função do local onde ocorrem, que é o privado, embora tenham dimensões públicas (qualquer pessoa pode acessar *sites*, *blogs*, redes sociais). Nestes, grandes mobilizações podem ser realizadas dentro de curto espaço de tempo, expondo as vítimas ao julgamento e execração

públicos com consequências as vezes irreparáveis, no que se refere a imagem ou a aspectos psicológicos da vítima.

Jovens: o dilema do “ser ou não ser”

Embora a frase do monólogo de Shakespeare pareça complexa para alguns, seu significado é simples e dialoga com o cotidiano. Refere-se, basicamente, ao existir ou não existir, viver ou morrer. Em um sentido mais contemporâneo, a existência remete a papéis que as pessoas desempenham durante a vida. Assim, um homem pode ser pai, um operário, cidadão ou qualquer outra coisa a depender do contexto. Jovens por seu caráter inquieto, ávidos por descobertas e dispostos a experimentar novidades tendem, quase sempre, a viver o viver.

Novamente, diante da sociedade, os jovens se veem pressionados a adotar certos comportamentos, o que também entra em conflito com aquilo que acreditam ser o ‘ser jovem’, o viver a juventude. Provavelmente, muitos se consideram incompreendidos nesta situação. As pressões já começam no seio familiar, como as que incutem a necessidade da busca por um posto de trabalho ou, ainda, que pressionam para sair de casa e seguir a vida. Muito os fazem, ou porque desejam fugir da censura familiar e viver seu monólogo shakespeariano ou, porque se sentem obrigados a fazê-lo por não suportar tal situação.

Destarte, o que está por trás desta situação não é apenas a situação socioeconômica (riqueza ou pobreza, etnias, etc.) mas, a maturidade ou o amadurecimento que as famílias e a própria sociedade impõem cada vez mais cedo, principalmente a adolescentes e jovens adultos. Isto gera um conflito geracional, o que para alguns é positivo (Hentz; Kupermann, 2021). Para outros é negativo (Vieira; Brito, 2020), pois ainda se baseiam, na maioria dos casos, na autoridade parental. Quase sempre ocorre a ruptura da linha tênue que perneia estas relações, transformando a autoridade em autoritarismo, o que potencializa o conflito.

Jovens de hoje e os jovens de ontem

Os jovens de ontem são os adultos de hoje. Esses passaram por dilemas e também por crises de identidade. Atualmente, muitos são pais e mães e, em boa medida, ainda são filhos. Lidam, praticamente, com um conflito duplo: o primeiro imposto pela sociedade e o segundo pelas mudanças, que se tornaram cada vez mais repentinas, ao lidarem com seus filhos. A cada dez anos, uma geração de novos pais e filhos enfrentam este dilema que é a convivência com aquilo tido como diferente para os primeiros e contemporâneo e natural para os últimos. Fato é que, sem perceber, pais, mães e avós existiram, quando jovens, cada um a seu tempo, viveu, experimentou e passou por transformações, modismos, choques de valores, etc.

Para Duarte *et al.* (2009, *apud* Portela, 2021, p. 479) “O contexto social, político, econômico, cultural e tecnológico no qual está inserida a juventude atual apresenta características e dimensões distintas daquelas vividas pelas gerações passadas”. Com a coexistência de juventudes em um dado momento histórico, com sua heterogeneidade e particularidades, conflitos são comuns e podem ocorrer disputas por recursos, sejam financeiros ou não, por espaço social, por liberdade. Tais situações são apenas exemplificativas e a lista pode variar a depender da complexidade e da proporção dos interesses e do conflito existente.

Mas, existe também uma outra face nesta relação, a qual em vez de um contexto conflituoso, ocorre o harmonioso, quando as gerações vivenciam as transformações sociais e, juntas, resolvem os dilemas do cotidiano. Neste caso, as ‘juventudes anteriores’ se adaptam mais rápido as transformações e percebem as necessidades das ‘juventudes contemporâneas’ como algo natural do momento. Esta visão baseada em Sposito (2002 *apud* Portela, 2021) considera que a vida humana é baseada em etapas e a juventude é uma delas, desta forma, essa tem

características e especificidades próprias, cuja influência provem dos modos culturais e sociais.

O que é e como é estar jovem atualmente

Longe de bitolar a juventude contemporânea a modismos ou estratificá-la em grupos heterogêneos, embora tal situação ocorra, os jovens deste momento possuem necessidades e desejos específicos para esta época. Suas interações socioculturais representam desde a sua maneira de ser, quanto agir e pensar. Engana-se que a atual geração se limita a estereótipos como 'geração de doentes', 'os suicidas' e 'nem-nem'.

A grande maioria se adaptou muito mais rápido as transformações contemporâneas do que seus pais ou avós em relação a época deles. Eles lidam e se engajam com problemas que vão, desde a esfera política até a ambiental, são capazes de mobilizarem-se em favor de causas humanitárias e, ainda, ao lidarem com um mundo sem fronteiras, comunicam-se muitas vezes sem dominar idiomas estrangeiros. Coisa impossível para gerações pretéritas. Segundo o estudo da Box 1824, 63% dos jovens da Geração Z defende toda causa ligada à identidade das pessoas, a saber: gênero, etnia e orientação sexual, por exemplo.

Os jovens da atualidade desenvolveram pensamento lógico apurado, são ativos, não importa a idade, pois crianças que têm entre 7 a 12 anos, já possuem os mesmos comportamentos de adolescentes dos 13 aos 17 anos, com as devidas ponderações. Assim, é comum ver tais grupos juntos participando de ações ligadas ao meio ambiente, ações que buscam doações para causas específicas, eles impulsionam o consumo, banindo aquilo de que não gostam, o que antes era uma decisão autocrática dos pais, principalmente sobre o que vestir, o que comer, o que ser e o como agir. São também autodidatas e desde cedo tornam-se responsáveis por certos aspectos de suas vidas.

Vivem de forma pragmática, tendem a ser práticos e buscam de satisfação de suas necessidades sociais e desejos particulares, seja de relacionamento, financeiros e, em alguns casos, o próprio enriquecimento e ascensão pessoal. No campo emocional, lidam melhor com questões sobre sexualidade e respeitam ou, ao menos toleram, a opção quanto a escolha de gênero. O que nem sempre agrada aos pais que, embora possam ser jovens, não lidaram abertamente com tais questões da mesma forma que seus filhos lidam.

Nesta condição, de pensar e agir, os jovens são agentes de mudança. Não se limitam a apenas sonhar, procuram realizar. Raros foram os casos de se ver em lojas moças de quatorze, quinze ou dezesseis trabalhando meio turno não por necessidade, mas pelo desejo de ter independência financeira e buscar satisfazer aquilo que os pais não tinham condições de propiciar nos anos 80 e 90. O mesmo em relação aos garotos, que dedicavam muito tempo a sonhos impossíveis de realizar em detrimento de elaborar um plano para mudar de vida e se tornar independente. Talvez isso se devesse a própria forma de criação ou as frustrações que seus pais carregavam e acabavam por transferi-las aos filhos. Neste caso, tornar-se um jogador de futebol rico e famoso, permeava a mente de crianças e adolescentes, já os estudos, quase sempre um fardo, não era visto como forma de progresso para a maioria.

Tal fato mudou radicalmente nesta geração. Raros são os que buscam hoje, no futebol, por exemplo, o meio para ascender socialmente. Neste processo, Sayoko (2014) enfatiza que o sonho do jovem é construir e reconstruir, é conseguir enxergar o mundo por um prisma com várias possibilidades. Neste ínterim, o jovem é inquieto e tenta buscar vários caminhos e formas de alcançar seus objetivos.

O ser jovem está contextualizado numa relação espaço-temporal. Ele influencia, mas também é influenciado pelo modo, meio e pessoas com os quais interage. Assim, ambientes como favelas, bairros de classe média, universidades, clubes sociais, redes sociais, dentre outros

possibilitam a estes sujeitos vivenciar e compartilhar experiências, opiniões, engajamentos entre outras ações, convergindo para objetivos comuns. Os jovens de hoje, tem como uma dentre outras características a elaboração de objetivos, sejam por força de uma situação, seja por ter sido preparados, desde cedo, para enfrentar a situação.

Numa enquete realizada no site Brainly, em 2022, a comunidade composta por jovens entre 13 a 22 anos foi incentivada a responder a seguintes perguntas: “Como você definiria o que é ser jovem nos dias de hoje?” e “Quais são as principais características da juventude atualmente”? A resposta para a primeira pergunta, após verificação por especialistas, pode ser sintetizada da seguinte forma: Ser jovem nos dias de hoje, significa viver num mundo em acelerada mudança e estar cada vez mais conectado. Apesar do novo mundo em que os jovens atuais vivem, a juventude contemporânea possui muitas características que demonstram um desconforto com a sociedade atual, como insegurança, ansiedade, medo do futuro e desesperança. No entanto, elas se disseram capazes de superar os desafios que são impostos, como a falta de emprego, o descrédito com a política e a situação social em que muitos vivem.

Já, no segundo questionamento, a respeito das características, que eles julgam ser desejadas, ou que percebem que a maioria dos jovens (do seu grupo) já as possuem, retomam a questão espaço-temporal, ao afirmarem que o mundo em que vivem, caracterizado pelo domínio da tecnologia e assolado por um ritmo frenético de mudanças estruturais em todos os níveis, desde as configurações familiares até o mercado de trabalho, tem produzido uma série de mudanças psicológicas no perfil dos jovens modernos. A cobrança exacerbada alimentada por um sistema de produção cada vez mais competitivo e individualista tem fomentado o advento de uma juventude cada vez mais angustiada e em busca por novos valores e formas de viver.

Isso requer que tais sujeitos amadureçam mais cedo, busquem concretizar seus objetivos o quanto antes, devem possuir uma mente mais aberta a fim de adaptarem-se a novas situações que a cada anos tornam-se mais desafiadoras, devem ser capazes de analisar e propor soluções não apenas para situações corriqueiras e, sim, as mais complexas, pois a entrada no mundo do trabalho atual, requer destes jovens a capacidade de perceber não apenas as consequências atuais e, sim, as futuras, as que ainda não ocorreram e tem grande possibilidade de aparecer e evoluir, agravando o problema.

Ser e estar jovem são coisas distintas, no primeiro caso, pode parecer que existe a predominância do tempo e no segundo as interações com o espaço. No entanto, apesar das diferenças o ser e o estar não se dissociam da relação espaço-temporal. Coexistem, e nesta situação, a da própria existência e do momento, impõe ao 'ser jovem' o 'como se tornar um jovem'. E, a medida que evoluem e amadurecem, conseguem compreender melhor o papel que possuem e que a sua própria sociedade deseja e impõe para que eles, enfim, desempenhem.

Todos criam expectativas: os pais, a sociedade e os próprios jovens. Tais abstrações ensejam cobranças, geralmente nada amistosas, cabendo aos últimos contrabalançarem essas demandas, suas próprias demandas, para assim alcançarem o status de cidadãos, maduros e conscientes do seu verdadeiro papel na sociedade: ser um sujeito ativo e transformador, capaz de fazer valer sua vontade e promover mudanças sociais significativas, capazes de tornar o mundo um lugar melhor.

Referências

BIAGI, Orivaldo Leme. Juventude e Rebeldia nos Anos 60 e 70 do Século XX – A Problemática do Conceito de Contracultura. **Revista Técnico-Científica das Faculdades Atibaia**. Atibaia – SP v. 3 n. 5, p. 93-112, ago. 2013. Disponível em: <https://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/download/43/3>. Acesso em: 7 dez. 2023.

CERICATTO, Camila; ALVES, Cássia Ferrazza; PATIAS, Naiana Dapieve. A Maturidade para a Escolha Profissional em Adolescentes do Ensino Médio. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 22-37, jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272017000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 dez. 2023.

HENTZ, Rita; KUPERMANN, Daniel. O lugar atribuído aos pais no sofrimento do adolescente. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 3-20, dez. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217648912021000300002&lng=pt&nrm=iso. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/05/09/jovens-sem-religiao-superam-catolicos-e-evangelicos-em-sp-e-rio.ghtml>Acesso em: 8 nov. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA DATAFOLHA. **Quem são os brasileiros sem religião?** São Paulo. 2022.

PAZ, Roberta Dornelas. REIS, Alan Andrade dos. MOÇO, Camila Medina Nogueira. A “cultura do cancelamento” nas redes sociais: como o fenômeno do “cancelamento” interfere na construção da personalidade da pessoa “cancelada”. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** - REASE. São Paulo, v. 8, n. 9. set. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/6723/2653/10029>. Acesso em: 7 dez. 2023.

PORTELA, Edinólia Lima. Juventudes: dos contornos sobre o conceito às implicações de um programa socioeducativo. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p474-496>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SAYOKO, Cláudia. **Ser jovem é construir e reconstruir**, 2014. Disponível em: <https://nossacausa.com/ser-jovem-e-construir-e-reconstruir/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

VIEIRA, Érica dos Santos. BRITO, Leila Maria Torraca de. Conflitos entre pais e filhos batem à porta do Conselho Tutelar. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 29, n. 66, p. 74-86, abril 2020. Disponível em: <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/513>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Aldo Rezende possui pós-doutorado na área de Educação pela UFES. É Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ, Mestre em Geografia pela UFES, Mestre na área de Ciências Sociais (turismo e hospitalidade) pela Universidade Anhembi Morumbi de São Paulo. É, também, Especialista em Planejamento Educacional – Universo do Rio de Janeiro. Graduado em Geografia e História pela PUC/MG e Faculdade de Ciências Humanas de Vitória. Atualmente é professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Pesquisador na área de turismo, subárea de geografia urbana, regional e cultural, consultor e assessor técnico em programas e projetos urbanos e regionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4454826084460524>.

E-mail: rezzendealdo@gmail.com.

Aline Rita Kothe Favetti é Mestra pelo PROFEPT/IFSC. Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011) e Pós-graduação em Pedagogia Empresarial pela Faculdade São Luís (2018). Atualmente é Coordenadora Pedagógica e de qualidade Educacional do SESI/SENAI de SC, atuando na gestão dos processos pedagógicos e de qualidade educacional da Educação Básica, Profissional e do Ensino Superior no estado.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9010938503046662>.

E-mail: aline.kothe@sc.senai.br.

Ana Cláudia de Oliveira da Silva possui Licenciatura em Letras Português e Espanhol e Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria

(2009). Mestrado e Doutorado em Letras pela mesma instituição (2011 e 2018). Atualmente é professora EBTT do Instituto Federal Farroupilha atuando junto ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura e História, Letramento e Leitura Literária, com foco, principalmente, nos seguintes temas: romance histórico, imigração, memória, escrita de si, autoficção, ensino de literatura e leitura literária. Tem interesse na área de ensino, principalmente nos temas: práticas pedagógicas, juventude e escola.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5329243617221780>.

E-mail: anaclaudia@iffarroupilha.edu.br.

Andriza Emília Leite Assunção é Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT IFTM. Possui Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Língua Portuguesa pela AVM Faculdade Integrada e Graduação em Letras, Português/Inglês e Respektivas Literaturas pela FAZU, Faculdades Associadas de Uberaba. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no IFTM.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3600542163697239>.

E-mail: andriza@iftm.edu.br.

Angélica Antonechen Colombo possui Graduação em Filosofia (licenciatura) pela UEM. É Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP e Doutora em Educação para Ciência e Matemática na Universidade UEM. Professora de Filosofia do Instituto Federal do Paraná e professora permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) do IFPR. É líder do Grupo de Pesquisa em Filosofia, História e Gênero. Membro do Comitê de Ética em

Pesquisa CEP/IFPR. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia, tendo como principais interesses Ética, Política e Gênero.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0359519967313731>.

E-mail: angelica.colombo@ifpr.edu.br.

Catarina Angélica Carvalho Pereira possui Graduação em Enfermagem pela Faculdade Santo Agostinho e Especialização em Urgência e Emergência nas Unidades de Integradas de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. É Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente Enfermeira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2230106148579200>.

E-mail: catarina.angelica@ifpi.edu.br.

Elisandra Mariléa Quintino é Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT IFSC). Possui Graduação em Biblioteconomia pela UFSC. É Especialista em Gestão de Arquivos Públicos e Empresariais pela UFSC. Atualmente é bibliotecária-documentalista do Instituto Federal de Santa Catarina. Possui experiência nas áreas de Bibliotecas e Arquivos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3952098111132777>.

E-mail: elisandra.quintino@ifsc.edu.br.

Flávio Henrique Santos de Souza é Licenciado em História pela Universidade Castelo Branco e Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pós-Graduado em História Antiga e Medieval pelo Núcleo de Estudos da Antiguidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-Graduado em História do Cristianismo pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Mestrando no Programa

de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT IFRJ). Atua como professor de História e Filosofia do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da rede particular de ensino e integra o Grupo de Pesquisa Diálogos sobre a Educação Profissional e Tecnológica em Espaços Formais e Não-formais de Educação (ProfEPT IFRJ).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8744453260636886>.

E-mail: flaviohistory87@gmail.com.

Gabriela Ventura da Silva do Nascimento é Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES)/UFRJ. Mestre em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz/Instituto Oswaldo Cruz. Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRJ. Líder do grupo de pesquisa Diálogos sobre a Educação Profissional e Tecnológica em espaços formais e não formais de educação. Atualmente é coordenadora da Especialização em Divulgação Científica – modalidade EAD do Campus Mesquita/IFRJ. Docente do Programa de pós-graduação Lato sensu em Neuroeducação do Campus Mesquita/IFRJ e docente do Programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Desenvolve pesquisa, ensino e extensão nas áreas da Educação Ambiental, Educação em Ciências, Divulgação Científica e Educação Profissional e Tecnológica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1205952380472567>.

E-mail: gabriela.silva@ifrj.edu.br.

Girlene Écio Damasceno Dias possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1984) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1991), Especialização em Pré-escolar e Alfabetização pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto

do Amaral (1996), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1998) e Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2008). Atualmente é pedagoga do Instituto Federal da Bahia e Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFBA).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8256241445049978>.

E-mail: girlene@ifba.edu.br.

Jeferson Eduardo Silva possui Graduação em Educação Física, pela FALBE em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e em Pedagogia pela Unicesumar. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Pós-Graduação em Educação e Processos de Aprendizagem, Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Inclusiva e Psicomotricidade. Tem experiência na área de Pedagogia, formação de professores e Educação Física, Esporte e Lazer e, também, na Educação Básica, com ênfase em Educação Infantil e Inclusiva.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4568026321421529>.

E-mail: jefersonsporte@hotmail.com.

José Reginaldo Gomes de Santana é Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Mestre pela mesma instituição (2013). Possui Graduação em Arquitetura e Música pela Universidade Federal de Pernambuco. É especialista em Programação de Ensino da Matemática pela FAINTVISA. Atualmente é professor no IFPE onde atua como professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, em Rede Nacional (ProfEPT IFPE). Atua nas linhas de pesquisa de Análise do Discurso de Linha Francesa – AD,

Formação inicial de professores de música, Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8304801572473693>.

E-mail: reginaldo@pesqueira.ifpe.edu.br.

Juan Airton Santos possui Graduação em Administração pela Universidade Estadual do Maranhão (2002). Está cursando o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina. É servidor público federal, ocupando o cargo de assistente em administração na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em gestão pública, gerenciamento de risco, fiscalização de contratos, negociação, fiscalização de serviços, gestão administrativa de obras, auditoria, e Organização, Sistemas e Métodos OSM.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3964090281780449>.

E-mail: juan.airton@gmail.com.

Karla Matos Curto Valle é mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2024). Atualmente é bibliotecária/documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus Guarapari.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8135544841174793>.

E-mail: karla.valle@ifes.edu.br.

Lisandra Maria Kovaliczn Nadal é Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), com pesquisa na temática feminismo e ensino médio integrado, na linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT. Possui MBA Internacional em Gerenciamento

de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas e Graduação em Biblioteconomia pelo Centro Universitário Claretiano, além de Graduação em Engenharia de Materiais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Auxiliar de biblioteca efetiva do IFPR Campus Jaguariaíva desde 2017, orientou mais de nove projetos de pesquisa e de extensão e possui publicações e premiações nos seguintes assuntos: feminismos, incentivo à leitura, biblioterapia e direitos humanos. Atua nos grupos de pesquisa Filosofia, História e Gênero e Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Interdisciplinares (GEPPI/IFPR).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0403544723598480>.

E-mail: lisandra.nadal@ifpr.edu.br.

Lourenildo Targino Pedrosa possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília. Especialização em Biblioteca Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011). Atualmente trabalha na Biblioteca do Instituto Federal de Goiás – Campus Luziânia. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão do Conhecimento e Gestão da Informação e em Educação Profissional e Tecnológica e é Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT IFGO).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0493823641595607>.

E-mail: lourenildo@gmail.com.

Lucia de Fátima Pereira Santos Vicente possui Graduação em Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Piauí. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Cursa. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5654647098925817>.

E-mail: bethilulu@gmail.com.

Mabel Freire de Oliveira é bacharel e licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal Fluminense. É especialista em Gestão Escolar e licenciada em Pedagogia pela Universidade Signorelli. É Mestra no Programa Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Pedro II (PROFEPT, CPII). Tem experiência profissional nas áreas de docência em Educação Física na Educação Básica, assim como Orientação Educacional. É membro de equipe na Superintendência de Avaliação na Secretaria Estadual de Educação Rio de Janeiro.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7749159981927910>.

E-mail: mabmel35@gmail.com.

Maria da Conceição Novaes Dias é Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT. Possui Graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense e é pós-graduada em Biblioteconomia, nível de especialização pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Atualmente é bibliotecária documentalista no Colégio Pedro II. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Biblioteconomia e Documentação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2945903947335489>.

E-mail: ceicadidas30@hotmail.com.

Maria Fabíola de Moraes dos Anjos é Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú com especialização em Educação Física Escolar. Possui Pós-Graduação na área de Saúde da Família, pelo INTA e Maestria En Educacion Fisica pela Universidad San

Lorenzo. Tem experiência como professora de Educação Física no Ensino Fundamental Ensino Médio. Atualmente cursa Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal do Piauí (ProfEPT IFPI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1824902744345807>.

E-mail: mfabiolamoraes@gmail.com.

Maria José de Resende Ferreira é graduada em História pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em História do Brasil (PUC/MG) e em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEFETES). Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnica e Profissional Hector A. Pineda Zaldivar – Havana/Cuba, revalidado pela UFG (2003). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES) na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), participa do Fórum de EJA do Espírito Santo e se dedica a pesquisas acerca dos sujeitos da EJA e do Proeja, relações de gênero e educação étnico-raciais, educação e trabalho, diversidade e formação de professores.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0930511555702384>.

E-mail: majoresende@yahoo.com.br.

Maria Valéria Pontes Guerra é mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Pernambuco. É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Frassinetti do Recife. Graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa – pela Universidade Federal de Pernambuco. Atuou na

Rede Pública Estadual como professora de língua inglesa no ensino regular, coordenadora e professora do Núcleo de Estudos de Línguas (NEL) e em cursos de formação continuada para professores de língua inglesa da Rede. Atualmente é docente EBTT do Instituto Federal de Pernambuco. Membro do grupo de pesquisa Organização, memórias e práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica, do IFPE.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0406004265351716>.

E-mail: mvpong1@gmail.com.

Marinéa Moreira da Silva é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2008). Possui curso de Especialização em Neuropedagogia pela Faculdade Católica de Anápolis e curso de Especialização em psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Itapuranga. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. É professora efetiva da Faculdade Itapuranga no curso de Pedagogia. Membro do Conselho Municipal da Cultura de Itapuranga/GO.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4438024799414050>.

E-mail: marineiamoreiradasilva@gmail.com.

Mariza Marchioro Turcato é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT IFSC). Possui Graduação em Administração pela Universidade Norte do Paraná e graduação em Processos Gerenciais pela Universidade Norte do Paraná. Atualmente é Assistente em Administração do Instituto Federal Catarinense.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0131850384423600>.

E-mail: mariza.turcato@ifc.edu.br.

Marizete Bortolanza é Doutora em Educação pela UFSC, com estágio de doutoramento na Università Degli Studi di Padova-Italia e Mestre em Linguística pela UFSC. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Docente do Departamento de Desenvolvimento Educacional do campus Florianópolis, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC, onde desenvolve pesquisas na área de formação de professores e integra o Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Rede ProfEPT. Participa de projetos de pesquisa e de extensão voltados à formação de professores e à leitura e escrita de estudantes da Educação Básica. Desenvolve pesquisas junto ao Projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil-VARSUL de Santa Catarina desde 1999, com ênfase na investigação da interferência dos dialetos italianos na fala e na escrita em português da população residente no oeste de Santa Catarina.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8918147230902714>.

E-mail: marizete.spessatto@ifsc.edu.br.

Milena Bruno Henrique Guimarães possui Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e Especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares. Atualmente é auxiliar de biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: biblioteca escolar, biblioteca multinível e leitura literária.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0780546395341742>.

E-mail: milena.guimaraes@estudantes.ifg.edu.br.

Milene Aparecida Martins Sobral possui Graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. É Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade pelo IFSC e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSC (2023). Atuou como Professora de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais, na Coordenadoria Pedagógica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Florianópolis.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/479254667244137>.

E-mail: milene.martins@ifsc.edu.br.

Patrícia Pereira Queiroz da Purificação possui graduação em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialização em Docência do Ensino Superior. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente é Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Secretaria Escolar e Registros Acadêmicos, nas esferas públicas municipal, estadual e federal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4948152448711792>.

E-mail: patriciap@ifes.edu.br.

Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes é Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba e é graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente no Instituto Federal da Paraíba onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT IFPB). Têm experiência em pesquisa com ênfase em História da América portuguesa, atuando principalmente

nos seguintes áreas: História indígena, História dos sertões, História do poder político e da transgressão no Brasil setecentista.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6945447270768043>.

E-mail: paulo.guedes@ifpb.edu.br.

Poliana Daré Zampiroli Pires é Engenheira Agrônoma pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre e Doutora em Produção Vegetal pela Universidade Estadual do Norte Fluminense e Licenciada em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos. Atualmente é professora do Instituto Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Ciências Agrárias com ênfase em Estatística e também na área de Educação Profissional e Tecnológica. Atua como docente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (Educimat).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2573910356806391>.

E-mail: poliana.pires@ifes.edu.br.

Renato Cristiano Lima Barreto é professor, sociólogo, especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFES), especialista em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária(UFCG) e mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFPB – 2024). Atuou como Consultor de Tecnologia de Gestão Educacional e como produtor de materiais didáticos de Protagonismo Juvenil na Secretaria de Educação da Paraíba. Em 2022, atuou como membro da SEE/PB na elaboração e implantação do componente curricular “Protagonismo Juvenil: da heteronomia à autonomia” nas Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas da Paraíba.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8476108722826092>.

E-mail: limabarreto@see.pb.gov.br.

Roberta Pasqualli possui Bacharelado em Ciência da Computação e Licenciatura em Pedagogia. É especialista em Informática, Teorias e Metodologias da Educação e em Docência no Ensino Superior. Possui Mestrado em Ciências da Computação pela UFSC e Doutorado em Educação pela UFRGS. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Câmpus Chapecó. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inovações Pedagógicas, Saberes Docentes e Currículo Integrado. É Pós-Doutora em Educação pela UFRGS onde estudou os saberes docentes dos professores do Sistema Rede E-TEC Brasil. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT IFSC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6932842326580345>.

E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.

Vanderlan Pinho dos Santos é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT. Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e graduado em Pedagogia pela UNOPAR. É especialista em Gestão e Docência na educação a Distância Faculdade Dom Alberto, Gestão Educacional: espaços escolares e não escolares, UESPI, Gestão em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Piauí, Gestão Ambiental pela Faculdade Montenegro BA. Tem experiência como professor de Ciências Naturais. Professor Efetivo de Biologia do Ensino Médio da SEDUC-PI, atuando como coordenador no Polo da UAB de Piracuruca/PI.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5916748469378175>.

E-mail: vanderlanpinho2@hotmail.com.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Ana Cláudia de Oliveira da Silva possui Licenciatura em Letras Português e Espanhol e Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria (2009). Mestrado e Doutorado em Letras pela mesma instituição (2011 e 2018). Atualmente é professora EBTT do Instituto Federal Farroupilha atuando junto ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura e História, Letramento e Leitura Literária, com foco, principalmente, nos seguintes temas: romance histórico, imigração, memória, escrita de si, autoficção, ensino de literatura e leitura literária. Tem interesse na área de ensino, principalmente nos temas: práticas pedagógicas, juventude e escola.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5329243617221780>.

E-mail: anaclaudia@iffarroupilha.edu.br.

Deuzilene Marques Salazar é Doutora em Educação pelo PPGE/UFAM. Licenciada em Pedagogia – Orientação e Supervisão Educacional e especialista em Supervisão Educacional pela Universidade Federal do Amazonas. É Mestre em Educação na linha de pesquisa História da Educação, Processos de Trabalho e Novas Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Atua, desde 2010, como professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM e, desde agosto/2017, como professora permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Coordenadora do Observatório Juventude e Educação Profissional e Tecnológica no contexto amazônico.

Atualmente desenvolve estudos e pesquisas sobre juventudes, currículo integrado e Educação Profissional e Tecnológica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4519799169077909>.

E-mail: deuzilene.salazar@ifam.edu.br.

Marizete Bortolanza é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, com estágio de doutoramento na Università Degli Studi di Padova-Italia e mestre em Linguística pela UFSC. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Docente do Departamento de Desenvolvimento Educacional do campus Florianópolis, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC, onde desenvolve pesquisas na área de formação de professores e integra o Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Rede ProfEPT. Participa de projetos de pesquisa e de extensão voltados à formação de professores e à leitura e escrita de estudantes da Educação Básica. Desenvolve pesquisas junto ao Projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil-VARSUL de Santa Catarina desde 1999, com ênfase na investigação da interferência dos dialetos italianos na fala e na escrita em português da população residente no oeste de Santa Catarina.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8918147230902714>.

E-mail: marizete.spessatto@ifsc.edu.br.

Roberta Pasqualli possui Bacharelado em Ciência da Computação e Licenciatura em Pedagogia. É especialista em Informática, Teorias e Metodologias da Educação e em Docência no Ensino Superior. Possui Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Santa Catarina – Câmpus Chapecó. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inovações Pedagógicas, Saberes Docentes e Currículo Integrado. É Pós-Doutora em Educação pela UFRGS onde estudou os saberes docentes dos professores do Sistema Rede E-TEC Brasil. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT IFSC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6932842326580345>.

E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.