



JUVENTUDES EM PORTUGUÊS:

EXPRESSÕES JUVENIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

VICTOR NEDEL
SUSANA HENRIQUES
CRISTINA PEREIRA VIEIRA
ORGANIZAÇÃO

ARCO
EDITORES ● ● ●



JUVENTUDES EM PORTUGUÊS:

EXPRESSÕES JUVENIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

VICTOR NEDEL
SUSANA HENRIQUES
CRISTINA PEREIRA VIEIRA
ORGANIZAÇÃO

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe*Ivanio Folmer***Diagramação***Gabriel Eldereti Machado***Bibliotecária***Eliane de Freitas Leite***Revisora Técnica***Gabriella Eldereti Machado***Revisão***Organizadores e Autores(as)***Imagem capa***www.canva.com***Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

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

Juventudes em português [livro eletrônico] :
expressões juvenis de língua portuguesa /
organização Victor Nedel, Susana Henriques,
Cristina Pereira Vieira. -- Santa
Maria, RS : Arco Editores, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-251-6

1. Educação 2. Juventude - Educação 3. Língua
portuguesa - Estudo e ensino 4. Práticas educativas
I. Nedel, Victor. II. Henriques, Susana. III. Vieira,
Cristina Pereira.

24-199390

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Estudo e ensino 469.07

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-251-6

Esta obra é de acesso aberto.

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



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos este livro, fruto do empenho e da dedicação de muitas mãos e mentes. Intitulado “Juventudes em Português: Expressões Juvenis de Língua Portuguesa”. Esta obra surge em um momento fundamental, em que as juventudes se tornam o epicentro de discussões e reflexões em diversos âmbitos sociais, políticos, culturais e acadêmicos. Entendemos a complexidade e a relevância desse período de transição e potencial, oferecendo-nos um panorama das múltiplas facetas das juventudes contemporâneas. Este livro vem para contribuir na compreensão dessas questões, representando um marco na produção científica sobre os estudos das juventudes, consolidando-se como um recurso fundamental para acadêmicos, pesquisadores e todos aqueles interessados em compreender e dialogar sobre o universo juvenil nos países de língua portuguesa.

A condição juvenil engloba uma intrincada rede de significados que transcende não apenas a dimensão etária, mas também se estende aos domínios socioeconômicos, de gênero, étnicos, e a outras categorias demográficas relevantes. O exercício da pesquisa voltada às juventudes demanda a consideração dessas diversas facetas da vida social, delineando-se para além de estratos como classe, gênero, etnia, entre outros marcadores identitários. Ao conceber as juventudes como uma categoria social multifacetada, a presente obra almeja elucidar perspectivas variadas, a partir das expressões singulares de identidade e experiência das juventudes dos países de língua portuguesa.

A leitura desta obra desvela, portanto, uma gama diversificada de perspectivas inexploradas e oportunidades de investigação para acadêmicos, estudiosos e todos aqueles que se interessam pelo estudo das juventudes. A seguir, oferecemos uma breve introdução aos capítulos que compõem este trabalho.

No capítulo, intitulado “Contribuições da pesquisa com narrativas em estudos acerca das repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens”,

são apresentadas as repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens. A discussão teórica, difundida a partir da revisão da literatura, procede a uma análise da condição juvenil dos trabalhadores, considerando a relação entre a experiência de trabalho com os fenômenos referentes à fase da vida em que se encontram. A pesquisa problematiza o conceito juventude, pensado a partir de um sentido plural, mas também sistematiza elementos que apontam para as contribuições das narrativas acerca das repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens, articulando as mediações entre trabalho e juventude, a partir da ótica das juventudes periféricas.

O Capítulo “Juventude e mercado de trabalho: expectativas do jovem paulistano sobre o futuro”, retrata a diversidade de juventudes, falas, vivências e experiências juvenis na cidade de São Paulo, a partir da pesquisa Juventude e Mercado de Trabalho, realizada pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). A pesquisa, que incluiu 400 jovens, entre 15 e 29 anos, nas cinco regiões da cidade de São Paulo, apresenta dados percentuais sobre a condição juvenil diante do mundo do trabalho, pensada como um grande desafio, em contextos sociais tão marcados pela desigualdade de oportunidades e pela vulnerabilidade social do grande centro urbano Paulista. A pesquisa, destaca a relação do e da Jovem com os seus dilemas e as experiências precárias e fragmentadas de inserção laboral. Acresce a indicação da importância da criação, divulgação e cumprimento de metas que visem superar a vulnerabilidade social e os mecanismos de reprodução da desigualdade a que os/as jovens paulistanos estão expostos, com especial atenção para a compreensão da não linearidade dos respectivos percursos.

A “Juventude e participação política: algumas evidências da realidade portuguesa” vem recolocar a questão da participação política e da desinstitucionalização, repensando a noção de participação política dos/das jovens portugueses. Este capítulo dirige a discussão para as formas ditas “não convencionais” de participação e “não institucionais”, mostrando que, e de acordo as principais características da juventude portuguesa, os e as jovens mantêm relação com o sistema democrático - combinando formas institucionais e não

institucionais de participação política. Tendo em conta a tendência da maioria dos países europeus, o autor destaca que também em Portugal a participação política dos jovens é mais confrontadora das instituições e das elites do que seguidora das suas lógicas de ação. Neste contexto, são refletidos fatores que revelam claramente o desencantamento em relação aos mecanismos formais da participação política, entre outros: a escassa relação com os mecanismos formais, a desidentificação com a oferta partidária e os elevados valores de abstenção eleitoral. Contudo, o autor faz, ainda, referência às opções dos e das jovens a formas não convencionais ou não institucionais de participação política, entre outras: a assinatura de petições e os boicotes, e como a partir destas vias não institucionais definidas, procuram influenciar a decisão política.

A problemática sobre a participação feminina no ensino superior e em Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas, tem sido alvo de reflexão pela academia. Contudo, o capítulo, com o título a “Participação feminina em ciências, tecnologias, engenharias e matemáticas, no ensino superior em Moçambique”, dirige a problemática para o contexto Moçambicano. A pesquisa analisa o acesso ao ensino superior em Moçambique quanto à equidade de género e à participação feminina em Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas e dá a conhecer alguns resultados enquadrados pelas dimensões de análise da equidade: vertical (progressão de distintos grupos no acesso ao ensino superior até à graduação) e horizontal (grau de diversificação de instituições de ensino superior, nomeadamente: universidades, academias e institutos superiores e politécnicos). Neste contexto, a pesquisa mostra que fatores socio-culturais, políticos e históricos influenciam a escolha de cursos e/ou profissões pelas mulheres. Assim sendo, é proposto que sejam redesenhados currículos do ensino superior, dando ênfase à promoção da participação feminina em Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas, em particular nas instituições de ensino superior Moçambicanas.

Debater a cultura juvenil do grafite e da pichação no contexto urbano de Porto Alegre é a proposta do capítulo com o título, “A criminalização do grafite e da pichação em porto alegre: análise pela perspectiva da criminologia

cultural”. A discussão faz-se em torno dos modos como a falta de uma política pública de arte urbana, capaz de promover a cultura da juventude, criminaliza a cultura juvenil do grafite, acentuando o seu caráter periférico. Se, por um lado, a cultura do grafite tem sido democratizada e glamourizada pela sociedade, o enquadramento legal persiste em criminalizar tais práticas de arte de rua. Essas expressões artístico-culturais, muito embora sejam considerados pelos legisladores e governantes atos ilegais e crimes ambientais contra o patrimônio cultural e histórico, colorem o espaço urbano, assegurando vida em áreas periféricas degradadas e cinzas, especialmente nos bairros periféricos, e até mesmo em áreas urbanas emergentes. Ou seja, através das expressões urbanas do grafite e da pichação, as juventudes fazem das ruas, parques, praças e muros da cidade um espaço de arte, reflexão e ao mesmo tempo crítica social e reivindicatória. Neste contexto, as juventudes grafiteiras e pichadoras são atores sociais essenciais na dialética da construção ou desconstrução do espaço urbano. As conclusões destacam que, apesar das iniciativas em implantar políticas públicas de incentivo ao grafite na cidade de Porto Alegre, elas não asseguram que a pichação possa ser reduzida, uma vez que esta depende de motivações diversas relacionadas ao próprio interesse dos jovens em praticar a pichação. Sendo a lógica da pichação exatamente o desafio da autoridade, quanto maior a multa e a pena a eles aplicada, mais será o desejo de transgredi-la, independentemente das sanções e da penalidade a ela destinada.

Apresentamos de seguida o capítulo “A população jovem de Moçambique: uma análise ao dividendo demográfico”. A população de Moçambique está a crescer a ritmos rápidos, com uma população jovem e com mais de 50% da população em idades economicamente activas. Uma população com uma elevada proporção de pessoas em idades activas pode produzir o dividendo demográfico. Neste artigo discuto o conceito de dividendo demográfico e com recurso a informação dos Recenseamentos Gerais de População e Habitação (1997, 2007 e 2017) mostro quais as principais tendências das taxas de dependência e no final é feita uma interpretação, com base nas taxas de desemprego, de ocupação e no PIB per capita de Moçambique, sobre os benefícios do divi-

dendo demográfico no país. Com os dados utilizados concluo que o país não está a tirar benefícios desta fase do dividendo demográfico caracterizada por uma população jovem e economicamente activa em crescimento mas com elevadas taxas de dependência.

“Diálogo interdisciplinar sobre as práticas socioeducativas juvenis em periferias urbanas” aborda foca-se nos novos contornos que se redesenham na educação, em espaços escolares e não escolares, a partir dos constrangimentos impostos pela pandemia por COVID-19. Tratando-se de uma emergência de saúde pública, teve um impacto global, em particular no contexto da educação. Colocando a atenção sobre o contexto brasileiro, os autores abordam as desigualdades socioeconômicas enquanto fatores que acentuaram ainda os efeitos da pandemia na educação dos jovens das classes mais desfavorecidas, designadamente, das periferias da cidade de Salvador da Bahia. Ao mesmo tempo, esta conjuntura promoveu uma efervescência cultural protagonizada por parcelas dos setores juvenis que utilizam linguagens diversas na expressão de interesses comuns. Referem-se, os autores, à música, literatura, arte, dança configuradas como periféricas e, portanto, pouco visíveis para além destes limites físicos e contextuais. Em jeito de conclusão, os autores referem que estas redes se desenvolvem a partir de grupos de jovens e que é a partir delas que se desenham práticas socioeducativas importantes. Importantes, quer para o processo formativo dos seus participantes, quer para a visibilidade e fortalecimento das suas identidades. Fica, assim, a proposta para uma educação em periferias urbanas.

O capítulo intitulado “Estudos Juvenis em Português – capacitação especializada e superior para públicos e estratégicos nos domínios da Educação para Saúde e das Vivências da Sexualidade” foca-se na apresentação e discussão de uma oferta formativa em estudos juvenis, oferecida em educação digital e em rede. As autoras começam por enquadrar a oferta formativa e o ambiente virtual em que decorre, passando para uma abordagem mais detalhada de duas áreas nucleares do plano de estudos. Trata-se de Educação para a Saúde, centrada nas principais linhas orientadoras das abordagens de promoção da saúde, integrando uma perspectiva preventiva dos comportamentos aditivos e dependên-

cias, e Vivências da Sexualidade, onde se procura promover o conhecimento e compreensão dos fatores culturais, sociais, psicológicos e físicos subjacentes às questões de identidade, sexualidade e questões de gênero na modernidade. Ao integrarem um plano de estudos mais alargado, mas transversalmente articulando teoria e reflexão crítica sobre práticas, configuram uma abordagem educacional inovadora dos estudos juvenis, perspectivando a promoção de intervenções fundamentadas teoricamente e em evidências. Daqui resulta uma oferta de formação especializada e superior para públicos estratégicos, os profissionais que atuam na intervenção com jovens, em português.

No âmago do capítulo, intitulado “Que só os beijos te tapem a boca: aprendizagens com juventudes brasileiras contra o heteroterrorismo na educação”, mergulhamos em um cenário complexo onde as palavras se tornam ferramentas de opressão e silenciamento, mas também de resistência e emancipação. Ao refletir sobre a dinâmica das diferenças, somos convidados a repensar a educação como um espaço de encontro e produção constante de identidades e mundos. Neste contexto, surge uma indagação fundamental: como podemos compreender a diversidade e a diferença no contexto da educação, considerando os ideais democráticos, a busca por justiça social e a promoção da inclusão? Através de narrativas íntimas e vivências pessoais, exploraremos as experiências de uma jovem trans e as reflexões de educadoras trans, revelando as intrincadas teias de aprendizado que se desdobram entre e com as diferenças. Além disso, adentraremos na estética e poética da existência por meio das pichações, uma forma de expressão que desafia as normas estabelecidas e nos convida a repensar nossa relação com o corpo, a arte e o espaço público. Ao longo deste capítulo, descortinaremos novas perspectivas e estratégias para enfrentar o heteroterrorismo na educação, celebrando a diversidade e construindo caminhos para uma convivência mais inclusiva.

No capítulo intitulado “Atuação de assistentes sociais no centro da juventude: desafios e potencialidades”, mergulhamos no contexto complexo do juvenicídio, uma realidade que assola as juventudes brasileiras e clama por respostas eficazes por meio das políticas públicas. Com base em uma pesquisa

minuciosa, examinamos os desafios e as potencialidades enfrentados pelos assistentes sociais nos Centros da Juventude do Paraná. Partindo dos parâmetros estabelecidos pelo Estatuto da Juventude e embasados na teoria social crítica e na sociologia da juventude, buscou-se compreender o papel desses profissionais e suas contribuições para a promoção dos direitos juvenis e a melhoria das condições de vida dos jovens. Dividido em três partes, o texto conduz os leitores por uma análise aprofundada das políticas públicas juvenis, da caracterização dos Centros da Juventude do Paraná e dos dados coletados junto aos assistentes sociais que atuam nessas instituições. Por meio de uma abordagem empiricamente fundamentada, identificam-se os desafios enfrentados na concretização dos direitos juvenis e as possíveis estratégias para superá-los, destacando o potencial dos Centros da Juventude como agentes promotores de serviços e projetos que visam garantir a dignidade e os direitos humanos das juventudes.

Por fim, o capítulo com título “Juventudes e ‘Reforma’ do Ensino Médio: quem são os jovens que experienciam a implementação do ‘novo’ modelo de ensino?” evoca uma reflexão sobre o papel do Ensino Médio na sociedade brasileira ao longo do tempo. Esta investigação se insere em um contexto marcado por transformações políticas e sociais que influenciaram diretamente a definição dos propósitos dessa etapa crucial da educação escolar. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até os desdobramentos mais recentes da chamada “Reforma” do Ensino Médio, percebe-se uma constante redefinição das finalidades atribuídas a essa etapa educacional. O processo de reformulação gerou debates intensos e levantou questionamentos sobre a urgência e os impactos das mudanças propostas, especialmente entre os sistemas públicos de ensino. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando grupos focais para compreender quem são os jovens envolvidos nesse contexto e como eles percebem as transformações no Ensino Médio. Este capítulo visou analisar os dados coletados nesse processo de investigação, explorando as experiências e perspectivas dos jovens escolarizados frente às mudanças no sistema educacional brasileiro, proporcionando contribuições para o entendimento e aprimoramento das políticas educacionais voltadas para as juventudes.

Os temas abordados nesta obra refletem a diversidade e a complexidade das experiências juvenis nos países de língua portuguesa. Desde questões relacionadas ao mercado de trabalho e participação política até análises sobre criminalização, demografia e educação, os capítulos oferecem uma ampla gama de perspectivas que iluminam as múltiplas dimensões da vida juvenil. Cada estudo apresentado contribui para ampliar nosso entendimento sobre os desafios e as oportunidades enfrentados pelas juventudes contemporâneas, oferecendo contribuições valiosas para pesquisadores, profissionais e formuladores de políticas interessados em promover o bem-estar e o desenvolvimento desses grupos.

Convidamos você a se envolver nesta jornada de descoberta e reflexão. Que este livro inspire novas investigações, debates significativos e ações que promovam uma compreensão mais profunda e empática das experiências das juventudes lusófonas. Ao mergulharmos nessas páginas, abrimos caminho para um diálogo enriquecedor e para a construção de um presente e de um futuro mais inclusivos e promissores para as juventudes. Aprecie esta leitura e que ela o instigue a continuar explorando os ricos territórios das juventudes em português.

Outono de 2024 (no Sul) / Primavera de 2024 (no Norte).

Com respeito e afeto,

Victor Nedel (UFRGS)

Susana Henriques (UAb - Pt)

Cristina Vieira (UAb - Pt)

Organizadores

PREFÁCIO

Idade das crises e das incertezas, das revoltas e das paixões violentas, idade também dos grandes ideais e das grandes generosidades, o tempo em que o homem já não é criança e ainda se não definiu como adulto é o tempo, por excelência, em que o homem é, para si e para os outros, questão. Questão através da qual, querendo pôr-se, se opõe às anteriores gerações, como já o viram as velhas mitologias – a hesiódica, por exemplo – e como recentemente o têm posto em relevo a psicanálise e a antropologia filosófica de tipo existencial.

Manuel Antunes

Nunca como hoje a juventude foi alvo de interesses e território para erigir modelos e impor comportamentos mais ou menos uniformizados a nível global. Por isso, a juventude tem suscitado, nas últimas décadas, a atenção, a preocupação e o cuidado dos mundos da política, da educação, da cultura, da religião e também da pesquisa académica.

A fase etária definida como “juventude” é geralmente caracterizada como a mais maravilhosa da vida. É a etapa que as fases anteriores (infância e adolescência) mais aspiram alcançar e é também aquela que se recorda com mais nostalgia ao longo das outras fases etárias (idade adulta e velhice). Tanto assim é que se desenvolveu um verdadeiro mito da “juventude eterna” (*forever young*), especialmente nas últimas décadas, devido ao lugar cimeiro que é conferido à juventude na cultura hodierna, associada ao gosto pela novidade, pela beleza e pelo vigor, relacionados com a valorização do corpo. De tal modo que as faixas etárias seguintes manifestam, muitas vezes, o desejo de se manterem sempre jovens, em virtude da mediatização e do prestígio alcançados contemporaneamente por esta idade, quando comparada com todas as outras.

A juventude é, de facto, um tempo auspicioso e convulsivo. Tempo de promessa e de utopia. Tempo de crise e de perceção aguda das crises da socie-

dade e das suas imperfeições. Tempo de projeto, de criatividade, de revolução e de concretização. Tempo de querer mudar, de fazer diferente, de operar melhor e de realizar mais celeremente. Tempo de vigor, de impulso e de coragem desmedida. Tempo de aprender a prudência, experimentando o sabor amargo da imprudência. Tempo do sonho e tempo em que todos os sonhos parecem possíveis, nomeadamente o sonho de um mundo melhor.

Ser jovem é, por excelência, condição de possibilidade. A juventude é a força motriz para mudar o mundo. É na idade jovem que reside a promessa da renovação da vida: das gerações e da sociedade. Já escrevia sabiamente o francês João Leão Dehon que uma instituição que não acolhe nem promove a juventude torna-se estéril. As religiões consignam, nos textos sagrados, aforismos sapienciais com atenção especial a esta fase da vida, considerando-a a etapa de todos os perigos, mas também de todas as possibilidades e esperanças. É dela que se espera a força de renovar e de sustentar, imprimindo-se-lhe o supremo dever de gerar, cuidar, respeitar e proteger a primeira e a última idades da vida. Os filósofos e os sábios das mais diversas épocas e culturas consagraram a este período auspicioso da vida uma atenção especial, considerando-o o terreno fértil onde se aprofundam as raízes do futuro.¹

Importa fazer notar que, do ponto de vista sociológico, a ideia da juventude como faixa etária bem estratificada de passagem entre a idade pueril e a idade da maturidade é uma “invenção” recente. Tem as suas origens no século XIX, muito ligada ao processo de escolarização generalizada, aos progressos da psicologia e ao retardar da entrada na vida profissional. Estes condicionalismos deram origem a uma maior estratificação e subdivisão sociobiológica das fases etárias da vida. Esta distinção acentuou-se no século XX, conferindo à juventude uma identidade etária fortíssima, especialmente com o seu protagonismo em revoluções sociais e culturais, de que a mais emblemática foi a de maio de 68 em França.

¹ Cf. Padre Manuel Antunes, *Obra Completa*, Tomo II: *Paideia: Educação e Sociedade*, Edição crítica, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. 267.

Desde então, o mundo político começou a conceder uma atenção especial a esta faixa etária como realidade autónoma, através de programas de desenvolvimento específicos e até de ministérios governamentais que atendem aos seus problemas e aspirações. Nos campos cultural, político e religioso, há abundantes testemunhos documentados de que a idade jovem, em sentido lato, foi quase sempre alvo de atenção enquanto período de iniciação e de formação especial para a entrada na vivência mais comprometida e perene ao serviço da sociedade.

Desde a segunda metade do século anterior que temos observado grandes revoluções sociais protagonizadas por jovens, sendo a mais icónica a já referida Revolução de Maio de 68. Mas também se tem assistido a grandes concentrações de juventude em torno de fenómenos musicais e de figuras ligadas ao universo religioso, como demonstra o recente exemplo de mais uma edição da Jornada Mundial da Juventude, em Lisboa, que reuniu quase 2 milhões de jovens em torno da figura do Papa Francisco.

Pelo significado da juventude como fase da vida cada vez mais multide-safiada no contexto das sociedades globais, que são cada vez mais as nossas, e pela perceção cada vez mais aguda da sua relevância enquanto alicerce do futuro, esta faixa etária tem ganhado cada vez mais atenção no campo da investigação universitária, com a convocação de diversas áreas disciplinares para o seu estudo e compreensão.

O livro que em boa hora os reputados estudiosos Victor Nedel, Cristina Pereira Vieira e Susana Henriques promoveram, organizaram e agora oferecem ao público leitor é um relevante contributo, cientificamente fundamentado, para o conhecimento e a compreensão de questões e desafios importantes da vida real das juventudes no universo dos países falantes de língua portuguesa.

Fazemos votos para que este livro mereça a melhor recepção e para que se torne um marco na produção científica acadêmica sobre os estudos das juventudes.

José Eduardo Franco

Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta

Nota: Este texto prefacial retoma e atualiza reflexão já publicada pelo autor.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COM NARRATIVAS EM ESTUDOS ACERCA DAS REPERCUSSÕES DO TRABALHO NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS.....20

Jaqueline Silvério Alves

Inajara de Salles V. Neves

doi: 10.48209/978-65-5417-251-0

CAPÍTULO 2 - JUVENTUDE E MERCADO DE TRABALHO: EXPECTATIVAS DO JOVEM PAULISTANO SOBRE O FUTURO...39

Stella Christina Schrijnemaekers

Paulo Silvino Ribeiro

Régia Cristina Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-251-1

CAPÍTULO 3 - JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: ALGUMAS EVIDÊNCIAS DA REALIDADE PORTUGUESA.....57

Nuno Miguel Augusto

doi: 10.48209/978-65-5417-251-2

CAPÍTULO 4 - PARTICIPAÇÃO FEMININA EM CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS, ENGENHARIAS E MATEMÁTICAS, NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE.....74

Danilo Parbato

Susana Henriques

Sandra Caeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-251-3

**CAPÍTULO 5 - A CRIMINALIZAÇÃO DO GRAFITE E DA
PICHÃO EM PORTO ALEGRE: ANÁLISE PELA PERSPECTIVA
DA CRIMINOLOGIA CULTURAL.....90**

Cristiano Lange dos Santos
Juliana Toralles dos Santos Braga
doi: 10.48209/978-65-5417-251-4

**CAPÍTULO 6 - A POPULAÇÃO JOVEM DE MOÇAMBIQUE:
UMA ANÁLISE AO DIVIDENDO DEMOGRÁFICO.....110**

Manuel Rebelo
doi: 10.48209/978-65-5417-251-5

**CAPÍTULO 7 - DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR SOBRE AS
PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS JUVENIS EM PERIFERIAS
URBANAS.....125**

Natanael Reis Bomfim
Nayana Sepúlveda Suzart
Hadson Bertoldo Sales Lima
doi: 10.48209/978-65-5417-251-A

**CAPÍTULO 8 - ESTUDOS JUVENIS EM PORTUGUÊS –
CAPACITAÇÃO ESPECIALIZADA E SUPERIOR PARA PÚBLICOS
ESTRATÉGICOS NOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO PARA
SAÚDE E DAS VIVÊNCIAS DA SEXUALIDADE.....144**

Susana Henriques
Cristina Pereira Vieira
doi: 10.48209/978-65-5417-251-7

**CAPÍTULO 9 - “QUE SÓ OS BEIJOS TE TAPEM A BOCA”:
APRENDIZAGENS COM JUVENTUDES BRASILEIRAS CONTRA
O HETEROTERRORISMO NA EDUCAÇÃO.....161**

Shara Jane Holanda Costa Adad

Letícia Carolina Pereira do Nascimento

Valdenia Pinto de Sampaio Araújo

Lucivando Ribeiro Martins

doi: 10.48209/978-65-5417-251-8

**CAPÍTULO 10 - ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NO
CENTRO DA JUVENTUDE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES...180**

Ellen Maria Paulino de Oliveira

Leonardo Carvalho de Souza

Maria Cristina Piana

doi: 10.48209/978-65-5417-251-9

**CAPÍTULO 11 - JUVENTUDES E “REFORMA” DO ENSINO
MÉDIO: QUEM SÃO OS JOVENS QUE EXPERIENCIAM A
IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” MODELO DE ENSINO?.....201**

Gabrielle Bezerra da Silva

Victor Hugo Nedel Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-251-B

SOBRE OS ORGANIZADORES.....226

SOBRE OS AUTORES.....229

CAPÍTULO 1

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COM NARRATIVAS EM ESTUDOS ACERCA DAS REPERCUSSÕES DO TRABALHO NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS

Jaqueline Silvério Alves

Inajara de Salles V. Neves

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-0

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma discussão teórica, difundida a partir da revisão da literatura, a cerca da contribuição da pesquisa com narrativas em estudos sobre as repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens. Sendo fruto de uma investigação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulada “Jovens trabalhadores: Estudo sobre as repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens egressos da Cruz Vermelha Brasileira em parceria com a UFMG” (Alves, 2023). Baseado nos pressupostos da pesquisa com narrativas, esse trabalho intentou revelar as implicações da experiência de trabalho na juventude, principalmente em relação aos processos de aprendizagens, saberes e formação humana.

Então, este ensaio visa identificar e analisar os principais atributos que caracterizam a metodologia de pesquisa qualitativa, pautada nos preceitos da pesquisa com narrativas, articulando com a temática juventude trabalhadora. Para isso, procurou-se compreender as juventudes periféricas, e refletir a condição dos jovens trabalhadores das camadas populares, visto que normalmente são eles quem participam de projetos sociais que contratam jovens para o mercado de trabalho.

A inclusão social de jovens no âmbito do trabalho é um tema de suma relevância, todavia, desde que abarque um conjunto de atributos e correlacione diversos fatores, contemplando o sujeito de forma global. Assim, torna-se necessário esse entendimento, sobretudo para a adoção de políticas públicas e medidas que realmente proteja, forme e prepare os jovens para o trabalho e para a vida.

Além disso, é escasso o número de estudos envolvendo egressos de programas de formação para o mercado de trabalho. (Máximo, 2012). E, de acordo com Dayrell; Carrano (2003), ainda é pequeno o número de investigações que se dedicam a perceber como os jovens vivem e elaboram suas situações de vida. Carece de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens sobre suas experiências. Para tanto, o pressuposto teórico e metodológico da pesquisa com narrativas contribui com uma aproximação e maior entendimento dessa relação.

Nesse artigo vamos privilegiar a análise da condição juvenil dos trabalhadores, considerando a relação entre a experiência de trabalho com os fenômenos referentes à fase da vida em que se encontram. Em seguida discutiremos as contribuições da pesquisa com narrativas, especialmente em estudos com jovens, buscando problematizar o conceito, bem como apontar os fundamentos dessa abordagem. Nas considerações finais, retomaremos alguns pontos abordados, buscando ampliar as possibilidades de análises e reflexões.

Juventudes

A oportunidade de iniciação no primeiro emprego geralmente acontece paralelo ao período crucial de desenvolvimento e formação do indivíduo – adolescência/juventude. Essa fase da vida é entendida como um momento marcado pelas exigências internas (evolução fisiológica) e externas. Logo, o desenvolvimento do indivíduo está relacionada à demanda subjetiva e do meio. (Erikson, 1987; 1998). Sendo também entendida como um processo de desenvolvimento biopsicossocial, já que “O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere.” (DAYRELL, 2003, p. 43).

O conceito de adolescência e/ou juventude está vinculado as diferentes concepções. E isso leva a entender que a ideia desta ou destas fases da vida foram construídas ao longo da história e sofreram mudanças, decorrentes do contexto histórico, cultural, científico, social, religioso, demográfico. Posto que, nem sempre a adolescência e/ou juventude foi concebida como na sociedade atual. (Ariès, 1986; Albertani, 1999; Pimenta Filho, 2002; Freitas; Abramo; León, 2005).

Pimenta Filho (2002) afirma que em muitos momentos da história o estabelecimento de uma espécie de divisão entre as fases da vida tinha ligação direta com a importância de fixar limites para a exploração do trabalho. Já para Dayrell (2001), “A noção de juventude construída na modernidade, e da qual somos herdeiros, é fruto de uma determinada classe, a burguesia, e de uma determinada noção de tempo.” (p. 13).

A saber,

Nas sociedades capitalistas ocidentais a adolescência constitui uma fase de transição conturbada, que tende a prolongar-se, inclusive nos países economicamente mais desenvolvidos (Unesco, 1981). No Brasil, onde a desigualdade social convive com a diversidade cultural, a adolescência apresenta características específicas, que variam de acordo com a camada ou classe social, com o gênero, com o período histórico e com a cultura em que o adolescente está inserido. (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2002, p. 119).

Convencionalmente tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade, subdividindo em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos. Entretanto, têm se delimitado esse período etário devido à necessidade de contar com definições operacionais no campo das políticas ou como um referente demográfico. Tanto que nos países ibero-americanos se observa uma variação nessas faixas etárias. Porém, em geral, isso representa delimitações básicas e não podem servir para homogeneizar a categoria. (Freitas; Abramo; León, 2005).

Nesse sentido, Freitas; Abramo; León (2005) apresentam traços convergentes em torno dessa fase, seja do ponto de vista biológico - crescimento, reprodução; cognitivo – pensamento; social - habilidades sociais e cultural - transformações sociais. No entanto, para esses autores, a noção de juventude é socialmente variável, porque pode mudar o tempo de duração, conteúdos e significados sociais. Sendo associado também às transformações experimentadas universalmente nas últimas décadas, no que diz respeito a passagem da sociedade industrial para a sociedade informacional ou do conhecimento.

A adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta. Mas, representa o início da juventude, um momento constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais (Dayrell, 2003).

Assim, entendemos, como Dayrell (2001); Dayrell; Carrano (2003); Dayrell; Carrano; Maia (2014) e Freitas; Abramo; León (2005) que não quer dizer que se desconsidere a existência de aspectos comuns na vida dos jovens, como as mudanças físicas de determinada faixa etária, acompanhado do desenvolvimento psicológico e social, conforme também indica os estudos de Albertani (1999), Campos (2000) e Erikson (1987; 1998). O que se questiona é que são muito variadas as formas como cada grupo, marcado pela classe social, cultura, gênero, região geográfica, dentre outros fatores, vai lidar com esse momento. Uma vez que, os critérios que constituem a categoria da juventude são amplos, de modo a incorporar o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades de ser jovem, com itinerários diversos e trajetórias despadronizadas.

Juventudes e Trabalho

De acordo com Rosa; Coutinho (2019), dos vários territórios perpassados pela juventude, o trabalho é, para a maioria dos jovens brasileiros, um lugar construtor de trajetórias. A labuta faz parte de seus percursos biográficos, especialmente a juventude brasileira. Assim, impera-se que o trabalho também constitui a juventude no Brasil.

A vivência da juventude e do trabalho se soma aos aspectos transversais da vida dos jovens. Então, quando se usa a expressão juventudes tende a demonstrar melhor a diversidade do modo de ser jovem, bem como a importância de se entender as particularidades de cada qual, uma vez que a juventude pode ser vivenciada de diferentes formas.

O que leva vários autores a utilizar o termo juventudes no plural é que há uma diferença muito grande entre a relação que os jovens das camadas pobres e a que os jovens de classes médias e altas estabelecem com o trabalho e a escola. Mesmo no ramo propedêutico, distinguem-se: enquanto uns fazem seu percurso em escolas de qualidade, dedicando-se exclusivamente ao estudo; outros estudam em escolas pobres, dividindo seu tempo entre o estudo e o trabalho e frequentam cursos noturnos aos quais chegam com dificuldade, depois de uma jornada de trabalho exaustiva e até há bem pouco tempo sem direito à merenda. (FRANZOI, 2011, p. 120).

Nota-se ainda que as oportunidades não são apresentadas de forma igual para todos, porque as trajetórias dos jovens são heterogêneas e, ao mesmo tempo, homogeneizadas pelos dispositivos disponíveis no sistema capitalista (Fa-leiros, 2008). Então, promovem destaque à posição de sujeitos na sociedade, mas, também colocam o jovem em uma situação conflituosa. Principalmente porque o trabalho representa um aspecto fundamental na concepção de adul-tez, já que desde a primeira socialização na infância escutam que é preciso ser alguém com uma profissão e durante todo o percurso escolar esta ideia é refor-çada. (Barbosa; Paiva; Helal, 2020).

Campos (2019) vai além ao afirmar que “A mercantilização da imagem da juventude desvela também a funcionalidade dos preconceitos para a explo-ração do trabalho. Ser jovem equivale a ser flexível, adaptável, maleável para as mudanças constantes nas relações sociais de trabalho, para a vida instável e a aventura que se tornou a inserção na sociedade.” (CAMPOS, 2019, p. 70). O capitalismo flexível impõe a formatação de trabalhadores abertos ao curto prazo e aos riscos, sem dependência das leis. E conseqüentemente a ênfase na flexibilidade muda o significado do trabalho para o jovem.

Rizzo; Clamon (2010/2011) destacam outro aspecto ao afirmar que “O trabalho aparece como forma de fugir da condição social, como se trabalhar impedisse que ele se envolvesse com coisas erradas, por não ter tempo ocio-so, mas principalmente por estar com a mente ocupada.” (RIZZO; CLAMON, 2010/2011, p. 415). Dessa maneira, segundo as autoras, o emprego se apresenta como uma tentativa de evitar que o jovem se envolva com a criminalidade. En-tretanto, é preciso se atentar para o risco de se perpetuar ideologias/convicções preconceituosas e estigmatizantes, sobretudo para com os jovens das camadas populares, visto que existe uma

[...] perspectiva que os jovens e crianças, principalmente pobres e que se- jam considerados infratores - em uma associação mecânica entre pobreza e crime, como nos mostra Abramo (2005) e Castro (2001) – são potenciais criminosos que atuam a revelia dos seus contextos econômicos, das confi-gurações familiares e da vida social, com seus valores e características de cada época. (MENDES, 2013, p. 29).

De fato devemos fazer uma reflexão sobre as evidências que perpassam o contexto de vida do jovem – trabalho, escolarização, violência, racismo, lazer, articulada com as diretrizes que legalizam o trabalho para o jovem no Brasil, a fim de verificar se o atual processo amplia as oportunidades de formação e conseqüentemente de crescimento e desenvolvimento ou contribui para maior segregação do jovem.

Importa ainda pensar como as condições de opressão podem vir a se transformar, dando lugar para as expressões dos jovens (Castro, 2011), já que, “[...] os jovens têm sido objeto do discurso do outro – seja o da autoridade conferida à geração mais velha, seja o dos saberes disciplinares – e que, portanto, silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles mesmos desconhecem, continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e “não falantes.” (CASTRO, 2011, p. 300).

Portanto, tentando ir ao encontro dessas incitações, à seguir apresentaremos a proposta da pesquisa com narrativas, que foi captada a partir do movimento de busca por uma metodologia que promova esse protagonismo juvenil. Vizando avaliar e buscar um espaço para a fala articulada do jovem, bem como a apreensão da juventude real: jovem empobrecido; das periferias das cidades brasileiras, justaposto ao contexto de vida social, histórico, político, cultural, racial e econômico; perpassado pela experiência de trabalho e em um momento de transformações físicas e psicológicas.

Pesquisa com Narrativas de Jovens

Vale retomar que esse artigo tem por objetivo apontar as contribuições da pesquisa com narrativas em estudos acerca das repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens, principalmente porque verificou-se que a partir do entendimento e descrição do jovem, egresso de determinada experiência profissional, torna-se possível compreender os fenômenos conforme a perspectiva

daquele que viveu. Parte-se do pressuposto de que para a compreensão de uma dada realidade é necessário apontar a maneira como os sujeitos identificam, explicam e elaboram essa situação, compondo uma visão subjetiva e social. Mesmo que no caso dos jovens essa realidade ainda esteja em elaboração. (Oliveira et al., 2001).

A proposta da pesquisa com narrativas se insere no âmbito das metodologias qualitativas, por aprofundar-se nos significados das ações e relações humanas, valorizando a proximidade dos interlocutores. (Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007; Bordieu, 2001). À esse respeito vale enfatizar que,

[...] o investigador que trabalha com abordagem qualitativa nunca pode esquecer-se de que não estuda um somatório de depoimentos. Isso significa que a práxis compreensiva pode até utilizar critérios numéricos (número de entrevistas), mas não necessariamente será este o definidor de relevâncias, muitas vezes esclarecidas pela fala de apenas um ou de poucos interlocutores. Nesses casos, a unidade de significação não é composta pela soma das respostas de cada indivíduo para formar uma relevância estatística. E sim, ela se constrói por significados que conformam uma lógica própria do grupo ou, mesmo, suas múltiplas lógicas. (MINAYO, 2008, p. 192).

Na pesquisa qualitativa o investigador é implicado no processo de pesquisa, especialmente quando se relaciona com a história de vida. (Bento, 2012). Mas, de acordo com Bento (2012) e Bordieu (2001) isso não se configura como um problema, já que não é plenamente possível que o cientista seja um observador imparcial perante o alvo de pesquisa. O mito da neutralidade do pesquisador é, assim, questionado, dado que, o eu pessoal é inseparável do eu investigador. A investigação é imbuída de valores. Melhor dizendo, deve estar presente e é necessário o envolvimento de pesquisador e pesquisado no processo da pesquisa, pois, “O efeito da imposição que se exerce sob a capa da “neutralidade” é tanto mais pernicioso porque a publicação das opiniões assim impostas contribui para as impor e assegurar-lhes uma existência social, dando aos pesquisadores a aparência de uma validação própria [...]” (BORDIEU, 2001, p. 707).

Seguindo em consonância com Bento (2012) e Becker (1994) entendemos que, é também importante o pesquisador reconhecer esses possíveis atravessamentos no processo de pesquisa, já que assumindo as marcas da subjetividade o investigador tende a se distanciar da postura meramente positivista, em que os critérios advindos desse modelo experimental são isolados e objetivos. Dado ainda que “[...] a própria construção da metodologia de investigação de um trabalho, pautado na metodologia de uso de narrativas, já se constitui numa narrativa, pois não se pode dissociar a fase de recolha de dados dos percursos singulares que foram sendo construídos pelo pesquisador [...]” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4104).

A pesquisa com narrativas ou abordagens biográficas caracteriza por um compromisso com a história (Passeggi; Souza, 2017), e consequentemente com o processo de rememoração. (Bobbio, 1997; Chartier, 2019). Visto que, esse procedimento de pesquisa, mergulha nas particularidades de um campo ou de uma série de casos particulares, que guiam a reflexão, quer queira, quer não, em direção à conclusões de alcance geral. (Bertaux, 2010). Considerando ademais que “[...] é ao relatar suas experiências que o sujeito produz as categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e definir nele seu lugar.” (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 531).

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27).

Além disso tudo, a experiência de relatar sua história de vida, oferece àquele que a conta uma oportunidade de (re)experimentá-la, re-significando seu percurso, sua vida, dando continuidade à construção de um sentido frente a esse relato endereçado. (Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007). Apontando

então para mais uma contribuição da aplicação dessa proposta de pesquisa, sobretudo para com os jovens. Contudo, o pesquisador deve ter a sensibilidade de interferir o mínimo possível, por pressupor que o sujeito tende a usar uma linguagem espontânea para narração dos acontecimentos, seguindo um esquema autogerador. (Schütze *apud* Bauer; Jovchelovitch, 2008; Schütze, 2013).

As narrativas asseguram um novo posicionamento em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social. (Delory-Monberger, 2012; Passeggi; Souza, 2017; Rodrigues; Prado, 2015). Já que as pesquisas narrativas e autobiográficas rompem com as dicotomias positivistas, demonstrando sensibilidade e disposição para com a experiência do sujeito. Entrelaçando razão e emoção, sujeito e objeto de reflexão, no processo de emancipação e interpretação dessa experiência. (Passeggi; Souza, 2017; Santos; Garms, 2014).

[...] não se busca uma “verdade ontológica”, mas compreender como as pessoas, enquanto sujeitos da experiência, percebem o que as afetou no seu processo de formação intelectual, profissional e humana, e como a narrativa aguça sua reflexividade para compreender o habitus e o habitar. (PASSEGGI, 2014, p. 233).

É importante esclarecer que, “Após o uso intenso da metodologia de histórias de vida, pelos estudiosos da “Escola de Chicago”, entre as décadas de 1920 e 1940, ela desapareceu do campo de interesse dos cientistas sociais por quase quatro décadas, até ser retomada nos campos da História e das Ciências Sociais no final dos anos 1970.” (GUÉRIOS, 2011, p. 9). Sendo que na França, o seu ressurgimento ocorreu inscrito em um debate, envolvendo basicamente os estudiosos Bertaux e Bordieu, acerca das possibilidades de objetivação e a necessidade de justificar a cientificidade desse método que enfoca as pessoas. (Guérios, 2011). Cabe ainda informar que dentro do quadro referencial da metodologia qualitativa biográfica revelam-se a História Oral, Biografia, Au-

tobiografia e História de Vida. (Campos *apud* Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007).

Nesse sentido, entendemos que nesse ensaio implica um contexto e procedimento típico da história de vida, pois tende a revelar o núcleo central do método, que é a dimensão do contar e da narrativa, mas, principalmente porque se entende que há uma produção de sentido tanto para o pesquisador quanto para o jovem pesquisado. A história é contada da maneira própria do jovem, o que revela uma oportunidade de resignificação, uma possibilidade do sujeito de refazer sua trajetória, e ainda o fato de existir uma conexão entre o individual e o social, a fim de uma compreensão e interpretação a partir da significação subjetiva dos sujeitos. (Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007).

Já no processo de produção de dados vale observar em que medida a experiência de trabalho foi significativa ao ponto de tocar o jovem, afetar a trajetória de vida do mesmo, tal como sobre a tendência das pessoas não se implicarem nas experiências, devido a aceleração do tempo ou por outros fatores, o que pode refletir na não memorização de alguns acontecimentos. Pollak (1992) inclusive nos alerta sobre essas e outras interferências, como as variantes no exercício de construção da memória, porque apresenta uma crítica em relação ao método de produção de dados narrativos, que se fundamenta na memória, por estar apto a produzir representações, mas não reconstituições do real.

Entretanto, concordamos com Cunha (2013) quando afirma que não significa que haja um falseamento do vivido a ser narrado. Nos apoiamos na perspectiva da pesquisa com narrativas ao julgar que se o jovem percorreu sobre determinadas situações, acontecimentos e/ou ações que caracterizaram seu percurso biográfico, primeiramente, é porque se tratam de uma variedade de posições e descrições com validade científica; segundo, dado que nessa metodologia de pesquisa o foco não é comprovar a veracidade ou não do relato. (Chartier, 2019; Bertaux, 2010).

Para embasar a primeira argumentação, Chartier (2019) indica que a operação historiográfica, construção explicativa da história, bem como a representação produzida nos relatos de cunho narrativo são diferentes do trabalho da memória em si, que remete à questão da instantaneidade e o reconhecimento do passado possibilitado pela memória. Contudo, ele alega que isso são duas formas de presença do passado no presente. Chartier (2019) fundamentado em Certeau, diz também da capacidade da história de produzir enunciados científicos, mas desde que se estabeleça um conjunto de regras que possibilitem controlar operações adequadas na produção de objetos determinados – formas da escrita da história, a história que revela comparações, analogias, e paralelismos, baseadas nas categorias de experiência - observação, repetição e o saber das transformações que escapam à experiência imediata. A fim de dar crédito científico à essa representação histórica do passado. E para tanto, rejeitar a suspeita de relativismo ou ceticismo.

Já em relação ao segundo argumento, Bertaux (2010) nos afirma que, embora o foco da pesquisa com narrativas não seja comprovar a veracidade ou não do relato produzido na história de vida, se tratam de informações factuais e descrições confiáveis, ainda que, por vezes, incompletas. Em seguida o autor apresenta um resultado de uma pesquisa em que reentrevistaram cinquenta pessoas que haviam respondido um questionário alguns meses antes, e a comparação dos dados coletados levou à conclusão de que as informações contidas nos relatos eram não só mais ricas, mas também mais confiáveis do que aquelas colhidas através dos questionários.

O fato é que para o jovem a narrativa ou relato é composta de falas e percepções que para ele foi relevante e que marcou a sua história. Ainda que, segundo Delory-Monberger (2012), a história ou o conjunto de relatos possibilite a construção da representação e que a pesquisa com narrativas não é única, mas pode fornecer um caminho para a compreensão subjetiva de processos institucionais. E mais, através da interação podemos apreender o sentido subjetivo,

o sentido intersubjetivo e nos aproximarmos, assim, de seu sentido objetivo. (Bertaux, 2010).

Dessa forma, consideramos os fatores que interferem na configuração da memória, a partir da perspectiva temporal, individual e social, somado à fase da vida intitulada juventude, principalmente após a implantação da máquina no capitalismo industrial. Incorporamos os princípios da pesquisa com narrativas, sobretudo por se tratar de um “[...] estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular.” (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 524). Seguindo o movimento de valorização da experiência subjetiva do jovem, como aparato para compreensão da realidade. Porém, vale frisar que as narrativas propõem um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, relatada.

Considerações Finais

A partir dessas exposições, buscamos sistematizar os elementos que apontam para as contribuições da pesquisa com narrativas em estudos acerca das repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens, mas, considerando as particularidades da condição juvenil. Tencionamos também articular as concepções que envolvem o campo do trabalho e juventude, a partir da ótica das juventudes periféricas. Dando destaque no processo de construção de imagens sociais, uma vez que, impactam na vida do jovem e conseqüentemente repercutem na trajetória do mesmo.

A pesquisa com narrativas se apresenta como uma possibilidade de exaltação do relato de experiência de vida do jovem, por meio da rememoração, além de valorizá-lo como um meio de investigação e como forma de produção de conhecimento. Em outras palavras, favorece a explicitação do vivido, como também possibilita a sua teorização, transformando-o em conhecimento acadêmico. (Rodrigues; Prado, 2015).

Vale esclarecer que na referida pesquisa de Mestrado foram realizadas seis entrevistas, com jovens egressos da experiência de trabalho na CVB-MG/UFMG, e os dados produzidos foram analisados integralmente. Porém, consideramos importante a confecção desse artigo, uma vez que nos leva à reflexão sobre o campo da pesquisa com narrativas, articulado ao interlocutor jovem trabalhador, nos munindo de maiores informações, especialmente quanto à observância do método da pesquisa com narrativas na produção de conhecimento.

Enfim, a pesquisa com narrativas se baseia na proposta da ciências sociais - acompanha todo o processo de investigação, que se inicia na fase exploratória, e conduz os estudos de forma interativa/relacional. (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2000; Bento, 2012; Bertaux, 2010; Passeggi; Souza, 2017). Caminhando para a articulação do particular para o geral, do contexto local para o social, multiplicando o campo de observação e comparação (pontos em comum e diferentes, pois mesmo que esse não seja o foco ou o ponto de partida do processo de análise dos dados narrativos, se deve ter a clareza de que das singularidades podem emergir pontos de conversão), para descrever do interior do microcosmo as congruências de passagem de um contexto para o outro e identificar a lógica própria de cada mundo social ou de cada tipo de situação. (Bertaux, 2010). Visando um trabalho de interpretação hermenêutica, ou, nas palavras de Bordieu (2001), um exercício espiritual, num processo de conversão do olhar. Não obstante, atento à necessidade da vigilância epistemológica e obviamente o distanciando do juízo de valor/julgamento ou à busca por uma verdade absoluta.

Pensando no contexto do trabalho na juventude e diante dessas contribuições teóricas, nos parece alusivo pensar que a abordagem da pesquisa com narrativas pode auxiliar no entendimento da história de vida ou trajetória do jovem, e por sua vez na reconstrução das relações e estruturas que o produz, enquanto sujeito social. Além disso, se apresenta como um meio oportuno para que o jovem tome conhecimento da realidade.

Referências

ALBERTANI, Helena Maria Becker. Adolescência: Transição ou plenitude? *Revista de Educação / AEC*, nº 113/1999, p. 9-16.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo; Pioneira; 2. ed; 2000. 203 p.

ALVES, Jaqueline Silvério. Jovens trabalhadores: Estudo sobre as repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens egressos da Cruz Vermelha Brasileira em parceria com a UFMG. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2023.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed Guanabara, 1986.

BARBOSA, Jane Kelly Dantas; PAIVA, Kelly Cesar Martins de; HELAL, Diogo Henrique. *O Que Você Vai Ser Quando Crescer? Transição Para a Vida Adulta e Trajetória Profissional de Jovens Trabalhadores Brasileiros*. XLIV ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD 2020. Evento on-line - 14 a 16 de outubro de 2020 - 2177-2576 versão online.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. *Entrevista Narrativa*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994, cap. 4.

BENTO, A. (2012, Abril). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* *Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)*, no 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. <https://pdfslide.net/documents/9-investigacao-qualitativa-e-quantitativa-dicotomia-ou-.html>.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOBBIO, Noberto. O tempo de memória: De senectute e outros escritos autobiográficos. *O mundo da memória*. Tradução Daniela Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BORDIEU, Pierre. (Org.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 4ª edição, 2001.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da Adolescência-Normalidade e psicopatologia*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMPOS, Anderson. Mercantilização da juventude, consumo e degradação do trabalho. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (Org.). *Juventude no Brasil*. Livro Eletrônico. - São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2019.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (4.: 2010.: Belo Horizonte, MG). Ed. PUC Minas, 2011.

CHARTIER, Roger. Entre memória e esquecimento: as temporalidades da história, das mídias e das experiências. *Revista brasileira de história da mídia*. Vol. 8, nº 2, jul./dez. 2019. <<https://revistas.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/9838>>.

CUNHA, Charles Moreira. *Saberes no trabalho entre experiências e memórias: reflexões iniciais*. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.209-222, set./dez.2013. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9233>.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. *Revista Brasileira de Educação*. UFMG/ FAE. Set/Out/ Nov/Dez 2003, nº 24. <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>>.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Faculdade de Educação/USP. Tese de doutorado, 2001.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. Observatório jovem. 2003. http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELORY-MONBERGER, Christine. *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica*. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPS-dp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>.

ERIKSON, Erik Homburger. *Identidade: Juventude e crise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ERIKSON, Erik Homburger. *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Juventude: Trabalho, escola e desigualdade*. Educação e Realidade. 33(2): 63-82, jul/dez. 2008.

FRANZOI, Naira Lisboa. Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (4.: 2010.: Belo Horizonte, MG). Ed. PUC Minas, 2011.

FREITAS, Maria V. de (Org.); ABRAMO, Helena W.; LEON, Oscar D. *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. Ação Educativa: Programa de Juventude, 2005.

GUÉRIOS, Paulo Renato. *O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas*. Campos 12(1):9-29, 2011.

GUIMARÃES, Rosemeire Maria; ROMANELLI, Geraldo. *A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 117-126, jul./dez. 2002.

MÁXIMO, Thaís A. C. de O. *Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Rev. Bras. Educ. [online]. 1997, n.05-06, pp.05-14. ISSN 1413-2478.

MENDES, André de Carvalho Bandeira. *O lazer dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise das compreensões, vivências e relações sociais*. EEEFTO/UFMG. Dissertação de mestrado, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, Denise Cristina de. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. In: SÁ, Celso Pereira de. et al. *Estudos de Psicologia Futuro e liberdade*. 2001, 6(2), p. 245-258.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bordieu: Da “ilusão” à “conversão autobiográfica”. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014. DOI: <[https://doi: 10.21879/fae-ba2358-0194.v23.n41.838](https://doi.org/10.21879/fae-ba2358-0194.v23.n41.838)>.

PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C. (2017). *O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional*. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

PIMENTA FILHO, Jorge Antônio. *Adolescência – Um conceito precário*. *Rev. Med Minas Gerais*; 12 (1): 24-29, jan.-mar. 2002.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. Tradução Monique Augras. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva; CLAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. *O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador*. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 407-417, nov.2010/fev.2011.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação*. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 2015. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>.

ROSA, Debora Diana da; COUTINHO, Maria Chalfin. *Juventudes e trabalho: trajetórias de egressos do programa jovem aprendiz*. *Interfaces Científicas Humanas e Sociais*, Aracaju, V.8, N.2, p. 99 – 112, Agosto/Setembro/Outubro – 2019.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094- 4106.<<http://hdl.handle.net/11449/141766>>.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W. e PFAFF, N. *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, A. P., BARROS, C. R., NOGUEIRA, M. L. M., & BARROS, V. A. (2007). “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: Estudos Em Psicologia*, 1(1). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>.

CAPÍTULO 2

JUVENTUDE E MERCADO DE TRABALHO: EXPECTATIVAS DO JOVEM PAULISTANO SOBRE O FUTURO¹

Stella Christina Schrijnemaekers

Paulo Silvino Ribeiro

Régia Cristina Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-1

Introdução

O presente texto parte de referenciais sociológicos sobre a pluralidade das juventudes, bem como sobre o contexto incerto em que as trajetórias juvenis se desenvolvem, para discutir aspectos levantados em pesquisa realizada pelos professores Stella Christina Schrijnemaekers e Paulo Silvino Ribeiro, ambos da Fundação Escola de Sociologia e Política (FESPSP), sobre jovens e mercado de trabalho na cidade de São Paulo.

Embora reconheçamos que as trajetórias de vida dos jovens sejam singulares, sabe-se que elas são também pautadas por regularidades, com marcas culturais, sociais, políticas e econômicas, situando as diversas juventudes.

Com o intuito de poder alcançar essa diversidade de juventudes, falas, vivências e experiências juvenis na cidade de São Paulo, local que conta com

¹ O presente texto foi apresentado no Encontro Anual da Anpocs, tendo sido agora revisto a partir de novas discussões, contando, também, neste momento, com a participação de mais uma autora.

quase 12 milhões de habitantes, a pesquisa teve o cuidado de ouvir jovens não apenas da região central, mas das regiões norte, sul, leste e oeste, nos principais pontos de fluxo dos bairros e em horários diferentes, ao longo da aplicação de questionário, para os participantes. O objetivo foi conhecer e refletir sobre a realidade de jovens paulistanos frente ao mercado de trabalho, seus desafios, e suas expectativas para o futuro; conhecer o que pensam os jovens paulistanos e quais suas experiências sobre o mercado de trabalho.

Considerações Metodológicas

A pesquisa Juventude e Mercado de Trabalho foi empreendida pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) entre 10 e 23 de setembro de 2019, na cidade de São Paulo. Ao todo, foram 13 (treze) dias de trabalho ao longo das 5 (cinco) regiões da cidade, em pontos de intenso fluxo, totalizando 437 (quatrocentos e trinta e sete) questionários aplicados, com 389 (trezentos e oitenta e nove) válidos para composição da amostra e tabulação dos dados. O número alcançado atendeu ao cálculo inicial de 385 (trezentos e oitenta e cinco) como mínimo necessário para se assegurar 95% de nível de confiança e 5% de margem de erro da pesquisa. O questionário foi composto por uma bateria de 46 (quarenta e seis) questões divididas em 5 (cinco) blocos, sendo um com perguntas filtro, perfil socioeconômico, questões sobre a vida escolar, questões sobre o trabalho/vida profissional, questões sobre o mercado de trabalho. Para a inclusão dos participantes, optou-se por eleger um recorte etário de 15 a 29 anos, buscando-se alcançar possíveis regularidades para análise das vivências juvenis em relação ao exercício do trabalho remunerado. O intervalo etário escolhido também levou em conta o Estatuto da Juventude que considera como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

Além dos docentes responsáveis pela pesquisa e análise, a pesquisa contou com onze discentes voluntários que aplicaram os questionários.

Desenvolvimento

Como pensar as juventudes: algumas discussões

A impossibilidade do estabelecimento de uma única definição de juventude já vem sendo apontada há bastante tempo, por diversos estudos a respeito, nacionais e internacionais (PAIS; 1990; SINGLY, 2000; COHN, 2004; PIMENTA, 2017). O que é “a” juventude? Um estado de espírito? (DEBERT, 2010; OLIVEIRA; 2015; PIMENTA; 2017), um valor? (DEBERT, 2010; PIMENTA, 2017), Uma *fase* da vida? Não há uma única abordagem, um único entendimento possível a seu respeito, ao mesmo tempo em que há diferentes modos de vivência da juventude.

Vive-se um momento histórico em que cada vez mais a juventude se torna um valor (DEBERT; 2010; PIMENTA, 2017) e assim, muitos se consideram jovens não pela idade que possuem, mas por meio dos hábitos de consumo que têm, pela vida que levam. A juventude, portanto, não é uma categoria fechada, cujo sentido está dado e, a partir daí, é entendida por todos, da mesma maneira. Na verdade, como toda categoria social, ela é social e historicamente constituída (BOURDIEU, 1983). Ela também pode ser entendida como uma *fase* de transição entre a infância e a vida adulta e, portanto, os indivíduos seriam marcados pela ambiguidade de apresentar características de ambas as fases (ABRAMO, 1997).

Como um valor em nossa sociedade (DEBERT, 2010; PIMENTA, 2017), que perpassa todas as *fases*² da vida, a juventude também pode ser pensada de modo particular, com características próprias, e não apenas como lugar da coexistência de aspectos da infância, da adolescência e da vida adulta, simultaneamente. Na verdade, cada vez mais ela é revestida de conteúdos singulares e,

² Apoiamo-nos em Sarti (2004), que ressalta a importância de consideração do contexto social e das particularidades culturais para pensar as “etapas” do desenvolvimento humano, do nascimento ao envelhecimento.

ao mesmo tempo, passa por um processo de alargamento com múltiplas, complexas e incertas (MARQUES, 2020) formas de transição para a vida adulta (ABRAMO; VENTURI; CORRACHANO, 2020).

Nesse contexto de fronteiras entre as *fases* embaralhadas (PAIS, 2009), percepções de vivências híbridas de *fases* da vida (OLIVEIRA, 2008); transformações nos processos de transições para a vida adulta (PAIS, 2009), fazem com que a própria noção de “fase” para pensar as juventudes passa a ser questionada, sendo destacado seu prolongamento e os complexos processos de transição que a acompanham (SINGLY, 2000; PAIS, 2009). No caso do Brasil, estudiosos da relação entre juventude e trabalho (CAMARANO, 2006; ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020) também destacam a complexidade desse prolongamento, marcado por uma multiplicidade de formas de transição, segundo o gênero, etnia-raça, classe, situação familiar, sendo difícil precisá-la. Como questiona Souza Martins (1997): “Afinal, até onde se estende a juventude?”

Em entrevista provocativa do sociólogo Pierre Bourdieu, em 1978, e que foi publicada em seu livro *Questões de sociologia* (1983), o autor afirma que “a juventude é apenas uma palavra”. Bourdieu começa a entrevista com uma afirmação importante: “as divisões entre as idades são arbitrárias”. Isso significa que elas não são dadas, nem estão fechadas, mas são objeto de discussão. A fronteira entre a juventude e a velhice é objeto de disputa em todas as sociedades. Isso significa que a construção da juventude é permeada por jogos e relações de poder entre jovens e velhos. A juventude, portanto, serve também para estabelecer o lugar de uma parte da sociedade na estrutura social.

Ao pensarmos em juventude, partimos do pressuposto de que toda forma de classificação, seja ela por idade, sexo, ou classe, serve para impor limites e produzir uma ordem e uma hierarquia onde cada um deve se manter em relação ao outro. A divisão entre jovens e velhos está imbuída disso, em meio a relações

de poder (BOURDIEU, 1983). Ela não é neutra, apresentando aspectos “positivos” e “negativos” para ambos os lados – “jovens” e “velhos”. A classificação impõe, assim, *limites* e também uma *ordem*. Entende-se, a partir disso, que a idade é um dado cronológico socialmente manipulável. Como desenvolve Bourdieu (1983, pg 113), achar que é possível “falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente”. Assim sendo, é preciso falar em *juventudes*, no plural (BOURDIEU; 1983; PAIS, 1990).

Em última instância, falar em *juventudes* é reconhecer não apenas a pluralidade das expressões identitárias dos jovens, mas considerar a complexidade deste tema do ponto de vista dos problemas, anseios e outras tantas questões que sejam caras aos considerados jovens. Lamentavelmente, em grande parte das abordagens relativas aos jovens, há uma grande dificuldade em considerá-los como sujeitos, devido, entre outros fatores, à maneira pela qual a juventude tem sido tematizada, em especial, quando relacionada ao período da adolescência e às representações negativas desenvolvidas a seu respeito, delas fazendo parte noções de riscos de diversas ordens (OLIVEIRA; SARTI, 2019).

Porém, é evidente que não se pode perder de vista o fato de que aqueles considerados jovens compartilham de dificuldades, regularidades e condicionalidades do contexto no qual estão inseridos enquanto sujeitos. Cabe à análise social da(s) juventude(s) esta dupla tarefa: compreender os jovens na sua pluralidade e, ao mesmo tempo, naquilo que se impõe como condição comum resultante do momento histórico em que estão inseridos.

Um dos traços que mais caracterizam a condição juvenil é a situação de impasse vivida por muitos jovens (PAIS, 1990, 2009, 2012), e que tem a ver, dentre outros aspectos, com a maior ou menor capacidade de reunir condições de independência econômica ou de realizar a transição para a vida adulta

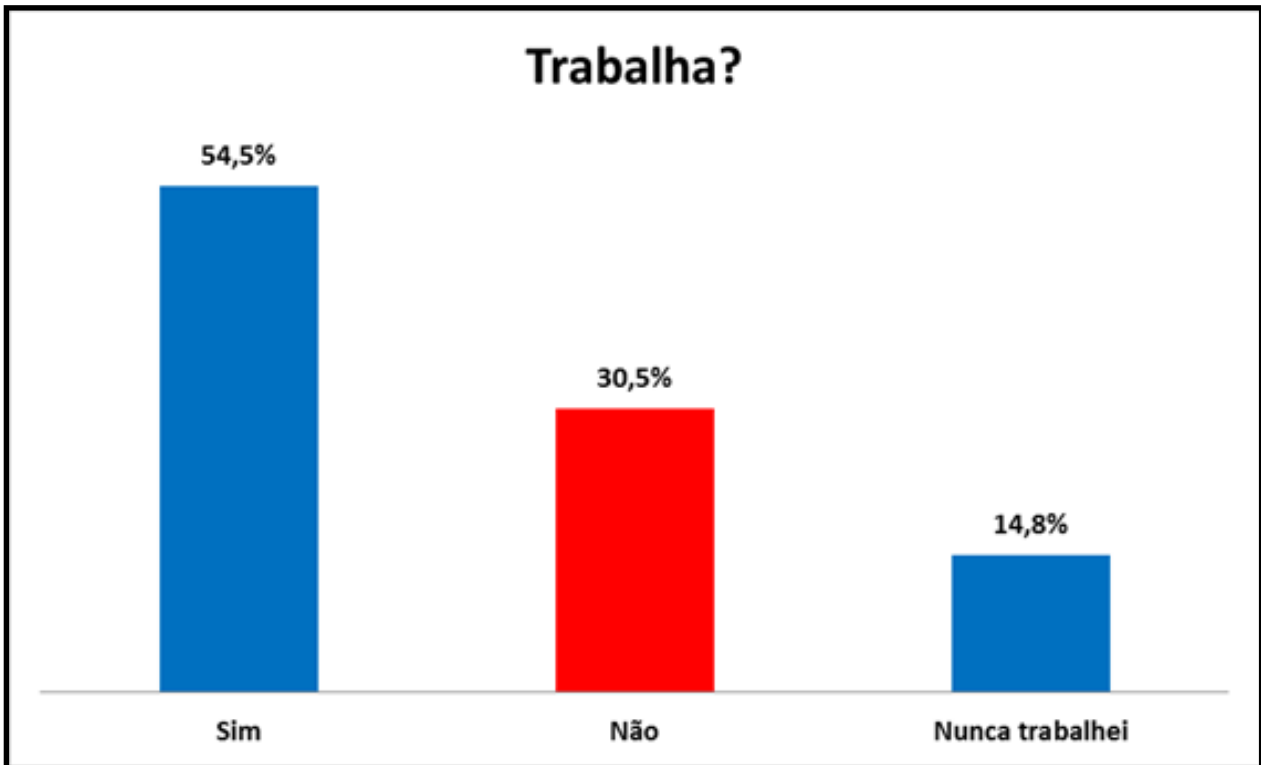
a partir de pressupostos que marcaram outras gerações, mas que atualmente precisam ser repensados a luz da especificidade do momento atual como conseguir um emprego, casar-se, morar sozinho, etc. Tal especificidade leva ao desenvolvimento daquilo que Machado Pais denominou de ‘trajetória ioiô’ e que diz respeito a quebra da ideia de etapas ou fases da vida. Antigos marcos de transição para a vida adulta podem fazer-se e desfazer-se como o casamento ou sair da casa dos pais. Mesmo se considerarmos os jovens a partir da ideia de geração é preciso levar em conta a não contemporaneidade dos contemporâneos, ou seja, que um mesmo momento histórico é vivido de forma distinta por pessoas que, embora pareçam pertencer a uma mesma geração, não vivem o momento histórico da mesma maneira (MANHEIM APUD WELLER, 2007, 2010)- fato que mais uma vez remete a refletirmos sobre juventudes (OLIVEIRA, PICCININI; BITENCOURT, 2012)

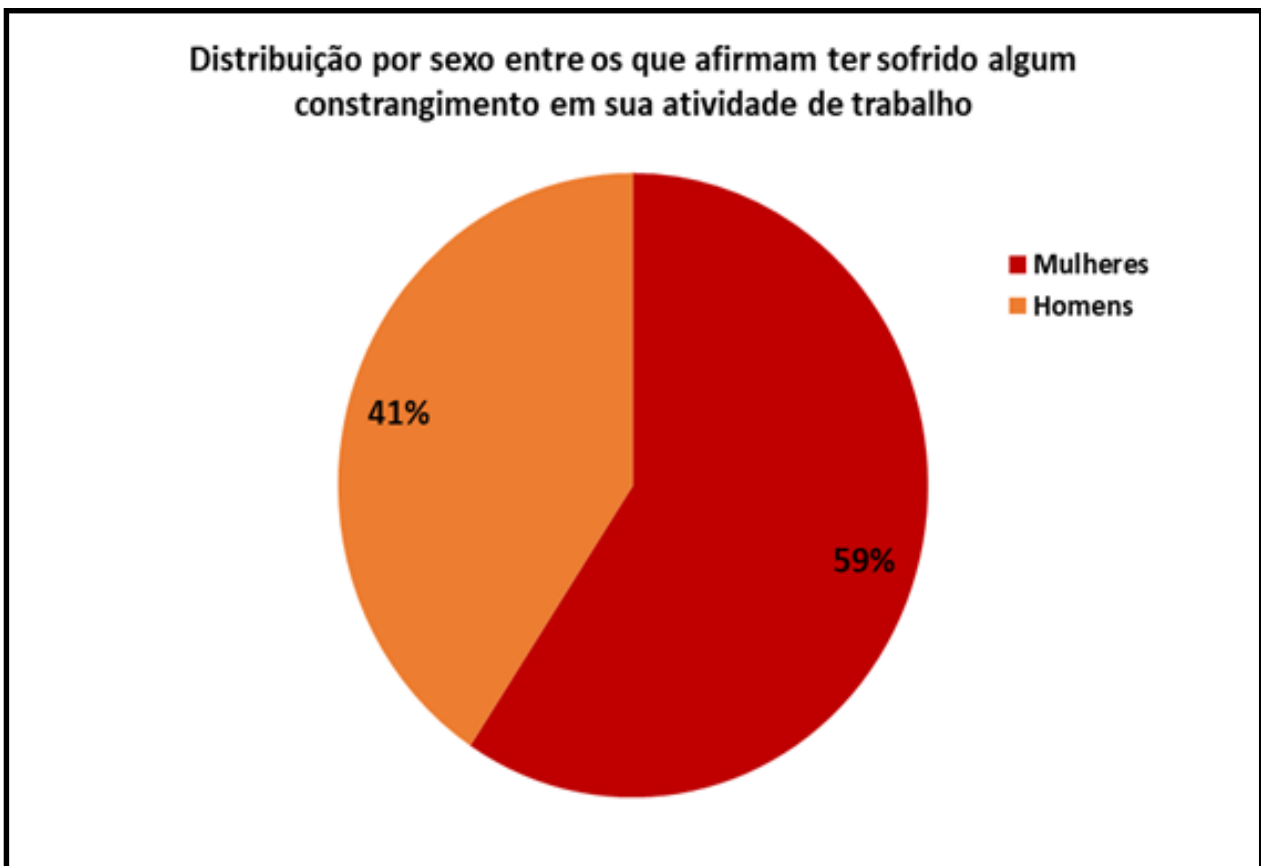
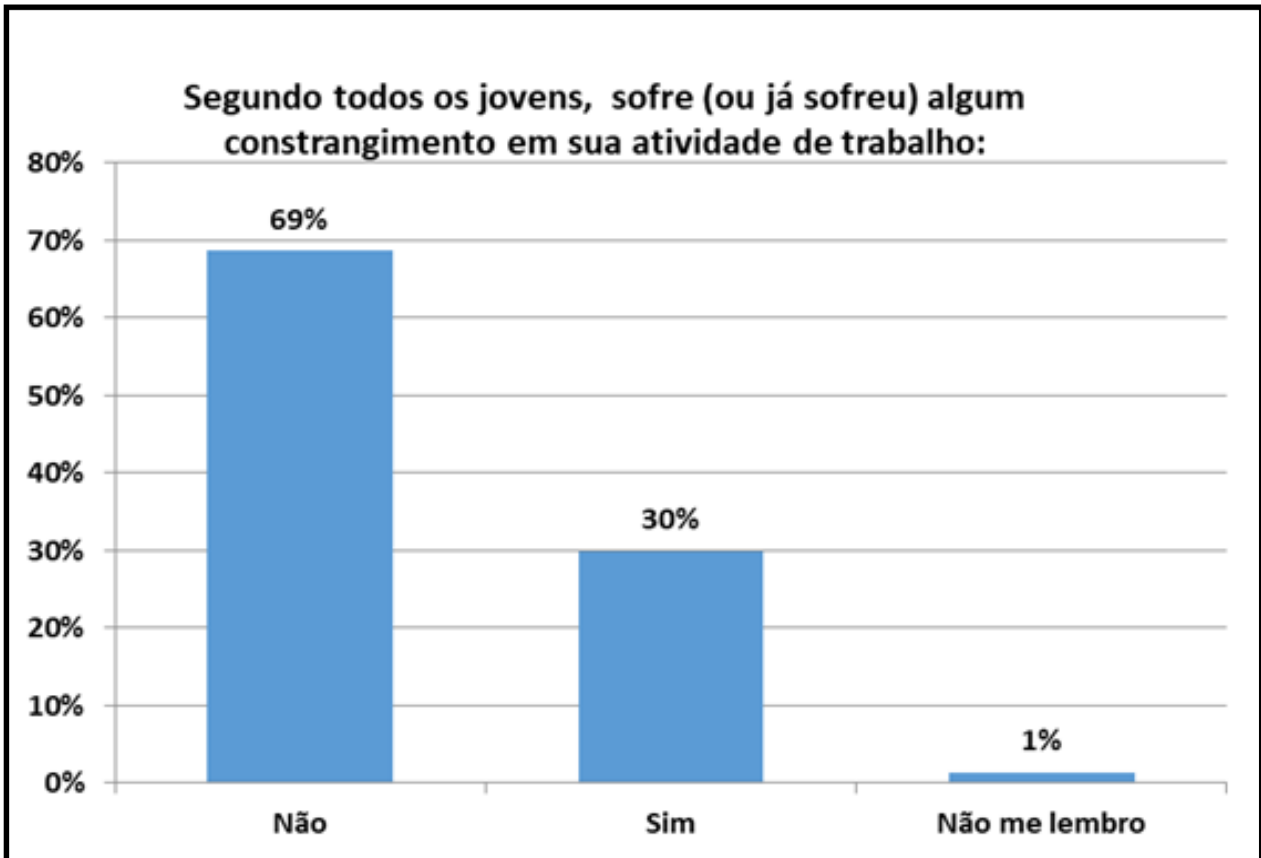
Partindo dessas considerações, apresentamos os resultados da pesquisa e as discussões empreendidas.

Resultados e Discussão

Juventude, trabalho e formação escolar: entre sonhos, dificuldades e expectativas

Abaixo são destacados os dados percentuais sobre as questões levantadas na pesquisa. Do total das respostas obtidas, 30,5% dos entrevistados estão desempregados. A maior dificuldade para conseguir um emprego mencionada foi a falta de experiência (44%). Entre aqueles que estão ou já estiveram empregados, 30% disseram que já sofreram (ou sofrem) algum tipo de constrangimento no ambiente de trabalho, desses, 59% são mulheres e 39% homens, com idade entre 19 e 21 anos. O problema mais mencionado foi o assédio, questão que expressa a dramaticidade das relações de trabalho nas ocupações juvenis, especialmente entre as mulheres.

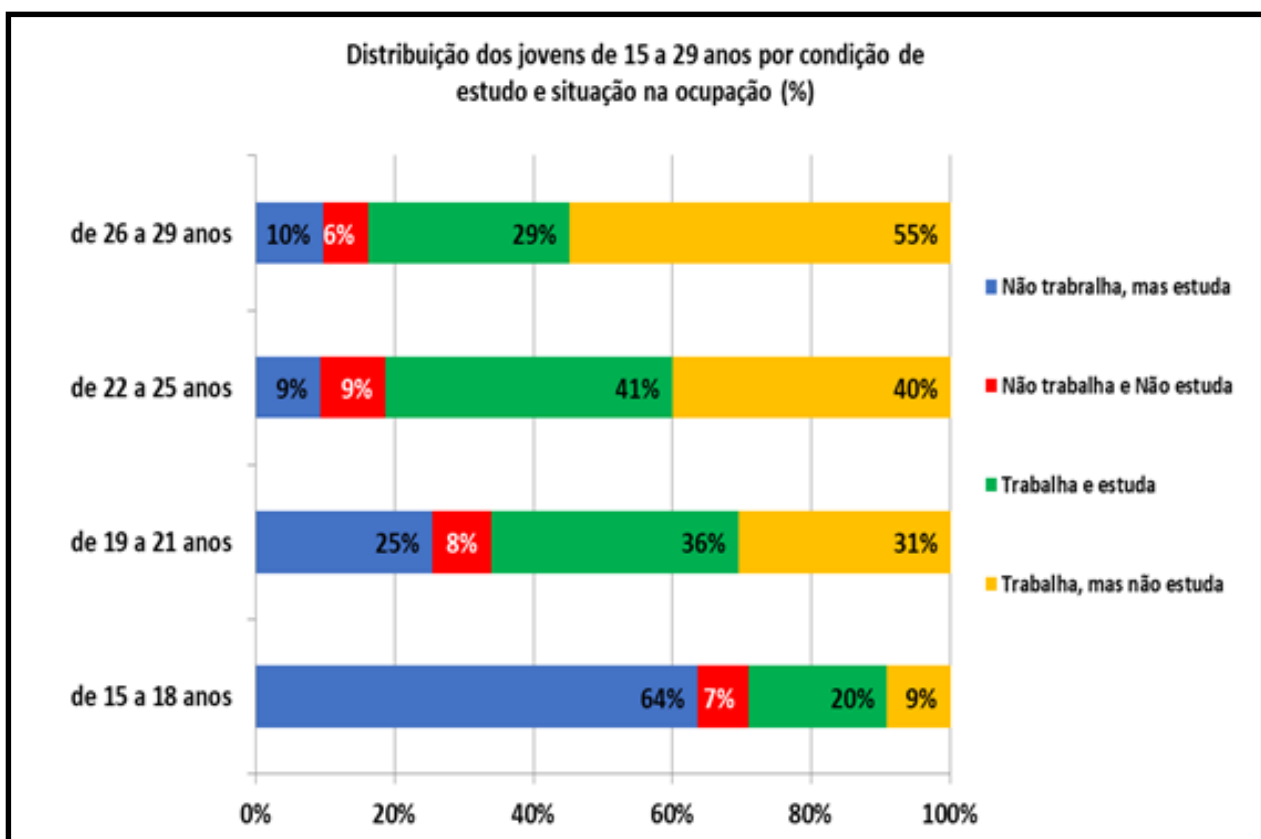




No entanto, ainda que a experiência do desemprego e de constrangimentos no trabalho tenham sido apontadas como experiências negativas dos jovens em relação ao trabalho, a construção de expectativas positivas muda quando se trata de projetar o próprio futuro: os jovens entrevistados são otimistas e se veem daqui a cinco anos trabalhando com carteira assinada ou também como empreendedores.

Quanto ao trabalho, 55% trabalham e 46% não trabalham ou nunca trabalharam. Dentre todos os respondentes, 35% estavam procurando emprego no momento da pesquisa.

O chamados “nem-nem” tem mais recentemente despertado interesse investigativo. Guimarães (2020) observa em pesquisas, que tem sido dada mais atenção aos jovens que não trabalham, não estudam e não estão procurando trabalho. A presente pesquisa revelou, no entanto, que 8% dos jovens não trabalham e não estudam, dado bem abaixo do encontrado pelo IBGE, que estimou em 24% o número dos “nem-nem”.



Do total pesquisado, 25% dos jovens que trabalham, não estudam; 30% estudam e trabalham e 37% não trabalham, mas estudam. No referente à universidade, 72% estão fora do ensino superior. Ao mesmo tempo, a maioria dos jovens que está em busca de emprego, estuda (64%). Importante assim destacar que os jovens valorizam o estudo, relacionando-o com um melhor futuro profissional. Para a maioria, os estudos garantem um futuro profissional. Entre esse grupo, estão os jovens que concordam em parte ou totalmente com a afirmação de que o estudo, o fato de estudar, tem uma relação direta com o trabalho, estando nos planos e expectativas desses jovens que acreditam que daqui a cinco anos estarão estudando com vistas ao melhor desempenho profissional ou em busca de novas oportunidades de emprego.

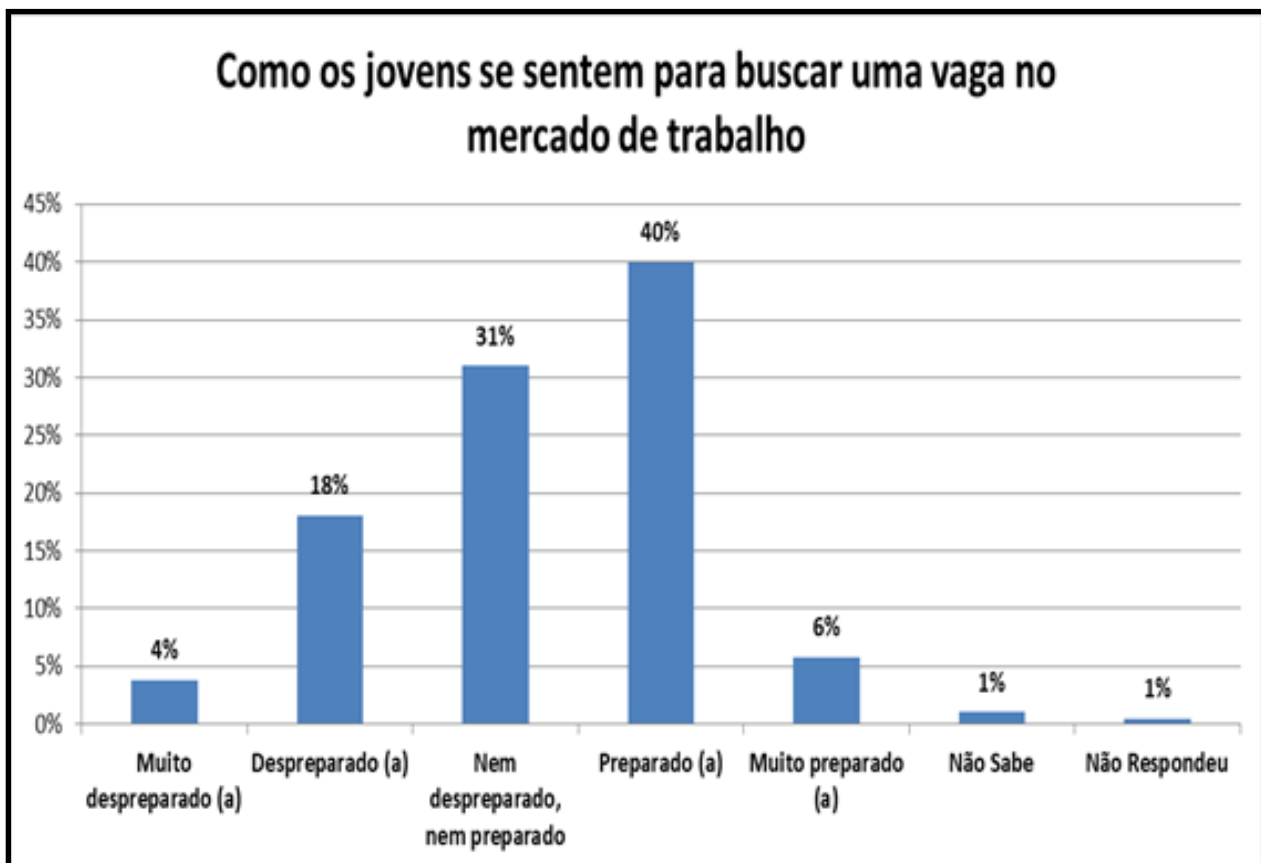
Os jovens que pararam de estudar justificam que foi pela necessidade de trabalhar ou por questões financeiras. Boa parte dos jovens que trabalha já está pelo menos no segundo emprego, pois 83% afirmam ter trabalhado anteriormente à pesquisa. Como destacam outros estudos (CAMARANO, 2006; ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020), estudar e trabalhar, ao mesmo tempo, faz parte do percurso dos jovens brasileiros rumo à vida adulta. Trata-se, segundo Abramo; Venturi; Corrochano (2020, pg 527) de uma “situação” que pode ser mais breve ou mais extensa e voltar a ocorrer mais de uma vez ao longo das trajetórias juvenis”.

Entre os que trabalham, predominam aqueles que são assalariados registrados. A maioria aponta que a atividade que exerce (ou exerceu) tem compatibilidade com a escolaridade que possui, mas para 29%, a atividade é inferior ao seu grau de escolaridade.

Avaliando a opinião de todos os respondentes sobre se aceitariam ou não uma atividade inferior à formação, 57% apontaram que sim. Entre os que procuram emprego, esse valor sobe para 64%. Como destacam Pinheiro e Souza (2018, p.130), a ampliação do acesso à escola veio junto com um arranjo per-

verso, “onde os ganhos de escolaridade ocorrem em um período de extrema fragilização do mundo do trabalho”, impelindo jovens a aceitarem ocupações inferiores à sua formação. _

Quanto ao preparo para o mercado de trabalho, 40% dos entrevistados se sentem preparados para buscar uma vaga, contra 31% que se dizem nem preparados, nem despreparados e 18% que afirmam estar despreparados. Já entre aqueles que estão procurando emprego, 43% se sentem preparados para o mercado de trabalho. Pesquisa realizada com jovens adolescentes em um programa de jovens aprendizes (OLIVEIRA, 2011) destaca a questão da empregabilidade vista pelos jovens pesquisados como uma ação individual, de responsabilidade de cada um, dizendo respeito a determinados comportamentos e estratégias considerados adequados na procura por um emprego.



Ainda em relação ao preparo para uma vaga, entre os que se sentem muito despreparados predominam indivíduos negros (53%) em detrimento dos brancos (40%).

Destaca-se, por fim, que entre os jovens que procuram emprego, predomina o desconhecimento sobre ações do governo para inserção de jovens no mercado de trabalho, número que chega a 67%.

Os jovens estão vivendo uma redefinição da iniciação no mundo do trabalho. Pais (2001) já discutia a respeito do contexto labiríntico em que os jovens estão, de maneira mais crítica, situados. A tradicional linearidade profissional do passado está sendo cada vez mais substituída pela inserção em um mercado de trabalho cada vez mais flexível e precarizado (MARQUES, 2020). Nesse cenário de flexibilização e precarização do trabalho, em especial, entre os mais jovens (SOUZA MARTINS, 1997), Camarano (2006) destaca a não linearidade das transições para a vida adulta, bem como sua diversidade, em termos de raça, gênero, situação familiar e desigualdade de renda, impactando diferentes dimensões da vida, dela fazendo parte a construção de identidades referidas ao trabalho (DUBAR, 2000), tendo em vista as experiências fragmentadas na história laboral, as quais também se articulam a momentos de desemprego e à vivência de trabalhos informais e subempregos (MARQUES, 2020).

A flexibilização das relações de trabalho vem modificando os limites entre trabalho e não trabalho, emprego e desemprego. Como desenvolvem Moraes e Rocha-de-Oliveira (2021), mudanças na esfera do trabalho, dentre as quais, inovações tecnológicas, enxugamento de produção, desterritorialização e internacionalização, têm sido apresentadas desde a década de 1990, influenciando formas de trabalho com contrato temporário e o incentivo à realização de multitarefas pelos trabalhadores. Essas mudanças que tem marcado certos setores, se expandiu nos últimos 20 anos, e numa intensidade ainda maior nos últimos 10 anos, resultando em trajetórias cada vez mais segmentadas. Junto aos processos de flexibilização e precarização do trabalho, somam-se os altos índices de desemprego para toda a classe trabalhadora, com mais dramaticidade entre os mais jovens, problema social agravado recentemente pelo trágico desempenho econômico brasileiro.

Isso tudo, aliado a um mercado de trabalho volátil, marcado por um processo macroestrutural de recessão econômica, faz com que os jovens entrevistados na pesquisa da FESPSP se disponham a trabalhar em funções ou atividades que podem ser inferiores à sua escolaridade. Estudo de Moraes e Rocha-de Oliveira (2021) destacam o aumento de percentual de jovens com alta escolarização e dificuldade de inserção no mercado de trabalho, o que faz com que acabem por aceitar ocupações abaixo de seu nível de escolarização. Entre ter um emprego e estar desempregado, há um leque de modos de ganhar a vida (Pais 2001), marcando, entre os jovens brasileiros, principalmente das camadas populares, a experiência de inserções precárias e fragmentadas.

Como destaca Guimarães (2020, p. 465), as “transições ocupacionais dos jovens” apresentam uma tendência de serem mais intensas do que as dos adultos e também de apresentarem eventos de ocupação, de desemprego e também de inatividade, tão mais recorrentes quanto mais estejam longe da vida adulta. Ao mesmo tempo, destaca a autora, a história laboral dos jovens acontece junto a outros eventos também importantes em seus percursos juvenis, como a escolarização formal, as experiências de paternidade e maternidade e a saída do domicílio.

Nesse percurso, experiências de constrangimento no ambiente de trabalho também marcam as trajetórias, com destaque para o assédio vivido pelos jovens e, em maior número, pelas jovens, apontados na presente pesquisa.

Assim como o gênero, outro importante marcador social, a raça, torna-se fundamental na compreensão do acirramento das dificuldades enfrentadas pelos jovens. Foram os jovens auto declarados negros aqueles que mais manifestaram se sentirem despreparados para o mercado de trabalho.

Pesquisas (CASTRO, 2004; SANTOS; SCOPINHO, 2011; PINHEIRO e SOUZA, 2018) revelam a existência de desvantagens, tanto na dimensão da escolaridade quanto do trabalho dos jovens negros e negras em relação aos

jovens brancos da mesma faixa etária. Assim, destaca Castro (2004), os negros predominam em relação aos brancos, entre aqueles que não estudam e não trabalham.

Pinheiro e Souza (2018), ressaltam que ainda que tenha havido um aumento, de 2001 a 2011 no número de jovens estudantes negros (pretos ou pardos), no ensino médio e superior, a desigualdade se acentua quando se observa os cursos de ingresso desses jovens negros. Esses jovens acabam ocupando, em sua maioria, cursos de menor prestígio social. Isso, considerando aqueles que ingressam na universidade.

Essas situações podem estar concorrendo para a maior sensação de despreparo para o mercado de trabalho entre os jovens negros que participaram da pesquisa ora apresentada.

E sentir-se preparado e mesmo buscar essa preparação via estudo, caminho valorizado pela maioria dos jovens pesquisados, acaba sendo visto como uma tarefa que cabe a cada um. Mas a noção de empregabilidade deve considerar a ação dos indivíduos, por um lado, e, por outro, as dinâmicas e transformações do mercado de trabalho, o contexto estrutural e os empregadores (DEMAZIERE, 2005; OLIVEIRA, 2011).

Como desenvolve Martuccelli (2007), a responsabilização de si apresenta-se atualmente como um novo mecanismo de dominação social nas sociedades, resultando em adoecimentos e problemas psicológicos diversos. Essa noção de responsabilização, esclarece o autor, faz com que os indivíduos se sintam constantemente unicamente responsáveis tanto pelo que fazem quanto pela totalidade do que lhes acontece.

Em um contexto de responsabilização de si, de precarização do trabalho e de desemprego, grande parte dos jovens, mesmo que mais escolarizados, acabam aceitando ocupações abaixo de seu nível de formação escolar, desconhecendo também a existência de programas voltados para os jovens, como evidenciou a presente pesquisa.

Conclusão

Empreender uma análise da atual condição juvenil diante do mundo do trabalho é um grande desafio, principalmente em contextos sociais tão marcados pela desigualdade de oportunidades e pela vulnerabilidade social como dos grandes centros urbanos, a exemplo da cidade de São Paulo. Procurando enfrentar tal desafio, a pesquisa que deu origem ao presente texto, buscou contribuir com esse debate a partir da apreensão dos jovens paulistanos, de diferentes regiões da cidade, em seus percursos, problemas enfrentados e expectativas construídas em relação ao futuro, onde os estudos aparecem como um meio seguro de alcance de melhores posições no mercado de trabalho, para a maioria dos pesquisados.

É porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas (Pais, 2001) que os jovens contemporâneos se envolvem em trajetórias marcadas por idas e vindas de trabalho em trabalho, ampliando a chamada rotatividade. Vivemos numa época marcada por dilemas de insegurança quanto ao futuro e ao presente. No caso do jovem, de sua relação com o mercado de trabalho, tal dilema pode ser determinante para o seu insucesso ou ao adiamento de sua inserção, quando não, pelas contínuas experiências precárias e fragmentadas de inserção laboral.

O diagnóstico das dificuldades atuais apontadas na presente pesquisa com jovens paulistanos indica a importância da criação, divulgação e cumprimento de metas que visem superar a vulnerabilidade social e os mecanismos de reprodução da desigualdade a que estão expostos, com especial atenção para a compreensão da não linearidade dos percursos juvenis e da necessária consideração das diferentes clivagens sociais, como raça, classe, gênero, situação familiar e local de moradia, que situam as experiências e dificuldades dos jovens em suas trajetórias escolares e de trabalho, bem como seus sonhos e expectativas.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e trabalhar. Um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos estud. CEBRAP**, SÃO PAULO, V 39, n03, Set-Dez, p. 523-542, 2020.

ABRAMO, Helena. Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, número 5, número 6, p. 25-36, 1997.

BOURDIEU, Pierre. “A juventude é apenas uma palavra”. *In* : **Questões de sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

CAMARANO, Ana Amélia. A.(org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CASTRO, Nadya Araújo . et. alii. trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade: há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil?. *In* **Contemporaneidade e Educação**, vol 2. 1997.

COHN, Amélia . O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? *In* **Juventude e Sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação**. Novaes, R & Vannuchi (orgs). São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004. pp. 160-179.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor, **Horizontes Antropológicos**, vol 16, n. 34, p. 49-70, 2010.

DEMAZIÈRE, Didier. **La sociologie du chômage**. Paris, PUF, 1995.

DUBAR. Claude. **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris, Armand Colin, 2000.

GUIMARÃES, Nadya Araujo . Apresentação: Os jovens brasileiros e o trabalho. Dossiê Juventude e Trabalho. **Novos estudos CEBRAP**; São Paulo, v39, n03, pg.465-473, set a dez 2020.

MARQUES, Ana Paula Pereira. Na fronteira do mercado de emprego: jovens, trabalho e cidadania. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, 18(s1):e0024981, 2020.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo.** Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MORAES, Jhony Pereira; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Juventude, formação e trabalho: aproximando as teorias de inserção profissional e *school-to-work*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e223807, 2021

OLIVEIRA, Régia Cristina; SARTI, Cynthia. Físico e moral: a concepção orgânica e o cérebro imaturo na compreensão biomédica da adolescência. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.** n34. Argentina, p. 63-74, 2020

OLIVEIRA, RC. Adolescência, gravidez e maternidade: a percepção de si e a relação com o trabalho, **Saúde Soc**, vol 17, n.4, p.93-102, 2008.

_____. Trabalho adolescente: a experiência de uma ocupação regular. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2011, vol. 14, n. 1, p. 43-57.

OLIVEIRA, Sidnei; PICCININI, Valmiria; BITENCOURT, Betina. Juventudes, Gerações e Trabalho: é possível falar em Geração Y no Brasil? **Revista O&E.** Salvador, v.19 - n.62, p. 551-558 - Julho/Setembro – 2012.

PAIS, Machado. A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse, **Saúde Soc**, v.18, n.3, p. 371-831, 2009.

_____. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 105-106, 1990, pp. 139-65.

_____. **Ganhos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro.** Lisboa: Ambar, 2001.

PIMENTA, Melissa de Mattos. **Ser jovem e ser adulto:** identidade, representações e trajetórias. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PEREGRINO, Mônica; PINHEIRO, Diógenes; SOUZA, Luiz Carlos de. Engajamento, educação e trabalho. Demandas da juventude no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, DS-FCS, vol. 31, n.º 42, enero-junio, p. 127-150, 2018

SINGLY, François de Penser autrement la jeunesse. *In Voir les jeunes autrement . Lien Social et Politiques - RIAC.* Montreal, Printemps, 2000, n. 43. pg. 9-23

SOUZA MARTINS, Heloísa H Teixeira. O Jovem no Mercado de Trabalho *In Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*. Anped,, n5 e 6. p. 96-110, 1997.

WELLER, Wivian. Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude. XIII Congresso brasileiro de Sociologia, GT sociologia da infância e juventude 2007.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 25, n. 2, Aug, p. 205-224, 2010.

CAPÍTULO 3

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: ALGUMAS EVIDÊNCIAS DA REALIDADE PORTUGUESA

Nuno Miguel Augusto

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-2

Introdução: Participação Política: Desinstitucionalização e Individualização

O conceito de participação política tem ganho contornos de desinstitucionalização e revelado impactos significativos dos processos de individualização (BECK, 1998, 2000; AUGUSTO, 2006, 2008). O reforço das “biografias reflexivas” (GIDDENS, 2000) ou dos “bricolages identitários” (BECK, 1998, 1999, 2000) é resultado da individualização das práticas e da desadequação dos modelos formais. Como refere Ulrich Beck, “as instituições agem sob *categorias de estandardização das biografias, às quais a realidade cada vez menos se adapta*” (1998, p. 134). Esta “desadaptação”, frequentemente tida como “apolitismo”, é uma das marcas fundamentais da relação dos jovens com a política e com os modelos formais de participação (FURLONG; CARTMEL, 1996, 1997; JOWELL; PARK, 1998; HEINZ; KRUGER, 2001; LATTES, 2001; BRANNER; NILSEN, 2002; AUGUSTO, 2008, WEISS, 2020; KITANOVA, 2020).

Como referem Heinz e Kruger “o poder que as instituições têm para dar sentido às biografias está em declínio” (2001, p. 36). A explicação para uma suposta apatia política dos jovens acaba por radicar na conjugação de um conjunto de fatores que acompanham a transição da sociedade industrial, combinando desinstitucionalização, destradicionalização, individualização e, ainda assim, uma contínua padronização ou standardização, que continuam a marcar aquilo que se entende por político e, logo, por participação. Como refere Manuel Villaverde Cabral:

“As reservas perante o sistema partidário que tantos jovens revelam, sobretudo os mais novos, não devem ser tomadas, automaticamente, como sinónimo de falta de empenhamento político. A inversa é igualmente verdadeira: o facto de determinado inquirido declarar ter simpatia por um partido qualquer não significa, necessariamente, que tal declaração corresponde a um real empenhamento político” (1998, p. 573)

A visão tradicional da participação acaba por recair quase exclusivamente sobre a relação com as instituições, em dimensões como a identificação partidária ou o voto. Recentemente, o conceito de participação política abandonou uma visão centrada exclusivamente nas formas convencionais ou institucionais, para passar a incluir formas não convencionais ou desinstitucionalizadas (VAN DETH, 2001, 2014; THEOCHARIS; VAN DETH, 2018), um facto que se tem evidenciado particularmente na relação dos jovens com a política (WATTS, 1990; AUGUSTO, 2008; WEISS, 2020). A assinatura de petições, as manifestações ilegais, a participação online, os boicotes, o associativismo ou mesmo o consumo passam a integrar as chamadas formas não convencionais ou não institucionais de participação, com evidentes contornos intergeracionais.

Recorrendo à análise de diferentes vagas do *European Values Study* (EVS) e do *European Social Survey* (ESS) procuraremos avaliar em que medida os jovens portugueses revelam este conjunto de tendências. Partindo de uma abordagem quantitativa, com recurso ao *SPSS*, analisaremos, em perspetiva comparada, as principais características da juventude portuguesa em ambos

os domínios (convencionais e não convencionais), procurando evidências que validem a transição intergeracional para modelos não convencionais ou não institucionais de participação.

Repensando a Noção de Participação Política

A definição clássica de participação política proposta por Verba and Nie (1972, p. 2) reflete particularmente bem uma associação da participação a uma lógica convencional ou institucional: “A participação política refere-se a atividades realizadas por cidadãos privados que têm como objetivo influenciar, de forma mais ou menos direta, a seleção de pessoal governamental e/ou as ações que eles tomam.”.

Em 2001 van Deth retoma a definição mais restrita proposta por Verba e Nie. Partindo de uma análise da evolução do conceito de participação política desde os anos 40/50 do Século XX até ao início dos anos 2000, conclui que este conceito se expandiu para aproximadamente sessenta formas de participação, na sua maioria não institucionais.

Conclui que a participação política pode ser definida como toda e qualquer atividade que procure influenciar a decisão política. Deste modo, estreita a relação entre aquilo que deve ser entendido como político e não político.

Admitindo que os jovens privilegiam formas não convencionais ou não institucionais de participação política podemos perguntar-nos em que medida são os jovens a afastar-se dos sistemas políticos ou serão estes a não gerar lógicas de identificação e de integração política. Como propõe Weiss, “o desengajamento juvenil é resultado da organização da política e não tanto da sua falta de interesse” (2020, p. 4).

Juventude e Participação Política - Entre o não Convencional e o não Institucional

A desinstitucionalização e a incoerência entre estruturas sociais e políticas e ação social tornaram-se as principais características da juventude contemporânea (FURLONG; CARTMEL, 1997; NIELSEN, 1998; GALLAND, 2001; HEINZ; KRUGER, 2001; KELLY, 2001; BENEDICTO; MORÁN, 2002; CASTILLO, 2003; EVANS, 2002; LAWY, 2002; ROUDET, 2004; AUGUSTO, 2008, 2016; GARCIA-ALBACETE, 2014; PITTI, 2018; WEISS, 2020).

Ainda que existindo um consenso relativamente ao afastamento dos jovens dos modelos formais de participação (voto, partidarismo ou sindicalismo), a conceptualização não é consensual. Algumas investigações baseiam-se na distinção entre formas *convencionais* e *não convencionais* de participação (WATTS, 1990; HASTE E HOGAN, 2006; FLANAGAN E LEVINE, 2010; PITTI, 2018). Outras privilegiam a distinção entre formas *institucionais* e *não institucionais* de participação (TEORELL, et al., 2006; AUGUSTO, 2008, 2016; GARCIA-ALBACETE, 2014).

Na verdade, as formas ditas “não convencionais” de participação não são muito distantes das formas “não institucionais”, mas nenhuma delas significa necessariamente um afastamento dos jovens dos valores democráticos (MUEL, 1996; CABRAL, 1998; AUGUSTO, 2006, 2008, 2016). Como refere Pitti (2018, p. 13), na maioria dos estudos existentes, as práticas de participação parecem ser rotuladas de “não convencionais” porque (a) empregam reportórios inovadores de ação, (b) exprimem valores heterodoxos, (c) não aderem às normas que regulam um dado sistema político, e (d) são formas de protesto”. Esta não convencionalidade explica em grande medida o facto de os jovens serem frequentemente rotulados de *outsiders* relativamente ao mundo político.

Como referem Henn, et al (2002), os jovens preocupam-se mais com o que se passa nas suas vidas do que com o que se passa no Parlamento. Por outro

lado, e segundo Anne Muxel, “os modos de pensar a política e de agir devem responder a uma maior diversidade de experimentações da realidade económica e social” (2001, p. 38-39), reforçando a dimensão auto-biográfica da relação que os jovens mantêm com a política e com a democracia.

Independentemente da conceptualização, a literatura existente evidencia que os jovens se afastam crescentemente dos modelos de participação política conduzidos pelas instituições políticas (particularmente pelos partidos políticos) e pelas elites políticas. No essencial, a participação política transita de uma lógica orientada pelas instituições e pelas elites, para uma lógica confrontadora das instituições e das elites, o que em grande medida explica a aparente apatia e afastamento político dos jovens.

Da conjugação destes fatores, resulta uma relação nem sempre fácil com os sistemas partidários e com o próprio processo democrático, nomeadamente no que respeita à relação com as instituições políticas e, muito em particular, com os sistemas eleitorais.

Mapeando as Principais Características Sociopolíticas dos Jovens

Annick Percheron (1997) aponta três grandes características que marcam a relação entre jovens e política. A primeira é o seu afastamento dos processos eleitorais. A abstenção eleitoral é significativamente maior entre os jovens na generalidade das democracias ocidentais e Portugal não é exceção (CRUZ, 1985; CABRAL, 1998; FREIRE; MAGALHÃES, 2002; VIEGAS; FARIA, 2004; AUGUSTO, 2006; 2008, 2016; LOBO; SANCHES, 2017).

Aquilo a que Muxel (2001) se refere como “moratória eleitoral” apresenta três tipos de abordagens e de justificações fundamentais segundo Kimberlee (2002). Primeiro a *youth focused explanation*, isto é, uma explicação que responsabiliza os jovens, associada a uma ideia de “imaturidade”. A segunda explicação – *political focused explanation* – responsabiliza o próprio sistema

político e muito em particular os partidos políticos e a sua incapacidade em responder às agendas políticas privilegiadas pelos jovens, considerando-os obsoletos e pouco atrativos. A terceira explicação – *generational explanations* – tem a sua origem nos teóricos das gerações e, logo, foca-se na realidade experimentada no atual contexto social, económico e político. “A geração de jovens atual experimenta circunstâncias únicas ou acontecimentos que a desencorajam de participar” (2002, p. 93). Finalmente, aponta a mudança de valores como outra explicação para a abstenção eleitoral, já amplamente discutida por Inglehart (1977, 1990) e igualmente verificada em Portugal (AUGUSTO, 2016). Segundo o autor, os jovens adotaram uma postura mais autónoma dos ditames institucionais, centrada numa valorização da esfera privada (*inner-directed needs*) e pós-materialista, pelo que “rejeitam as formas ortodoxas da política que giram em torno dos partidos” (2002, p. 91).

A segunda característica surge associada aos processos de desinstitucionalização e revela uma escassa identificação político-partidária. Como refere Percheron, “os jovens recusam, mais que os adultos, a mediação das organizações tradicionais, como os partidos políticos ou os sindicatos” (1997, p. 168), mas tal não significa necessariamente apatia ou rejeição da participação, mas a construção de novas formas de se relacionar com o mundo social e político. Para Percheron, “a recusa dos órgãos tradicionais de representação conduz os jovens a dar preferência a outros modos de protesto” (1997, p. 168).

O caso Português em Perspetiva Comparada

A relação que os jovens portugueses mantêm com o sistema político não difere significativamente das tendências anteriormente expostas. Ainda assim, revela um conjunto de características que resultam da própria história da democracia portuguesa (tardia, quando comparada com outros países da Europa Ocidental) e da própria estrutura social.

Nesta secção procuraremos mapear as principais características da juventude portuguesa na relação que mantém com o sistema democrático, dando especial atenção à combinação entre formas institucionais e não institucionais de participação política. Para tal, recorreremos à análise dos dados de diferentes vagas do European Values Study (EVS) e do European Social Survey (ESS), avaliando em que medida as características sociopolíticas que analisámos até aqui são evidentes na realidade portuguesa.

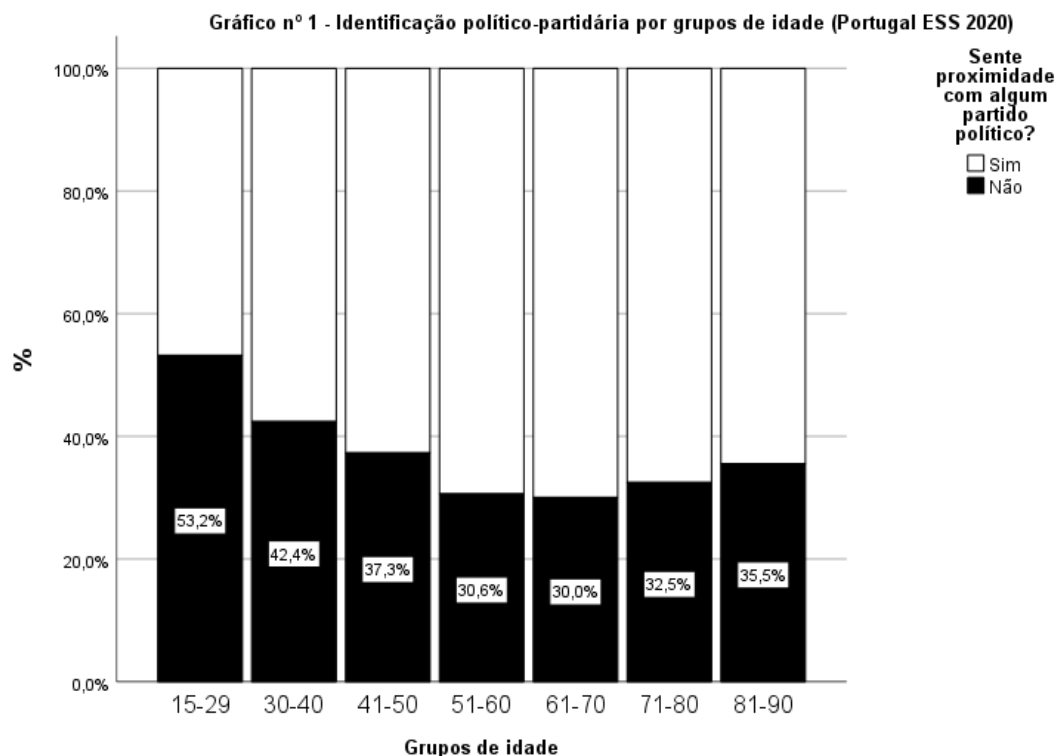
Alguns estudos comparativos revelam um conjunto de especificidades associadas aos países da Europa do Sul, nomeadamente a Portugal (CABRAL, 1998; AUGUSTO 2006, 2008, 2016; LOBO; SANCHES, 2017; WEISS, 2020; KITANOVA, 2020). Desde logo, os impactos da crise económica, que afetou particularmente Portugal, Espanha e Grécia, mais evidente junto das gerações mais novas, com índices de desemprego e de precariedade muito significativos. Uma das consequências foi um significativo afastamento dos jovens de diferentes formas de participação política (WEISS, 2020).

No estudo conduzido por Kitanova (2020) em 28 países europeus, Portugal posiciona-se no oitavo lugar dos países com menor índice de participação política juvenil, significativamente distante de outros países, nomeadamente da Europa Central ou da Escandinávia.

Participação Convencional ou Institucional em Portugal

Como analisado anteriormente, temos assistido a uma perda intergeracional da importância dos modos institucionalizados ou convencionais de participação política, com reflexos em âmbitos como a identificação político-partidária ou o voto (FURLONG; CARTMEL, 1997; NIELSEN, 1998; GALLAND, 2001; HEINZ; KRUGER, 2001; KELLY, 2001; EVANS, 2002; LAWY, 2002; BENEDICTO; MORÁN, 2002; ROUDET, 2002; CASTILLO, 2003; GARCIA-ALBACETE, 2014; AUGUSTO, 2008, 2016; PITTI, 2018; WEISS, 2020).

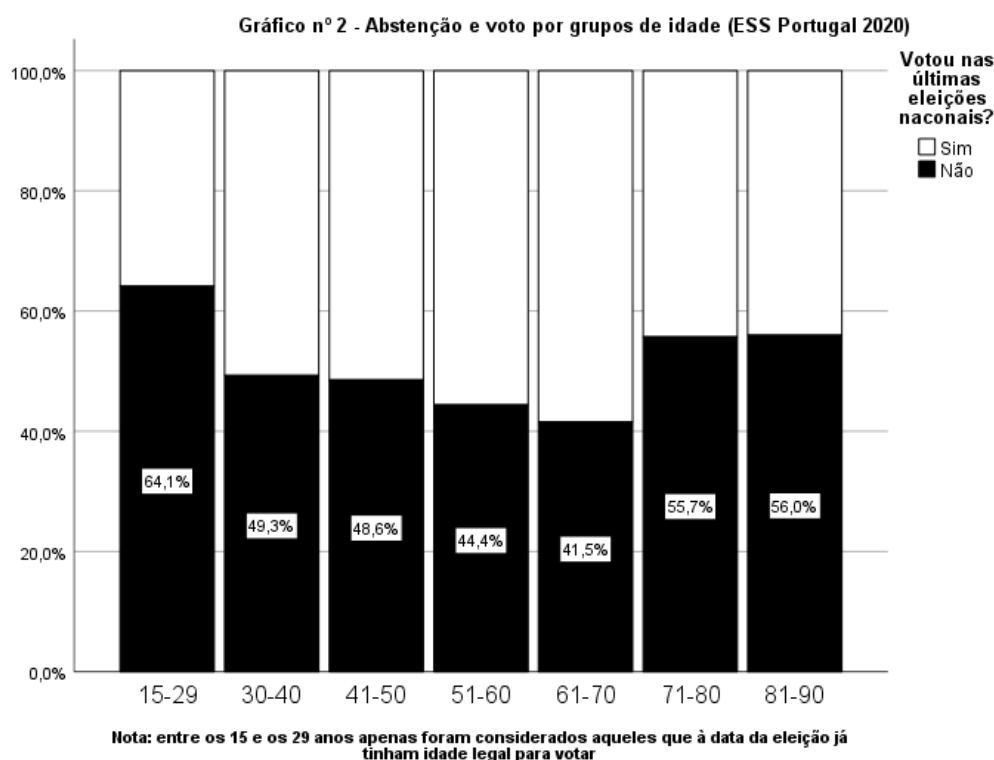
O primeiro aspeto em que ficam evidentes estes efeitos é na relação com os partidos políticos, com um aumento exponencial dos “sem partido” à medida que descemos na idade, como confirmamos no seguinte gráfico (ESS 2020).



Fonte: European Social Survey (2020)

À semelhança da maioria dos estudos europeus verifica-se uma escassa identificação dos jovens com a oferta partidária. Segundo os dados do *European Social Survey*, mais de metade dos jovens portugueses não se identifica com um partido político em particular, ainda assim um valor inferior àquele que detetámos considerando todos os países contemplados pelo inquérito, onde este valor é de 62,2%. A variação relativamente a anos anteriores não é significativa – o ESS 2008, por exemplo, aponta para um valor próximo, ainda que ligeiramente superior (aproximadamente 60%). Já o EVS (2017) aponta para uma desidentificação partidária de 64,3% entre os 18 e os 24 anos e de 50,5% entre os 25 e os 34 anos. Note-se que, nas coortes com mais de 34 anos este valor é de 35,4% em média.

O segundo indicador mais utilizado na análise dos modos de participação política convencional ou institucional é a participação eleitoral. Também neste caso se confirma um afastamento significativo dos jovens dos processos formais/institucionais de relação com as democracias representativas que é transversal à literatura nacional e internacional. Tendo por base os dados do ESS (2020) do EVS (2017) fica evidente a escassa participação eleitoral dos jovens portugueses (gráfico nº 2).



Fonte: European Social Survey (2020)

Como podemos verificar, quando comparamos os níveis de abstenção entre os 18 anos (idade aquando da última eleição) e os 29 anos, os valores diferem significativamente daqueles que observamos entre os 30 e os 70 ou mesmo em idades mais longevas, onde a participação eleitoral tende a decair significativamente. Estes dados não são muito distantes daqueles que analisámos no EVS (2017), onde 41,3% dos jovens entre os 18 e os 29 anos dizem nunca ter votado, contra aproximadamente 18% acima destas idades.

Um outro indicador frequentemente utilizado para medir a participação institucional ou convencional é o envolvimento nas atividades dos partidos políticos (CABRAL, 1998; MUXEL, 2001; AUGUSTO, 2006, 2016). Também neste aspeto fica evidente a desinstitucionalização que caracteriza a relação que os jovens portugueses mantêm com estes âmbitos de participação. Quando questionados se integram algum partido político ou grupos políticos nenhum dos inquiridos entre os 18 e os 34 anos responde afirmativamente. Somente entre os 35 e os 64 anos encontramos respostas afirmativas (EVS 2017).

Confirma-se, deste modo, a escassa relação que os jovens portugueses mantêm com a chamada política formal, institucional ou convencional, mas significará isto apatia política ou escassez de participação? Vejamos alguns modelos de participação frequentemente definidos como não institucionais ou não convencionais.

Participação não Convencional ou não Institucional em Portugal

A participação não convencional ou não institucional apresenta duas características principais – não é conduzida por elites e ocorre fora dos âmbitos institucionais, muitas das vezes de modo espontâneo e confrontador das instituições e das elites. Atividades igualmente tidas como formas de participação política, como boicotes, assinatura de petições, associativismo, a participação *online*, o voluntariado ou as manifestações ilegais surgem atualmente associadas a modos de participação política (VAN DETH, 2001, 2014; THEOCHARIS E VAN DETH, 2018).

O *European Values Study* questiona a disponibilidade dos inquiridos para participar na assinatura de petições, assim como noutras atividades que aqui definimos como não institucionais, colocando três possibilidades de resposta – “já fez”, “admite fazer” ou “jamais faria”. Neste sentido podemos entendê-

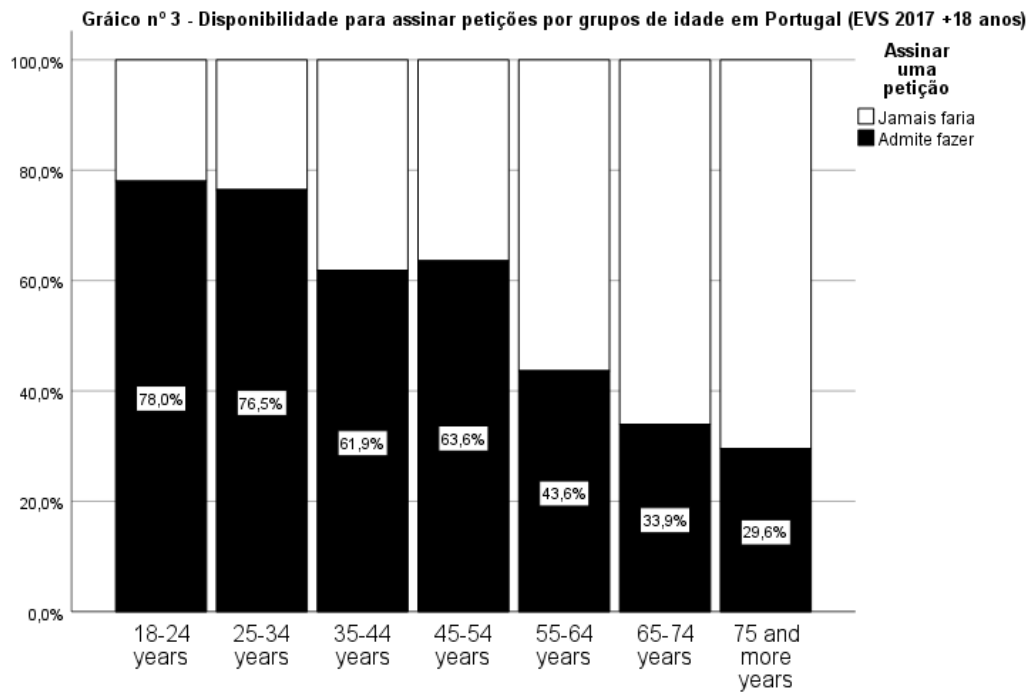
-la como uma variável que reflete o nível de aceitação/rejeição destes tipos de participação. Para tal considerámos os dados de 2008 e de 2020 do EVS, produzindo uma correlação de Pearson entre idade e disponibilidade para participar nestes tipos de participação, que resulta nos dados do seguinte quadro.

Quadro nº 1 – Formas não convencionais/institucionais de participação política

	Assinar uma petição	Aderir a boicotes	Manifestações	Greves ilegais
Portugal (2008)	0,262**	0,257**	0,268**	0,154**
Portugal (2020)	0,296**	0,301**	0,286**	0,204**

Fonte: European Values Study 2017

Como podemos verificar, a indisponibilidade para participar em formas não convencionais ou não institucionais é mais significativa à medida que subimos na idade. Por outro lado, concluimos que estes dados evoluíram significativamente entre 2008 e 2020 (quadro nº 1). Tomando como exemplo a disponibilidade para assinar petições verificamos facilmente no seguinte gráfico como, intergeracionalmente, se privilegiam estas formas de participação, mas o mesmo acontece quanto à disponibilidade para participar em boicotes, manifestações ou greves ilegais.



Fonte: European Values Study (2017)

Do mesmo modo, ao analisarmos os dados do ESS de 2020 para Portugal verificamos que são maioritariamente os jovens quem mais assinou petições, boicotou produtos ou participou politicamente online nos últimos 12 meses. No sentido oposto são os jovens quem menos contactou com políticos ou organizações governamentais.

Estes dados opõem-se àqueles que anteriormente apurámos quando analisámos as formas convencionais ou institucionais de participação política. A tendência é exatamente oposta quando analisamos a relação com os partidos políticos, com as elites políticas ou com o voto, o que confirma, também em Portugal, uma tendência para uma transição intergeracional para novos modos de participação que escapam aos impulsos institucionais ou convencionais de participação política.

Notas Finais

Ao longo desta análise verificámos uma dupla tendência que caracteriza a relação que os jovens portugueses mantêm com a democracia e com a participação política – por um lado um desencantamento com a “máquina política” e com as “querelas partidárias”, como refere Muxel (2001), por outro uma revinculação a formas não institucionais de participação que escapam aos impulsos institucionais e que acabam por refletir uma combinação entre processos de individualização e de desinstitucionalização.

Acompanhando a tendência que temos vindo a verificar na maioria dos países europeus, também em Portugal a participação política dos jovens é mais confrontadora das instituições e das elites do que seguidora das suas lógicas de ação. A escassa relação com os mecanismos formais, a desidentificação com a oferta partidária e os elevados valores de abstenção eleitoral que tivemos oportunidade de confirmar revelam claramente este desencantamento.

Paralelamente, verificamos que a opção por formas não convencionais ou não institucionais de participação política, como a assinatura de petições, os boicotes, entre outras, revelam uma clara tendência intergeracional. São os jovens quem, claramente mais do que as gerações mais velhas, privilegia este tipo de participação que, ainda que não institucionalizada ou estandardizada, não deixa de ser uma forma de participação nos domínios públicos e políticos que, como refere van Deth (2001), procuram influenciar a decisão política, ainda que não necessariamente pelas vias institucionalmente definidas.

Se, por um lado, esta tendência reflete uma crise das lógicas de representação e de envolvimento político convencionais, por outro, revela a procura de espaços alternativos de participação que não limita os jovens a um mero papel de eleitor e não restringe o próprio conceito de política e de participação às dinâmicas partidárias ou eleitorais.

Podemos afirmar que o suposto apolitismo ou apatia política dos jovens não se revela em todos os domínios, muito menos deve ser entendida como um afastamento dos processos democráticos. Os jovens portugueses, à semelhança de outros contextos internacionais, afastam-se de *algumas* formas de participação política, mas não necessariamente *da* política, pelo que nos podemos questionar em que medida são os jovens a afastar-se da política ou os sistemas políticos a desencorajar os jovens da sua participação formal/convencional/institucional.

Referências

AUGUSTO, N. M. **Novos Actores sobre velhos palcos, Juventude, Política e Ideologias no Portugal Democrático**. 731 f. Tese (Doutoramento em Sociologia) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2016

AUGUSTO, N. M. A juventude e a(s) política(s): Desinstitucionalização e individualização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, V. 81, pp. 155-177, 2008

AUGUSTO, N. M. Gerações e Mudança Político-ideológica em Portugal. In N. M. Augusto (Coord.), **Sociedade em Debate**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2016

BECK, U. **Risk Society**. Londres: Sage, 1998

BECK, U. A reinvenção da política. In: U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Eds.). **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno**. Oeiras: Celta.

BENEDICTO, J.; MORÁN, M. L. **La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes**. Madrid: Instituto de la Juventud, 2002

BRANNER, J.; NILSEN, A. Young People's Time Perspectives: From Youth to Adulthood. **Sociology**, V. 36(3), pp. 513-537, 2002

CABRAL, M. V. Atitudes Políticas e simpatias partidárias dos jovens portugueses. In M. V. Cabral & J. M. Pais (Eds.), **Jovens Portugueses de Hoje**. Oeiras: Celta.

CASTILLO, A. J. Political culture and representative democratic institutions in Spain. **VI Conferência da ESA**, Murcia.

CRUZ, M. B. A participação política da juventude em Portugal. **Análise Social**, Lisboa, V. XXI (4/5), pp. 1067-1088, 1985

EVANS, K. Taking Control of Their Lives? Agency in Young Adult Transition in England and the New Germany. **Journal of Youth Studies**, V. 5(3), pp. 243-269, 2002

FLANAGAN, C.; LEVINE, P. Civic engagement and the transition to adulthood. **Future of Child**, V. 20(1), pp. 159-179, 2010

FREIRE, A.; MAGALHÃES, P. **A Abstenção Eleitoral em Portugal**. Lisboa: ICS, 2002

FURLONG, A.; CARTMEL, F. **Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity**. Buckingham: Open University Press, 1996

FURLONG, A.; CARTMEL, F. Risk and uncertainty in the youth transition. **Young**, V. 5(1), pp. 1-17, 1997

GARCIA-ALBACETE, G. M. **Young People's Political Participation in Western Europe: Continuity or Generational Change?** Basington: Palgrave Macmillan, 2014

GIDDENS, A. Viver numa sociedade pós-tradicional. In: BECK, U; GIDDENS, A.; LASH, S. (Eds.). **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno**. Oeiras: Celta, 2000

HASTE, H.; HOGAN, A. Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: young people and contemporary debates about citizenship. **Journal of Moral Education**. V. 35(4), pp. 473-493, 2006

HEINZ, W. R.; KRUGER, H. Life course: innovations and challenges for social research. **Current Sociology**, V. 49(2), pp. 29-45, 2001

INGLEHART, R. **The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics**. Princeton: Princeton University Press, 1997

INGLEHART, R. **Culture Shift in Advanced Industrial Society**. Princeton: Princeton University Press, 1990

JOWELL, R.; PARK, A. Young People, Politics and Citizenship: a Disengaged Generation? **Colloquium on the values, attitudes and behaviour of young people in the 1990s**. Londres: Citizenship Foundation.

KELLY, P. Youth at Risk: processes of individualization and responsabilization in the risk society. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, V. 22(1), 23-33, 2021

KIMBERLEE, R. H. Why Don't British Young People Vote at General Elections? **Journal of Youth Studies**, V. 5(1), pp. 85-98, 2002

KITANOVA, M. Youth political participation in the EU: evidence from a cross-national analysis. **Journal of Youth Studies**, V. 23(7), pp. 819-836, 2020

LATTES, G. B. La démocratie au miroir de la jeunesse. In A. Muxel & M. Caucouault (Eds.). **Les Jeunes de L'Europe du Sud et la Politique, une enquête comparative: France, Italie, Espagne**. Paris: L'Harmatan, 2001

LAWY, R. (2002). Risky Stories: Youth Identities, Learning and Everyday Risk. **Journal of Youth Studies**, V. 5(3), pp. 405-423.

LOBO, M. C., & SANCHES, E. R. Os jovens perante a política: mudanças e continuidades entre 2007 e 2015, In FERREIRA, V. S. et al. (Eds.), **Geração Milénio? Um Retrato Social e Político**. Lisboa: ICS, 2017

MUXEL, Anne. Les jeunes français en attente de politique? Working Paper - Centre d'Étude de la Vie Politique Française, n° 123, Barcelona, 1996.

MUXEL, A. **L'expérience politique des jeunes**. Paris: Presses de Sciences Politiques, 2001

NILSEN, A. Jovens para sempre? Uma perspectiva da individualização centrada nos trajectos de vida. **Sociologia Problemas e Práticas**, V. 27, pp. 59-78, 1998

NORRIS, P. **Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002

NORRIS, P. **Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011

PERCHERON, A. **La socialisation politique**. Paris: Armand Colin, 1997

PITTI, I. **Youth and Unconventional Political Engagement**. Londres: Palgrave Macmillan, 2018

ROUDET, B. Entre responsabilisation et individualisation: les évolutions de l'engagement associatif. **Liens Social et Politique – engagement social et politique dans le parcours de vie**, V. 51, pp. 17-27, 2004

TEORELL, J.; TORCAL, M.; MONTERO, J. R. Political participation, mapping the terrain. In: VAN DETH, J. W.; MONTERO, J. R.; Westholm, A. (Eds.), **Citizenship and Involvement in European Democracies**. Londres: Routledge, 2016

THEOCHARIS, Y.; VAN DETH, J. W. Introduction: The continuous expansion of political participation. In: THEOCHARIS, Y; VAN DETH, J. W. (Eds.). **The Oxford Handbook of Political Participation**. Oxford: Oxford University Press, 2018

VAN DETH, J. W. Studying political participation: Towards a theory of everything? In: VAN DETH, J. W.; MONTERO, J. R.; WESTHOLM, A. (Eds.), **Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis**. Londres: Routledge, 2001

VERBA, S.; NIE, N. H.. **Participation in America: Political democracy and social equality**. New York: Harper & Row, 1972

VIEGAS, J. M., & FARIA, S. A abstenção nas eleições legislativas de 2002. In: Freire, A.; Lobo, M. C.; Magalhães, P. (Eds.), **Portugal a votos, as eleições legislativas de 2002**. Lisboa: ICS, 2004

WATTS, M. Orientation Towards Conventional and Unconventional Participation Among West German Youth. **Comparative Political Studies**. V. 23(3), pp. 283-313, 1990

WEISS, J. What is Youth Political Participation? Literature Review on Youth Political Participation and Political Attitudes. **Frontiers in Political Science**, 2:1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpos.2020.00001>. Acesso em: 28 abril. 2023.

CAPÍTULO 4

PARTICIPAÇÃO FEMININA EM CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS, ENGENHARIAS E MATEMÁTICAS, NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

*Danilo Parbato
Susana Henriques
Sandra Caeiro*

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-3

Introdução

O tema sobre a participação feminina no ensino superior (ES) em Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas (STEM) já conta com alguma revisão sistemática da literatura e mapeamento em resposta a algumas perguntas, destacando-se as duas seguintes: (i) Que estudos existem sobre a diferença de género em relação à escolha do ES na área STEM e (ii) Como os papéis e estereótipos de género influenciam a tomada de decisões relacionadas ao ES (VERDUGO-CASTRO, 2022).

O ES em Moçambique, com 60 anos de história celebrados em 2022, tem sido desenvolvido numa distribuição regional histórica (i) de desigualdade na oferta de vagas e (ii) de benefício de instalação de mais instituições de boa reputação nacional apenas na região sul do país (TAMBE; DA COSTA;

GONÇALVES, 2022). Orientado ainda por um Plano Estratégico não renovado, de 2012 – 2020, contava com 237.777 estudantes, segundo dados de 2020 da Direcção Nacional de Ensino Superior (DNES) e é constituído por 56 instituições de ensino superior (IES), 22 públicas e 34 privadas, distinguindo-se em universidades, academias e institutos superiores e politécnicos. Dada a sua dimensão e por se tratar de um país em desenvolvimento, torna-se importante estudá-lo, buscando colaborar para a produção de possíveis respostas para a primeira pergunta “sobre a diferença de género em relação à escolha do ES na área STEM”, orientado pelo objectivo geral de analisar o acesso ao ES em Moçambique quanto à equidade de género e à participação feminina em STEM e tendo como objectivos específicos os de (i) distinguir de entre os desafios do acesso ao ES em Moçambique o da equidade de género e (ii) caracterizar o desafio da participação feminina em STEM no ES em Moçambique.

Abordagem Metodológica

A metodologia adoptada foi a de (i) pesquisa bibliográfica, numa perspectiva de um estudo exploratório preliminar de compreensão do tema e de (ii) pesquisa documental de percepção dos desafios no acesso ao ES em Moçambique, particularmente da equidade de género e da participação feminina em STEM. Foi feita uma análise qualitativa de conteúdo (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2019), mas também com uma complementaridade quantitativa, ao aceder e tratar estatisticamente a informação relevante sobre o acesso e à participação feminina no ES, em particular nas áreas STEM.

No contexto da pesquisa foi observada a ética de acordo com Saunders; Lewis; Thornhill (2019), em que “os pesquisadores devem exercer escolhas baseadas em princípios e padrões éticos” (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2019:02).

Os principais teóricos para (i) a análise do acesso ao ES, considerando a equidade, particularmente a de género, foram Salmi (2019), Fawe (2015) e o Gender Equality Glossary & Thesaurus, para (ii) a compreensão do papel do contexto (Família, Escola e Comunidade) e relevância da participação feminina nas STEM foram Mukhwana et al., (2020), Epstein (2018), Stelter; Kupersmidt; Stump (2021), OECD (2021a) e (iii) em conceitos de STEM foram Nadelson; Seifert (2017).

Com vista a (i) distinguir os desafios do acesso ao ES em Moçambique quanto a equidade de género e a (ii) caracterizar o desafio da participação feminina em STEM, segue-se um suporte teórico estruturado em equidade de género no acesso ao ES e outro sobre a dimensão de género nas áreas STEM. Posteriormente efetua-se uma caracterização e reflexão da participação feminina em STEM em Moçambique com base em estatísticas da Direção Nacional do Ensino Superior de Moçambique e orientações regulamentares por parte do governo central e estudos realizados sobre o tema.

Equidade de Género no Acesso ao Ensino Superior

Equidade de Género representa a provisão de justiça na distribuição de benefícios e responsabilidades entre mulheres e homens. Segundo o Gender Equality Glossary & Thesaurus, o conceito de Equidade de Género reconhece que mulheres e homens têm necessidades e poderes diferentes e que essas diferenças devem ser identificadas e abordadas de maneira a rectificar os desequilíbrios entre os sexos. Isso pode incluir tratamento igual ou tratamento diferente, mas considerado equivalente em termos de direitos, benefícios, obrigações e oportunidades.

Para rectificar os desequilíbrios, o progresso médio na paridade de género na educação tem sido relativamente mais avançado do que em outros aspectos, mas ainda assim existem 44 países onde mais de 20% das mulheres são

analfabetas. Além disso, a quase paridade no ES mascara a baixa participação de homens e mulheres (WORLD ECONOMIC FORUM, 2018).

E para analisar a Equidade, há duas dimensões, segundo Salmi (2019): (i) equidade vertical e (ii) equidade horizontal. A dimensão vertical diz respeito à progressão dos vários grupos desde o momento de entrada no ES até à conclusão do ciclo de estudos. A equidade horizontal, que está ligada ao grau de diversificação institucional de cada sistema de ES, trata-se de ter oportunidades iguais para seleccionar entre o leque de IES existentes e de toda a gama de programas académicos (SALMI, 2019).

Para o caso de ES, há ainda três aspectos que devem ser considerados sobre a Equidade (SALMI, 2019): (i) Equidade de acesso que mede se vários grupos têm oportunidades iguais para se matricular em programas e IES; (ii) Equidade de resultados que se refere às oportunidades de avançar no sistema e concluir com sucesso estudos de nível superior; e (iii) Equidade de resultados que é definida pelos resultados do mercado de trabalho de vários grupos de equidade em relação às suas qualificações de ES.

Para fazer face aos desafios da Equidade de Género, diferentes manifestações de acção afirmativa têm sido difundidas, mais concentradas no aumento do acesso a mulheres. No entanto, os efeitos das acções afirmativas revelam que esse foco no acesso, embora necessário, levou ao descaso dos indicadores qualitativos de igualdade de género no ES. A facilitação do acesso não ponderou os ambientes de instrução nas IES, por isso há necessidade de mudar para estratégias mais holísticas de resposta ao género (FAWE, 2015).

Dimensão Género em Áreas STEM no Ensino Superior

Segundo Mukhwana et al. (2020), o potencial de toda a população, incluindo a feminina, não tem sido explorado em inovação, ciência e tecnologia. Apesar de esforços feitos para elevar a participação feminina em STEM,

persiste uma grande disparidade de género (MUKHWANA et al., 2020). As áreas de tecnologias de informação, comunicação e engenharia, bem como a de construção e manufactura no ES em todos os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), estão preenchidas por homens em pelo menos 70% e 61%, respectivamente. O desequilíbrio de género inverte-se nas áreas de educação e saúde e bem-estar, onde os homens representam no máximo 38% (OECD, 2021b). E África, em particular, continua atrasada na geração da capacidade tecnológica humana. Uma análise de tendência da participação feminina em STEM numa Universidade de Ciência e Tecnologia do Ghana revela que é positiva, no entanto, é menor nas disciplinas de Ciências Físicas e Engenharias, embora superem os do sexo masculino nas Ciências da Saúde (APPIAH-CASTEL et al., 2020). Outro estudo, nos EUA, indica que entre estudantes universitários do primeiro ano, as mulheres são muito menos propensas a dizer que pretendem formar-se em STEM (HILL; CORBETT; ROSE, 2010). Também Falk et al. (2017) identificaram mais baixo interesse feminino de frequentar um curso STEM. A nível das graduações, o sucesso masculino superou o feminino em quase todas as áreas de ciências e engenharia e mais grave a física, engenharia e ciência da computação em que apenas 20% dos diplomas de bacharel foram para as mulheres (HILL; CORBETT; ROSE, 2010).

Como fazer face ao deficit de participação feminina em STEM? Há factores a considerar que facilitam as mulheres a se destacarem em STEM (MUKHWANA et al., 2020): disponibilidade de equipamentos e recursos, fortalecimento, apoio da família, suporte nas etapas, bolsas de estudos e apoio dos/das professores/as. Quanto ao apoio da família, há possíveis parcerias entre escola, família e comunidade (EPSTEIN, 2018). É preciso compreender as parcerias como uma componente da boa organização escolar, a importância do envolvimento da família e da comunidade vinculados a objectivos para

o sucesso do/a aluno/a na escola, o papel da comunidade em programas de parceria e manter conexões produtivas entre casa, escola e comunidade (EPS-TEIN, 2018). Quanto ao apoio dos professores, há quatro áreas temáticas em treinamento de mentores STEM (STELTER; KUPERSMIDT; STUMP, 2021): Conhecimento e atitudes em relação às disparidades na realização da carreira STEM; Funções de mentor que promovem resultados STEM; Comportamentos para promover atitudes positivas dos estudantes sobre STEM e Tópicos específicos do programa (STELTER; KUPERSMIDT; STUMP, 2021). E para que estes factores sejam efectivos para as mulheres se destacarem em STEM é necessário também observar a relevância das intervenções para tal, “que compreende quatro dimensões principais: resposta a necessidades, políticas e prioridades; ser sensível e responsivo ao contexto; qualidade das intervenções do projecto; e capacidade de resposta ao longo do tempo” (OECD, 2021a:39).

Abordagem STEM no Ensino Superior

A educação do século XXI realiza-se num ambiente de ensino interdisciplinar, personalizado, inclusivo, flexível, colaborativo, centrado no aluno e devem ser estruturadas as aulas para as habilidades do século, sendo os conhecimentos e as habilidades integrados e implementados pelos educadores (SEN; AY; KIRAY, 2016). Assim se chama de STEM integrado quando envolve condições que exigem a aplicação de conhecimentos e práticas de várias disciplinas para aprender ou resolver problemas transdisciplinares (NADELSON; SEIFERT, 2017). Além disso, ensinar STEM integrado pode ser mais eficiente do que ensinar STEM segregado, pois vários conceitos e ideias STEM podem ser efectivamente abordados simultaneamente (Drake & Burns, 2004 apud NADELSON; SEIFERT, 2017). Segundo Prado; Silva (2020), o objectivo é levar

os alunos a se envolverem em soluções de problemas reais de forma multidisciplinar através de actividades-desafios, relacionados ao STEM.

De acordo com Stelter; Kupersmidt; Stump (2021), os programas de orientação em STEM têm como objectivo gerar interesse e entusiasmo em tópicos e carreiras STEM e apoiar a persistência na realização de tais carreiras. Segundo Falk et al. (2017), apesar das barreiras sociais, cognitivas e culturais, as mulheres manifestam interesse na especialização em STEM. Porém, as mulheres em STEM relatam menor interesse e confiança em comparação com os homens. O estudo sugere que tanto a auto-eficácia, quanto o interesse, são necessários para abordar uma meta de carreira. Por isso, há uma necessidade de aprofundar este tema e procurar entender como promover a participação feminina nas STEM.

Ensino Superior em Moçambique

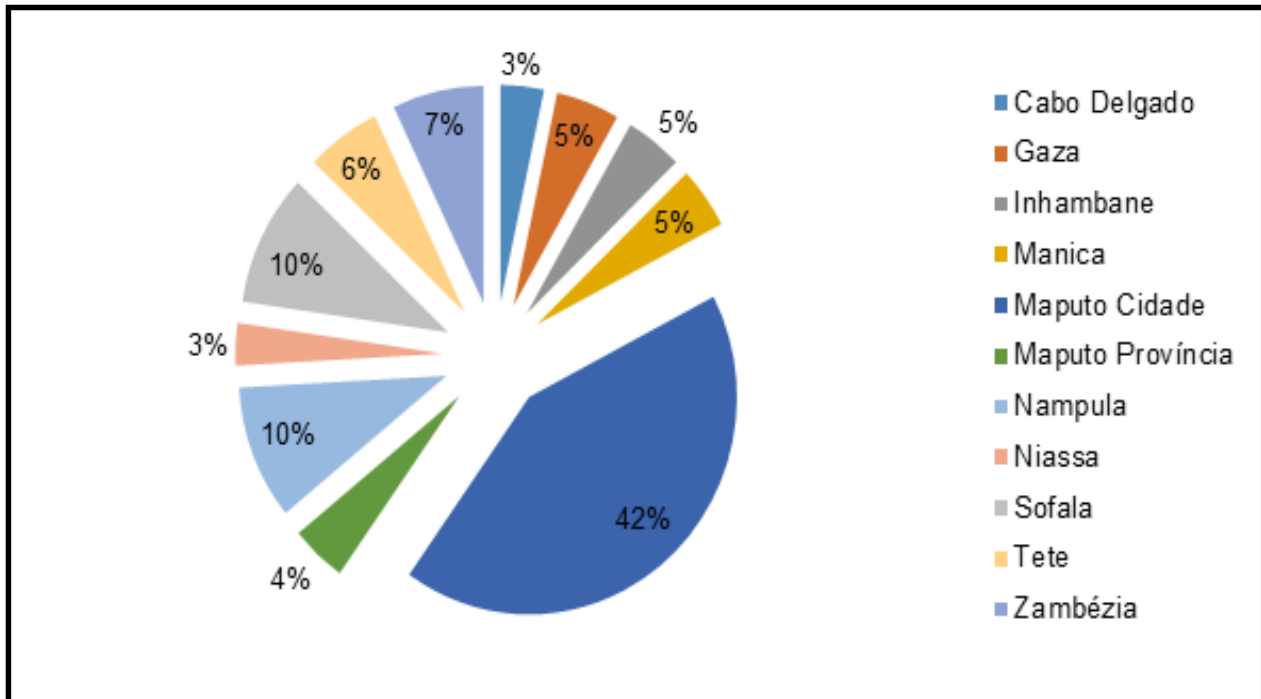
Em Moçambique, a educação constitui direito e dever de cada cidadão, conforme o consagrado no artigo 92 da Constituição da República e demais legislação em vigor, e que o Estado deve promover a extensão do acesso à educação e à formação profissional contínua, em igualdade de condições, a todos os cidadãos, concedido através do Sistema Nacional de Educação (MUCHANGOS; LINO, 2016).

Da análise de Mandlate, Nivagara (2019) a todos os documentos de política e legislação que se debruçam sobre a questão do acesso ao ES em Moçambique, há duas directrizes fundamentais – (i) aumentar vagas de entradas nos cursos e diversificar os cursos e (ii) alcançar o equilíbrio geográfico, social e do género (MANDLATE; NIVAGARA, 2019). Esta abordagem reflecte as dimensões propostas de Salmi (2019).

O primeiro aspecto da igualdade de condições de acesso ao ES em Moçambique está já a ocorrer em todas as províncias do País, ainda que pela his-

tória do desenvolvimento do ES se mantenha uma maior concentração de estudantes na capital Maputo, com 42% do total de 237.777 estudantes, como se pode ilustrar pela Figura 1, com a distribuição da percentagem de frequência.

Figura 1: Estudantes do ES por Província em 2020 - %



Fonte: Direcção Nacional do Ensino Superior – Moçambique

Estratégia de Género em Moçambique

Moçambique ratificou na área de género a Convenção das Nações Unidas sobre todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, a Agenda 2030 das Nações Unidas e o Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2018). E de acordo com a Política de Género, constitui um imperativo para o processo de desenvolvimento e “baseia-se na ideia de que todas as esferas, sistemas, instituições e normas devam ser revistos, de modo a garantir que os princípios da igualdade de género se reflectam nele, independentemente das pessoas envolvidas nas instituições” (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE,

2018:04). De nove eixos estratégicos, destaca-se o Eixo 3: Educação e Formação (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2018:08):

- Assegurar o acesso, a retenção e a conclusão com sucesso de Mulheres e Homens em todos os níveis de ensino, eliminando o fosso de género;
- Rever os currículos para os tornar sensíveis ao género e eliminar os estereótipos de género no ensino, envolvendo as comunidades na sua elaboração com intuito de alinhar os ensinamentos do foro doméstico com os da escola;
- Desenvolver acções tendentes a eliminar a violência baseada no género nas escolas, introduzindo medidas legislativas para acabar com a impunidade do abuso sexual das mulheres nas escolas;
- Promover o acesso e a retenção da mulher no Ensino Técnico Profissional e o aumento do número de mulheres a optar por disciplinas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, bem como estender a oferta das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) para todos os níveis de ensino e todas as regiões geográficas;
- Promover a formação e capacitação de adolescentes e jovens visando o desenvolvimento de competências para a comunicação e tomada de decisão, sobretudo nas mulheres vulneráveis.

A Estratégia de Género do Sector de Educação e Desenvolvimento Humano 2016 – 2020 previu a aprendizagem dos estudantes de ambos os sexos, desafiando as relações de género desiguais, questionando os estereótipos e atitudes que geram a desigualdade (MUCHANGOS; LINO, 2016).

Importa reter que também há uma trajectória académica de género em Moçambique, sua constituição epistemológica e sua área de influência. Há uma história com temas debatidos, perspectivas, controvérsias, conexões, tensões e como contribuem para a formação de um campo de estudos de gé-

nero moçambicano (GASPARETTO, 2021). Há registo de que nos anos 90, o Centro de Estudos Africanos (CEA) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) deu início ao novo campo de estudos sobre a mulher numa perspectiva de género e fê-lo com base em pesquisa-acção, tendo influenciado os curricula da UEM para incorporação de questões de género nos cursos e a mobilização de mulheres para cursos maioritariamente masculinos (CASIMIRO; ANDRADE, 2005).

Abordagem STEM no Ensino Superior em Moçambique e a Participação Feminina

A dimensão de género, construída cultural, social e historicamente pode ser um vector que permite identificar aspectos culturais e relações de poder entre homens e mulheres que se estendem até a opção pelas mulheres e homens ao tipo de cursos a frequentar no ES (UAMUSSE; COSSA; KOULESHOVA, 2020).

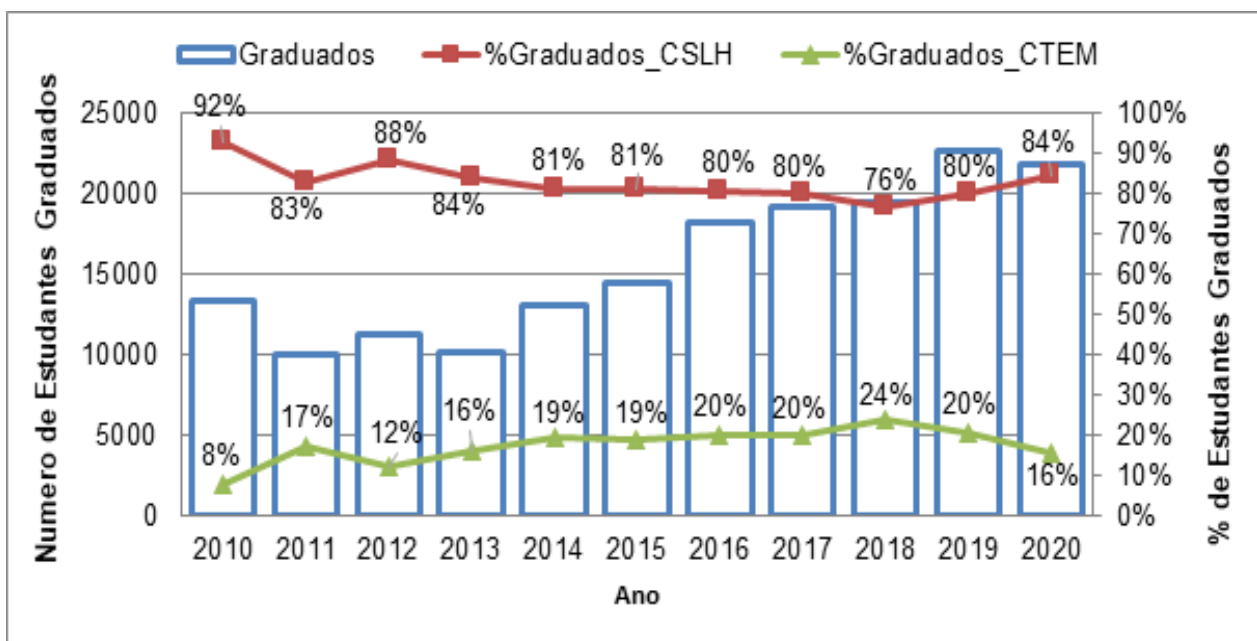
Para o caso de cursos STEM em Moçambique, os resultados de um estudo mostraram, por um lado, desafios e limitações que se situam a vários níveis: na formulação da política educativa, na estrutura curricular, nas infra-estruturas e na formação do corpo docente (VICTORINO, 2020). Percepcionou-se ainda que a prática pode ser um instrumento valioso na promoção das metodologias colaborativas no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma melhoria da prática educativa na escola moçambicana (VICTORINO, 2020). Segundo Epstein (2018), para o sucesso educativo, é preciso compreender a necessidade de parcerias como componente de uma boa organização institucional que dá importância ao envolvimento da família e da comunidade, vinculado a objectivos para o sucesso dos estudantes (EPSTEIN, 2018).

Sobre o papel da família e da escola, um estudo moçambicano identifica como actores cruciais para vencer-se as barreiras do acesso feminino ao

ES e, em particular, aos cursos de STEM. Por isso, parte das intervenções devem ocorrer directamente nas famílias e comunidades, assim como nas escolas (UAMUSSE; COSSA; KOULESHOVA, 2020). E nas escolas, é de lembrar as quatro áreas temáticas para incluir no treinamento de mentores STEM (STELTER; KUPERSMIDT; STUMP, 2021).

“A presença de mulheres no ensino superior aumenta a cada ano, mas a maioria está nos cursos de letras ou similares” (MUCHANGOS; LINO, 2016:12). O estudo de Uamusse; Cossa; Kouleshova (2020) confirmou a fraca participação feminina em STEM, considerando tendências mundiais e locais e sem descuidar os factores socioculturais, políticos e históricos que influenciam na escolha de cursos e/ou profissões pelas mulheres. Os dados estatísticos de 2020 indicam que do total de 237.777 estudantes no ES em Moçambique, a participação feminina é de 47%. Porém, apenas 10% das mulheres está em áreas STEM. O gráfico da Figura 2 de estudantes graduados evidencia a fraca participação em áreas STEM.

Figura 2: Graduados em STEM de 2010 a 2020



Fonte: Direcção Nacional do Ensino Superior - Moçambique

No intervalo de 2010 a 2020, apesar de alguma oscilação, o nível de graduação em STEM não atingiu 25%. E durante a pandemia resultante da Covid 19, em 2020, baixou para 16%.

Segundo outro estudo, há uma maior participação nas áreas STEM das mulheres da capital Maputo. Os indicadores de desenvolvimento socioeconómico e urbanização são preditores positivos à maior participação das mulheres nos cursos de saúde, mas prevêm negativamente a sua actuação em tecnologias de informação e engenharias (TAMBE; DA COSTA; GONÇALVES, 2022).

Há algumas intervenções de promoção da participação feminina nas STEM que foram propostas para o caso de Moçambique (UAMUSSE; COSSA; KOULESHOVA, 2020). De acordo com os resultados desse estudo moçambicano, é de se propor como referência para uma análise da relevância dos tipos de intervenções identificados que se seguem: O papel de mulheres-modelo em carreiras de STEM (role-models); Acampamentos para mulheres: Science camps; Portas abertas das instituições de ensino superior; Caravana da ciência; Visitas de estudo; Formação de professores de ciências básicas; e O papel da família e da escola, tal como identificado por (MUKHWANA et al., 2020), (EPSTEIN, 2018), (STELTER; KUPERSMIDT; STUMP, 2021).

Os resultados demonstraram que, de entre os desafios do acesso ao ES em Moçambique, destaca-se no momento presente o desafio do incremento da participação feminina no ES, particularmente nas áreas STEM. Esses resultados poderão agregar valor ao Desenvolvimento Sustentável (DS), considerando a recente visão da “Década de Acção e Entrega para o Desenvolvimento Sustentável em África”, em que os Estados-membros devem redesenhar os seus currículos de ES para dar ênfase a STEM, à educação da mulher e às opções de financiamento da educação (LIGAMI, 2020).

Os resultados dos estudos analisados podem ser utilizados para melhorar a representação feminina e ampliar a sua participação em STEM (FALK et al., 2017).

Considerações Finais

O objectivo de analisar o acesso ao ES em Moçambique quanto à equidade de género e à participação feminina em STEM deixa resultados que respondem às duas dimensões de análise da equidade, vertical e horizontal, segundo Salmi, (2019). A dimensão vertical referiu-se à progressão de distintos grupos no acesso ao ES até à graduação. A dimensão horizontal referiu-se ao grau de diversificação de IES do sistema de ES, distinguindo-se em universidades, academias e institutos superiores e politécnicos, permitindo oportunidades iguais para opções diversificadas entre o leque de instituições existentes em todas as províncias de Moçambique e de programas académicos, incluindo da área STEM.

Foram partilhadas evidências na análise da equidade, quer vertical, quer horizontal, como a alusão feita ao acesso ao ES por ambos géneros, masculino e feminino, em distintas províncias de Moçambique, ainda que a maior concentração de estudantes prevaleça na capital Maputo, bem como a diversificação de IES e de programas, como o caso das STEM.

As tendências mundiais e locais e sem descurar os factores socioculturais, políticos e históricos que influenciam na escolha de cursos e/ou profissões pelas mulheres, reflectem-se também em Moçambique, conforme a pesquisa bibliográfica e documental realizada, bem como pelos dados estatísticos de 2020 que indicam apenas 10% de participação feminina no ES em áreas STEM. Porém, é necessário aprofundar a compreensão destas tendências em Moçambique realizando uma análise com base nos três aspectos referidos por Salmi (2019).

As reflexões propostas poderão agregar valor ao DS, no contexto da visão da “Década de Acção e Entrega para o Desenvolvimento Sustentável em África”, em que os Estados-membros devem redesenhar seus currículos de ES para dar ênfase a STEM e à educação da mulher. Para tal, é de propor em trabalhos futuros uma análise imediata da relevância dos tipos de intervenções de promoção da participação feminina em STEM, em particular nas IES com esse tipo de intervenções em Moçambique.

Referências

APPIAH-CASTEL, Mercy Vanessa D; LAMPTEY, Richard Bruce; TITILLOYE, Kemi; PELS, Welhemina Adoma. Female Enrolments in STEM in Higher Education: Trend Analysis from 2003 - 2018: KNUST as a case study. **Library Philosophy and Practice (e-journal)**, 2020.

CASIMIRO, Isabel Maria; ANDRADE, Ximena. Investigação sobre Mulher e Género no Centro de Estudos Africanos. **Estudos Moçambicanos** 21, 2005.

EPSTEIN, Joyce L. School, family and community partnerships in teachers' professional work. **Journal of Education for Teaching**, v. 44, n. 3, p. 397–406, 2018. DOI 10.1080/02607476.2018.1465669. Available at: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>.

FALK, Nikki A; ROTTINGHAUS, Patrick J; CASANOVA, Tracy N; BORGAN, Fred H; BETZ, Nancy E. Expanding Women's Participation in STEM: Insights From Parallel Measures of Self-Efficacy and Interests. **Journal of Career Assessment**, v. 25, n. 4, p. 571–584, 2017. <https://doi.org/10.1177/1069072716665822>.

FAWE. **Tackling Gender Inequality in Higher Education Institutions in Africa: From Affirmative Action to Holistic Approaches**. [S. l.: s. n.], 2015.

GASPARETTO, Vera Fátima. O campo dos estudos de género em Moçambique/África. v. 28, n. 1, p. 1–16, 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n168326>.

HILL, Catherine; CORBETT, Christianne; ROSE, Andresse St. **Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics**. [S. l.: s. n.], 2010.

LIGAMI, Christabel. Forum calls for universities to take lead in achieving SDGs. **University World News**, n. March, 7 mar. 2020. Available at: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200303074939736>.

MANDLATE, Ernesto; NIVAGARA, Daniel. Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique: progressos e desafios da sua implementação. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá**, v. XXII, p. 7–34, 2019. .

MUCHANGOS, Leontina V. S. Malahe dos; LINO, Maria Madalena J. **Estratégia de Género do Sector de Educação e Desenvolvimento Humano 2016 – 2020**. [S. l.: s. n.], 2016.

MUKHWANA, A M; ABUYA, T; MATANDA, D; OMUMBO, J; MABUKA, J. **Factors which Contribute to or Inhibit Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics in Africa**. [S. l.: s. n.], 2020. Available at: <https://www.aasciences.africa/>.

NADELSON, Louis S.; SEIFERT, Anne L. Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future. **Journal of Educational Research**, v. 110, n. 3, p. 221–223, 2017. DOI 10.1080/00220671.2017.1289775. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2017.1289775>.

OECD. **Applying Evaluation Criteria Thoughtfully**. [S. l.: s. n.], 2021a. Available at: https://www.oecd-ilibrary.org/development/applying-evaluation-criteria-thoughtfully_543e84ed-en.

OECD. **Education at a Glance 2021: OECD Indicators**. [S. l.]: OECD Publishing, 2021b.

PRADO, Junior Leal do; SILVA, Romário Ribeiro da. STEM - Uma Inovação no Ensino Superior. **Research, Society and Development**, v. 9, n.º 11, v. 2020, p. 1–15, 2020. .

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Política de Género e Estratégia de Implementação**. [S. l.: s. n.], 2018.

SALMI, Jamil. **Measuring the Impact of Equity Promotion Policies: Lessons from National and Institutional Case Studies.** [S. l.: s. n.], 2019.

SAUNDERS, Mark; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research Methods For Business Students.** Eighth. New York: [s. n.], 2019.

SEN, Ceylan; AY, Zeynep Sonay; KIRAY, Seyit Ahmet. STEM Skills in the 21st Century Education. **Research Highlights in STEM Education.** [S. l.: s. n.], 2016. v. 7, p. 1–16.

STELTER, Rebecca L; KUPERSMIDT, Janis B; STUMP, Kathryn N. Establishing effective STEM mentoring relationships through mentor training. v. 1483, p. 224–243, 2021. <https://doi.org/10.1111/nyas.14470>.

TAMBE, Telma Amorgiana Fulane; DA COSTA, Candida Soares; GONÇALVES, António Cipriano Parafino. Relação entre equidade de gênero no ensino superior e desenvolvimento (tecnológico), em Moçambique. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 1, p. 100–127, 2022. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p100-127>.

UAMUSSE, Amália Alexandre; COSSA, Eugenia Flora Rosa; KOULESHOVA, Tatiana. A mulher em cursos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática no ensino superior moçambicano. **Revista Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 28, n. 1, p. 1–9, 2020. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n168325>.

VERDUGO-CASTRO, Sonia. The gender gap in higher STEM studies: A systematic literature review. v. 8, n. March, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10300>.

VICTORINO, Alfiado. Educação em ciência, tecnologia, engenharia e matemática versus metodologias colaborativas no ensino superior: desafios, oportunidades e limitações. **Reid - Revista Electrónica de Investigación e Desenvolvimento**, 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Gender Gap Report.** [S. l.: s. n.], 2018.

CAPÍTULO 5

A CRIMINALIZAÇÃO DO GRAFITE E DA PICHANÇA EM PORTO ALEGRE: ANÁLISE PELA PERSPECTIVA DA CRIMINOLOGIA CULTURAL

Cristiano Lange dos Santos

Juliana Toralles dos Santos Braga

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-4

Introdução

O objetivo geral é debater a cultura juvenil do grafite e da pichação no contexto urbano de Porto Alegre.

Entre ações individuais e coletivas a vida urbana se manifesta no cotidiano. Entretanto, no Brasil a ocupação do solo se dá pela exploração econômica e por uma política excludente, o que acaba desfavorecendo espaços públicos que assegurem a convivência dos jovens a partir dos processos de socialização.

O grafite, enquanto parte do repertório de intervenções urbanas, se caracteriza como um elemento especial na expressão artística político-cultural, em especial dos jovens que vivem nos bairros periféricos. Entretanto, para sobre essa intervenção urbana um suposto dilema acerca de sua licitude e mesmo do seu valor como expressão cultural-identitária juvenil, principalmente em razão

do conflito existente na legislação sobre o tema – tomando por base a cidade de Porto Alegre no presente artigo.

O problema definido para o artigo é: como a falta de uma política pública de arte urbana, capaz de promover a cultura da juventude, criminaliza a cultura juvenil, especialmente periférica do grafite em Porto Alegre?

A hipótese que responde ao problema é de que embora a cultura do grafite tenha sido democratizada e, especialmente glamourizada pela sociedade, as legislações tentam regulamentar sua criminalização com aumento de penas e medidas administrativas que penalizam a prática da arte de rua, tornando-as ilegais, por se tratar da arte que nasce nos territórios de periferia.

Do ponto de vista do Direito, verifica-se uma atitude paralela, a partir do momento em que as autoridades assumem uma política formulando uma lei que se resume ao tradicional esquema binário de legitimação e repressão.

Significa dizer que o que não se enquadra nas normas de legitimação é objeto da repressão, especialmente em se tratando de culturas que emergem das zonas periféricas e territórios negros nos centros urbanos.

Por esse motivo que a pichação e alguns grafites são considerados ilegais, uma vez que a construção normativa que a criminaliza está associada à sua origem negra e periférica.

A cidade, enquanto incubadora de ideias, ideais e movimentos revolucionários, é importante para compreender que os jovens ajudam a construir e manter a vida urbana. Essas expressões artístico-culturais, muito embora sejam considerados pelos legisladores e governantes atos ilegais e crimes ambientais contra o patrimônio cultural e histórico, colorem o espaço urbano, assegurando vida em áreas periféricas degradadas e cinzas, especialmente nos bairros periféricos, e até mesmo em áreas urbanas emergentes.

Através das expressões urbanas do grafite e da pichação, as juventudes fazem das ruas, parques, praças e muros da cidade um espaço de arte, reflexão e ao mesmo tempo crítica social e reivindicatória.

Quanto à metodologia adotada, o método de abordagem é o dedutivo e o método de procedimento monográfico, com técnicas de pesquisa bibliográfica e documental a partir de revisão, exame e interpretação da literatura sobre o tema da pichação e criminologia cultural, com base em livros e artigos científicos de revistas especializadas no assunto.

Esta pesquisa usa como metodologia os dados indiretos obtidos mediante a Lei de Acesso à Informação (LAI) e utilizando-se do Sistema de Informações ao Cidadão (SIC) do município de Porto Alegre.

Grafite e Culturas Juvenis Urbanas: História do Grafite tem sua Gênese na Periferia e nos Territórios Negros

O grafite, enquanto parte do repertório de intervenções urbanas, se caracteriza como um elemento especial na expressão artística político-cultural, em especial dos jovens que vivem nos bairros periféricos. Através dele, “as juventudes fazem das ruas, parques, praças e muros da cidade um espaço de arte, reflexão e ao mesmo tempo crítica social” (CUSTODIO; SANTOS, 2020, p. 372-373).

Com relação à adoção do termo grafite, destaca-se que tanto ele quanto o termo pichação têm o mesmo suporte, a cidade, assim como o mesmo material, as tintas; contudo, o primeiro emana das artes plásticas – privilegiando a imagem – e o segundo da escrita – privilegiando a palavra e/ou a letra (GITAHY, 1999, p. 19-20).]

A liberdade de expressão está intimamente relacionada às necessidades humanas, de forma que:

Não existe graffiti ou quem o produza de forma não democrática. Aliás, o graffiti veio para democratizar a arte, na medida em que acontece de forma arbitrária e descomprometida com qualquer limitação espacial ou ideológica. Todos os segmentos sociais podem vir a ser lidos pelos artistas do graffiti, assim como símbolos espalhados pela cidade podem ser lidos por todos (GITAHY, 1999, p. 13).

Entretanto, paira sobre essa intervenção urbana um suposto dilema acerca de sua licitude e mesmo do seu valor como expressão cultural-identitária juvenil, principalmente em razão do conflito existente na legislação sobre o tema – tomando por base a cidade de Porto Alegre.

Segundo Castro (2001, p. 56) “a rua representa o espaço de todos, o espaço público por excelência, para onde convergem as diferenças e as pluralidades que existem entre os homens, mulheres, crianças e jovens”.

Entre ações individuais e coletivas a vida urbana se manifesta no cotidiano. Entretanto, no Brasil a ocupação do solo se dá pela exploração econômica e por uma política excludente, de forma que os planejamentos urbanos priorizaram interesses econômicos em detrimento das pessoas. Essa situação acaba desfavorecendo espaços públicos que assegurem a convivência dos jovens a partir dos processos de socialização.

O termo “direito à cidade” foi cunhado pelo filósofo Lefebvre e concebido como um direito das qualidades e dos benefícios da vida urbana, de não exclusão da sociedade urbana, através do qual a cidade é um lugar de encontro, e não de segregação, e no qual a atuação das pessoas influencia a produção social desse espaço urbano; de forma “se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar”. (LEFEBVRE, 2001, p. 134)

Assim, a discussão sobre o direito à cidade se relaciona mais à necessidade político-teórica de enfrentar impasses que estão colocados nas lutas urbanas que à tentativa de descrever seus elementos constitutivos, na medida em que há uma disjunção entre o itinerário do reconhecimento jurídico do direito à cidade e a sua materialização em modos concretos de viver o urbano. Essa disjunção deve ser analisada de duas formas: jurídico-reivindicativa e político-criativa. A primeira se relaciona à busca dos alcances normativos do direito à cidade, de modo a constatar sua permanente violação e apontar o desafio abstrato da re-

alidade *versus* norma jurídica. Já a segunda, investiga relações de poder-saber que atravessam a gestão do urbano para conceber o direito à cidade como um poder de criação e invenção de novos caminhos no confronto com essas relações (MENDES, 2018, p. 57).

Considerada a segunda forma, o direito à cidade se apresenta como condição de formação do sujeito social, uma vez que a cidade é a materialidade de uma sociedade e a expressão das relações sociais que ali se estabelecem.

No entanto, a cidade não é moldada em condições de igualdade pelos seus habitantes e acaba sendo um terreno fértil para a desigualdade material, seguindo a lógica de reprodução capitalista e se torna um espaço de disputa dos mais variados interesses (KELLER, 2018, p. 35).

Castro (2001, p. 32), ao abordar a relação entre o jovem e a cidade, entende tratar-se de “lutar para fazer da cidade um espaço seu, uma obra sua, uma vez que a estranheza e a inospitalidade podem acabar por destruir a capacidade de pertencimento, de agência e participação do sujeito”.

Dessa forma, não se compreende o direito à cidade puramente como um direito individual, pois ele demanda um esforço coletivo e a formação de direitos políticos coletivos em torno de solidariedades sociais, assim torna-se um direito ativo de fazer a cidade diferente, de formá-la de acordo com as necessidades coletivas, devendo ser tomado pelo movimento político e não por um presente (HARVEY, 2013, p. 32-34).

Nesse sentido, não se pode esquecer dos espaços urbanos dos jovens da periferia, culturalmente desvalorizados e sistematicamente criminalizados.

A juventude é uma fase da vida em que há um engajamento experimental com a maturidade, a realidade e os valores sociais, porém com base em padrões já sedimentados; “[é] por isto que o adulto tende a ser mais resistente à mudança social, pois aceitá-la pode significar a contestação de seus próprios quadros arraigados de referência pessoal e coletiva” (GROPPO, 2015, p. 8).

Abad (2003) aborda o atual processo de desinstitucionalização dos jovens, elencando as seguintes causas: a multiplicação das novas formas de família diante da crise da família tradicional; o esgotamento da ilusão da mobilidade e da ascensão social; o surgimento massivo, plural e intenso de novos atores sociais; a impossibilidade do projeto populista de uma reprodução estável e ordenada de cultura; a precariedade das relações de trabalho; a emergência de novas formas de aldeia global através da massificação da tecnologia. A consequência disso é a construção da nova cultura juvenil em um cenário de crise de instituições tradicionalmente consagradas, acompanhada da perda de prestígio pelo não cumprimento das promessas; o que abre espaço, contudo, para um maior desdobramento da subjetividade juvenil: uma nova oportunidade de enriquecer identidades sociais e culturais que se explica através do potencial transformador da juventude “em áreas tão díspares como a participação social e política, a expressão artística, as concepções sobre o ócio e o uso do tempo livre, os consumos e as produções de objetos culturais, e as relações sexuais e afetivas, entre outras” (ABAD, 2003, p. 25).

Castro (2001, p. 32) destaca que,

há sempre uma tensão na recriação da cidade por seus habitantes, principalmente crianças e jovens, na medida em que reinventá-la sob outros moldes envolvendo outros pontos de vista, outras maneiras de imaginá-la e conferir-lhe destinos induz a insurgir contra o status quo.

Dessa maneira, os jovens ganham destaque enquanto agentes sociais da continuidade das disputas, já que “é na condição de juventude que a história do passado ganha significado e, ao mesmo tempo, ressignifica-se socialmente” (GUIMARÃES; DUARTE, 2020, p. 56).

Para Spósito (1994, p. 162), grande parte das trajetórias de socialização dos jovens acontece no espaço público da cidade (esquinas, praças, pontos de encontro), em locais, onde é possível que os adolescentes troquem relações de amizade, afeto, e possam vivenciar conflitos e enfrentar a violência urbana.

Harvey (2014, p. 144-145) realiza importante distinção entre espaços e bens públicos e bens comuns, no sentido de que aqueles estão na seara de poder de Estado e administração pública e não constituem necessariamente os bens comuns, embora contribuam para a qualidade desses; esses, por sua vez, demandam ação política por parte dos cidadãos que pretendem apropriar-se deles ou concretizar suas qualidades – isso aconteceu com a educação pública, por exemplo. O espaço urbano historicamente se converte pela ação social em um bem comum do movimento revolucionário, assim como em espaço de repressão à medida em que as políticas neoliberais reduzem o financiamento de bens públicos, provocando, conseqüentemente, a redução do bem comum disponível:

Portanto, o bem comum não deve ser entendido como um tipo específico de coisa, de ativo ou mesmo de processo social, mas como uma relação social instável e maleável entre determinado grupo social autodefinido e os aspectos já existentes ou ainda por criar do meio social e/ou físico, considerada crucial para sua vida e subsistência. Existe, de fato, uma prática social de comunalização, que cria ou estabelece uma relação social com o bem comum cujos usos sejam tanto exclusivos de um grupo social quanto parcial ou totalmente aberto a todos. (HARVEY, 2014, p. 145)

A cidade é incubadora de ideias, ideais e movimentos revolucionários, sendo importante compreender que os jovens ajudam a construir e manter a vida urbana. E, se a cidade se constitui da relação com a sociedade, como produto da ação humana, as juventudes têm muita potencialidade em sua transformação, na medida em que interagem com os demais elementos que os excluem, segregam e os inviabilizam (CUSTODIO; SANTOS, 2020, p. 375).

Assim, o grafite pode ser compreendido como política das juventudes, através da qual se agrupam discursos, ideias, olhares e sentimentos, em relação a si mesmo e sobre a sociedade. Assim, a arte de rua promove a interação dos jovens com o espaço urbano e a ação interventiva dos jovens expressada pelo grafite (CUSTODIO; SANTOS, 2020, p. 376).

A juventude é, segundo Groppo (2017, p. 13-15), uma categoria social – faz parte de uma estrutura social composta por uma coletividade de sujeitos com status etário intermediário semelhante e como um símbolo que parte do imaginário social – e uma categoria histórica – porque sujeita a transformações e metamorfoses. O autor entende a juventude como uma questão social, revelando a sua importância como “elemento estrutural” na sociedade moderna, destacando sua condição de relação experimental com valores, ideias e instituições, e, afirmando: “a sociologia sempre teve nas juventudes um importante portal para compreender a própria sociedade como um todo” (GROPPO, 2016, p. 23-24).

As juventudes são, assim, atores sociais essenciais na dialética da construção ou desconstrução do espaço urbano.

Criminalização da Intervenção Urbana e a Criminologia Cultural: O Caso da Lei Complementar 771/2015 Que Aumentou a Multa a Pichadores em Porto Alegre e seus Efeitos Contrários

Muito embora a prática do grafite tenha sido levada ao glamour por determinados setores da sociedade, em algumas áreas centrais de grande valor econômico, em muitos municípios, notadamente os brasileiros, ainda os tem como um grave problema de degradação urbana.¹

Nesse sentido, observou-se que na maioria das vezes, as medidas adota-

¹ Dentro da perspectiva da valorização de alguns murais e grafites, há uma espécie de valorização de alguns painéis, dependendo da grife do grafiteiro e das áreas que se quer valorizar no espaço urbano. Essa perspectiva trabalha com a dimensão da Cidade Mercadoria como é o caso de Porto Alegre que em 2023, foi criado o projeto cultural “Viva Elizabeth: Diálogos que Transformam a Vila”, resultado da ação promovida por uma parceria entre os coletivos Conceito Arte e Abrigo, com recursos do Fundo de apoio à Cultura do governo do Rio Grande do Sul. Esse projeto objetiva descentralizar as artes urbanas em Porto Alegre, criando o “Graffiti tour”, uma rota turística de grafite, instalada na Vila Elizabeth, no bairro Sarandi, zona norte da cidade. Há previsão de uma rota com cerca de 1,7 quilômetro, com previsão de 20 painéis e muros grafitados ao longo do trajeto (BENDER, 2023).

das para solucionar o problema estão relacionadas ao recrudescimento da legislação, com a criminalização das práticas e sanções mais severas no âmbito administrativo e até mesmo penal.

Isso porque os agentes são encaminhados à Delegacia de Polícia para registro de ocorrência e responsabilização criminal na Justiça e também para serem responsabilizados administrativamente com auto de infração e pagamento de multa que pode variar de 150 (cento e cinquenta) a 750 (setecentos e cinquenta) Unidades Financeiras Municipais (UFMs), equivalente a 500 (quinhentos) a 12 (doze) mil reais.

Acontece, no entanto, que tais ações, ao contrário do que se espera pelas autoridades, elas se apresentam com efeitos diversos, até porque há uma confusão entre pichação e grafite.

Esta confusão entre o grafite e a pichação redundou na generalização das práticas, como se ambas as condutas fossem consideradas a mesma expressão de arte de rua.²

É importante destacar que o processo de sobrecriminalização de condutas, caracterizada pelo excesso de medidas penais em que se penaliza comportamentos considerados ilegais, inserindo-as no controle penal do Estado, não tem tido o resultado esperado para modificar a conduta social dos seus agentes.

Vale dizer que a Lei Complementar 771, de 21 de setembro de 2015, alterou a redação original da Lei Complementar 12 de 7 de janeiro de 1975, para definir a sanção de reparação de dano e multa a quem pichar edificação ou monumento público ou privado.³

2 Sobre esta questão, pode-se mencionar o caso da Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 (Lei de Crimes Ambientais) que, até a promulgação da Lei n. 12.408 de 25 de maio de 2011, a legislação não distinguia claramente – e ainda não o faz – o que é o grafite e o que é a pichação, generalizando-se as duas práticas, como se fossem a mesma coisa.

3 A Lei Complementar 12 de 7 de janeiro de 1975 é herança do regime civil-militar, quando se buscava moldar e controlar as condutas e ações a qualquer pretexto de convivência social.

Art. 1º No art. 91-A da Lei Complementar nº 12, de 7 de janeiro de 1975, e alterações posteriores, fica alterado o caput, fica renomeado o parágrafo único para § 1º, mantendo-se sua redação atual, e ficam incluídos §§ 2º a 5º, conforme segue:

“Art. 91-A Fica proibido pichar ou, por qualquer outro meio, conspurcar edificação ou monumento, públicos ou particulares.

§ 1º ...

§ 2º O descumprimento ao disposto no caput deste artigo acarretará ao infrator:

I - multa de 150 (cento e cinquenta) a 750 (setecentos e cinquenta) Unidades Financeiras Municipais (UFMs); e

II - obrigação de reparação de dano, que consiste em eliminar as marcas da pichação e pintar integralmente a edificação ou o monumento.

§ 3º Independentemente da aplicação da multa ao autor do delito, sempre que a reparação do dano de pichação depender de profissional técnico devidamente habilitado para o encargo, a execução de seu trabalho será ressarcida diretamente pelo agente infrator, independentemente se efetivada em edificação ou monumento, público ou privado, de reconhecido valor artístico, arqueológico ou histórico, ou nos demais casos em que se verifique inviável a plena e geral reparação do dano pelo próprio responsável.

§ 4º Só será permitida a pichação em tapumes ou cercamentos de obras e construções, públicas ou privadas, mediante autorização de órgão público responsável ou do proprietário, respectivamente, sendo que essas deverão ter caráter educativo, informativo ou artístico, e as pichações voltadas ao caráter educativo e informativo deverão respeitar padrão determinado pelo Executivo Municipal.

§ 5º Alternativa ou anteriormente à aplicação da multa prevista no inc. I do § 2º deste artigo, a Administração procederá ao devido flagrante na área policial e à instauração do processo administrativo que decidirá pela aplicação da multa, pela forma de reparo ao dano ou pelo envio do processo à Procuradoria-Geral do Município de Porto Alegre para proposição de ação judicial cível de reparação de dano ao patrimônio.» (NR)

Embora a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, não tenha um cadastro com a totalidade dos dados, categorizada por eventos de pichação e outras ações, desde que a Lei Complementar 771, de 21 de setembro de 2015 foi aprovada, os números destas ações têm se mantido estáveis, com algumas exceções.

Tabela 1 - Flagrantes de pichação em Porto Alegre (2019-2023)

Ano	Quantidade de flagrantes
2019	10
2020	20
2021	18
2022	15
2023	5

Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados da Prefeitura Municipal de Porto Alegre

É importante registrar que os dados são relativos a jovens com 18 anos, uma vez que os casos envolvendo adolescentes, sofrem medidas de segurança, por serem inimputáveis diante de sua condição de pleno desenvolvimento, assegurada pelo artigo 27 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Além do mais, os flagrantes registrados, somente iniciaram a partir de 2019, após a regulamentação da Lei Complementar 838/2018, que autoriza a Guarda Municipal a fazer autuações e prisões em casos de “vandalismo”.

Pode-se dizer que a aprovação de legislações que aumentem as multas, tal como a Lei Complementar 771/2015 de Porto Alegre, a quem pichar ou, por qualquer outro meio, conspurcar edificação ou monumento, públicos, tem um cunho eminentemente marginalizadora e está no âmbito global da ampliação da criminalização de condutas.

Tais medidas se mostram mera condição reprodutora de violências contra as juventudes, notadamente, aquelas em situação de interseccionalidade, enquanto marcador de diferença identitária de espaço de vivências, funcionando como elemento depreciativo das juventudes de periferia.

Independentemente do valor das multas, equivalente a 10 mil reais para quem for preso pela condutas do grafite ou da pichação, evidenciam que tais medidas não são solução para tais práticas. Experiências de cidades que adotaram a mesma medida comprovaram que tal proposta é absurda, na medida em que ela não reduz tais práticas.⁴ Ao contrário, ela funciona como uma espécie de estímulo a jovens transgressores do sistema penal.

A criminologia cultural, ao analisar tais questões envolvendo o crime e o espaço urbano, sustenta seus entendimentos a partir de duas questões: a primeira é a de que a subcultura delincente envolve a ideia de jovens insatisfeitos com sua via e a falta de oportunidades no sistema da cultura dominante comete pequenos delitos para subverter a ordem e questionar o sistema penal. (SHECAIRA, 2018)

Significa dizer que, através dessa visão de cultura, grupos enfrentam o sistema dominante (Estado Penal) para demonstrar sua insatisfação e manifestar-se contra o que é proibido pelas autoridades. Para eles, transgredir o sistema é uma resposta ao *establishment*.

Já a segunda está relacionada diretamente à ausência de cultura no cometimento de crimes, de modo que está completamente desconectado do meio cultural dominante, torna-se incapaz de compreender as regulações da cultura dominante.

Entenda-se ausência de cultura a incompatibilidade das expressões culturais de rua, notadamente de origem periférica e de territórios negros, serem marginalizadas e hostilizadas se comparadas à cultura colonista das estruturas dominantes.

⁴ Segundo dados divulgados pela Prefeitura Municipal de São Paulo, somente após a lei que aumentou a multa houve um incremento 19 vezes maior de pichações do que nos anos anteriores à ampliação das multas.

Tabela 2 - Ocorrências de pichação em Porto Alegre (2011-2021)

Ano	Número de ocorrências com detenção registradas	Número de ocorrências de pichação registradas
2011	9	51
2012	24	89
2013	25	54
2014	36	33
2015	43	112
2016	45	102
2017	35	62
2018	34	57
2019	23	68
2020	17	10
2021	121	511

Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados da Prefeitura Municipal de Porto Alegre

É possível observar pela Tabela 2, de que no ano da aprovação da Lei Complementar 771 de 2015, que ampliou as multas os casos de ocorrências envolvendo o número de ocorrências de pichação quase triplicou em relação a 2014 (ano anterior) se mantendo superiores também no ano de 2016 (ano seguinte) à aprovação da lei.

Se compararmos os anos anteriores à 2015 e posteriores, os números mostram com clareza a explosão do número de ocorrências de pichações no ano de 2015 e 2016, como um sinal de contra-ataque dos jovens que praticam o grafite e a pichação, contra a aprovação da lei que tenta coibir tais condutas.

Em sua pesquisa de campo, que durou quatro anos, Ferrell (1995) investigou as mais distintas formas com as quais os grafiteiros tentaram resistir aos

controles das autoridades legais a fim de evitar a arte de rua nas cidades norte-americanas.⁵

Ferrell (1995) concluiu que, quando os jovens grafiteiros resistem à autoridade, seu grafite torna-se reconhecido e conseqüentemente os reconhecem junto a sua tribo, pelo seu status subcultural, transformando a pressão das autoridades oficiais em prazer ilegal - a qual ele denomina de “descarga de adrenalina” - com sua arte de rua.

No caso de Porto Alegre, não foi diferente, uma vez que a medida adotada pelas autoridades potencializou as ações dos grafiteiros - sem autorização - e pichadores, tanto que os registros saltaram de 33 para 112 imediatamente à aprovação da Lei Complementar 771 de 2015.

Assim, penalizar com base na lei tais atos não resolvem os casos de pichação e grafiteagem, mas ao contrário, inflam ainda mais o desejo da juventude em enfrentar a institucionalidade. Isso porque a arte do grafite é um objeto desenhado para perverter a ordem instituída e desafiar a “estética da autoridade”. (FERRELL, 1995)

Cumprir dizer que a lei penal deveria ser utilizada como a *ultima ratio* para o controle social, somente depois da implementação de políticas públicas e programas de educação e conscientização sobre o espaço urbano.

Vale lembrar que os atos somente são criminosos e ilegais porque é interesse dos legisladores, governantes e dos interesses privados das classes dominantes que assim eles sejam.

Vale lembrar que o grafite, embora ainda não tenha o reconhecimento das autoridades como arte, é manifestação de cultura urbana entre tribos juvenis que usam de linguagem própria e específica como formas de protesto social e intervenção urbana.

⁵ A pesquisa desenvolvida por Ferrell (1995) foi tão profunda e ativa que culminou na sua prisão e condenação por estar praticando o crime de vandalismo, delito capitulado àqueles agentes que praticam a arte do grafite nos Estados Unidos.

Conclusão

O objetivo geral do artigo foi debater a cultura juvenil do grafite e da pichação na cidade de Porto Alegre.

O problema definido foi como a falta de uma política pública de arte urbana, capaz de promover a cultura da juventude, criminaliza a cultura juvenil, especialmente periférica, do grafite em Porto Alegre?

Já a hipótese que respondeu à pergunta foi construída no sentido de que embora a cultura do grafite tenha sido democratizada e, especialmente glamourizada pela sociedade, as legislações tentam regulamentar sua criminalização com aumento de penas e medidas administrativas que penalizam a prática da arte de rua, tornando-as ilegais, por se tratar de arte que nasce nos territórios de periferia.

A cidade é incubadora de ideias, ideais e movimentos revolucionários, sendo importante compreender que as juventudes ajudam a construir e manter a vida urbana, com suas tensões, desajustes e complexidades.

As juventudes grafiteiras e pichadoras são, assim, atores sociais essenciais na dialética da construção ou desconstrução do espaço urbano.

Os dados mostram com clareza a explosão do número de ocorrências de pichações, posteriores à Lei Complementar Lei Complementar 771, de 21 de setembro de 2015, como um sinal de contra-ataque dos jovens que praticam o grafite e a pichação, contra a aprovação da lei que tenta coibir tais condutas.

Verificou-se que penalizar com base na lei atos não resolvem os casos de pichação e grafiteagem, ao contrário, estimula ainda mais o desejo das juventudes em enfrentar a institucionalidade, de maneira a perverter a ordem e desafiar a “estética da autoridade”

Observa-se, portanto, que endurecer as penas e aumentar as multas administrativas não traz melhores resultados. É preciso repensar essa estratégia de penalizar e constituir políticas de incentivo, de forma que a arte urbana do grafite seja valorizada e reconhecida pela sociedade.

A prática do grafite pela juventude é o resultado de um contexto urbano marcado pela segregação socioespacial e o controle social do território. Pode-se dizer que a guerra contra o grafite e a pichação, não é diretamente contra a arte ou o crime de “vandalismo”, mas, principalmente contra quem os praticam, notadamente, as juventudes negra, pobre e periférica.

Para tanto, a fim de tentar reduzir o número de ocorrências de grafites – ilegais – e a pichação, sugere-se que os entes municipais definam espaços urbanos específicos pré-determinados ou até regiões na cidade para que os grafiteiros possam se expressar através da arte.

Além disso, a constituição de um conselho de gestão e um fundo público, dotado com recursos públicos de fácil acesso, específico para o embelezamento de áreas degradadas poderia ser outra medida possível de ser adotada.

Ainda assim, apesar das iniciativas em implantar políticas públicas de incentivo ao grafite na cidade de Porto Alegre, elas não asseguram que a pichação possa ser reduzida, uma vez que esta depende de motivações diversas relacionadas ao próprio interesse dos jovens em praticar a pichação.

A lógica da pichação é exatamente desafiar a autoridade. Logo, quanto maior a multa e a pena a eles aplicada, mais será o desejo de transgredi-la, independentemente das sanções e da penalidade a ela destinada.

Referências

ABAD, Miguel. **Crítica política das políticas de juventude**. In: Freitas, Maria Virgínia; Papa, Fernanda C. Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

BENDER, Leonardo. **Projeto cria rota turística de grafite na Vila Elizabeth, em Porto Alegre**: Trajeto terá pouco mais de 1,7 quilômetro e prevê 20 painéis e muros grafitados. Zero Hora Digital. Porto Alegre, 29 de março de 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2023/03/projeto-cria-rota-turistica-de-grafite-na-vila-elizabeth-em-porto-alegre-clfsnh-zlg00ab015186ispimr.html>

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. Introdução à sociologia do direito penal. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Crimonologia/Editora Revan, 2002.

BRASIL. **Lei n. 12.408, de 25 de maio de 2011**. Altera o art. 65 da Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, para descriminalizar o ato de grafitar, e dispõe sobre a proibição de comercialização de tintas em embalagens do tipo aerossol a menores de 18 (dezoito) anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112408.htm Acesso em: 10 mai. 2023.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Crianças, jovens e cidades**. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). Subjetividade e cidadania. Rio de Janeiro, Faperj/7 Letras, 2001.

CUSTÓDIO, André Viana; SANTOS, Cristiano Lange dos. Graffiti, pixação e juventude: apontamentos jurídicos-sociais entre o crime e a arte na cidade de Porto Alegre. **Revista de Direito da Cidade**, vol. 12, no 3. ISSN 2317-7721. DOI: 10.12957/rdc.2020.47669.

FERREL, Jeff. **Crimes off style: urban graffiti and the politics of criminality**. New York: Garland, 1993.

_____. Urban graffiti: crime, control and resistance. **Youth & Society**, v. 27, n. 1, 1995.

_____. Tédio, crime e criminologia: um convite à criminologia cultural. Tradução de Salo de Carvalho. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v.8, n. 82, p. 339-360, jan-fev, 2010.

GITAHY, Celso. O que é graffiti. São Paulo: Brasiliense, 1999. Disponível em: <https://docslide.com.br/documents/celso-gitahy-o-que-e-grafite-livro.html> Acesso em: 18 mar. 2023.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul. 2015 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023>. 2015v12n1p4 Acesso em: 10 mai. 2023.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes**: sociologia, cultura e movimentos. Universidade de Alfenas: Alfenas, 2016.

GUIMARÃES, V. O. S.; DUARTE, A. J. **A América Latina como espaço social das disputas juvenis**. In: Castilho, R.M.; Oliveira, V.H.N. *Juventudes Latino-americanas (Série Estudos Reunidos, Volume 80)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

HARVEY, David. **A liberdade da cidade**. In: MARICATO, Erminia. *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 27-34.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

KELLER, Rene José. **Economia Política**: Direito, Estado e Relações Econômicas: a Mercantilização Jurídica como Forma de Priva(tiza)ção do Direito à Cidade. In: BELLO, Enzo; KELLER, Rene José; (orgs.) *Curso de Direito à Cidade: Teoria e Prática*. Rio De Janeiro: Editora Lumen Juris, 2018. p. 35-52.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MENDES, Alexandre Fabiano. **Ciência Política**: o Conceito de Direito à Cidade entre o Estável e o Efêmero. In: BELLO, Enzo; KELLER, Rene José; (orgs.) *Curso de Direito à Cidade: Teoria e Prática*. Rio De Janeiro: Editora Lumen Juris, 2018. p. 53-70.

MANO, Máira Kubík. Entrevista João Wainer/Roberto t. Oliveira. Pichação, a marca da desigualdade social. *Le Mond Diplomatique Brasil*, São Paulo, ano 3, número 29, dezembro de 2009, p. 36. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/pichacao-a-marca-da-desigualdade-social/> Acesso em: 23 mai. 2023.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. As marcas da cidade: a dinâmica da pichação em São Paulo. *Lua Nova*, São Paulo, 79: p. 143-162, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n79/a07n79.pdf> Acesso em: 17 mai. 2023.

_____. De rolê pela cidade: os pixadores da cidade de São Paulo. Dissertação de mestrado em Antropologia (2005). São Paulo: FFLCH-USP. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/1556/1/tese.pdf> Acesso em: 18 mai. 2023.

PORTO ALEGRE. **Lei Complementar n. 12/1975**. Institui posturas para o Município de Porto Alegre e dá outras providências. Porto Alegre: Câmara Municipal [1975]. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?s1=000022081.DOCN.&l=20&u=%2Fnethtml%2Fsirel%2Fsimples.html&p=1&r=1&f=G&d=atos&SECT1=TEXT> Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. **Lei Complementar n. 771, de 21 de setembro de 2015**. Altera o caput, renomeia o parágrafo único para § 1º, mantendo-se sua redação, e inclui §§ 2º a 5º no art. 91-A da Lei Complementar nº 12, de 7 de janeiro de 1975 – que institui posturas para o Município de Porto Alegre e dá outras providências –, e alterações posteriores, definindo a sanção de reparação de dano a que está sujeita a pessoa que pichar ou conspurcar edificação ou monumento, públicos ou particulares. Porto Alegre: Câmara Municipal [2015]. Disponível em: [771 \(portoalegre.rs.gov.br\)](http://771.portoalegre.rs.gov.br) Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. **Lei Complementar n. 814, de 19 de julho de 2017**. Altera o inc. I do § 2º do art. 91-A da Lei Complementar nº 12, de 7 de janeiro de 1975 – que institui posturas para o Município de Porto Alegre e dá outras providências –, e alterações posteriores, dispondo sobre a multa a que está sujeita a pessoa que pichar ou, por qualquer outro meio, conspurcar edificação ou monumento, públicos ou particulares. Porto Alegre: Câmara Municipal [2017]. Disponível em: [Lei Complementar 814.pdf \(portoalegre.rs.gov.br\)](http://Lei%20Complementar%20814.pdf) Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. **Lei Complementar 832/2018**. Dispõe sobre medidas de polícia administrativa de competência do Município de Porto Alegre; altera a descrição analítica das atribuições do cargo de provimento efetivo de Guarda Municipal no Anexo I da Lei nº 6.309, de 28 de dezembro de 1988, e alterações posteriores; e altera os incs. IV, VI, IX, XII, XX e XXIX do caput do art. 18, os incs. I, II e IV do caput do art. 20 e o art. 27, inclui inc. XXXI no caput do art. 18, inc. V no caput e § 2º no art. 20, art. 27-A, § 6º no art. 91-A, art. 91-B, art. 91-C e art. 91-D e renomeia o parágrafo único para § 1º no art. 20, todos na Lei Complementar nº 12, de 7 de janeiro de 1975 – que institui posturas para o Município de Porto Alegre e dá outras providências –, e alterações posteriores. Porto Alegre: Câmara Municipal [2018]. Disponível em: [https://legislacao.portoalegre.rs.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/sirel/Lei Complementar 832 2018.pdf](https://legislacao.portoalegre.rs.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/sirel/Lei%20Complementar%20832%202018.pdf) Acesso em: 10 mai.2023.

SANTOS, Milton. **Metrópole corporativa fragmentada**. São Paulo: Nobel, 1990.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

CAPÍTULO 6

A POPULAÇÃO JOVEM DE MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE AO DIVIDENDO DEMOGRÁFICO

Manuel Rebelo

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-5

Resumo: A população de Moçambique está a crescer a ritmos rápidos, com uma população jovem e com mais de 50% da população em idades economicamente activas. Uma população com uma elevada proporção de pessoas em idades activas pode produzir o dividendo demográfico. Neste artigo discuto o conceito de dividendo demográfico e com recurso a informação dos Recenseamentos Gerais de População e Habitação (1997, 2007 e 2017) mostro quais as principais tendências das taxas de dependência e no final é feita uma interpretação, com base nas taxas de desemprego, de ocupação e no PIB *per capita* de Moçambique, sobre os benefícios do dividendo demográfico no país. Com os dados utilizados concluo que o país não está a tirar benefícios desta fase do dividendo demográfico caracterizada por uma população jovem e economicamente activa em crescimento mas com elevadas taxas de dependência.

Palavras-chave: *Transição demográfica, dividendo demográfico, população jovem; Moçambique, Taxa de dependência*

Introdução

Muitos países em desenvolvimento atingiram ou vão alcançar valores históricos máximos no tamanho da sua população jovem, que será provavelmente, o maior número de população jovem que estes países terão e que colocará muitos desafios em áreas como criação de emprego, educação e outros serviços sociais (Lam, 2007). A relação entre o dividendo demográfico e o crescimento económico é um domínio importante e relevante para diferentes tipos de políticas públicas (Jafrin et al, 2021). As evidências mostram que o debate sobre a população não concentrou atenção suficiente para as questões relacionadas com a estrutura da população, isto é, a forma como a população se distribui pelos diferentes grupos etários, que pode mudar como resultando das mudanças nas taxas de fecundidade e mortalidade (Bloom et al, 2003), com impactos no desenvolvimento sustentável e no futuro do bem-estar dos países (Lutz, 2020).

O progresso na transição demográfica global e as mudanças resultantes no tamanho e na estrutura das populações humanas foram considerados como agentes de mudança no moderno crescimento económico (Lutz, 2020). O aprofundamento da relação entre as mudanças na população e suas implicações no crescimento económico teve importância acrescida nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do actual século, principalmente porque os países em desenvolvimento se encontravam em diferentes estágios da transição demográfica, isto é, de elevadas para baixas taxas de mortalidade e fecundidade (Bloom et al 2003), incluindo mudanças na estrutura etária da população que têm efeitos significativos no desempenho económico dos países (Bloom, 2007).

O dividendo demográfico resulta de alterações na estrutura etária, onde a força de trabalho torna-se maior do que a população dependente (Jafrin et al, 2021). Os países beneficiam do dividendo demográfico na medida em que

aumenta a proporção da população economicamente activa e reduzem os rácios de dependência, aumentando desse modo o crescimento económico *per capita* e com efeitos na redução da pobreza (Cruz et al, 2018) e com melhorias no bem-estar geral. Se a maioria da população entra para as idades economicamente activas, a produtividade adicional deste grupo deverá produzir o dividendo demográfico do crescimento económico, assumindo que as políticas para tirar vantagens desse momento foram implementadas (Bloom et al, 2003).

Mas é importante registar que o dividendo demográfico tem tempo limitado. Muitos países desenvolvidos estão agora a enfrentar o fim da transição demográfica e devem planear os recursos para populações em envelhecimento e tendo em vista o declínio do rácio de trabalhadores para a população dependente (crianças e idosos). Em todas as regiões, com excepção do continente Africano, a proporção da população que é economicamente activa já entrou em declínio (Bloom et al, 2003), isto quer dizer que a transição demográfica de elevada fecundidade e baixa expectativa de vida para níveis baixos de fecundidade e elevada expectativa de vida não são garantes absolutos do dividendo demográfico é contudo necessário que um ambiente político e transparente tenha sido implementado para que idades economicamente activas sejam produtivas (Bloom et al, 2007).

Neste artigo com base na consulta a literatura sobre transição demográfica e dividendo demográfico são discutidos estes dois conceitos e com recurso a informação constante nos Recenseamentos Gerais da População e Habitação de Moçambique (1997, 2007 e 2017) são apresentadas a evolução, características e tendências de alguns eventos e variáveis demográficas para se fazer uma breve aproximação das dinâmicas do dividendo demográfico em Moçambique.

Na secção que se segue discutem-se os conceitos, na terceira é onde são apresentados os dados da população total do país, as suas taxas de crescimento, as tendências da fecundidade e apresentadas as taxas de dependência. Ainda

nessa secção com recurso as projecções da população até 2050 elaboradas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) de Moçambique são analisadas as tendências futuras das taxas de dependência. Na última secção é feita, simultaneamente, a discussão e apresentadas as conclusões.

Da Transição Demográfica ao Dividendo Demográfico

A transição demográfica é um fenómeno global e refere-se ao declínio nas taxas de fecundidade e mortalidade que ocorreu primeiro nos países do ocidente a partir do século XVIII (com destaque para França), nos meados do século XIX nos Estados Unidos da América e depois durante a segunda metade do século XX em várias partes do mundo (Lesthaeghe, 2010; Mason, 2008). É consensual que todos os países passam pela transição demográfica enquanto o desenvolvimento económico e social progride (Jafrin et al, 2021; Bloom et al, 2003; Zelinsky, 1971) e durante essa fase regista-se uma diferença entre o número efectivo de consumidores e produtores (Mason, 2008). Por exemplo, Mason (2008) concluiu que, entre 1960 à 2000, em muitos países africanos e alguns da Ásia a transição demográfica estava a progredir muito lentamente porque as taxas de natalidade continuavam altas e o número efectivo de consumidores cresceu mais rapidamente do que o número efectivo de produtores.

O conceito dividendo demográfico começou a ser usado na década 90 do século XX. Foi durante esta altura (finais de 1980 à 1990) que surgiu a necessidade de estudos sistemáticos sobre os efeitos das mudanças nos rácios de dependência nas economias com alto desempenho dos países do este da Ásia, especialmente China, Coreia do Sul, Singapura e Taiwan. Nestes países registou-se uma redução nos níveis de fecundidade e mortalidade provocando desse modo a diminuição dos rácios de dependência e aumentando o crescimento económico, processo esse que ficou conhecido como bónus demográfico ou dividendo demográfico ou ainda janela de oportunidade (Srinivasan, 2011).

Na medida em que os países progridem em direcção a transição demográfica de altas para baixas taxas de fecundidade e mortalidade, o tamanho da população em idade economicamente activa cresce (Bloom et al, 2007) e esta proporção da *coorte* jovem¹ tem o potencial para aumentar a renda *per capita* de cada trabalhador (Jafrin et al, 2021). Este aumento da população em idade economicamente activa e simultaneamente do crescimento económico é designado por dividendo demográfico (Mason, 2008; Bloom et al, 2007). Por essa razão é que a correlação entre o dividendo demográfico e o Produto Interno Bruto é positiva (PIB) (Jafrin et al, 2021).

As mudanças demográficas podem interferir com o progresso económico dos países de várias formas. Primeiro as mudanças nas proporções das idades economicamente activas de uma população têm impactos no crescimento e na poupança com a mudança relativa das pessoas na economia que estão em idade de trabalhar. Segundo mudanças na estrutura etária ao nível do agregado familiar podem, de forma desproporcional, afectar famílias pobres que geralmente tendem a ter elevados rácios de dependência de filhos (Cruz, 2018). Assim, os países com uma elevada proporção de crianças na sua população total devem garantir percentagens elevadas dos recursos para os sectores de suporte a este subgrupo, o que deprime a trajectória do crescimento económico (Bloom et al, 2007). Por outro, são também observados efeitos semelhantes quando os países têm uma proporção de população idosa, o que implica que uma grande parte dos recursos devem ser disponibilizados para sectores da saúde, sistema de pensões e outros serviços fundamentais (Bloom et al, 2003).

¹ A Política da Juventude de Moçambique considera que é jovem todo aquele individuo que tem idades entre os 15 e 35 anos (República de Moçambique, 1996). A Organização das Nações Unidas define população jovem como sendo aquela que está nas faixas etárias entre ao 15 e 24 anos. Estes limites propostos pela ONU são flexíveis e em diferentes circunstâncias passaram por mudanças. Para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) população jovem refere-se as mulheres e homens, com toda a diversidade de experiências e contextos. Ainda de acordo com o PNUD esta definição é mais flexível e toma em consideração as definições de jovem utilizadas aos níveis dos países e/ou regiões (UNDP, 2014).

O dividendo demográfico ocorre através de vários mecanismos mas os importantes são a oferta de mão-de-obra, poupança e capital humano. A oferta de mão-de-obra aumenta num determinado período no tempo porque uma determinada geração alcançou idades economicamente activas com o potencial de terem trabalho e dessa forma reduzindo o rácio de dependentes e o tamanho das famílias. Se o mercado de trabalho absorver esta oferta de mão-de-obra a produção total *percapita* do país aumenta. Esta transição demográfica também estimula o aumento das poupanças e a perspectiva de investimento e crescimento por causa da redução do rácio de dependência. Por último, a mesma transição demográfica tem também efeitos significativos no investimento em capital humano, com resultados menos tangíveis mas com impactos no longo prazo, tornando a mão de mão mais produtiva, com salários mais altos e melhores padrões de vida (Bloom et al, 2003).

De acordo com Cruz (2018) existem dois dividendos demográficos. O primeiro dividendo demográfico é consequência directa e imediata do aumento da proporção da população nas idades economicamente activas. O efeito é directo desde que uma larga proporção das pessoas em idades activas significa que a economia terá mais pessoas capazes de produzir nos estágios mais produtivos das suas economias. Se essa população em idade economicamente activa, em crescimento, for produtivamente empregue, há potencial para um aumento dos padrões de vida em toda a economia (Cruz, 2018). Geralmente o período de bónus demográfico é dependente do ritmo do declínio dos níveis de fecundidade da população. Se a mudança para pequenas famílias é rápido, o bónus demográfico pode dar um considerável impulso ao desenvolvimento económico como aconteceu na China, nos inícios de 1980, com rápidos declínios nos níveis de fecundidade da população devido a sua política de um filho (Srinivasan, 2011).

O primeiro dividendo demográfico pode persistir por décadas mas é transitório (Manson, 2008; Cruz, 2018). Por exemplo, a população nas idades

activas está a crescer muito lentamente e está a começar a reduzir em muitos países, enquanto o número de pensionistas continua a crescer rapidamente. Por volta de 2050, o primeiro dividendo demográfico poderá desaparecer no Ocidente, Japão, Hong Kong e Singapura e outros países lhe seguirão (Manson e Lee 2007) (Manson, 2008).

O segundo dividendo demográfico ocorre se as mudanças na estrutura etária criam espaços para poupanças elevadas e levam ao aumento do investimento no capital físico e humano (Cruz, 2018). Em outras palavras, as perspectivas de um rápido crescimento nos números da população idosa em reforma – e as pressões que acompanham os sistemas de segurança social públicas e de saúde levou a um pessimismo considerável acerca do desempenho económico no futuro. Por essa razão, em vez de ser uma fonte de declínio, o envelhecimento da população pode ser a fonte de um segundo dividendo demográfico. A perspectiva de uma longa vida e a extensão do período de reforma representa um incentivo forte para a poupança para aqueles nas idades economicamente activas (Mason, 2008).

Uma forma simples de medir o dividendo demográfico é considerar a diferença nas taxas de crescimento da população nas idades economicamente activas e o crescimento da taxa da população total. Pode também ser medido como a diferença entre a taxa de crescimento da população economicamente e a taxa de crescimento da população total (Srinivasan, 2011).

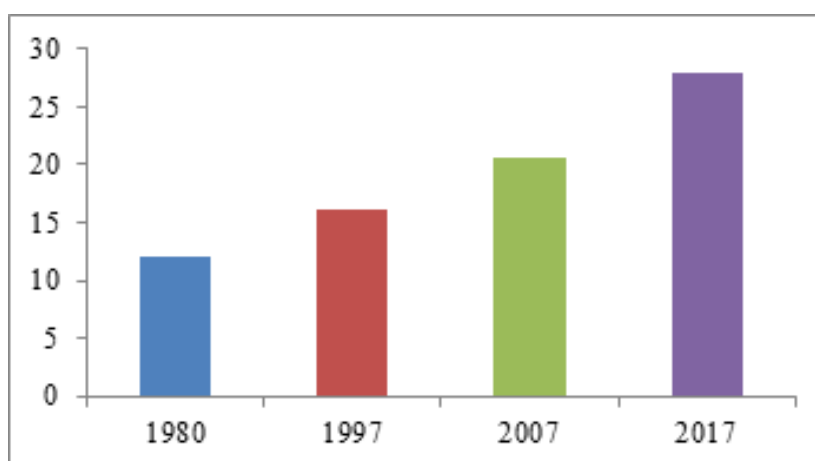
Se o período do bônus demográfico é considerado uma janela de oportunidade e se o investimento público durante esse período for feito nos cuidados de saúde e educação com ênfase no desenvolvimento de competências da população como aconteceu nos países do Este da Ásia, os rácios de dependência podem ser baixos (Srinivasan, 2011) existindo conseqüentemente mais pessoas em idade economicamente em relação aos dependentes. Mas para

que isso ocorra é muito importante fornecer oportunidades de emprego² para um grande grupo da população economicamente activa destes países de modo a utilizar plenamente o dividendo demográfico (Jafrin et al, 2021). Países que falharam em fazer esses investimentos durante períodos de bónus demográfico não registaram taxas significativas de crescimento económico (Srinivasan, 2011).

Tendências demográficas em Moçambique

A população de Moçambique continua a crescer a taxas elevadas. O RGPH realizado em 2007 indicava um crescimento na ordem dos 32.4% em relação ao censo anterior (1997), tinham sido adicionados cerca de 5 milhões de habitantes (1/3 da população total registada pelo censo de 1997). Este padrão de crescimento também foi observado com o último RGPH (2017) mas com um ritmo de crescimento ainda mais rápido (35%), acrescentando um pouco mais de 7 milhões de indivíduos à população total absoluta registada em 2007 (Figura 1).

Figura 1: População total de Moçambique em milhões segundos os RGPH



Fonte: elaborado pelo autor com base nos RGPH (1980, 1997, 2007 e 2017)

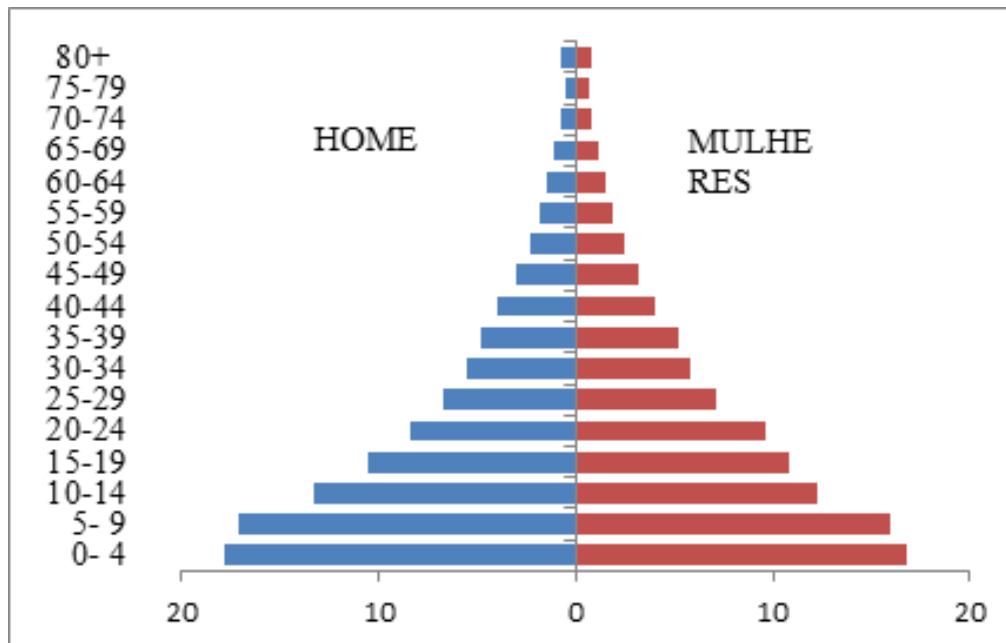
² Em muitos países, especialmente os em desenvolvimento, as taxas de desemprego entre os jovens é muito maior do que na população adulta e aqueles jovens que tem emprego estão em actividades precárias que fornecem muito pouco em termos de renda e segurança social (Robalino et al 2013)

Este padrão de rápido crescimento da população deve-se muito ao crescimento natural, sendo que há uma redução na mortalidade mas a natalidade continua elevada. O RGPH (1997) indicou que nasciam 44.4 crianças em cada mil habitantes. Em 2007 este rácio reduziu para 42.2 e no último censo (2017) passou para 37,9 crianças por cada mil habitantes.

A fecundidade em Moçambique ou o número de nascimentos por mulher é alta. A Taxa Global de Fecundidade (TGF) era em 2007 de 5.7 filhos por mulher e em 2017 situou-se nos 5.2. Esta elevada taxa é característica dos países que estão ainda nas fases iniciais da transição demográfica, principalmente daqueles menos desenvolvidos que têm uma grande proporção da sua população nos grupos de idades mais jovens enquanto as taxas de fecundidade são altas e a expectativa de vida é baixa (Bloom et al, 2007).

A análise da estrutura etária de Moçambique, com base nos dois últimos RGPH, mostra que a população é na sua maioria jovem mas a esperança de vida é baixa. Em 2007, 46.9% da população total tinham idades compreendidas entre 0-14 anos. Esta percentagem não alterou, isto é, dez anos mais tarde (2017) a população nas faixas etárias entre 0-14 representava 46.6% da população. O último RGPH mostra também que a população com idades compreendidas entre os 15 e 34 anos representava cerca de 31,2% da população total (Figura 2).

Figura 2: Pirâmide da população de Moçambique (RGPH 2017) em %



Elaborado pelo autor com base em INE (2017)

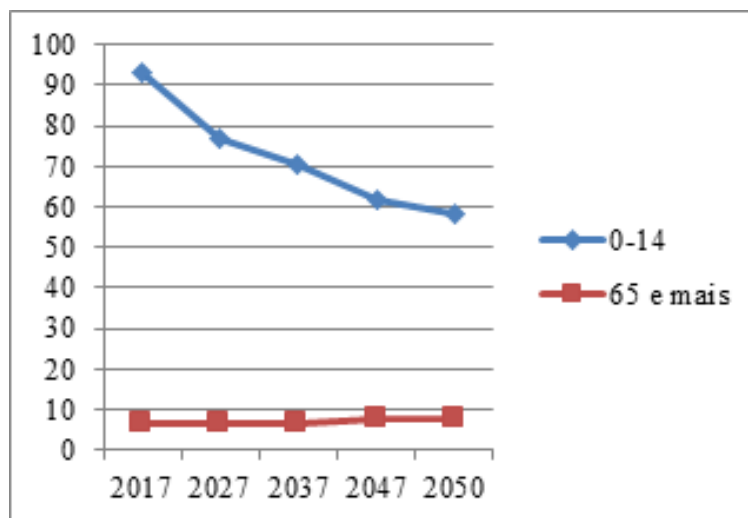
Outra importante característica demográfica e que é fundamental para se compreender o estágio do dividendo demográfico são as tendências na População Economicamente Activa (PEA). Os RGPH (1997, 2007 e 2017) indicam que, por um lado, a PEA para as actividades produtivas é grande. Em 1997 a PEA, isto é, pessoas com idades compreendidas entre os 15-64 anos representava um pouco mais de 50.1% da população total e vinte anos mais tarde em 2017 está proporção mantinha a mesma tendência. Estes dados mostram que o número de potenciais trabalhadores em relação ao daqueles que estão nas idades dependentes (0-14 anos e mais de 65 anos), que são fundamentalmente consumidores, é superior e que é uma condição para o dividendo demográfico.

As taxas de dependência em Moçambique são muito elevadas. O RGPH (2007) indicou que em cada 100 pessoas existem cerca de 99 pessoas dependentes de outras para suportar as suas despesas. Em 2017 este rácio cresceu para 99.5 pessoas. Esta elevada dependência deve-se ao facto de existirem muitas pessoas nas idades compreendidas entre os 0-14 anos na população total. Por exemplo, em 2017 existiam para cada 100 pessoas 99.3 dependentes com idades entre 0 e

14 e apenas 6.5 pessoas com mais de 65 anos para cada 100 (INE, 2007). Estas elevadas taxas de dependência podem reduzir o efeito da renda gerada pelos potenciais trabalhadores no bem-estar geral da população, porque uma grande parte da renda agregada deverá ser transferida para sectores como educação e saúde comprimindo os níveis de poupança geral e no investimento.

Estas elevadas proporções e taxas (Crescimento da população, PEA, dependência, entre outras), eventualmente reduzirão. Em outras palavras todos os países passarão pelas diferentes fases da transição demográfica e Moçambique não será excepção. Alguns eventos demográficos mostram sinais de abrandamento, por exemplo a TGF apesar de ainda alta, não está a crescer (5,7 em 2007 e 5,2 em 2017). De acordo com as projecções esta tendência de crescimento da população poderá declinar. Por exemplo, as projecções elaboradas pelo INE (2017) mostram que a idade mediana (22.1 anos) em 2050 que é próxima de uma população adulta, actualmente é de uma população jovem (16.6 anos) e as taxas de dependência também terão tendência para a redução (66 ppendentes em cada 100 pessoas) principalmente porque o rácio de pessoas dependentes com idades entre 0-14 anos registará significativas reduções, passando para 58.1 em cada 100 (Figura 3).

Figura 3. População nos grupos etários 0-14 e 65 e mais anos (2017-2050)



Elaborado pelo autor com base nas projecções do INE

Esta possível redução na população que estará nas idades entre 0-14 anos, por um lado continuará a dar a possibilidade de Moçambique tirar benefícios do seu dividendo demográfico, porque as taxas de dependência reduzirão.

Discussão e Conclusão

Apesar de Moçambique ter uma elevada proporção da sua população (mais de 50%) nas idades economicamente activas, os indicadores da actividade económica e sociais mostram que a maior parte da população está no desemprego e no subemprego (cerca de 71% da população no sector informal) (IOF2019/2020). A taxa de ocupação também registada pelo IOF2019/2020 indica que a maior parte da população total (65%) dedica-se a utilização da terra, florestas e pescas. De forma indirecta esses dados emitem-nos sinais que a PEA têm uma fraca contribuição para o sector da actividade industrial e o PIB do país.

O INE indica que o PIB *per capita* de Moçambique entre 2007 e 2017 foi de 458 e 453 USD, respectivamente. Com um PIB *per capita* neste nível, tudo indica que o país não está a tirar benefícios desta etapa do bónus demográfico, caracterizado por elevada proporção de pessoas nas idades economicamente activas.

Todo o benefício que se obtenha desta fase do dividendo demográfico resulta das opções nas políticas públicas que os países efectuam. Por exemplo, num estudo realizado por Bloom et al (2007) mostra que muitos dos países da África subsaariana, incluindo Moçambique, tem o potencial para alcançarem os benefícios do dividendo demográfico, mas isso só era possível se instituições sólidas (estado de direito, a eficiência da burocracia, redução corrupção, liberdades políticas, eliminação de riscos de expropriação de propriedade, redução de barreiras à actividade económicas, e outras) fossem colocadas

em funcionamento para que esses países seguissem o ritmo das alterações na estrutura etária de suas populações e alcançassem o crescimento económico. Se não forem criadas estratégias para promover a criatividade da PEA (Jafrin et al, 2021) e se um aumento da população em idade activa, não ir ao encontro do aumento das oportunidades de emprego, os governos enfrentarão riscos, como por exemplo o aumento do desemprego, incluindo elevadas taxas de criminalidade e instabilidade política (Bloom et al, 2007), principalmente nos países em desenvolvimento onde a população jovem que continua a crescer e tem muito poucas oportunidades económicas (Robalino et al 2013).

O dividendo demográfico é transitório, não é garantido e depende das intervenções públicas e habilidades na escolha de opções que utilizem o potencial de mão obra disponível nos países. Durante a fase em que a população economicamente activa cresce se não forem criadas estratégias para aumentar a oferta de trabalho, muitas pessoas particularmente os jovens que são a maioria não terão a oportunidade para contribuir para o aumento da riqueza nacional no seu tempo de vida nem beneficiarão no presente e no futuro de padrões de vida adequados.

Referências

Bloom, D. E; Canning, D; Sevilla, J. 2003. The demographic Dividend: A New Perspective on the Economic Consequences of Population Change. A RAND program of Policy-Relevant Research Communication.

Bloom, D.E., Canning, D. and Fink, G. 2007. Realizing the Demographic Dividend: Is Africa Any Different?, Harvard University, Program on the Global Demography of Aging, Cambridge, MA.

Cruz, M. and Ahmed, S.A. (2018), “On the impact of demographic change on economic growth and poverty”, *World Development*, Vol. 105, pp. 95-106.

INE, Instituto Nacional de Estatística. 1997. II Recenseamento Geral da População e Habitação. Maputo.

INE, Instituto Nacional de Estatística. 2007. III Recenseamento Geral da População e Habitação, Maputo, Moçambique. Resultados Definitivos.

INE, Instituto Nacional de Estatística. 2017. IV Recenseamento Geral da População e Habitação, Maputo, Moçambique. Resultados Definitivos.

INE, Instituto Nacional de Estatística. 2017 Projecções de População, 2017 – 2050. Maputo

INE, Instituto Nacional de Estatística. 2021. Inquérito sobre o Orçamento Familiar – IOF 2019/20. Relatório Final. Setembro de 2021

INE, Projecções de População, 2017 – 2050. Maputo

Jafrin, N., Mahi, M., Masud, M. M. and Ghosh, D, 2021. Demographic dividend and economic growth in emerging economies: fresh evidence from the SAARC countries, *International Journal of Social Economics*, Emerald Group Publishing Limited, vol. 48(8), pages 1159-1174, May.

Lam, D. (2007). The Demography and Economics of the World's "Youth Bulge". Special Report. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/es/693961468131977466/071652160_2014061880600622/additional/401210NEWS0REP10Box317447B01PUBLIC1.pdf

Lesthaeghe, R. 2010. The Unfolding Story of the Second Demographic Transition. *Population and Development Review*. Vol. 36. Nº2, pp. 211-251

Lutz, W. 2020. Fertility will be determined by the changing ideal family size and the empowerment to reach these targets. *Vienna Yearbook of Population Research* 2020 (vol. 18), pp. 1-8

Mason, A. 2008. East Asian Economic Development: Two Demographic Dividends. *J Asian Econ* 2008 November; 19 (5-6): 389-399

República de Moçambique. 2013. Resolução Nº 16/2013: Política da Juventude. Maputo: Imprensa Nacional de Mocambique.

Robalino, D et al., (2013) Youth Employment: A Human Development Agenda for the Next Decade, Social Protection and Labour, Discussion paper No. 1305, The World Bank Srinivasan, K. 2011. Training Manual on Demographic Techniques. Census of India and United Nations Populations Fund – India.

UNDP (2014) UNDP Youth Strategy 2014-2017, Empowered Youth, Sustainable Future, New York.

Zelinsky, W. 1971. The Hypothesis of the Mobility Transition. *Geographical Review*. Vol. 61. Nº 2 (april. 1971). pp. 210-249

CAPÍTULO 7

DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR SOBRE AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS JUVENIS EM PERIFERIAS URBANAS

Natanael Reis Bomfim

Nayana Sepúlveda Suzart

Hadson Bertoldo Sales Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-A

Introdução

Na contemporaneidade, o mundo está vivendo um momento extraordinário provocado pela pandemia do coronavírus. Esse fenômeno passou a fazer parte da dinâmica da sociedade chinesa, pela disseminação da doença, em meados de dezembro de 2019 e, em poucos meses, o *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2) se espalhou pelos cinco continentes, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a classificá-lo como COVID19 e declará-lo como uma emergência de saúde pública internacional. O cenário sem precedentes provocou impacto global no contexto da educação, da saúde, da economia e, o que exigiu imediata e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, sendo debatido nos espaços midiáticos, na hipermídia e, sobretudo, nas conversações cotidianas de diferentes grupos sociais (CORREIA, RAMOS, E BATHEN, 2020).

Nesse contexto, novos contornos se redesenham na educação, tanto em espaços escolares e não escolares. Isto implica em redes sociais de compartilhamento de aprendizagem para enfrentamento dos desafios sócio-educacionais, principalmente, para os/as jovens que vivem nas periferias urbanas e enfrentam a precarização quotidiana nas suas vidas. Particularmente no Brasil, esse fenômeno tem esgaçado as desigualdades sociais e agravado os problemas socioambientais e educacionais, como: desemprego, desalento, fome, falta de informação, dificuldade de acesso aos direitos sociais, precariedade na saúde e na educação. Nesse sentido, os jovens homogeneizados em torno da imagética da pobreza, da carência e da violência, das classes desfavorecidas foram, com frequência, se transformados num “problema social” pelos discursos oficiais desde que a juventude se tornou uma categoria analítica na passagem do século XIX para o século XX (PAIS, 1990; DE TOMMASI, 2013, GARRIDO E BOMFIM, 2022).

Por um lado, esse « problema social », tem sido alvo de murmurinhos entre professores, estudantes e comunidade que tendem a cair numa visão determinista rumo ao fracasso (DOWBOR, 2006; BOMFIM, 2009). Por outro lado, outros se mobilizam e apontam perspectivas que rompem limites de espaço para educação na contemporaneidade, reforçando que os espaços sociais precisam ser considerados para a construção de aprendizagens significativas, pois consideram que a ruptura com o local não faz mais sentido. A educação que ultrapassa os muros escolares ganhou amplitude e, em 1998, rememora o final do último século marcado pelo tumulto e violência ao lado do progresso econômico e científico, desigualmente distribuídos (DELORS, 1998).

Por essas notas introdutórias, buscamos nesse artigo, dialogar nos campos da Educação, da Psicologia e Sociologia, sobre as categorias analíticas da juventude, identidade e cultura que gravitam em torno do objeto em tela: movimento de torsão das práticas culturais às práticas socioeducativas juvenis em

periferias urbanas. Esse objeto se insere nos estudos do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), da Universidade do Estado da Bahia, financiados pelo Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujos resultados apontam para uma teia de conexões/relações sociais intra e inter coletivos de jovens das periferias da cidade de Salvador-Bahia-Brasil.

Nesse sentido, no primeiro momento, discutiremos sobre a **noção de juventude como construção sociológica** a fim de compreender as expressões das **práticas juvenis** como uma categoria que influencia na construção e no fortalecimento da identidade de jovens das periferias urbanas. Em seguida, colocaremos em contexto de Salvador/Bahia Brasil, o conceito de práticas socioeducativas e apresentaremos as suas dimensões em cenas culturais. Finalmente, faremos algumas considerações empíricas, de como essas práticas juvenis contribuem para o surgimento de culturas de juventude com características globalizantes, mas que no interior dos coletivos enaltecem as especificidades locais.

Noção de Juventude como Construção Sociológica

A delimitação do período de vida denominada de juventude não é totalmente evidente, dependendo de fatores que variam de época para época e de sociedade para sociedade. Considerada apenas como categoria etária, a juventude tende a ser tratada de um modo homogêneo, como uma fase de vida. É precisamente aqui que utilizamos o pensamento de Simões, Nunes e Campos (2006), para se questionar sobre a diversidade da própria juventude e problematizar sobre a aparente linearidade deste processo. Significa dizer, Segundo Cassab et. al (2013, p.3), que “existe uma representação forjada tanto pelos grupos sociais quanto pelos próprios jovens, e que busca traduzir um conjunto de comportamentos, atitudes, aparências a ela atribuídos”. Assim, as recorre-

tes representações acerca da juventude emergem no cenário das discussões carregadas de equívocos, quando os jovens são vistos como uma “unidade social”, um grupo dotado de interesse comuns ou mesmo como parte de uma cultura juvenil unitária.

Para Pais (1990, p.140), cabe à sociologia da juventude “explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também —e principalmente— as diferenças sociais que existem entre eles.” Logo, substanciando a noção de juventude como construção sociológica, esse autor aponta que trabalhos na perspectiva da sociologia da juventude precisam ter o cuidado de não serem meros propagadores ou “caixa de ressonância” de estilos, culturas ou representações limitadas e centradas em imagens, mitos ou uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade acerca das juventudes. É aqui que entra o desafio da sociologia da juventude, o da desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea.

Este movimento de desconstrução e superação da visão da juventude como mito, dá lugar a uma perspectiva de abordagem científica, deixando de lado o senso comum das construções sociais, para pensar uma realidade sociologicamente representada. Então, é no campo da Sociologia, que se problematiza certas questões sociais, sendo, então, o significante social transformado em significado sociológico, predominantemente em forma de discurso científico. Sendo assim, “a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 1990, p. 146).

Em uma perspectiva para além de uma fase da vida, a compreensão de juventude deve se dar como construto histórico-social que requer que sejam

observados os contextos econômicos, sociais e culturais em que o jovem está inserido, bem como as particularidades das relações tecidas com o outro e consigo, no jogo de dominação, hierarquização e diferenças sociais. Bourdieu (1983) rememora que as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas e que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos.

Nesta via, para saber como ser e como cortam as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta. Estas posições, segundo Bourdieu (1983) é fruto de um longo e histórico processo de “manipulação” dos detentores do patrimônio, cujo objetivo era manter em estado de juventude, isto é, de irresponsabilidade, os jovens nobres que poderiam pretender a sucessão. A ideia de virilidade, violência e irresponsabilidade construída em torno desse grupo criaria em contraposição uma maneira de se reservar a sabedoria, isto é, o poder aos “velhos”. Assim, acreditamos que a noção de juventude, em uma perspectiva sociológica, fluida e flexível, pode ser concebida por seus aspectos homogêneos e heterogêneos.

Nesse contexto, a construção de uma identidade moderna da noção de juventude vivenciou processos de homogeneização cultural e identitário que atendem às demandas necessárias à consolidação do modelo desenvolvimentista em escala global ou pelo menos ocidental. Durante as décadas de 1950 a 1970 predominaram os valores e as práticas orientadas pelo ideal desenvolvimentista, concretizando o projeto da modernidade ocidental pautado na crença da objetividade científica, no progresso tecnológico e social e no crescimento econômico via industrialização (FROEHLICH, 2019). Por outro lado, pensemos, então, os momentos em que essas situações ocorrem: quando consideramos que esses indivíduos compartilham valores e representações que servirão de parâmetro na construção de suas subjetividades, como por exemplo, o culto ao corpo ou o apego ao materialismo, observamos um conjunto de idealizações

que farão desses um grupo uniforme. Portanto, se refletirmos a partir da perspectiva dos contextos social/cultural/espacial em que estes indivíduos estão inseridos, pensaremos as juventudes como construções históricas permeadas por condicionantes que fazem delas um lugar heterogêneo.

Esse cenário formula condições e efetiva a construção social de uma perspectiva acerca da noção de juventude. Aqui caberia às juventudes a demonstração do ideário de vida propugnado pela noção de progresso, inovação e difusão tecnológica. O pacote de ideários destinado a diferenciar um grupo de indivíduos vinculados às novas gerações impondo o comportamento que deveriam assumir os jovens vem “importado” dos Estados Unidos. Medidas políticas e legislativas realizadas pelos Estados Unidos com vista a estabelecer condições de convivência cotidiana e instruir os comportamentos sociais, comportamentais e culturais chegam até o jovem das diversas formas, inclusive através das expressões culturais (FROEHLICH, 2019).

Pelo exposto, é possível afirmar que o conceito de juventude se aproxima de uma representação simbólica e de uma situação vivida em comum pelos indivíduos jovens, pois as clivagens dessa diversidade envolvem desde a situação socioespacial dos sujeitos, como classe, condição de moradia, etnia, sexualidade que lhe situa num quadro de relações particulares, quanto as diversidades de ordem cultural, pela adesão dos jovens, nos seus contextos específicos, a culturas juvenis diversas”

Práticas juvenis e fortalecimento da identidade de jovens das periferias urbanas

Nos últimos anos e de forma intensa, percebe-se que os jovens lançam mão da dimensão simbólica como a principal e mais visível forma de comunicação, expressa nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. Observa-se esse fenômeno nas ruas, nas escolas

ou nos espaços de agregação juvenil, onde os jovens se reúnem em torno de diferentes expressões culturais e tornam visíveis, através do corpo, das roupas e de comportamentos próprios, as diferentes formas de se expressar e de se colocar diante do mundo (DAYRELL, 2002).

Nas periferias urbanas de Salvador/Bahia/Brasil, Bomfim e Santana (2021) têm constatado uma efervescência cultural protagonizada por parcelas dos setores juvenis. Nesse processo, eles utilizam diferentes linguagens e de interesse comum que são disseminadas pela música, literatura, arte, dança, geralmente, delineadas como marginais, na maioria, por configurar-se como realidade periférica com pouca visibilidade na sociedade. Nesse sentido, Campos e Simões (2011) entendem o conceito de marginalização, como uma condição social que remete para uma vivência à margem dos padrões normativos dominantes.

Existem diversas práticas e produtos culturais, que veremos adiante, mas a música popular urbana se apresenta com a sua importância incontornável, quando falamos de juventude, pelo papel econômico e simbólico que detém nos circuitos da globalização cultural e na fabricação de modelos culturais juvenis. É nesse sentido que a música é o produto cultural mais consumido entre os jovens periféricos e em torno dela criam seus grupos musicais de estilos diversos, dentre da cultura *hip hop*, o *rap*. Desse movimento ainda é possível observar a complexa dinâmica no comportamento dos jovens com relação a fenômenos que irão contribuir para a emergência de culturas de juventude com características globalizantes.

Uma vez que fenômenos contribuem para a emergência de culturas de juventude com características globalizantes, é inevitável o reflexo dessa complexa dinâmica no comportamento dos jovens e nas formas de se expressar. Empiricamente e superando a perspectiva “caixa de ressonância”, observamos que esses processos globalizantes desaguam nas produções e manifestações

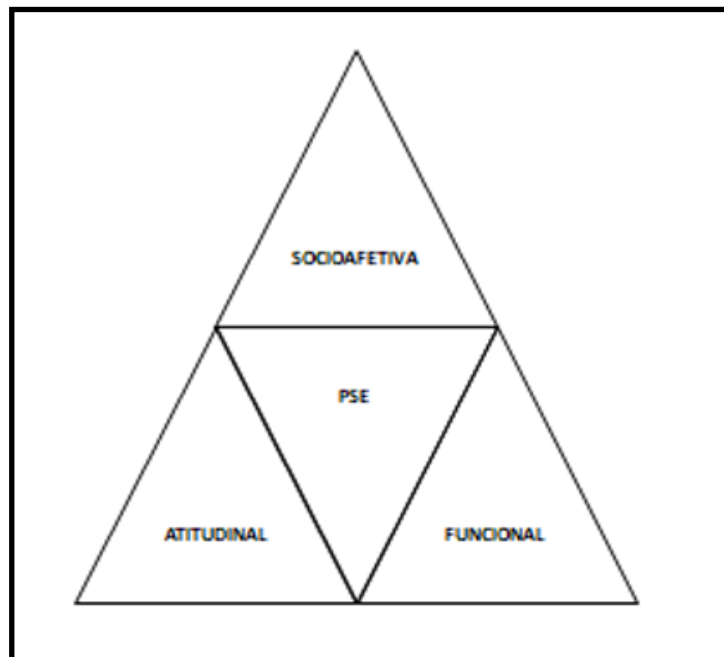
culturais da juventude periférica. Assim, resgatando os achados do estudo de Bomfim e Santana (2021), inferimos que os/as jovens de periferias urbanas sentem, pensam, se articulam em redes sociais e desenvolvem práticas sociais em diversos espaços educativos. Essas práticas podem fortalecer suas identidades, justificar o tipo de relação que eles estabelecem com diversos grupos e subgrupos sociais e, conseqüentemente, contribuir com a Educação em Periferias Urbanas.

Práticas Socioeducativas de Jovens de Periferias Urbanas: Cenas em Contexto de Salvador/Bahia Brasil

O Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações Sociais e Sustentabilidade- GIPRES, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, por meio dos estudos de Bomfim e Santana (2021); Bomfim e Garrido (2022), convida os leitores para a compreensão sobre as relações e conhecimentos, como práticas socioeducativas, que são produzidos pelos jovens de periferias urbanas. O lócus foi no Subúrbio Ferroviário de Salvador/Bahia/Brasil e teve como objetivo investigar o os coletivos de jovens e suas práticas socioeducativas, a fim de contribuir para o desenvolvimento da Educação em Periferias Urbanas. Esses autores construíram três conceitos fundantes para o entendimento desta temática: *coletivo de jovens, jovens periféricos e práticas socioeducativas* em periferias urbanas.

O primeiro refere-se ao grupo social organizado, sistematizado, onde experiências vividas são guiadas pela necessidade dos sujeitos e pelo desejo comum de realizar algo ou alguma coisa. O segundo tem como base o sentimento de pertença que esses sujeitos constroem com a periferia e nesse sentido eles se reconhecem como *periféricos*. Finalmente, para o conceito de *práticas socioeducativas*, que coloca em relevo a participação efetiva e atividades de jovens periféricos, em articulação com a comunidade local. Dessas práticas, três dimensões emergem: socioeducativa, atitudinal e funcional (Figura 1).

Figura 1- Representação gráfica das dimensões das práticas socioeducativas



Fonte: Bomfim e Santana (2021)

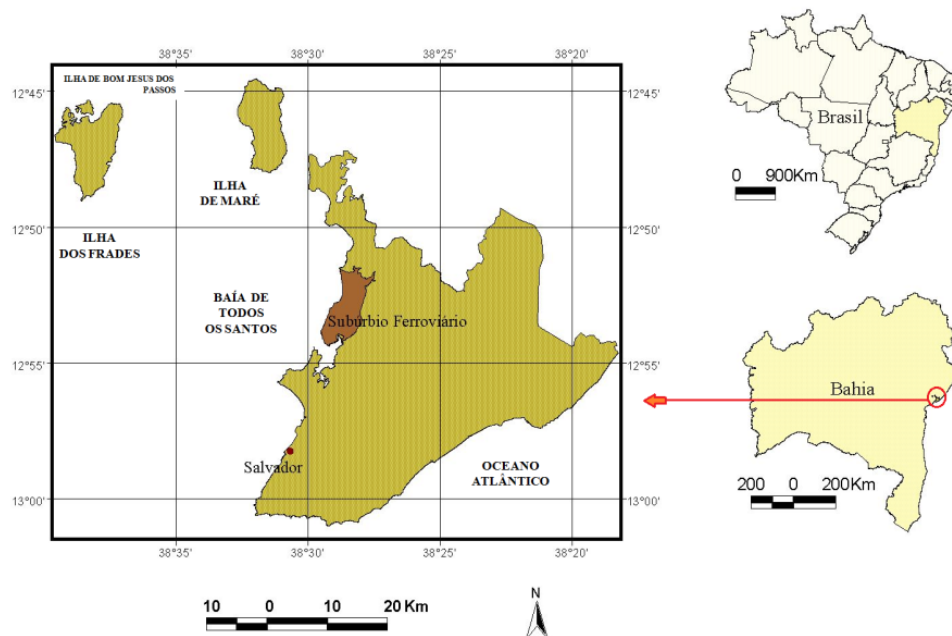
Em resumo, a dimensão *socioafetiva* faz referencia às práticas que engendram e são engendradas por valores concebidos como crenças impregnadas de afeto e significação social e subjetiva. A *atitudinal* está associada aos atos de investimentos, desses jovens, traduzidos como experiências formativas em arte e educação capazes de contribuir com a quebra de estigmas, com o fortalecimento de redes colaborativas e identitárias. E por fim, a dimensão *funcional* que fornece informações significativas para a compreensão das articulações entre os valores construídos pelos jovens nos diversos espaços de formação.

Caracterização do Subúrbio Ferroviário de Salvador (SFS)

Para localizar a cena e ilustrar a realidade social, destacamos em Salvador cerca de 84.204 pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a formação básica, sendo que, em relação às taxas gerais da cidade, as taxas do analfabetismo são maiores nas periferias urbanas. Segundo o Relatório Final

Juventude e Políticas Públicas em Salvador – Bahia (UNFPA, 2013), 11 mil jovens analfabetos se encontram em situações de vulnerabilidades¹ para além da precariedade de infraestrutura e dificuldade de acesso a bens e serviços públicos, eles estão sujeitos a violências simbólicas, expressas em preconceitos raciais e sociais, criminalizações e discriminações, que configuram desafios e dificuldades peculiares e adicionais à sua inclusão social e territorial. Nesse contexto, situa-se o Subúrbio Ferroviário de Salvador, lócus do nosso estudo (Figura 2).

Figura 2 - Mapa de Localização do Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA - Brasil



Fonte: Ramos, et al. **X Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada**, 2013. Adaptado, Disponível em <http://www.cibergeo.org/XSBGFA/eixo3/3.4/198/198.htm> Acesso em 02 jul. 2016.

Ele é composto por dezoito quilômetros de praias da Baía de Todos-os-Santos que margeiam os 15 bairros. Oriundo de ocupações informais e da falta de atenção dos órgãos públicos, hoje, traduz à espontaneidade das estratégias de ocupação emanadas das necessidades da população local.

¹ O Relatório expõe que o conceito de vulnerabilidade usado refere-se às situações de desigualdade de oportunidades, de acesso a bens e serviços públicos e de valoração social, dessa forma, elucidam que a expressão não é posta como sinônimo de fragilidade, pois reconhecem também o potencial de resistência dos indivíduos ou grupos em situação de vulnerabilidade.

De acordo com a tabela 1, a sua população corresponde a aproximadamente 10% dos quase três milhões de habitantes na capital baiana. E, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - “Atlas da Violência – Retrato dos Municípios Brasileiros 2019”, Salvador se apresenta como a quinta capital brasileira mais violenta do país, com uma taxa de homicídios de 63,5 a cada 100 mil habitantes em 2017.

Nessa taxa se inserem os bairros mais populosos do Subúrbio Ferroviário de Salvador: Paripe (55 mil), seguido de Periperi (47 mil) e Plataforma (34 mil). As localidades menos populosas na região são as ilhas dos Frades (733), de Bom Jesus dos Passos (1.465) e de Maré (4.236). IBGE (2015).

Tabela 1 - Indicadores Sociais

Bairros	População de negros e pardos	Renda média mensal
Alto da Terezinha	14.010/88,7%	351,30
Coutos	26.005/86,4%	385,57
Fazenda Coutos	24.255/90,5%	281,24
Ilha de Bom Jesus dos Passos	1.465/78,3%	309,91
Ilha de Maré	4.236/92,9%	257,10
Ilha dos Frades	733/85,2%	235,37
Itacaranha	16.088/83,7%	441,30
Nova Constituinte	9.410/88,4%	256,95
Paripe	55.039/84,5%	406,90
Periperi	49.879/85,6%	452,39
Plataforma	34.034/85%	451,71
Praia Grande	6.091/84%	504,59
Rio Sena	16.379/90,3%	319,40
São João do Cabrito	21.284/88,4%	336,08
São Tomé	7.207/85%	331,34

Fonte: IBGE (2015)

No Subúrbio existem diversos grupos que, na maioria das vezes, formados por jovens estudantes e moradores da comunidade local, se unem em prol de um objetivo comum, seja ele político, artístico ou puramente profissional. Para resumir, retomamos aos estudos de Bomfim e Garrido (2022), quando afirmam que esses grupos se organizam para estabelecer táticas enquanto práticas contra hegemônicas, em relação às situações socioterritoriais vividas, sobre questões educacionais e econômicas, que podem contribuir para além da educação formal, ampliando os espaços de pertencimento comunitário com o fortalecimento de memórias e identidades locais, individuais e coletivas, assim como formas de geração de trabalho e renda.

Coletivos e práticas socioeducativas de jovens das periferias urbanas

O estudo, realizado por meio de entrevistas estruturadas, iniciou-se junto aos líderes dos coletivos, em 2020, por meio do celular/*watsapp* e email. A finalidade foi evocar e materializar a fala do total de 10 (dez) participantes sobre: nome do coletivo, seus representantes, quando e onde o coletivo se formou, sua localização, suas práticas e lugares em que atuam. Após a análise e sistematização dos dados, coletivos distribuídos em vários bairros do SFS (Quadro 1).

Quadro 1 - Mapeamento ampliado dos coletivos e práticas socioeducativas de jovens

Nº de Coletivos	Localização.	Nº de Participantes	Ações Educativas
01	Lobato	06	Teatro
02	Alto do Cabrito	27	Teatro
01	Fazenda Coutos	07	Teatro
01	Periperi	33	Teatro
02	Paripe	37	Linguagens artísticas como a fotografia, literatura e performances.
01	São T. Paripe	04	Teatro
22	Plataforma	398	Linguagens artísticas como a fotografia, literatura e performances; Dança.
30		512	

Fonte: Bomfime Santana (2021)

Resultados apontam um total de 30 (trinta) coletivos. Numa análise mais aprofundada do conteúdo do discurso da entrevista, conseguimos agrupar as seguintes categorias: número de coletivos, localização, número de participantes e suas ações educativas. Os coletivos mapeados se formaram entre o período de 2014 a 2018, onde aqueles com o maior número de integrantes se localizam nos Bairros do Subúrbio de Plataforma (398), seguido por Paripe (37), Periperi (33) e Alto do Cabrito (27). Aqueles com os menores números se localizam respectivamente nos bairros do Lobato (06), Coutos (07) e São Tomé de Paripe (04) e praticam ações educativas que se inserem nas multilinguagens, tais como: teatro, dança, linguagens artísticas como a fotografia, literatura e performances.

Dos 30 (trinta) coletivos informados, mapeados e formados, 22 (vinte e dois) que se localizam em Plataforma são os mais antigos, com uma média de seis anos de existência, 04 (quatro) com uma média de quatro anos estão localizados em Periperi, Paripe e São Tomé de Paripe e, finalmente, 04 (quatro) com uma média de dois anos estão localizados nos bairros de Lobato, Alto do Cabrito e Fazenda Coutos (Mapa 1).

Mapa 1- Mapa de Localização dos Coletivos de Jovens



Fonte: Elaboração do estatístico Evaldo Simões (2020).

Em síntese, dos 15 bairros que constituem o SFS, a leitura interpretativa dos dados informados pelos participantes indica que os coletivos com maior número de jovens se localizam nos bairros mais populosos, dentre eles: Paripe (55 mil hab.), Periperi (47 mil hab.) e Plataforma (34 mil hab.). Assim, podemos inferir que mesmo com o menor de habitantes, em relação aos outros bairros, a convivência com os jovens se estabelecem a partir dos residentes e, em seguida, as relações deles se estabelecem com outras territorialidades.

Constatamos que o processo de formação da maioria dos grupos, que se interagem, se estabelece pela inquietação dos participantes em produzir arte e educação com os moradores das comunidades, numa perspectiva de fazer algo que evidenciasse a periferia. Nesse processo, a rede se amplia na medida em que um ator social, ou mais, foi se apresentando e convidando outro e nessa oportunidade outros atores foram organizando seus próprios grupos. Por unanimidade os objetivos da formação desses coletivos gravitam em torno de contribuir com o fortalecimento da identidade cultural, social e educativa, integrar a comunidade, educar e fazer com que a periferia e os jovens sejam vistos de outra forma, sem preconceitos.

Considerações Finais

Sabemos que diferentes fenômenos contribuem para o surgimento de culturas de juventude com características globalizantes, mas que no interior dos coletivos enaltecem as especificidades locais. Foi nesse sentido, que verificamos que, para além das juventudes de Salvador-Bahia-Brasil, outras periféricas de Lisboa - Portugal, Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro - Brasil, atribuem significado às suas práticas culturais e demarcam seu estilo de vida. Mas, também foram verificadas as especificidades de cada grupo juvenil e a forma como atribuem sentido às manifestações e produções culturais no interior de seus coletivos, pois, por exemplo, são exigidos dos jovens que façam

escolhas individuais, se posicionem e discutam a sua identidade cultural. Em busca do aprofundamento dessa problemática, buscamos revisitar os estudos que se destinaram a construir um conceito sociológico de “juventudes” Nesse sentido, no campo da Sociologia, verificamos que a maioria dos estudos contribui para um conhecimento sobre esse conceito, que nos permita refletir sobre a problemática dos jovens, sua imagem na sociedade e seu protagonismo nas suas comunidades.

Articulado com ações e debates para estruturar políticas públicas relacionadas às demandas de jovens, procuramos avançar no conceito de práticas socioeducativas. Este, emanado dos nossos estudos, é originário do pensamento social dos jovens periféricos que constroem imagens sociocognitivas e materializam em formas constitutivas na sua realidade socioespacial. Nesse sentido as práticas socioeducativas são traduzidas como práticas sociais cotidianas que expressam diversas linguagens consideradas “marginais periféricas” e representam a força de expressão da comunidade e o patrimônio cultural das periferias urbanas.

Entendemos que os limites epistemológicos da noção de ações socioeducativas, nos remeteram a uma reflexão sobre o pensamento social dos sujeitos participantes, pois certas proposições teóricas qualificam essas noções como medidas socioeducativas que são utilizadas nos programas ditos educacionais e se encerram no esforço da socialização de jovens em conflito com a lei.

Essa falta de conhecimento teórico nos levou a pensar como os jovens formam suas redes sociais e promovem práticas socioeducativas em outros espaços educativos que não a escola. Esta abordagem nos permitiu mapear os coletivos de jovens e avançar no conceito de práticas socioeducativa nas periferias urbanas.

Para concluir, constatamos que são essas conexões que mantêm os lugares e seus grupos representativos como grupo de pertença, amalgamando assim

o espírito de solidariedade de uma comunidade que vive num ambiente caracterizado por questões importantes e marcado pelo pragmatismo das atividades sociais e pela simbologia destes lugares. Também, são nessas redes que os grupos de jovens desenvolvem suas práticas socioeducativas como importantes para o processo formativo de seus participantes, bem como para a visibilidade e fortalecimento de suas identidades, base fundante para o desenvolvimento da Educação em Periferias Urbanas.

Referências

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) - **Atlas da Violência – Retrato dos Municípios Brasileiros 2019**. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/21/atlas-da-violencia-dos-municipios-brasileiros-2019>. Acesso em 8 abr. 2023.

Relatório Final Juventude e Políticas Públicas em Salvador – Bahia (UNFPA). Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/relat%C3%B3rio-final-juventude-e-pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas-em-salvador-bahia-0>. Acesso em 8 abr.2023.

BOMFIM, N. Reis.; GARRIDO, W. V. C. Representações sociais sobre o futuro de jovens periféricos e suas contribuições às práticas socioeducativas. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.60, n.63, p.1-24, 2022.

BOMFIM, N. R.; SANTANA, J. L. Representações Sociais de redes de coletivos de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador- Bahia: contribuições para as práticas socioeducativas em periferias urbanas. Petrolina: **REVASF**, v.11, n. 26, p.71-96, 2021.

BOMFIM, N. R. **Noção Social do Território: em busca de um conceito didático em Geografia: a territorialidade**. 1ed. Ilhéus: Editus, 2009.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. São Paulo: Vozes, 1983.

CAMPOS, R.; SIMÕES, J. Participação e inclusão digital nas margens: uma abordagem exploratória das práticas de culturais de jovens afro-descendentes. O caso do rap negro, **Media & Jornalismo**, Lisboa: v. 8, n. 19, p. 117-133, 2011.

CASSB, C. *et. al.* Acumulação flexível, trabalho e o projeto de vida dos jovens. **Seminário Juventudes e a Nova Cultura do Trabalho**. GT 2 Textos Completos Culturas juvenis, informalidades, ilegalidades e precariedades, 2012. Disponível em https://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/GT-2_-textos-completos-e-resumos.pdf. Acesso em 06 abr. 2023.

CORREIA, M. I TD., RAMOS, R. F.; BAHTEN, L. C. V. Os cirurgiões e a pandemia do COVID-19. **Revista Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Brasil, 2019. v. 47, n.1, p. 1-6. Disponível <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-823926>. Acesso em 06 abr. 2023

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

DOWBOR, L. **Educação e Desenvolvimento Local**. 2006. Disponível em <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91199G0&p=-DOWBOR%2C+L.+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Desenvolvimento+Local>. 2006. Acesso em: 06 abr. 2023.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Revista Em Foco: Educação e Sociedade midiática**. Juiz de Fora, v. 28, n. 1, p. 117 – 135, 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100009>. Acesso em: 06 abr. 2023.

DE TOMMASI, L. Culto da performance e performance da cultura: os produtores culturais periféricos e seus múltiplos agenciamentos. **Crítica e Sociedade**, Belo Horizonte, v.5, n. p. 100-126, 2016.

FROEHLICH, J. M. Juventudes (Rurais): construções identitárias e abordagem territorial do desenvolvimento. MARIN, J. O. B.; FROEHLICH, J. M (orgs.). **Juventudes rurais e desenvolvimento territorial**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2019. p. 67-97.

G1 Bahia. Com 15 bairros e 10% da população, subúrbio une beleza e estrutura falha. Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/09/com-15-bairros-e-10-da-populacao-suburbio-une-beleza-e-estrutura-falha.html>. Acesso 8 abr.2023.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude. **Análise Social**, Lisboa, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), p. 139-165.

RAMOS, et al. X Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, 2003. Adaptado, Disponível em <https://doczz.com.br/doc/715087/x-simp%C3%B3sio-brasileiro-de-geografia-f%C3%ADsica-aplicada>. Acesso em 08 abr.2023.

SIMÕES, J.; NUNES, P.; CAMPOS, R. Entre Subculturas e neotribos: propostas de análise dos circuitos culturais juvenis. O caso da música rap e do hip hop em Portugal, **Fórum Sociológico**, Lisboa, n° 13/14 (2.^a Série), 2005, p. 171-189.

CAPÍTULO 8

ESTUDOS JUVENIS EM PORTUGUÊS – CAPACITAÇÃO ESPECIALIZADA E SUPERIOR PARA PÚBLICOS ESTRATÉGICOS NOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO PARA SAÚDE E DAS VIVÊNCIAS DA SEXUALIDADE

Susana Henriques

Cristina Pereira Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-7

Introdução

Os estudos juvenis constituem um campo científico dinâmico essencialmente focado na compreensão do desenvolvimento das gerações mais jovens, procurando uma visão abrangente das complexidades que enfrentam os adolescentes e jovens adultos em diversos contextos e condições. O entendimento sobre a juventude encontra-se em debate permanente e é influenciado por fatores históricos, sociais, culturais, políticos, económicos, etc. (LEVI & SCHMITT, 1996a; 1996b). Neste contexto, adotamos o conceito de juventudes, enquanto categoria sociológica que reconhece a amplificação do entendimento das diversas situações, condições, culturas e práticas juvenis (PAIS, 1993, OLIVEIRA & PIMENTA, 2022).

Trata-se, pois, de um campo multidisciplinar que se tem centrado sobretudo nas universidades e centros de investigação situadas principalmente em países ocidentais (CÔTÉ, 2017). Contrastando com a dinâmica do campo no que se refere à investigação verifica-se, particularmente em Portugal, uma lacuna na oferta de formação especializada e superior para públicos estratégicos. Designadamente, todas as pessoas que têm atividades em setores ligados à Juventude, à Cultura, à Intervenção Social e Comunitária, tanto na Administração Central, como na Regional e Local, bem como em organizações que exijam uma formação de base sobre as problemáticas relacionadas com a juventude, incidindo sobre teorias, políticas, contextos e modos de intervenção. E, ainda, para docentes dos vários níveis de ensino e investigadores com interesse nos domínios da Juventude e da Intervenção Social.

É neste contexto que surge a pós-graduação em Estudos Juvenis em oferta na Universidade Aberta (UAb). Trata-se de um curso de formação pós-graduada onde se procura conjugar uma componente fundamental teórica, conceptual, com uma outra componente mais orientada pela e para a prática. Com esta fórmula pretende-se reforçar a interdisciplinaridade, assim como “estimular abordagens reflexivas e críticas, voltadas para um público com atividade profissional no terreno” (VIEIRA, HENRIQUES & ROMEIRA, 2019, p. 67).

A Universidade Aberta é a única universidade pública de educação digital em rede. Tem um Modelo Pedagógico Virtual® (MPV) concebido especificamente para orientar as suas atividades de ensino e aprendizagem e reconhecido por especialistas internacionais. Este modelo, assenta em quatro pilares fundamentais (MENDES et al. 2018): (i) O primeiro refere-se à centralidade do estudante, pressupondo que os estudantes têm um papel ativo na construção do seu processo de conhecimento; (ii) Outro dos pilares é a flexibilidade que remete para um modelo de comunicação predominantemente assíncrono num espaço de ensino e aprendizagem digital, donde resulta a ausência de barreiras físicas,

geográficas ou de constrangimentos temporais. Cada estudante (des)envolve-se ao seu ritmo e de acordo com as suas condições face às obrigações profissionais e familiares; (iii) A interação diversificada constitui outro dos pilares essenciais. Significa que cada estudante interage em diversos momentos com os recursos, com os docentes e com os outros estudantes em grupo ou em equipas de trabalho mais pequenas; (iv) Finalmente, o pilar da inclusão digital completa os primados do MPV da UAb e refere-se ao desenvolvimento de competências digitais que decorre da imersão destes estudantes no ambiente digital durante as atividades pedagógicas e formativas. A Plataforma Aberta (Moodle customizada de acordo com o MPV) configura o ambiente onde decorrem as atividades de ensino e aprendizagem.

Os estudos realizados sobre os diplomados da UAb têm revelado as particularidades do seu perfil. São adultos, profissionalmente ativos, com responsabilidades familiares e socialmente integrados (ABRANTES, et al. 2023). Da conjugação deste perfil-tipo com um ambiente de ensino e aprendizagem significativo resulta uma “ligação potencialmente direta com o desenvolvimento de competências digitais, entendidas enquanto competências-chave necessárias para a aprendizagem ao longo da vida e a empregabilidade” (HENRIQUES et al, 2023, p.37). Ou seja, os estudantes da UAb, a par das competências técnicas e científicas específicas do curso que frequentam, desenvolvem também competências digitais que são essenciais nas sociedades atuais (UNESCO, 2014).

O curso de Pós-Graduação em Estudos Juvenis decorre neste ambiente virtual. A sua conceção encontra-se apresentada e discutida em Vieira, Henriques e Romeira (2019). Neste texto, propomos uma abordagem mais atenta a duas das áreas nucleares que integram o plano de estudos: Educação para a Saúde e Vivências da Sexualidade. Ambas são asseguradas por uma equipa docente que conjuga academia e trabalho de intervenção com jovens. As secções seguintes detalham a organização destas unidades curriculares.

Educação para a Saúde

Enquadramento

A Educação para a Saúde foi definida pela Carta de Ottawa e visa a promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais essenciais ao exercício de escolhas individuais, conscientes e responsáveis, bem como ao estímulo do espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa (WHO, 2012). Neste contexto, a educação para a saúde centra-se no reforço das capacidades dos indivíduos, através de técnicas educativas, motivacionais, de desenvolvimento de competências e de consciencialização. Apoiada por políticas públicas saudáveis capazes de fornecerem os apoios ambientais que incentivam e reforçam a mudança de comportamento (Idem). Da influência das capacidades dos indivíduos e do apoio ambiental, espera-se que ocorram mudanças significativas e sustentadas na saúde dos indivíduos e das comunidades. A literacia em saúde é um resultado de uma educação para a saúde eficaz, que aumenta as capacidades dos indivíduos para aceder e utilizar a informação sobre saúde para tomar decisões de saúde adequadas e manter a saúde básica (PEERSON, SAUNDERS, 2009, KWAN, FRANKISH, ROOTMAN, 2006).

Oportunidades de aprendizagem conscientemente construídas, que envolvem alguma forma de comunicação, destinadas a melhorar a literacia em saúde, incluindo a melhoria dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências para a vida, que são conducentes à saúde individual e comunitária. Neste sentido, a educação para a saúde vai para além da divulgação de informações relacionadas com a saúde, ao estimular também a promoção da motivação, das competências e da confiança (autoeficácia) necessárias para tomar medidas para melhorar a saúde. Além da comunicação de informações relativas às condições sociais, económicas e ambientais subjacentes que têm impacto na saúde, bem como aos fatores e comportamentos de risco individuais e à utilização do sistema de cuidados de saúde (WHO, 2012).

A educação para a saúde visa, pois, aumentar os conhecimentos sobre o comportamento pessoal em matéria de saúde, desenvolver competências que demonstrem a viabilidade política e as possibilidades organizacionais de várias formas de ação para abordar as determinantes sociais, económicas e ambientais da saúde (CAMPBELL, 2001). Neste âmbito, o foco de atenção da agenda pública sobre as questões da promoção da saúde nos jovens tem vindo a ganhar relevância.

A Unidade Curricular (UC) **Educação para a saúde** pretende focar-se sobre as principais linhas orientadoras das abordagens de promoção da saúde, integrando uma perspetiva preventiva dos comportamentos aditivos e dependências. Neste sentido, pretendem desenvolver-se as seguintes competências:

- Enquadrar a problemática da educação para a saúde nas juventudes
- Identificar e discutir indicadores da relevância da educação para a saúde nas juventudes
- Conhecer e propor formas de intervenção adequadas à promoção da saúde nas juventudes

Conteúdos e interação

Em matéria de conteúdos, a UC **Educação para a Saúde** organiza-se em torno de três grandes temas:

- Educação para a Saúde e Juventudes – enquadramento e problematização, onde se procura abordar as principais teorias e modelos que sustentam o trabalho do profissional de educação para a saúde.
- Promoção para a Saúde, Prevenção e comportamentos Aditivos e Dependências - onde se abordam as políticas públicas que enquadram os principais referenciais - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Referencial de Educação para a Saúde, Referencial de Educação para os Média, Plano Nacional de Redução dos Comportamentos Aditivos e Dependências, Flexibilização Curricular.

- Intervenção em Educação para a Saúde - onde se promove um debate reflexivo e crítico centrado no confronto entre os quadros conceptuais abordados e a própria prática profissional, promovendo a atenção para as iniciativas baseadas em evidência.

Cada um destes conteúdos é desenvolvido a partir de uma proposta que passa pela disponibilização de recursos de base a serem explorados em e-atividades diversificadas. As e-atividades (ou atividades eletrónicas, desenvolvidas em ambiente digital) são quadros que permitem uma aprendizagem ativa e participativa (SALMON, 2013). A sua importância decorre de aplicarem princípios e pedagogias de aprendizagem úteis e consolidados, bem como das tecnologias em rede em que se suportam. Centram-se nos estudantes e contribuem para fornecer, reformular, interpretar e combinar a maior parte do conhecimento, na medida em que se sustentam na ideia de que o conhecimento é construído pelos aprendentes através de e com outros (Idem).

Neste contexto, no primeiro dos temas, os estudantes são convidados a trabalharem em pequenos grupos para elaborarem um mapa conceptual centrado na educação para a saúde. Depois, cada grupo publica o mapa conceptual elaborado. Estes servem de base ao debate entre todos visando discutir, por um lado, os esquemas elaborados e, por outro, o próprio quadro conceptual da educação para a saúde.

No segundo tema, após a análise dos referenciais disponibilizados, e mantendo a estratégia de trabalho em grupo, é solicitado aos estudantes que elaborem uma análise SWOT. Esta deve focar-se no papel dos Referenciais, Estratégias e Planos Nacionais para a promoção da saúde e prevenção, especificamente em meio escolar. Importa esclarecer que, embora a proposta de trabalho se centre no contexto escolar, o que se prende com o perfil dos estudantes que frequentaram as diversas edições da Pós-Graduação em Estudos Juvenis, existe a possibilidade de os e as estudantes selecionarem outros contextos para

situarem os seus trabalhos. Também neste caso, as análises SWOT são alvo de discussão no grupo alargado. Estes debates são sempre enriquecidos com a mobilização de apontamentos decorrentes da experiência prática dos estudantes.

Finalmente, no último tema, a proposta é um debate orientado pela identificação de prós e contras. Trata-se de uma atividade de debate colaborativo, em que cada estudante participa individualmente, mas interage com os restantes elementos e articula os seus argumentos com os anteriores, estimulando outros. Nesta discussão, a proposta é que as e os estudantes identifiquem prós e contras de:

- intervenções de educação para a saúde através de respostas centradas na redução de fatores de risco e centradas na promoção de fatores de proteção;
- intervenções de educação para a saúde de carácter pontual e com continuidade;
- e intervenções de educação para a saúde assentes em estratégias informativas e assentes em competências pessoais, sociais e emocionais.

Neste debate, os estudantes têm oportunidade de mobilizar as suas práticas, vivências e experiência acumulada. Mas sobretudo, confrontam tal experiência com os fundamentos teóricos e os modelos de educação para a saúde que vão sendo trabalhados. Acreditamos que, deste modo, estão a construir e a consolidar conhecimentos necessários à promoção de intervenções baseadas em evidência no domínio da educação para a Saúde.

Após o desenvolvimento das temáticas e atividades propostas ao longo do semestre, espera-se que os estudantes consigam identificar os elementos fundamentais do campo da Educação para a Saúde. Este conhecimento construído colaborativamente deve ser complementado com pesquisa autónoma, individual e reflexiva. A partir daqui, propomos a elaboração de um trabalho final, individual, centrado num dos temas de Educação para a Saúde associados

às juventudes. Por exemplo: o uso de substâncias psicoativas; o mundo digital online: jogos, redes sociais...; os afetos e a educação para a sexualidade; as doenças sexualmente transmissíveis; a alimentação saudável e os distúrbios alimentares; a atividade física e o lazer; a higiene; a saúde mental; a convivência escolar e a violência escolar; a igualdade de género; a interculturalidade; empregabilidade e empreendedorismo juvenil, etc.

Cabe ainda referir que os debates são ativamente acompanhados pela equipa docente que, como antes referido, integra um elemento da academia e outro com experiência de intervenção com jovens. Trata-se de uma colaboração que enriquece a UC, assim como a abordagem concreta que se faz dos temas com os estudantes em cada edição.

Vivências da Sexualidade

Enquadramento

Pensar a sexualidade-género, a partir do grupo social de transição para vida adulta, a que se designa por juventude, remete-nos por si só para uma combinação complexa, dado que a esta está associada um emaranhado de entendimentos e significados (BOURDIEU, 1980, DOUTOR, 2016, PAIS, 2016).

Neste sentido, iniciamos a discussão com a necessidade de dar a este triângulo conceptual sexualidade-género-juventude um sentido plural (VIEIRA, 2017, 2020). Ou seja, partimos do pressuposto que estes conceitos são produções e objetos de manipulação, o que os torna, na génese, subjetivos, estruturados e estruturantes, inerentes a um conjunto de valores e de práticas distintas (VIEIRA, 2012; 2017; 2020). O que implica que na compreensão de qualquer um destes três conceitos é necessário nos situarmos no seu tempo histórico e, no mesmo tempo histórico, nas diferentes sociedades. Nesse sentido, e estando estas conceções ligadas ao universo simbólico, as suas conseqüentes legitima-

ções teóricas permanecem ininteligíveis, a não ser quando situadas pelas circunstâncias (BERGER & LUCKMANN, 1999).

Neste contexto, a ordem vertical das classificações normativas, influenciadas pelas relações de poder existentes, que Bourdieu (1979) designa como o poder simbólico, vão formatar a configuração como se pensa sobre o mundo e a forma como se pensa sobre os próprios e se constrói a identidade juvenil. Assim sendo, percebemos que das diferentes produções de significado emergem proibições, rejeições e reprovações remetendo para a interiorização de modelos culturais delineadores de uma determinada ordem de sexualidade e género “normalizadas”. Contudo, sendo a sexualidade e a identidade de género uma parte essencial da identidade pessoal e social dos e das jovens, torna-se por isso necessário pensar como algo que resulta de um processo de construção ao longo da vida. Ou seja, pensar como algo inerente a trocas interativas do sujeito, enquanto ser individual e ser social, inserido numa realidade e em permanente transformação.

É a partir deste contexto, que a UC **Vivências da Sexualidade em Contextos Juvenis** pretende promover o conhecimento e compreensão dos fatores culturais, sociais, psicológicos e físicos subjacentes às questões de identidade, sexualidade e questões de género na modernidade.

Da mesma forma, procura desenvolver conhecimento crítico e reflexivo sobre os conceitos de sexualidade e juventude, como algo que deve ser pensado com um sentido plural e como algo que faz parte de um processo multidimensional e complexo (BUTLER, 2006; WEEKS, 2003; PAIS, 1993; 2016). Neste contexto, urge conjugar uma variedade de aspetos, nos domínios que mais diretamente influenciaram as experiências de vida dos e das jovens, desde década de 60 até atualidade. Acresce referir que esta UC tem, igualmente, como intenção fomentar a reflexão sobre os papéis sociais de género e estereótipos, bem como paradigma das desigualdades estabelecidas, a partir de conceções

hegemónicas. E a partir deste pressuposto procura-se incentivar a pesquisa, a análise e a discussão de diferentes estudos empíricos sobre os comportamentos sexuais juvenis, integrados nas diferentes realidades sociais.

Neste sentido, pretende-se que, no final do programa de formação, os e as estudantes tenham adquirido as seguintes competências:

- entendem o social fluído na constituição das culturas juvenis;
- reconhecem o consumo na modelação da cultura juvenil, da sexualidade e da (auto)construção do corpo, identificando a identidade na perspetiva sociológica, concentrando atenção na trajetória pessoal e social;
- identificam os pressupostos e os fatores que intervêm na construção da identidade sexual, percebendo-a como o resultado de um processo ao longo da vida;
- conhecem os papéis sociais de género e os estereótipos, bem como paradigma das desigualdades estabelecidas a partir de conceções hegemónicas.

Conteúdos e interação

Em matéria de conteúdos, a UC **Vivências da Sexualidade em Contextos Juvenis** organiza-se em torno de quatro grandes temas:

- A sexualidade e género entre a natureza e a cultura. Neste tema é feita a análise do campo multifacetado das perspetivas sobre juventude e sexualidade, procurando dar a conhecer a construção o social fluído na constituição das culturas juvenis. Neste contexto, explora-se, a partir perspetiva Histórica, a transição para a modernidade, contextualizada na rede de influências múltiplas das principais transformações da sociedade ocidental contemporânea.
- A construção de Identidades e culturas juvenis na modernidade. Nesta temática é trabalhada a noção de Adolescência / juventude, a partir de

uma abordagem histórica do ciclo de vida, integrada no grupo de pares. Explora-se a Identidade e Alteridade na adolescência. O consumo na modelação da cultura juvenil. A noção de juventude pensada de forma plural e transdisciplinar, pela perspetiva sociológica concentrada na atenção da trajetória pessoal e social das e dos jovens. Em complemento é tratada a noção de corpo como símbolo de identidade e autonomia.

- A sexualidade e juventude na intimidade e individualização na Modernidade. Neste, é enquadrado e problematizado as principais teorias e modelos que sustentam pressupostos e fatores que intervêm na construção da identidade sexual, percebida como o resultado de um processo de construção ao longo da vida.
- Os Modelos e Lógicas de Relacionamentos. Igualdade e Diversidade papéis sociais de género. Chegados aqui, são abordadas as temáticas a partir de uma vertente prática de Estudos/Projetos, enquadrados pelo um olhar transdisciplinar e multicultural, onde se promove um debate reflexivo e crítico centrado no confronto entre os quadros conceptuais e as práticas. Realçam-se práticas assentes em experiências positivas, mas também em vulnerabilidades. Procura-se refletir sobre os contextos do quotidiano relacional juvenil, tendo por base relações de Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação.

Adotando princípio base do modelo pedagógico da UAb para o segundo ciclo de estudos (mestrados e doutoramentos), orientamos o processo de conhecimento na centralidade da e do estudante, baseado numa articulação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem colaborativa. Neste contexto, pretende-se que as e os estudantes explorem a bibliografia recomendada, investindo tempo na leitura crítica dos materiais propostos e na reflexão individual sobre os temas abordados. Paralelamente, as e os estudantes são incentivados à realização da pesquisa autónoma, na procura de outros recursos que lhes suscitem interesse e sejam adequados às temáticas em análise.

A aprendizagem colaborativa acontece em espaço “fórum” criados para o efeito e permanentes na sala de aula virtual. No total na sala de aula virtual, a e o estudante terá aos seu dispor os seguintes fóruns: “Fórum Notícias”: onde serão divulgadas, notícias e outras informações úteis; “Fórum espaço de encontros fora de aula”: espaço de esclarecimento geral, de encontros e partilhas de informações pertinentes. “Fórum Aula (1,2,3,4 e de trabalho final), moderados pela docente e que servem de base à realização das atividades de avaliação (disponibilizados sucessivamente ao longo do semestre).

De forma complementar, a UC cria momentos de discussão síncrona (por Zoom, colibri), potenciando a partilha de pensamento refletido entre estudantes e a docente. Neste contexto, no primeiro dos temas, as e os estudantes são convidadas/os a apresentar, em “Espaço fórum 1”, as suas reflexões, a partilhar as ideias com as e os colegas, sempre procurando sustentar com leituras - usando pensamento referenciado com bibliografia de autores. Neste contexto, as discussões no Fórum são acompanhadas pela docente que dinamiza o debate, destacando eventuais aspetos que possam estar em falta e evidenciando as noções, os conceitos e os principais conhecimentos.

No segundo tema, após a análise dos referenciais disponibilizados, e mantendo a estratégia de participação em “Espaço fórum 2”, alimentando uma metodologia colaborativa, é indicado que sejam visualizados o filme “A construção da Identidade na adolescência” e a curta “O sanduíche” (de Jorge Furtado) - onde são dadas pistas de reflexão relacionadas, quer com a construção da identidade, quer com a construção social da realidade. Paralelamente, as e os estudantes são orientadas/os para a construção de um Mapa Conceptual, a partir dos conceitos chave trabalhados no tema 2.

Nos terceiros e quartos temas, as atividades passam pela pesquisa de um artigo científico, que trate diretamente as temáticas em discussão, procurando que cada estudante construa uma ficha de leitura e de seguida apresente em

fórum, com o objetivo de ver o tema discutido em grupo. A turma terá que no tema 4 construir um “e-Biblioteca Digital” depositando todos os recursos encontrados com a respetiva ficha de leitura, juntamente com a participação no espaço fórum, implementando a aprendizagem colaborativa.

No último período de partição na UC **Vivências da Sexualidade em Contextos Juvenis**, propomos solicita-se a elaboração de um trabalho final, individual, no qual se espera que cada estudante analise e problematize as temáticas exploradas ao longo do semestre, salientando e aprofundando a multidimensionalidade, conceções associadas às questões da sexualidade juvenil. Para tal, são dadas indicações de pesquisa e seleção de um Projeto de intervenção local com jovens, procurando ver trabalhada a temática da sexualidade. Ou, ainda, é dada a possibilidade de optarem por uma apresentação e análise de uma instituição (IPSS ou ONG), cuja população alvo são as e os jovens, cruzando esta análise com as questões vivências da sexualidade, em contextos Juvenis.

Conclusão

Em jeito de reflexão final, gostaríamos de salientar que cada uma destas UC, por si só e no seu conjunto, estão desenhadas de forma que no contexto dos estudos juvenis, representem não só uma abordagem educacional inovadora, mas também um compromisso com a promoção de intervenções mais consistentes, fundamentadas teoricamente e em evidências.

Neste sentido, e ao longo de todo o percurso de aprendizagem, os e as estudantes são capacitados/as com conhecimentos teóricos sólidos, estratégias eficazes e competências essenciais para abordar as complexidades da intervenção com jovens no âmbito da educação para saúde e na compreensão das vivências da sexualidade. Ou seja, procura-se fazer um claro investimento: (i) na necessidade premente de promover estilos de vida saudáveis; (ii) no reconhecimento da influência significativa que a educação para a saúde pode ter no

desenvolvimento holístico dos e das jovens; (iii) nas vivências da sexualidade e, no contexto da sua complexidade, na identificação das similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens, mas também, e principalmente, nas suas diferenças (PAIS, 1993, OLIVEIRA & PIMENTA, 2022) e (iv) na compreensão das noções de sexualidade e género subordinadas a uma clara condição de heterogeneidade e pluralidade, ancoradas a trajetórias, tempos e espaços sociais diversos.

É imperativo destacar que a incorporação destas abordagens, que conjugam teoria e reflexão sobre a prática, assentam no propósito de melhor preparar os e as profissionais que trabalham com jovens para desempenhos de maior qualidade e sentido ético.

Neste contexto, promove-se o desenvolvimento contínuo dos e das profissionais que atuam na intervenção com jovens, no pressuposto que é essencial garantir práticas eficazes e sensíveis às necessidades em constante evolução dessa população. Neste sentido, há uma busca constante por atualização, pela aquisição de novos conhecimentos e pela reflexão sobre as melhores abordagens - pilares fundamentais para promover um ambiente educacional e de intervenção, que esteja alinhado com os desafios contemporâneos enfrentados pelos/as jovens. Este compromisso com o aprimoramento contínuo não apenas fortalece a qualidade do trabalho dos/as profissionais, mas também influencia diretamente o impacto positivo que suas intervenções podem ter nas trajetórias de vida dos/as jovens atendidos.

A partir de espaços de ensino-aprendizagem horizontais e de partilha, com experiências educacionais e problematizadoras, estas UC promovem a reflexão crítica e estimulam a participação, a partir dos diferentes contextos sociais, culturais e económicos em que cada profissional se insere.

É com base neste conjunto de entendimentos e compromissos que estas UC integram a oferta de formação especializada e superior para públicos estratégicos no âmbito da Pós-Graduação em Estudos Juvenis, em português.

Referências

ABRANTES, Pedro, SILVA, Ana Paula, BÄCKSTRÖM, Bárbara, NEVES, Cláudia, FALÉ, Isabel, JACQUINET, Marc, RAMOS, Maria do Rosário, MAGANO, Olga, HENRIQUES, Susana. **Estudar na Universidade Aberta: perfis, experiências e percursos d@s licenciad@s (2011-2020)**. Lisboa: Universidade Aberta, 2023.

BERGER, Peter and LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**, Lisboa, Dinalivro.,1999.

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

BOURDIEU, Pierre. **La jeunesse n'est qu'un mot**. Questions de sociologie, 143-154. 1980.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Routledge, 2006.

CAMPBELL C. **Health education behavior models and theories—a review of the literature**. Mississippi: Mississippi State University, 2001.

CÔTÉ, James. **Youth Studies: fundamental issues and debates**. London: Bloomsbury Publishing, 2017.

DOUTOR, Catarina. (2016). **Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: Perspetivas e reflexões**. *Última Década* (45), 159-174, 2016. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v24n45/art09.pdf>

HENRIQUES, Susana, NEVES, Cláudia, SILVA, Ana Paula, ABRANTES, Pedro, RAMOS, Maria do Rosário, JACQUINET, Marc, BACKSTRÖM, Bárbara, FALÉ, Isabel, MAGANO, Olga. Literacia e inclusão digital no Ensino Superior Online: impactos em adultos diplomados. **Sociologia Problemas e Práticas**, 101, p. 29-51, 2023.

KWAN, Brenda, FRANKISH, Jim, ROOTMAN Irv. **The development and validation of measures of “health literacy” in different populations**. Vancouver: University of British Columbia Institute of Health Promotion Research and University of Victoria Centre for Community Health Promotion Research, 2006

LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (Org.). **História dos jovens 1. Da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a

LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (Org.). **História dos Jovens 2. A época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b

MENDES, António Quintas, BASTOS, Glória, AMANTE, Lúcia, AIRES, Luísa, CARDOSO, Teresa M. L. **Modelo pedagógico virtual: cenários de desenvolvimento**. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>

OLIVEIRA, Victor H. Nedal de & PIMENTA, Melissa M. (2022). “Falem bem, falem mal, falem de nós”: o que vem se falando sobre as juventudes do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil) na Pós-Graduação (2000 – 2020)? In Victor Hugo Nedal de OLIVEIRA, Rosane CASTILHO, Cristina Pereira VIEIRA, Susana HENRIQUES (Orgs.). *Juventudes Ibero-americanas. Dilemas contemporâneos*, pp. 24-41. Santa Maria, RS: Arco Editores. 2022. <http://org.doi/10.48209/978-65-5417-023-1>

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

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro* (4^a ed). GD Publishing/Edições Machado, 2016.

PEERSON, Anita & SAUNDERS, Margo Health literacy revisited: what do we mean and why does it matter? **Health Promotion International**, 24 (3), 2009. <https://doi.org/10.1093/heapro/dap014>

SALMON, Gilly, **E-tivities The Key to Active Online Learning**, Londres: Routledge, 2023.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century**. Paris: UNESCO, 2014.

VIEIRA, Cristina Pereira, HENRIQUES, Susana & ROMEIRA, Liana Abrão. Estudos Juvenis em eLearning: Construção de um curso de aprofundamento científico e profissional. **EducaOnline**, v.13 n. 1, p. 56-78, 2019.

VIEIRA, Cristina, Pereira. **Portuguese Youth's Discourses On Masculinity: Broken Silences.** In Grau, Begonya Enguix & Vieira, Cristina, Pereira. (Eds.), *Sexualities, Gender And Violence: A View From The Iberian Peninsula* 113-128. Nova Science Publishers, 2020 (ISBN: 978-1-53618-173-9) <http://hdl.handle.net/10400.2/13891>

VIEIRA, Cristina, Pereira. **Sexualidade e Género: educar para um social plural.** In NEVES, Sofia. & COSTA, Dália (Coord.). *Violência de Género.* (317- 337). Edições CIEG, 2017.

VIEIRA, Cristina, Pereira. **Eu faço sexo amoroso: A sexualidade dos jovens pela voz dos Próprios.** Editorial Bizâncio, 2012. <http://hdl.handle.net/10400.2/3154>

WEEKS, Jeffrey. *Sexuality* (2.º edition). Routledge, 2003.

WHO - World Health Organization. **Health education: theoretical concepts, effective strategies and core competencies: a foundation document to guide capacity development of health educators.** Regional Office for the Eastern Mediterranean, Cairo: World Health Organization, 2012.

Outras fontes

AAVV. **Referencial de Educação para a Saúde.** Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação; Direção-Geral da Saúde. 2017

AAVV. **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.** Lisboa: Gabinetes do Ministro Adjunto e da Secretária de Estado para a Cidadania e Igualdade). 2017

AAVV. **Referencial de Educação para os Media.** Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. 2014

SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. **Plano Nacional de Redução dos Comportamentos Aditivos e Dependências.** Lisboa: SICAD. 2013 Decreto Lei 55/2018 – Flexibilização Curricular

CAPÍTULO 9

“QUE SÓ OS BEIJOS TE TAPEM A BOCA”: APRENDIZAGENS COM JUVENTUDES BRASILEIRAS CONTRA O HETEROTERRORISMO NA EDUCAÇÃO

*Shara Jane Holanda Costa Adad
Letícia Carolina Pereira do Nascimento
Valdenia Pinto de Sampaio Araújo
Lucivando Ribeiro Martins*

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-8

Muitas palavras fadigadas de informar são usadas para ensurdecer os ouvidos e nos tornar insensíveis às diferenças, para continuarmos sendo nós mesmos, com a mesma roupagem, arrogância, violência e indiferença. A diferença é entendida a partir de Deleuze (1992) não como um processo estático, mas como algo dinâmico no qual as heterogeneidades na arte do encontro produzem incessantemente diferenças, um devir constante de produção de si e do mundo.

Por isso, quando falamos das diferenças na Educação, precisamos ter cuidado para não querermos administrá-la, pois isso significa capturar, desativar e governar a potência desestabilizadora da diferença. E como entender essas duas palavras – diversidade e diferença – no seio da discussão da democracia, da justiça social e da inclusão na Educação?

As palavras diferença, diversidade e tolerância na Educação, por vezes tão gastas que perdem seu potencial de possibilitar outros modos de educar, são incorporadas nas discussões educacionais, mas trazem poucas mudanças. Nesse sentido, acreditamos que os corpos trans em suas performances dissidentes da normatização sexual de gênero podem favorecer outros modos de se pensar as aprendizagens nas diferenças, tencionando-as. O presente artigo objetiva discutir outros modos de pensar aprendizagens na educação, a partir dos atravessamentos provocados por corpos trans em diferentes práticas e territórios educativos.

Apresentaremos estas experiências por meio de duas pesquisas realizadas no Núcleo de Pesquisas e Estudos “Educação, Gênero e Cidadania” - NE-PEGECI: uma, resultado de doutorado, sobre a jovem trans Verline¹, a partir de suas memórias, afecções e experiências registradas em diários de campo e imagens fotográficas de pichações escolhidas sob seu crivo (ARAÚJO, 2018); e a outra, advinda do mestrado, sobre as produções de conhecimento coletivo de educadoras trans sobre o tema-gerador educar na relação com o gênero (MARTINS, 2016). De modo que a questão que orienta esse debate é a seguinte: como as (r)existências de corpos trans desafiam a educação normalizadora na produção de um aprendizado pelas diferenças?

Há, aqui, a produção de um plano comum (problemáticas, afetos e resistências) entre o material dos diários e as fotografias que permeiam as peles de uma jovem trans e os confetos – neologismo que traduz misturas íntimas de conceitos e afetos –, produzidos entre as educadoras trans no grupo-pesquisador instituído no espaço-tempo da pesquisa. A proposta coloca em diálogo fragmentos do pensamento filosófico do grupo-pesquisador de educadoras Trans com as narrativas de uma jovem trans.

¹ Verline, é o nome fictício dado a uma jovem trans piauiense que na época da pesquisa cursava Bacharelado em Moda, Design e Estilismo na UFPI. A jovem é natural de uma cidade do interior do Piauí e passou a morar na capital, Teresina, para estudar. Sua permanência na universidade, assim como sua trajetória educacional, foi perpassada por uma série de violências transfóbicas, mas, também de afirmações de si (Araújo, 2018).

Assim, este plano comum une esses corpos trans advindos de diferentes pesquisas e põe em movimento formas de educação, exercícios de pensamentos e afetações, ao perceber esses corpos como produtores de conhecimentos coletivos, heterogêneos e plurais, mediados pelas dimensões filosófica e estética da vida, capazes de problematizar, de dar sentido às experiências e de favorecer modos de pensar as aprendizagens pelas diferenças, instituindo outros laços sociais e outras convivências. A seguir, apresentaremos as narrativas de uma jovem trans e os confetos de educadoras trans de modo a favorecer e dar passagem a outras formas de se pensar o aprender entre/com as diferenças.

As narrativas de uma jovem trans e os confetos de educadoras trans: aprender entre/com as diferenças

A explosão extrema da potência de uma travesti opera quando se pensa: a língua é corpo! Abrem-se às dúvidas, mas não se duvida da potência do corpo. Tomada por desejos, ela faz a pele ser invadida por um turbilhão de memórias que talham marcas no seu corpo-história. Manchando as fronteiras, borrando, despossuída de si, seu corpo é rachado, aberto para o infinito de possibilidades.

Em 2018

Extrato das narrativas de Verline

Meu corpo me permite ser quem sou. Aprendi com e entre ele a não ter medo e a jamais duvidar. Porque ele, sim, tira a potência da vida que sempre será o impulso, que age dando energia no momento onde a coragem é a de provar. Sabe por quê!? Eu sou o corpo da pele que em mim habita, trazendo em si o desejo antes discriminado como potência em uma política do abjeto que pia, ri, mia e sempre grita para sangrar. Só sangrando que se pertence. Quando se dá vazão à possibilidade de manchar aquilo que lhe pertence, que até então não se tinha por posse. Por dúvidas. Sim, as dúvidas nos tiram todas e quaisquer posses. A posse de um corpo que insurge e é recorrente de todos os desejos negados. (Araujo, 2018, p. 77).

Vejam: Verline está nua! Vejam sua pele: coberta de tatuagens, matizada, tigrada, granulada, ocelada, pontilhada, crestada, malhada, mais constelada ainda do que um velho penhoar, salpicada de manchas menos monótonas. Sua epiderme está pintada de maneira singular. Ela despe o roupão, diríamos que as estampas do tecido ficaram em sua pele. Mas no penhoar, as meias-luas se distribuem de forma regular, mecânica, reproduzível; na roupa cutânea, vívidas, as impressões distribuem-se ao acaso, de maneira inimitável. Poderíamos reconhecer o modelo. A última pele, a que é penteada, não é impressa lisa, homogênea, nem monótona, mostra-se e brilha como um caos de cores, de formas, de tons. Nenhuma outra mulher tem a pele desta mulher, específica. Vocês a reconheceram. Na mistura dos matizes, no caos das marcas e nos toques, reconheceram, de fato, que sua imagem não está nos espelhos, ela não é representada.

Ela não é representada! E nós, que estamos fora do corpo da jovem trans, somos capturadas por um devir-dentro, para habitarmos o seu mais profundo: a pele. “A pele é um tecido vivo e móvel, feito das forças/fluxos que compõem os meios variáveis que habitam a subjetividade” (Rolnik, 1997, p. 1). Como habitante desses diagramas de forças que a jovem trans faz explodir em seu corpo, entre as possíveis misturas nas experiências com o campo da Educação, a produção de línguas diferentes para pensar corpos e educações de outro modo, para além do instituído. As peles que Verline habita são extremamente provocadoras para pensar o aprendizado pelas diferenças.

Ela, Verline, e as peles que a habitam e que nos habitam, permite-nos pensar nas palavras cada vez mais vazias e esvaziadas da diversidade e da tolerância dentro dos contextos educacionais, que significam tudo e nada. E ao desejar problematizar tais palavras, realçando a potência, a afirmação da diferença, fomos tomadas por sua fala. E numa vidência crua, sentimos! As muitas marcas nas peles da jovem trans denunciam o quanto são vazios os discursos sobre diversidade e tolerância na Educação.

A diversidade foi capturada em quase todos os programas governamentais e *slogans* dos movimentos sociais e das políticas educacionais. Essa palavra é ligada à ideia de tolerância ou de convivência. Contudo, trata-se de uma tolerância que aceita, admite, mas não valoriza. De uma convivência sem a ausência de conflito. A diversidade como uma palheta de cores harmônicas. De um lado, a tolerância, que é um campo amplo, em voga no neoliberalismo de aceitação das diferenças, e o capital, operando na produção de mercadorias geradas pelas diferenças. De outro lado, a ideia de que nada tem que ser tolerado, pois não é disso que se trata. O neoliberalismo se aproveita da palavra de ordem pela diferença, captura-a, passando a significar a possibilidade de ampliação do mercado.

Por sua vez, as políticas sociais e educacionais no Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora” ao mesmo tempo em que silencia as diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo (Abramowicz; Rodrigues & Cruz, 2011). Nesse contexto, seria possível a esta palavra diversidade ser repensada e adquirir outro significado como o de lidar com as diferenças?

As pensadoras e educadoras trans entendem a importância de pensar a diversidade como eixo para a construção do respeito nos seus processos educativos. A palavra diversidade parte de suas vivências, de suas construções e dos encontros sociais, políticos e culturais, como realçado no conceito permeado por afeto (confeto) de **Educadora-Trans-Saia-de-Chita** que se constitui por meio da diversidade e do respeito ao gênero, por isso, tem que ter prazer em ser diversa e conviver com a diversidade do mundo (Martins, 2016).

Embora, comumente a palavra diversidade esteja capturada pelo discurso normativo, pelas macropolíticas, como uma forma de exercer o controle e a captura de sujeitos que se diferem da norma, as pensadoras e educadoras trans

compreendem a diversidade, em suas gramáticas, como uma potência intertranscultural, que assegura a necessidade de nos abirmos para as diversidades do mundo, para a construção de saberes misturados que são produzidos a partir do encontro com outro, enfatizando a diferença como processo necessário (Gauthier, 2012).

Quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão. Diversidade, por sua vez, é cada um no seu quadrado, uma perspectiva que entende o outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados na criação desse outro e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas toleramos, mas dialogamos com ele, sabendo que essa relação nos transformará.

Esse modo de pensar nos faz questionar e perceber as instituições educativas, a exemplo da escola, como uma das mais eficientes para fixar quem nós somos e quem são os outros, estabelecer uma cisão entre os normais e os anormais produzidos nela produzida pelas tecnologias de normatização – parte de um sistema de saber-poder em que certas representações são autorizadas e outras invisibilizadas, proibidas e invalidadas, produzindo a cada enunciado heteroterrorismo cultural (Bento, 2012) – reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade marcadas por incentivos ou inibições de comportamentos a cada piada lgbtfóbica, por exemplo.

Em 2018

Extrato das narrativas de Verline

Eu me lembro que, na escola, eu apanhava sempre, o povo me batia na escola, era um terror! Um terror! Eu me lembro que minha mãe comprava um monte de lápis e os meninos roubavam, jogavam meu caderno fora, botavam no cesto do lixo, jogavam papel na minha cabeça, meu Deus! E era porque eu ainda estudava em uma escola boa, imaginem se fosse uma escola qualquer. Mas isso tudo era uma coisa que eu não entendia, porque

na escola eu apanhava, eu sofria, o povo me batia, até as meninas na escola me batiam. Um dia, uma menina arranhou meu braço todo e eu cheguei em casa, mamãe chorou quando viu meu braço todo arranhado. (Araújo, 2018, p. 61).

Para Dornelles *et al* (2019) a transexualidade na infância ainda é pouco discutida e a ausência desse debate reitera violências no ambiente escolar. O heteroterrorismo cultural é presente em verdades repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um dos mecanismos e quando aparece nos discursos é para ser eliminado. É um processo de dar vida para, em seguida, ser morto. Sobretudo as crianças, que não escapam dessa produção de violências cotidianas como as vividas por uma jovem trans, na infância, na escola, e narradas no fragmento anterior. Ser um corpo dissidente da sexualidade legitimada pela escola, significa colocar-se em uma situação de precarização da vida (Butler, 2008).

Para Pessoa *et al* (2020) é a supremacia da lógica heterossexual que faz com que as travestis sejam menosprezadas e marginalizadas. O sistema heterossexual promove a fragmentação do corpo ao recortar órgãos e inserir esses em uma lógica binária de gêneros. Desse modo, o processo de diferenciação sexual é uma operação tecnológica que seleciona determinadas partes do corpo e atribui a elas significações sexuais hegemônicas. Nesse contexto, o sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade com base em sexos anatômicos que, destituídos da totalidade do corpo, passam a produzir uma verdade sobre estes. Nessa relação, existe uma ordem compulsória entre sexo, supostamente biológico, gênero e desejo (Butler, 2008).

A escola segue a gramática normativa da heterossexualidade, buscando inscrever insistentemente nos corpos a sexualidade legítima, traçando muros entre os “normais”, heterossexuais, e os/as outros/as que se insurgem contra as práticas culturais binárias de gênero. É por isso que o corpo da jovem trans é rasgado pelo heteroterrorismo cultural, sua pele é rompida, dilacerada, fric-

cionada, desgastada, afinal, se o corpo não obedece às regras do regime de verdades heteronormativas, ele se torna um corpo abjeto, sem qualquer inteligibilidade humana (Butler, 2008).

Quando é entendido como verdade, o regime da heterossexualidade não sofre qualquer questionamento. Precisamos romper com essas verdades, e compreender que, na escola, as diferenças são produzidas e não depositadas em caixas definidoras de identidades fixas. É necessário duvidar das palavras gastas como diversidade e tolerância dentro dos discursos educacionais, visto que elas não são produzidas entre as experiências das diferenças, mas para as diferenças, o que implica o seguinte problema: o conceito em questão não tem relação com as situações vividas pelo sujeito da diferença. Apesar da circulação desses discursos, diversidade e tolerância, as violências adentram a escola, pois não há um questionamento das relações de poder que produzem a hierarquização das diferenças e acabam por legitimar a dualidade entre o que está na norma e o que está fora dela.

As políticas da diversidade em Educação preconizam apenas o reconhecimento estático das diferenças, ou seja, reconhece-se as diferenças, mas não há o processo de questionamento sobre as formas pelas quais os/as outros/as ocupam lugares subalternos e marginalizados. As relações de poder não são abaladas, elas permanecem hierarquizando as pessoas. Nessa perspectiva, para combater o heteroterrorismo cultural, é preciso apostar na educação que descortine os efeitos das relações de poder nas subjetividades dos corpos que se fazem nos espaços educacionais. “Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. [...] A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito” (Louro, 2004, p. 48).

A educação, assim, constrói-se no contato com os/as outros/as. A presença do outro, nesse viver-sentir-pensar a diferença nos espaços educativos em torno do gênero e da sexualidade, é problematizada no confeto:

Corpo-Educação-Travesti é a educação direcionada para o corpo das pessoas que vão atrás, pois tem muita gente que é leiga nesse assunto. Nesta educação, o corpo trans mostra o que é, o que quer que as pessoas conheçam e respeitem sobre ele, de modo que, na relação com o gênero, o corpo travesti pode melhorar tudo, qualquer espaço, e deixar algo de bom, algo de produtivo por onde passa, como fazer trabalho de informação sobre o sexo, sobre as doenças. (Martins, 2016, p. 156)

Corpo-Educação-Travesti é a capacidade potente de educar no cotidiano as questões do gênero de Travestis e Transexuais, de modo que resiste às tecnologias da heteronormatividade que opera sobre corpos dissidentes e compreende a necessidade de educar os leigos por meio da educação com/entre as diferenças. O corpo da travesti é um artefato educativo, ele produz rupturas no espaço educacional, a exemplo também do corpo de uma jovem trans, em suas múltiplas peles. O **Corpo-educação-travesti** das educadoras trans nos faz pensar outras formas de educação.

As tecnologias de normatização são parte de uma engenharia de produção de corpos normais, na qual o primeiro pressuposto é o de ser possível a neutralidade no processo educativo. Questionar essa neutralidade é admitir que a posição que se ocupa nos espaços institucionais é reproduzida pela ideia de que há pessoas consideradas “anormais” e outras normais. Colocar em dúvida a neutralidade é compreender que não se assume este ou aquele gênero de modo natural, que há um processo de construção dessas diferenças que são capturadas para delimitar fronteiras.

Sob a égide da neutralidade são inculcados e disseminados valores preconceituosos que engendram formas diversas de desigualdade social. Outro pressuposto importante, ao se considerar engenharia de produção de corpos por meio das tecnologias de normalização, é o de que a educação é parte dessa engenharia, por meio das classificações de uns aos outros, braço direito de normatização biopolítica para o Estado, que dependeu da expansão do aparato educacional sob seu controle.

Fraudar os discursos de neutralidade da escola em relação ao processo de construção das sexualidades é destacar que a própria noção de gênero cumpre objetivos de instauração de violências. Se os corpos são obrigados a assumir determinados signos culturais de modo compulsório, compreendemos que as punições são desejáveis à manutenção da matriz heterossexual dominante. Assim, gênero é “[...] uma performance com consequências claramente punitivas. Os gêneros distintivos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea; de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero” (Butler, 2008, p. 199).

Mesmo aqueles que vivem suas sexualidades, que exercem seus papéis de gênero, dentro da matriz inteligível da heterossexualidade, não estão livres de punições. Ou, ainda, não aprenderam seus gêneros livres de sanções. Gênero se constitui por meio de ficções culturais punitivas que enrijecem os corpos em estilos culturais historicamente lidos como inteligíveis. É imperioso que a escola não oculte o processo de produção de gênero e passe a reconhecer suas marcas, suas violências. Desse modo, os corpos podem ser tomados por fluxos criativos. Um aprendizado pelas diferenças faria dos corpos não espaços de punição, mas, sim, lugares de experimentação de si e da/os outra/os.

O desafio da educação não normalizadora seria a prática de atividades dialógicas, em que as experiências invisibilizadas, não reconhecidas, comumente violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano das instituições, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado, buscando estabelecer simetrias entre elas, aprendizado relacional e transformador para ambos. Seria o mesmo que aprender o olhar que mais parece um modo de escutar.

Isso exige mais do que se pensar como diverso o espaço da escola. Exige algo que produza um arrepio na alma.

18 abril 2018

Fórum Municipal de Educação de Teresina
Extrato do Diário de Campo de Shara Jane Adad

Em meio a uma discussão entre educadores/as da escola pública, no GT de Educação e Diversidades do Fórum Municipal de Educação de Teresina, a jovem trans escuta silenciosamente os atestados de educadores/as presentes que diziam não possuir formação suficiente para lidar com questões da diferença. Foram cerca de 3h de acirrada discussão sobre as pautas do Plano Municipal da Educação. Na iminência do encerramento da pauta, com palavras e coisas já pensadas, ditas e encerradas, eis que a jovem trans abruptamente toma a palavra e diz: “As crianças com as quais vocês convivem, sou eu! Eu fui essa criança! E se hoje eu estou salva, eu estou viva, é porque alguém me amou, cuidou de mim. Por que da escola, não obtive amor. Nós temos urgências, crianças e adolescentes com os quais convivem, têm urgência! Eles não podem esperar pela formação de vocês. Eles precisam de vocês, hoje!” O corpo é aqui! Um arrepio invadiu aqueles corpos.

Questionamos: o que significa precisar de formação em meio a vidas emergentes? Qual seria o tempo disso quando se está lidando com o corpo aberto, existindo em tempo real, inacabado e incompleto? Como criar em meio à emergência? Isso compreenderia a educação para muito além da escola, em suas relações profundas com os coletivos sociais e políticos. É necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido. Há questões que não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. A engenharia de produção de corpos normais extrapola os muros da escola, mas nesse espaço também encontraremos um terreno fértil de disseminação, como já realçado.

Enquanto as/os educadora/es desabafam sobre a falta de formação para lidar com as questões da sexualidade na escola, Verline denuncia a falta de defesa das crianças, o quanto todas elas se tornam vulneráveis às violências quando educadora/es insistem em afirmar suas deficiências pedagógicas. Eis a denúncia: “Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero?” (Preciado, 2013, p. 97).

Enquanto o discurso educativo sobre um tratamento didático das diferenças não ganha consistência entre educadora/os, a matriz heterossexual continua a reiterar sua lógica punitiva. Se, de um lado, as/os educadoras/es não sabem como agir, de outro, os corpos das/os educandas/os são dilacerados pelo ciclo das violências de gênero, que continua a se repetir. A gramática normativa de gênero já possui falantes, mas como criar uma gramática para falar da educação pelas diferenças? É preciso assumir o não saber como um colocar-se à deriva, assumir os riscos de aprender aquilo que não se sabe, largar as verdades construídas e mergulhar no caos da diferença.

Este é um problema que se faz constantemente nos contextos educacionais contemporâneos, que põe as sexualidades e as performances de gênero dissidentes nas tramas das violências físicas, institucionais e psicológicas. É preciso ter mil bocas e mil corpos em um só corpo para enfrentar a sociedade heteroterrorista. Diante dessas violações, as educadoras Trans nos ensinam, ao nos permitir o traço do confeto desses problemas:

Problemas-canal-pornô-do-educar é preciso todo dia, traçar uma forma, uma estratégia para se sobressair, em cima de toda essa situação de exclusões que a gente vivencia. Não fazendo uma fala de vitimismo, porque muitas pessoas dizem, ah! mas vocês se fazem muito de vítima. Não é isso, a gente retrata uma realidade que a gente vivencia diariamente. Então, se a gente ainda é vítima dessa sociedade, fazer o quê? É um fato. Então, não podemos mascarar essa realidade, tem meninas que estão no mercado de trabalho, meninas que estão na universidade, tem, sim, mas são muito poucas. Mas a gente não quer que toda vez que uma menina Trans entrar na universidade, sair no jornal [...] Mas a gente quer muito mais meninas sendo doutoras e inseridas no mercado de trabalho, e que isso não seja mais notícia de jornal, que isso seja recorrente [...] (Martins, 2016, p. 159).

É sintomático para a população Trans que, até mesmo, quando há a intenção de “incluir” as Trans, quando se deseja dar visibilidade na afirmação de sua existência, estabelece-se uma linha divisória entre o normal e o anormal, pois a inclusão sempre terá como referência a sua diferença, será sempre o sentimento de surpresa, de espanto diante do sucesso e do destaque das Trans. Isso nos mostra o quanto existe a noção de inclusão que as veem como alvo de

intervenção social e esta discussão ancora seu discurso no sentido de tolerar o diferente, de acolhê-lo, de incluí-lo e tutelá-lo. Assim, as questões culturais, sociais, históricas e políticas a respeito da simples liberdade de existir de pessoas Trans são ampliadas no confeto

Educar para cidadania na relação com gênero é o educar que, na prática, é negado para a Trans, pois, nos espaços em que buscam algum tipo de serviços, têm conflitos, não são vistas de forma natural como cidadãs, como pessoas que estão ali para dividir aquele espaço em pé de igualdade com os que estão lá. As Trans têm que travar um tipo de situação ou conflito, pois quando a gente sai de casa e quando a gente volta, a gente vai sabendo que a gente traça alguns desafios em nosso caminho, por exemplo: na questão do uso do nome social, do uso do banheiro feminino, do respeito às suas identidades de gênero. (Martins, 2016, p. 160).

Portanto, embora existam mecanismos legais que amparem as pessoas Trans em torno da construção de sua cidadania, estas têm que travar seus confrontos, pois suas políticas não são bem definidas, visto que em muitas situações não são acionadas por elas, a partir de suas experiências e de seus ativismos, mas por macropolíticas que, normalmente, visam o conformismo, o encaixamento das pessoas Trans e que, na maioria das vezes, são geridas por lógica descontextualizada das realidades Trans.

Os movimentos de Verline dialogam com os confetos das educadoras Trans, visto que problematizam a necessidade de reinvenção da escola, de reinvenção do currículo, das relações e das gramáticas que instituem este contexto. Pensar, portanto, outros modos de educar para além da educação maior, esta que é instituída, planificada e planejada nos mais diversos níveis, que não deixa brechas, é totalizante. Não há a pedagogia pronta que se aproprie para aprender com as diferenças. A pedagogia assim é da ordem inventiva, passa por processos de criação. A alternativa é caotizar a educação normativa e habitar de margens este lugar, e, assim, criar educação aberta para o acontecimento, que permite ouvir a língua das crianças, para criar outras línguas educativas.

É preciso fazer da escola maquinaria de desejos que resiste às imposições culturais dominantes. A resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Como se faz isto se as instituições não dão ouvidos às experiências fora dos modelos instituídos? A escola não quer aprender. Se ela não quer aprender, ela quer morrer e faz morrer. Entretanto, ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles/as que rompem as normas, buscando enquadrá-las/os, educadoras/es podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. Ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção e da repugnância, o processo de aprendizado poderia ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro.

Estética e poética da existência: pichações que ensinam a diferença

O que aconteceria se o/a estudante que incomoda pudesse falar com suas próprias palavras, ou melhor ainda, se o/a educador/a lhe fornecesse um novo vocabulário para se compreender e uma nova gramática? Trata-se de oxigênio, de respirar, de abertura, de existência, de poder viver... Rasgar a língua, rachar as palavras para se inventar mundos... Encontro entre as línguas com a *poiésis* – transformação da vida em obra de arte.

O pensamento das artes mobiliza a criação de um corpo Trans que vibra, que se sensibiliza para as reinvenções de seus processos. Seria criar uma outra língua? Como fazê-lo? Eis o mistério. Trazer o Outro para o Centro da Sala – dar-lhe visibilidade? Isso parece ser algo assustador. Por quê? Porque o medo e a vergonha do Outro também têm eco neles. Não é fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz do outro motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir-lhe espaço, deixá-lo falar. Vínculo moral com a alteridade sob ameaça.

A proposta seria misturar as palavras e os beijos, como uma boca a boca, como uma língua a língua, um roçar de lábios, como um movimento de língua e de lábios, tornando possível que nossas couraças sejam depostas ao nos fundirmos nos mapas de afetos que nos envolvem durante os encontros. Verline, em diálogo com as conversações acima, realça desejos quando escolhe, nas suas andanças, a pichação. Entendemos que pichações são pautas na parede que não clamam por autoria e explodem em desejos de reconhecimento.

Fotografia 1 – A travesti quer um beijo



Fonte: Araújo (2018).

Um beijo!?! Entrada que dá passagem aos afetos e a começos possíveis de dizer o quanto somos tocados em pontos inusitados quando nos misturarmos uns nos outros. Nesse movimento, podemos ver as nossas costas e desenvolvermos um campo de forças não para nos unirmos ou nos separarmos, mas para estremecermos nossas línguas, criarmos interseções que possibilitem estranha-

mentos e desconstruções. A travesti toma a iniciativa e um universo inteiro é inventado!

A travesti habita Babel de modo celebrativo, ela quer que as línguas se encontrem em beijos e não que se fale a mesma língua. Não há unicidade para ser recuperada. Não existem totalidades para serem reconstruídas. Nunca houve uma única língua para totalidades falantes. As línguas produzem diferenças e se encontram com beijos. Pensar numa educação desse modo é potencializar as misturas, mestiçagens, trocas, é abolir as fronteiras como muros de divisão. Assumir a educação babélica é exilar-se de verdades e assumir a estrangeiridade como condição humana (Larrosa & Skliar, 2011).

O beijo da travesti produz vida e contestação dos sistemas dominantes da hetero-cis-normatividade. Nesse sentido, o beijo é a metáfora e o conceito para produzir encontros e introduzir outras maneiras de sentir e pensar o mundo por meio da celebração de acontecimentos, do desenrolar de experiências. Beijar é exercitar a arte do encontro. Pensar a educação como um beijo, é pensar o erotismo, a afetividade, a criatividade. Uma educação erótica não se restringe aos contornos sexuais, antes disso, tangencia o ensinar apaixonado e apaixonante, que não nega, nem negligencia o corpo, mas que, ao contrário, se faz no corpo a corpo. Pensar na educação aberta ao campo do desejo, que estimule e satisfaça a curiosidade, que seja estimulante, excitante, estando aberta às afetações, ao imprevisível, ao inconstante, à mudança, ao não saber, o não ser. O beijo agencia diferentes enunciados na criação de outras possibilidades educativas.

Se, de um lado, temos educadoras/es com corpos anestesiados, sem saber como ensinar nas diferenças, de outro, a travesti explode em desejos, ela quer um beijo! Parece que os corpos dos/as educadores/as estão em coma. Como nos contos de fada, indagamo-nos: será que o beijo de uma travesti

é capaz de acordar educadoras/es do coma que enrijece as outras formas de pensar a educação? Fazer o corpo vibrar é criar experiências com as diferenças, somente como zona de contato, o corpo operar outras formas de sentir e de experimentar o mundo. Dissolver os medos, os não saberes, transbordar a criação e ativar o corpo vibrátil. As forças da alteridade pedem passagem para que a vida possa continuar fluindo, para que a vida se afirme em suas múltiplas potências.

É preciso sensibilidade para abrigar no corpo o grito de uma jovem trans, que pede socorro às crianças do tempo presente! A obstrução do acesso às sensações se faz necessária para que os corpos da/os educadora/os se encontrem num beijo com a travesti. É preciso, assim, abrir o corpo e impregná-lo com outros movimentos, criando zonas de indiscernibilidade entre o corpo e o mundo sensível das diferenças. Se os afetos políticos povoarem nossos corpos, teremos a coragem de criar agenciamentos maquínicos de aprendizagens nas diferenças.

É preciso criar novas armas, o intempestivo (Deleuze, 1992). E as armas que escolhemos e que mais nos ensinaram a viver, a conviver, a (r) existir e a abraçar a vida foram a arte e o corpo, o que permitiu conexões epistemológicas pela/entre e com o discurso das diferenças, as quais são potencializadas ao encontrar-se com a Sociopoética para se avizinharem da ética, da poética, do coletivo e dos discursos minoritários. E tudo isso tem a ver com a destituição dos conceitos eternos e com a verdade que podem ser rasgados pela criação artística. É a cantiga da vida que se celebra e uma estética da existência que se instaura com seus riscos e rasgos, como nos atravessa e sentencia a pichação:

Fotografia 2 – Que só os beijos te tapem a boca!



Fonte: Araujo (2018).

Referências

Abramowicz, A.; Rodrigues, T. C. & Cruz, A. C. J. (2011). A diferença e a diversidade na educação. *Dossiê Relações Raciais e Ação afirmativa. Contemporânea*, São Carlos. (2): 85-97.

Araújo, Valdenia Pinto de Sampaio. *Um corpo potente fazendo das dores possibilidades de asas: TRANSformando os modos de educar e de resistência na Universidade*. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2018.

Bento, B. (2012). *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense.

Butler, J. (2008). *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Dornelles, F. *et al* (2019). Transexualidade: o brincar relacionado a identidade de gênero. *Research, Society and Development*, 8(5): 1-13.

Gauthier, J. (2012). *O oco do vento: Metodologia de pesquisa sociopoéticas e estudos transculturais*. Curitiba, PR: CRV.

Larrosa, J. & Skliar, C. (2011). Babilônios somos: a modo de apresentação. In: Larrosa, J. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorine da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica. p. 7-29.

Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Martins, Lucivando Ribeiro. *Entre ócos, truques e ataques: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras Trans do projeto TRANS FORMAÇÃO*. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal do Piauí– UFPI, Teresina 2016.

Pessoa B. G. F. *et al* (2020). A mão do carrasco: o impacto na saúde mental da população LGBTQ+ após o período. *Research, Society and Development*, 9(6): 1-27.

Preciado, P. B. (2013). Quem defende a criança queer? *Jangada*, Viçosa-MG. (1): 96-99. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/index.php/Jangada/article/view/17/2>.

Rolnik, S. (1997). *Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura*. São Paulo: Núcleo de Estudos da Subjetividade. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>.

CAPÍTULO 10

ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NO CENTRO DA JUVENTUDE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Ellen Maria Paulino de Oliveira

Leonardo Carvalho de Souza

Maria Cristina Piana

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-9

Quero vida pra juventude, esperança
Futuro digno a começar pelas crianças
Compartilhe! O problema exige agilidade
Pressione! Os políticos da sua cidade
Manifeste! Nas ruas, nas redes, em todo lugar
Denuncie! O que eles não querem enxergar
(Juventude Negra - Simples Rap'ortagem)¹

Introdução

O juvenicídio é um dos problemas que mais afetam a juventude no Brasil. Muitos jovens morrem todos os dias, e as políticas públicas podem ser uma resposta, não a única necessária, mas um dos instrumentos que pode contribuir com a materialização de diferentes direitos desse segmento (Scherer, 2017; Rocha, 2020). Neste texto, apresentamos o resultado de uma pesquisa, por meio

¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_MiMkKwh4yI. Acesso em: jul. 2023.

da qual analisamos os desafios e potencialidades do exercício profissional de assistentes sociais nos Centros da Juventude do Paraná.

Tomou-se como marco as políticas públicas juvenis (PPJ), a partir de parâmetros do Estatuto da Juventude (2013), a fim de entender como essa categoria profissional trabalha e contribui com as intervenções junto aos(as) jovens. Partimos de pressupostos da teoria social crítica e da sociologia da juventude para buscarmos compreender os fios que tecem o exercício profissional dos(as) assistentes sociais no Centro da Juventude – CEJU, visando buscar alternativas para a melhoria deste segmento, no sentido de garantir a gama de direitos juvenis (Couto, 2009; Netto, 2012; Groppo, 2016; Scherer, 2017; Rocha, 2020).

Na primeira parte do texto, apresentamos uma discussão sobre políticas públicas juvenis e juventudes, no plural, buscando denunciar algumas problemáticas que influenciam esse segmento. Na segunda, caracterizamos brevemente os Centros da Juventude do Paraná. E, na terceira e última, apresentamos a discussão de dados coletados por meio de um guião de entrevista estruturada, que foi encaminhado online e respondido por duas (2) assistentes sociais que atuam em dois CEJUs diferentes do estado do Paraná. A partir da empiria foi possível identificar alguns dos desafios a serem enfrentados para materializar e incidir em direitos da população juvenil, desafios esses que se aproximam e dialogam com a profissão do Serviço Social.

A pesquisa foi realizada por meio de análise documental para a caracterização da instituição e por meio de dados coletados junto às duas profissionais que atuam nas instituições e que responderam, de modo virtual, ao guião de entrevista estruturada. O referido instrumento foi enviado às profissionais que atuam nos CEJUs, por e-mail, em setembro de 2022, e respondido por meio da plataforma *google forms*. Foi organizado com perguntas abertas, de fácil compreensão, por meio das quais buscamos captar o entendimento das profissionais sobre suas atribuições e desafios, além de suas possíveis contribuições

aos jovens e ao trabalho com jovens, bem como sobre o que pensam que pode ser melhorado nos CEJUs.

Problematizando Situações das Juventudes e Políticas Públicas Juvenis

Os casos de violência no Brasil colocam a juventude no epicentro das mortes, como fica evidenciado nas pesquisas de Rocha (2020), Scherer (2017) e nos mapas da violência, que quando monitorados, nas duas últimas décadas, apontaram que os homicídios por arma de fogo constituem-se na principal causa de mortes entre os jovens. “Dos 45.503 homicídios ocorridos no Brasil em 2019, 51,3% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos de idade. São 23.327 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, em uma média de 64 jovens assassinados por dia no país” (Cerqueira, 2021, p. 27). Nesse sentido, o juvenicídio é um problema gritante entre os jovens e em nossa sociedade.

Ademais, também são identificados marcadores de classe, raça, gênero e território como aspectos que permeiam as vivências desses jovens, sendo que a maioria das vítimas dessa faixa etária são negros, pobres, moradores de territórios periféricos e empobrecidos. Dados esses que evidenciam uma seletividade do Estado por meio do sistema penal e uma desigualdade de oportunidades e alternativas a determinados grupos. Nesse sentido, é prudente questionar: Como evitar esse juvenicídio escancarado que se apresenta na sociedade brasileira? Certamente, políticas públicas de proteção e promoção da adolescência e juventude são necessárias. Mas, quando se pesquisa a respeito da existência de PPJ, identifica-se que ainda há poucas dessa natureza, focadas nesse público (Scherer, 2017; Rocha, 2020; Oliveira, Lacerda; Novaes, 2021).

Além de certa demanda reprimida em relação à existência de políticas públicas para jovens, ainda há necessidade de mais formação dos(as) profissionais para atuarem com esse público, o que é outro desafio. Se analisarmos o Serviço

de Convivência para adolescentes, percebe-se uma evasão e um público menor na faixa etária de 15 a 17 anos (Souza; Valensuela; Piana, 2022).

Quanto às políticas públicas, em consonância com as teses marxianas sobre o Estado, Andrade (2012) entende que a dimensão da luta de classes precisa ser considerada para se pensar a respeito do Estado, que expressa essas relações. A gênese do Estado expressa, ainda, uma visão entre os interesses dos indivíduos e da comunidade. Nesse sentido, é irreconciliável a articulação dos interesses dessas classes fundamentais e antagônicas (Andrade, 2012).

Diante disso, Andrade (2012) analisa como equivocada a ideia de defesa do Estado como conciliador dos conflitos sociais promovidos pelas classes sociais. No lugar, a autora reconhece a tese marxiana, segundo a qual o Estado é um meio para se legitimar a ordem, o poder de uma classe sobre a outra e a impossibilidade de resolução do antagonismo de classe.

A partir dessa perspectiva, o Estado se organiza de diferentes modos para se reproduzir de acordo com essa função de proteção de uma classe social dominante. A polícia, o exército e outros aparatos burocráticos compõem a chamada força pública do Estado, que são utilizadas quando elementos como a educação pública, a ideologia, a dominação ideológica e a direção das consciências não dão conta de manter a ordem social vigente (Andrade, 2012).

Sendo assim, podemos entender que a criação de algumas políticas públicas e sociais se relaciona com essa necessidade de domínio, a qual irá contemplar regulações da propriedade privada, das relações amorosas, dos conflitos, dos comportamentos gerais da população, da totalidade social, enfim. Contudo, mesmo coadunando com a ideia de que o Estado moderno tem um cariz capitalista e burguês, é prudente considerar que é possível algumas mediações por meio de lutas populares com vistas a melhorar a situação de vida da classe trabalhadora, podendo, ainda, ser possível instrumentalizar outras reivindicações. A classe trabalhadora faz a defesa dos direitos humanos por meio de políticas

públicas como formas de melhoria da situação de vida, como base para pautar lutas mais amplas e transformadoras (Behring; Boschetti, 2011).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio de um estudo recente, realizado no ano de 2021, demonstra que os(as) jovens de 15 a 29 anos representam 23% da população brasileira, totalizando aproximadamente um contingente de 47 milhões de pessoas, o que justifica a realização de pesquisas e estudos que destaquem esse segmento populacional, bem como que seja enfatizada a agenda política em relação à criação de serviços, projetos e programas direcionados a tal público.

A juventude é uma construção social forjada da mesma forma que se forjou a ideia de infância e adolescência. Mas, para além de somente um período etário, há inúmeros outros aspectos a serem pensados, dentre os quais, o contexto cultural, econômico, político e social num sentido amplo. Havendo, ainda, aspectos de classe, raça, etnia, gênero e território num sentido micro, se quisermos entender a respeito das juventudes no plural e de modo adensado, considerando a multiplicidade que permeia esse público (Groppo, 2016; Scherrer, 2017; Rocha, 2020).

Neste sentido, considerando a multiplicidade juvenil e as inúmeras demandas pela formulação e implementação de direitos, é pertinente a consideração tecida por Oliveira, Lacerda e Novaes (2021), quando apresentam diferentes âmbitos que precisam ser considerados para se pensar na formulação de políticas públicas juvenis, dentre os quais, trabalho, educação, violência/segurança urbana, saúde/sexualidade, cultura, identidade, mobilidade, transporte, moradia os quais são tidos como as áreas centrais. Nessa perspectiva, podemos inferir que há subsídios de pesquisas, marcos legais e experiências de gestores(as) que permitem orientar as Políticas Públicas de, com e para juventudes.

No Brasil, é possível mencionar que a juventude é menos atendida nas políticas públicas de um modo geral. Souza, Valensuela e Piana (2022), por

exemplo, ao analisarem dados do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) indicaram que crianças e pessoas idosas são mais atendidas quando comparadas com adolescentes e jovens. E uma das explicações é a incompatibilidade de algumas ofertas com os interesses das juventudes, especialmente, no que se refere ao trabalho e acesso à renda. Oliveira, Lacerda e Novaes (2021) trazem também essa demanda de trabalho e acesso à renda, mencionando que, no decorrer da década de 1990, operou-se uma cisão entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, sendo que a escolarização passou a não corresponder mais ao avanço em relação ao trabalho e ao acesso à renda, fomentando mais incertezas aos jovens brasileiros.

Em conjunto ao pouco acesso ao trabalho, à renda e aos altos índices de desemprego juvenil, também é perceptível o alto índice de jovens sendo agregados ao mundo do crime. Ademais, o acesso a eventos artísticos, culturais, esportivos e científicos é limitado a uma pequena parcela da população juvenil (Scherer, 2017; Rocha, 2020; Oliveira; Lacerda; Novaes, 2021).

Sendo assim, podemos depreender que a transição de adolescência para juventude não é um período tranquilo para parcela significativa da população brasileira, sendo que marcadores da vida adulta tendem, brevemente, a incidir na juventude, dentre os quais, podemos mencionar a entrada precoce no mercado de trabalho formal ou informal e até mesmo a marginalização, dificuldades para permanência nos processos de escolarização, baixo acesso a espaços e serviços de humanização (arte, cultura, educação), pouco acesso a serviços de saúde. Ainda, podemos destacar a violência, pois os estudos de Rocha (2020) e Scherer (2017) apresentam dados que indicam que mais de 70% da população carcerária no Brasil é composta por jovens.

Também podemos destacar que a permanência e o êxito no âmbito escolar representam algumas das dificuldades dos(as) jovens, principalmente das classes vulnerabilizadas. Fato que evidencia intensa desigualdade, uma vez que

jovens de camadas mais abastadas protelam a entrada no mundo do trabalho e estudam mais anos que jovens da classe trabalhadora, o que reforça e perpetua a desigualdade de oportunidades (Oliveira; Lacerda; Novaes, 2021; Souza; Valensuela; Piana, 2022).

Por outro lado, as políticas públicas criadas para crianças e adolescentes têm contribuído para as políticas públicas de juventude. Isso porque as primeiras têm sido demandadas para que esse público jovem passe a gozar de direitos fundamentais, sem prejuízos, sejam eles de classe, raça, gênero e território, a fim de propiciar oportunidades e facilidades aos jovens, além de promover meios para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade, como se garantiu ao público de crianças e adolescentes (Brasil, 1990, 2013).

Diante do exposto e, considerando o contingente de jovens no Brasil, é demandado que se pense em políticas públicas que atendam a esse público, sendo necessário, pois, reconhecer quais são os problemas juvenis, principalmente, quando é sabido que a maioria dos(as) jovens brasileiros são excluídos dos espaços de participação e poder (Behring; Boschetti, 2011; Scherer, 2017). Partimos, portanto, do entendimento de política pública como sendo o conjunto de diretrizes e ações encaminhadas pelo poder público para atender a determinados interesses e necessidades coletivas, podendo ser implementado pelo próprio Estado ou em conjunto com a sociedade civil organizada ou mesmo pelo setor privado por meio de parcerias que enfatizem o interesse coletivo.

Em decorrência da falta de acesso às políticas públicas, é demandado aos que se colocam a favor dos direitos humanos do segmento juvenil que articulem os sistemas de proteção. O Estatuto da Juventude (2013), seguindo esse raciocínio, pode ser considerado um marco legal e normativo para os direitos humanos dos(as) jovens. Portanto, pode ser entendido como um registro do desenvolvimento de uma tecnologia social de atendimento da juventude, contando com elementos que podem ser colocados à disposição da sociedade,

especialmente, quando convoca a sociedade civil por meio dos conselhos da juventude para atuar com responsabilidades compartilhadas, com foco na promoção e fiscalização dos direitos desse público (Brasil, 2013; Scherer, 2017).

Oliveira, Lacerda e Novaes (2021) apresentam uma retomada pertinente da formação de políticas públicas de Juventude no Brasil, com destaque para processos que ocorreram a partir de 2004, como o Comitê Especial da Juventude, Plano Nacional da Juventude e Programa Nacional da Juventude. Em 2005, destaca-se a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), com função de supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude; a criação do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), que traz espaços de participação e interlocução da juventude com o poder público no planejamento e acompanhamento da execução das Políticas Públicas de Juventude (PPJ), junto com o Programa Nacional de Inclusão Juvenil (Projovem). Em 2006, com o Guia de Políticas Públicas de Juventude (2006), do Conjuve e a Juventude Participante (PNJ), jovens de 15 a 29 anos tornam-se sujeitos de direitos e abre-se, então, o desafio de materializar, em práticas reais, essa gama de direitos.

Pensamos ser válido destacar que várias políticas públicas atenderam à juventude, mesmo não tendo sido diretamente voltadas a tal segmento, como por exemplo, a expansão do ensino superior no Brasil. Por conseguinte, podemos pensar que a qualificação das políticas de saúde, educação, assistência social, previdência social e outras que vimos surgir no início dos anos 2000 repercutiram nas trajetórias juvenis. Por fim, uma análise dos direitos prescritos no Estatuto da Juventude (2013), em comparação com a realidade da juventude no Brasil atualmente, leva-nos a identificar inúmeras problemáticas, disparidades e lacunas que precisamos superar (Brasil, 2013; Scherer, 2017; Rocha, 2020).

A seguir, apresentamos a estrutura dos Centros da Juventude do Paraná.

Os Centros da Juventude do Paraná: Breve Caracterização

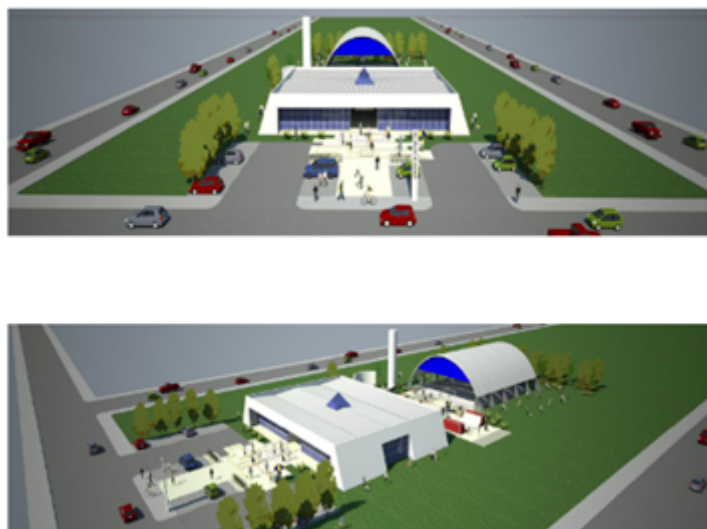
Podemos inferir que, no decorrer dos anos 2000, foram desafiadores os movimentos e lutas para assegurar à juventude brasileira, direitos que já estavam prescritos às crianças e aos adolescentes. É que, para esse público jovem, havia/há mais lentidão no atendimento de suas demandas e na garantia de direitos. Por exemplo, o Projeto de Lei que buscava instituir o Estatuto da Juventude tramitou de 2004 até 2013, ano em que foi promulgado.

Em conjunto com tais novidades no âmbito das políticas públicas juvenis, são criados, a partir de 2009, os Centros da Juventude, enquanto projeto e, posteriormente, em 2012, ocorre a implantação dos Centros da Juventude (CEJUs) como as primeiras PPJ mais significativas no estado. Os CEJUs se constituem em uma política pública articulada pelo governo do estado do Paraná, como espaços de convivência para a realização de atividades múltiplas, focadas no público de adolescentes e jovens. Ofertam esporte, cultura, lazer, formação profissional, atividades recreativas e outras a fim de prevenir riscos sociais e vulnerabilidades existentes nas comunidades e cidades em que foram instalados (IPARDES, 2011).

A construção dessa PPJ se deu por meio de recursos do governo do estado do Paraná, via Fundo Estadual para a Infância e Adolescência (FIA/PR) e recursos via financiamento feito pelo Estado junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A manutenção e o desenvolvimento das atividades são de responsabilidade dos municípios e das Secretarias Municipais que os gestam, uma maioria dos CEJUs é gerida por Secretarias Municipais de Assistência Social. Contudo, identificamos Secretarias da Educação, Esporte Cultura e Lazer também como responsáveis ou mesmo como parceiras na oferta de serviços, projetos e atendimentos ofertados nos centros (IPARDES, 2011; Dombrowski; Albiero; Silva, 2019).

Em relação à estrutura, os 28 centros² apresentam os seguintes espaços: recepção, biblioteca, sala de lutas, sala de informática, banheiros, piscina, pista de skate, quadra esportiva, refeitório, auditório, estúdio de som, pátio e estacionamento. A imagem 1, a seguir, ajuda a visualizar as dimensões da instituição:

Imagem 1: Centros da Juventude



Fonte: Parâmetros para implantação e funcionamento dos Centros da Juventude Produção: SEDS/PR - Secretaria Estadual da Família e Desenvolvimento Social, 2012.

Para compreensão geral a respeito do funcionamento dos Centros da Juventude, realizamos visitas institucionais, há experiência profissional de um dos autores e também contamos com análises realizadas por Dombrowski, Albiero e Silva, (2019), que permitem inferir que os CEJUS do Paraná se deparam com alguns desafios e dificuldades comuns. Em vários centros, as seguintes problemáticas podem ser encontradas: insuficiência de equipe técnica, dificuldades em atender majoritariamente adolescentes e jovens, que são o público prioritário da PPJ, bem como, jovens oriundos de medidas socioeducativas (MSE), falta de recursos para a oferta de serviços (oficinas esportivas e recreativas, cursos, artes, música, dança, etc.), disparidade das atividades ofertadas com

² Para ler mais sobre os Centros da Juventude do Paraná acesse os seguintes links: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Centros-da-Juventude>. <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governo-capacita-gestores-e-equipes-tecnicas-dos-Centros-da-Juventude-do-Parana>. Acesso em: jul. 2023.

os interesses dos jovens, falta de propostas pedagógicas que destaquem uma pedagogia das juventudes, que contemple e fomente a participação e ativismo juvenis e falta de reparos e melhorias estruturais (Dombrowski; Albiero; Silva, 2019).

Após essa breve caracterização dos Centros da Juventude e apresentação de alguns dos desafios no trabalho junto aos jovens, apresenta-se na seção seguinte discussões sobre o Serviço Social e as questões apontadas na perspectiva de duas assistentes sociais participantes da pesquisa.

Serviço Social, Assistentes Sociais e o Trabalho com Juventudes

A seguir, tratamos sobre o exercício profissional de assistentes sociais em dois Centros da Juventude no Paraná e os desafios e contribuições do trabalho realizado. Concordamos com Couto (2009) quando menciona que é pertinente aos(às) profissionais sistematizarem suas ações por meio de projeto de trabalho escrito com a intenção de contribuir com o Projeto Ético-político da Profissão (PEP) e a fim de fazerem reverberar os pressupostos da profissão nas instituições em que atuam, bem como lidarem e superarem amarras institucionais, políticas e pessoais que se apresentam no cotidiano de trabalho.

O Projeto Ético-político da Profissão (PEP) do Serviço Social prevê que a atuação precisa contemplar o aprofundamento de direitos sociais, civis e políticos em acordo com as aspirações da classe trabalhadora. Portanto, buscamos refletir em que medida o exercício profissional do(a) assistente social no Centro da Juventude pode contribuir para isso. Ainda nesta seção, apresentamos a discussão dos dados coletados por meio das respostas obtidas por meio de guião de entrevista estruturado, respondido por duas profissionais via *Google Forms*, com o intuito de buscamos aprofundar os conhecimentos a partir da discussão sobre a experiência e atuação profissional.

Segundo Netto (2012), desde a construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social, o mesmo passou por várias reformas. Nos anos 1990, tal projeto configurou e desenvolveu sua estrutura básica, tendo sido legitimadas algumas teses e mantida uma certa flexibilidade a fim de se incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, com vistas a afinar a profissão aos desafios contemporâneos. Nesse sentido, o PEP está sempre em movimento; é material e simbólico, concreto e abstrato; expressa-se naquilo que é realizado pelos(as) profissionais, estudantes e pelos acúmulos ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativos que são frutos desse movimento de desenvolvimento da profissão.

Os dados foram gerados a partir das respostas dadas por duas profissionais – assistentes sociais - de dois Centros da Juventude, de cidades diferentes, que responderam ao questionário no final de 2022. O instrumental teve como objetivo principal captar dados sobre o exercício profissional de assistentes sociais do CEJU e versa a respeito de suas atribuições, contribuições e desafios atuais; permite entender a particularidade do seu trabalho com adolescentes/jovens, além de captar a avaliação das profissionais em relação à própria contribuição ao acesso às políticas públicas juvenis.

A seguir, distribuimos no Quadro 1, as denominações dadas às respondentes, sendo utilizado assistente social I e II:

Quadro 1 – Distribuição das assistentes sociais

Assistente Social	Instituição
Assistente Social I	Centro da Juventude (CEJU)
Assistente Social II	Centro da Juventude (CEJU)

Fonte: a pesquisa, elaboração dos autores, 2022.

A assistente social I trouxe como principais atividades/atribuições realizadas em seu cotidiano:

Acompanhar o Programa Bolsa Agente de Cidadania, por meio de reuniões de supervisão, planejamento e execução dos projetos individuais ou coletivos dos Agentes, acompanhar a frequência escolar semestral, orientações individuais e coletivas, preenchimento de documentos e arquivamento, organização de pauta de reuniões mensais, fornecimento de informações ao Escritório Regional (ER) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) sobre o programa, dentre outras, atendimentos a familiares e aos adolescentes do CEJU para orientação ou acolhida, elaboração de relatórios de revelação espontânea, encaminhamento ao Conselho Tutelar e à rede, participação no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (até fevereiro de 2023), incluindo quatro comissões dentro do conselho (seleção de projetos do FIA, documentação e registro, orçamento e políticas básicas), elaboração de relatórios de atividades e planos de ação anuais para o Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), elaboração de relatórios diversos, registro de ocorrência em prontuários individuais, em pasta compartilhada com a psicologia, articulação com escolas, Unidade Básica de Saúde (UBS) e outros atores da rede para encaminhamentos de adolescentes e suas famílias, dentre outros. (Assistente Social I).

A partir das inúmeras atribuições relatadas, podemos entender que há muitas atribuições da profissional, além do trabalho direto com os(as) jovens e suas famílias, com destaque para a participação nos conselhos de direitos e suas comissões. A esse respeito, Vieira (2019) defende que a atuação nos conselhos é um processo de luta política que possibilita conquistar direitos e materializar os direitos que se apresentam apenas no plano político ou no âmbito legal.

A assistente social II menciona que sua atuação se dá em equipe multiprofissional e que é “[...] responsável por favorecer a acolhida e oferecer as condições pessoais e sociais (quer seja pela escuta ou pela integração em outras políticas públicas e serviços que se façam necessários), para a participação efetiva do jovem atendido” (Assistente Social II). Além disso, destaca que, em seu cotidiano de trabalho, apresenta como sua principal atribuição “[...] a identifi-

cação das principais expressões da questão social que afetam o público jovem atendido, planejamento e desenvolvimento de ações que auxiliem os jovens no desvelamento de aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis” (assistente social II). Essa atribuição é consonante ao Código de Ética dos(as) assistentes sociais quando prevê que os(as) profissionais precisam instrumentalizar o público atendido na leitura do real e na luta por seus direitos, nesse caso específico a juventude (Brasil, 2012).

A assistente social II ainda deixa evidente que o principal objetivo é que essa aproximação da realidade por meio de uma visão mais crítica os(as) instrumentalize na busca de intervenções para a transformação. Para tanto, a profissional utiliza como principais metodologias: rodas de conversa, oficinas, atendimentos coletivos e ações comunitárias. A assistente social II também é responsável direta pelo planejamento das ações no âmbito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e pelo Programa Bolsa Agente de Cidadania, ficando a execução dos respectivos sob responsabilidade dos educadores sociais. Aqui, a capacidade de planejamento e prospecção é mobilizada pela profissional que ainda precisa conduzir tais trabalhos de acordo com as demandas trazidas pelos jovens.

Em relação aos desafios da atuação, as profissionais expressam o que se apresenta no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Desafios da atuação nas palavras das participantes da pesquisa

Assistente social I	A falta de investimento no equipamento. O “chamariz” dos adolescentes são as oficinas e, desde agosto de 2019, a prefeitura não resolve a situação de contratação de empresa ou pessoas para ministrar oficinas. De 18 oficinas que tínhamos, atualmente temos 2, uma ministrada pela educadora social e outra pelo psicólogo (porque estamos sem educador, desde agosto de 2022). Levando em consideração que a PANDEMIA iniciou em março de 2020. A piscina está desativada há 4 anos. A pista de skate não pode ser usada devido a construção irregular, desde sua inauguração em 2012, não foram realizadas reformas, apenas resolução de problemas pontuais.
Assistente social II	Dentre os principais desafios destaco ausência de equipe mínima. Sendo a atual equipe composta por apenas um assistente social que acumula a função de coordenação do equipamento e três educadores sociais, dois destes atuando na equipe há menos de 6 meses, compartilhamento de prédio com outra secretaria, a qual não compartilha projeto de trabalho comum com o Centro da Juventude; gestão de recursos financeiros que não prioriza os serviços desenvolvidos ao público atendido, inclusive por tratar-se de equipamento vinculado recentemente à estrutura da Secretaria de Assistência Social.

Fonte: a pesquisa, elaboração dos autores, 2022.

Ao analisar as falas das profissionais, entendemos que os desafios principais no desenvolvimento de suas atribuições estão relacionados à falta de recursos para a manutenção e qualificação dos serviços, o que passa pela contratação de equipe técnica, reformas e reparos nas estruturas, contratação de oficinas e, inclusive, a (im)possibilidade de conseguir atender mais e melhor os(as) jovens que acessam os serviços, projetos e programas dentro dos CEJUs.

É preciso enfatizar que, quando as políticas públicas juvenis são precarizadas e desconectadas dos projetos dos(as) jovens, passa-se a reforçar marca-

dores de pobreza, desemprego, desigualdade de oportunidades, racismos, desnutrição, habitação precária, juvenicídio, discriminação no emprego e tantos outros problemas de cunho social que afetam nossas juventudes, ou seja, passa a existir a desproteção social das juventudes (Scherer, 2017; Rocha, 2020). Contudo, é preciso fugir de fatalismos e projetar intervenções que se direcionem ao projeto societário que prevê direitos sociais, políticos e civis como premissas. Nesse sentido, também perguntamos, no instrumental, o que as profissionais pensam que poderia ser realizado para qualificar as condições de trabalho no Centro da Juventude, e as respostas foram as seguintes:

A assistente social I respondeu que “[...] deve haver vontade política e investimento financeiro, além de escuta atenta da equipe e dos usuários, para que o CEJU não perca sua identidade de trabalhar com adolescentes/jovens”. Já a assistente social II afirmou que:

[...] para qualificar as condições de trabalho no CEJU deveria haver mais compromisso político com as políticas públicas juvenis, fortalecimento das estruturas de controle social, em especial conselhos da criança e do adolescente e o conselho da juventude, além do mais, priorização de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de execução direta (Assistente Social II).

A assistente social II ainda complementa, relatando sobre a necessidade do incentivo financeiro estadual e fortalecimento para continuidade das ações de assessoria técnica da Secretaria Estadual da Justiça, Família e Trabalho.

Dando continuidade, foi perguntado às profissionais se realizam algum atendimento diretamente aos adolescentes/jovens do CEJU e se suas respostas partissem de uma afirmação, deveriam especificar quais são e como se dão. Ambas assistentes sociais informaram que sim, tendo a primeira delas destacado as reuniões de planejamento (coletivas e individuais) que realiza com os(as) jovens envolvidos no Projeto Agente da Cidadania. Também mencionou que são realizados atendimentos aos jovens e suas famílias para acolhida, orientação e encaminhamentos. A segunda assistente social, embora tenha respondido

de forma afirmativa, destacou que tem dedicado boa parte de sua carga de trabalho para atividades de gestão/coordenação, pois acumula funções, sendo as demais intervenções consonantes às da primeira profissional.

Tendo em conta que alguns CEJUs têm a estrutura indesejada para realizar algumas instrumentalidades próprias do âmbito do exercício profissional do(a) assistente social, foi perguntado às profissionais se elas sentem falta de trabalhar com os adolescentes/jovens no seu cotidiano profissional, e se sim, por quê.

Com relação às respostas dadas, a assistente social I foi breve, deixando claro não sentir falta, pois o foco, nas palavras dela, é este. Em contrapartida, a assistente social II respondeu que “[...] o desempenho pelo mesmo profissional das funções de coordenação e assistente social, em decorrência de ausência de equipe mínima, prejudica principalmente o desenvolvimento do trabalho vinculado à função de assistente social”. Desta forma, avalia que, enquanto técnica de referência, não tem sido possível desenvolver todo trabalho que a demanda exige, e ainda cita um exemplo, que seria o acompanhamento de alguns(mas) jovens compartilhados(as) com a rede de atendimento.

Em relação à formação, perguntou-se se as participantes tinham alguma formação para trabalhar com adolescentes/jovens. Na mesma pergunta pedia-se que contassem sua experiência e se utilizavam algum elemento de tal formação em seu trabalho.

A assistente social I afirmou que “[...] sim, de forma online e presencial”. Ainda afirmou que tal “[...] formação foi crucial, especialmente no trato de situações de violação de direitos ou riscos sociais”. A assistente social II relatou que “[...] até o momento de sua atuação no CEJU, nenhuma esfera de gestão oportunizou formação específica para atuação com jovens”. Mas, dentre as formações realizadas sob a sua responsabilidade, por iniciativa própria, destacou duas que contribuíram para o trabalho desenvolvido com os(as) jovens, que fo-

ram as seguintes: “A Arte como Instrumento de Trabalho no SUAS (NECAS), e Juventudes e Violências (FLACSO)”.

Por fim, perguntou-se quais seriam as suas sugestões para melhorar/qualificar o trabalho dos(as) assistentes sociais com os(as) adolescentes/jovens no Centro da Juventude, obtendo-se as seguintes respostas, como se vê no Quadro 3:

Quadro 3 – Sugestões apresentadas pelas participantes da pesquisa

Assistente social I	Primeiramente, que a gestão ouça as necessidades apresentadas por esses profissionais. Exemplo: desde que trabalho no CJ, chamo a atenção e já solicitei uma sala para acolhimento e atendimento privativo, individual ou familiar. Por mais que não se faça um acompanhamento das situações apresentadas (a orientação é repassar para a rede) é constrangedor ouvir e orientar os atendidos em espaços que não garantam sigilo, conforto acústico e físico ou até mesmo acolhimento.
Assistente social II	Incorporação no conteúdo programático da Assistência Social da compreensão desta política pública para além do enfrentamento da pobreza e sim enquanto Política de Proteção Social, em um contexto em que convívios protetivos, relações protetivas sejam um resultado esperado da Assistência Social e no qual a convivência não tem uma importância secundária. Esse entendimento, somado a outros fatores, colabora também para a garantia de equipe mínima, incentivo financeiro e administração dos recursos que atendam às necessidades do serviço. Destaco também a oferta de capacitação permanente e contínua à equipe.

Fonte: a pesquisa, elaboração dos autores, 2022.

A partir dos dados coletados por meio do instrumental de pesquisa, foi possível apreender orientações das profissionais que sugerem meios à qualificação dos serviços, projetos e programas ofertados aos(as) jovens. Ademais, é possível refletir sobre as condições de trabalho das profissionais, diante dos desafios e possibilidades da profissão do Serviço Social nos CEJUS.

Considerações Finais

A partir das análises feitas no decorrer desta pesquisa, podemos inferir que, no Brasil, as PPJ são tardias, inclusive no Paraná, onde também identificamos esse mesmo processo. Ademais, foi possível compreender alguns desafios e possibilidades no trabalho de assistentes sociais nos Centros da Juventude (CEJUs), que é uma significativa política pública voltada a esse segmento no estado do Paraná.

Ficou evidente o desafio de continuar lutas que possibilitem mudar o contexto de (in)segurança e desproteção social a que muitos(as) jovens são submetidos(as), além da necessidade de fomentar e qualificar os espaços de convivência que garantam os direitos dos(as) jovens, previstos no Estatuto da Juventude, passando por acesso à renda, educação, profissionalização, diversidade, oferta de esporte, cultura, lazer, atividades recreativas, promoção da vida segura e da paz, saúde, acesso à cidade e mobilidade urbana, participação política e democrática nas decisões (Brasil, 2013; Scherer, 2017).

O percurso da pesquisa ainda indicou que o trabalho do(a) assistente social com jovens envolve uma ampla gama de atividades e intervenções, que são promotoras do desenvolvimento da juventude, contribuindo para o acesso a direitos. Os(as) assistentes sociais desempenham ações que atuam na mediação entre os(as) jovens e seus direitos, em busca de recursos para materialização dos mesmos, o que evidencia as contribuições do Serviço Social na interpretação das demandas das juventudes (Scherer, 2017).

Em síntese, pode-se inferir que ainda há um potencial a ser explorado no campo das políticas públicas juvenis, que o modelo dos CEJUs, embora apresentem problemas, pode ser articulador e fomentador de serviços, projetos, eventos voltados à garantia dos direitos humanos das juventudes. A ampliação de recursos, equipes técnicas, articulação intersetorial de políticas públicas, a formulação de propostas pedagógicas atualizadas e afinadas à pedagogia das juventudes, bem como a integração de ações, estão postos como demandas à defesa de PPJ e aos CEJUs. Afinal, como canta a música “Juventude Negra”, “Quero vida pra juventude, esperança”, e isso passa por serviços, projetos, e programas que promovam direitos juvenis.

Referências

ANDRADE, M. A. de. De Marx à Mézáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, Maria Cristina (Org.). **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012, p. 11-27.

BEHRING, E. R; BOSCHETTI, I. S. **Política social: fundamentos e História**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Código de Ética do/a Assistente Social**. 10 ed. Conselho Federal de Serviço Social. Brasília, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: set. 2023.

CERQUEIRA, D. (Org.). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

COUTO, B. R. **Formulação de projeto de trabalho profissional**. 2009. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/429f4p9h466ylSR97U4f.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

DOMBROWSKI; E. do S.; ALBIERO, C.; SILVA, M. B. da. Gestão pela intervenção da estagiária de Serviço Social: redesenhando o assessoramento dos Centros da Juventude. **Anais do 7º Congresso Paranaense de Assistentes Sociais - CPAS**. 2019. Disponível em: <https://cresspr.org.br/wp-content/uploads/2022/08/GESTA%CC%83O-PELA-INTERVENC%CC%A7A%CC%83O-DA-ESTAGIA%CC%81RIA-DE-SERVIC%CC%A7O-SOCIAL.pdf>. Acesso em: set. 2023.

GROPPO, L. A. **Juventudes**: sociologia, cultura e movimentos. 1 ed. Universidade Federal de Alfenas: Alfenas-MG, 2016.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Programa Centros da Juventude**: relatório de pesquisa. Curitiba: IPARDES, 2011.

ROCHA, A. P. **O juvenicídio brasileiro**: racismo, guerra às drogas e prisões. 1.ed. Londrina: EDUEL, 2020.

NETTO, J. P. O projeto ético-político profissional do serviço social brasileiro. Lusíada. **Intervenção Social**, Lisboa, 2012.

OLIVEIRA, V. H. N.; LACERDA, M. P. C. de; NOVAES, R. C. R. Juventudes, educação, política e violência: uma entrevista com Regina Novaes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e71209, 2021.

SCHERER, G. A. **Juventudes, (in)segurança e políticas públicas**: a proteção social no Brasil. Curitiba: Juruá, 2017.

SOUZA, L. C. de; VALENSUELA, K. P; PIANA, M. C. Desafios do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para adolescentes: mundo do trabalho e direitos humanos. In: TORRES, Mabel Mascarenhas (Orgs.) **O trabalho de assistentes sociais**: entre tensões e desafios. Curitiba: CRV, 2022, p. 105-125.

VIEIRA, B. **Ativismo juvenil e políticas públicas**: o caso do centro de referência da juventude de Belo Horizonte. Letramento: Belo Horizonte, 2019.

CAPÍTULO 11

JUVENTUDES E “REFORMA” DO ENSINO MÉDIO: QUEM SÃO OS JOVENS QUE EXPERIENCIAM A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” MODELO DE ENSINO?

Gabrielle Bezerra da Silva

Victor Hugo Nedel Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-251-B

Considerações Iniciais

No decorrer da história da educação escolar no Brasil, o Ensino Médio enfrentou diversas crises de identidade, pois, afinal de contas, qual é a sua finalidade? As respostas para tal questionamento podem variar, tornando-se essencial considerar que os propósitos atribuídos ao Ensino Médio se modificaram ao longo do tempo, de acordo com os contextos sociais e políticos nos quais estavam inseridos. Com base em pesquisas de Silva (2015) e Ferreti e Silva (2017), pode-se identificar três momentos significativos, a partir da década de 1990, que se tornam cruciais para a análise da questão inicial.

O primeiro estágio surge no contexto de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB¹, em 1996, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse momento, “as finalidades do ensino médio

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

são vinculadas à adequação (e subordinação) da escola às mudanças nas formas de organização do trabalho produtivo e justificadas com base na ‘globalização econômica e na revolução tecnológica’” (Silva, 2015, p.372). O segundo estágio ocorre no primeiro Governo Lula, a partir de 2003, e as ideias que passam a sustentar o Ensino Médio associam-se aos conceitos de trabalho, ciência e cultura, à formação humana e à organização pedagógico-curricular, estando “[...] aliado a essas proposições, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração das finalidades da última etapa da educação básica” (Silva, 2015, p.372). O terceiro e mais recente estágio tem como marco o ano de 2016, após o golpe contra a então Presidenta Dilma Rousseff, e “[...] remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro” (Ferreti; Silva, 2017, p.392) – processo que vem se intensificando desde então. E não à toa, é nesse último estágio que a “Reforma” do Ensino Médio² encontra-se inserida.

O processo de reformulação do Ensino Médio, consolidado por meio da Lei 13.415/2017, desde o seu início, enfrentou forte contestação em decorrência da sua imposição e das mudanças que propunha, que pareciam desconsiderar a real dimensão dos impactos provocados nas redes públicas de ensino. A Lei, imposta pela Medida Provisória 746/2016, gerou questionamentos, sobretudo, quanto a razão para tanta urgência e celeridade na implementação de uma política que atingiria os sistemas de ensino a nível nacional. Além disso, a adoção de uma medida de caráter emergencial eliminou qualquer oportunidade de estabelecer um debate com a comunidade escolar e com a sociedade em geral.

Importantes estudos foram conduzidos por especialistas da área educacional (Ferreti, 2018; Pestana e Lima, 2019; Santos, 2018; Silva e Scheibe, 2017; Silveira *et al.*, 2018), alertando para os perigos do “Novo” Ensino Médio (NEM), principalmente em relação ao aprofundamento das disparidades edu-

² Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

cacionais no Brasil. Em 2023, ao longo do processo de implementação da nova legislação, o assunto acabou ganhando grande repercussão em sites de notícias e nas redes sociais. Algumas reportagens expunham, por exemplo, nomes de itinerários formativos que vinham sendo oferecidos em escolas públicas do país, tais como “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar”.

Após quatro anos (2018 a 2022) sob um governo de extrema-direita, que intensificou medidas e discursos autoritários, com a posse do Presidente Lula em 2023, discussões sobre uma possível revogação do NEM começaram a surgir. O Ministério da Educação (MEC) logo adotou a posição de que uma revogação não seria uma opção, embora reconhecesse a necessidade de corrigir distorções no “novo” modelo (Santos *et al.*, 2023) e retomar o diálogo democrático sobre o propósito do Ensino Médio (O Globo, 2023). É a partir de então que ocorrem as alterações no Cronograma Nacional de Implementação do “Novo” Ensino Médio³ e o estabelecimento de uma consulta pública para avaliar e reestruturar a política nacional de Ensino Médio⁴. Ressalta-se ainda, que, após a divulgação dos resultados da consulta, em setembro de 2023, o MEC enviou à Casa Civil um novo Projeto de Lei com vistas a reestruturar a Lei 13.415/2017 – o que aguarda, portanto, novos desdobramentos.

Apesar das fortes limitações e problemáticas que envolvem as novas medidas, é importante observar que elas são resultado direto da pressão popular contra a “Reforma” do Ensino Médio. Em 15 de março e 19 de abril de 2023, ocorreram, respectivamente, o Primeiro e o Segundo Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do “Novo” Ensino Médio, contando com a presença de milhares de jovens estudantes. E assim como nos atos, à frente dos impactos gerados pelo NEM, estão justamente eles: os jovens brasileiros, predominantemente, os jovens estudantes das redes públicas de ensino.

3 O Cronograma havia sido instituído em 2021 pela Portaria 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil/MEC, 2021), e suas alterações, em 2023, foram dadas pelas Portaria 397, de 07 de março de 2023 (Brasil/MEC, 2023a) e Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 (Brasil/MEC, 2023b).

4 A Consulta Pública foi instituída pela Portaria nº 399, de 8 de março de 2023 (Brasil/MEC 2023c).

Ao analisar as juventudes segundo o senso comum, Abramo (1997, p.27), esclarece que há “[...] um diagnóstico que identifica nos jovens um desinteresse pela política e de um modo mais geral pelas questões sociais, [...] tornando-os ‘pré-políticos’ ou quase que inevitavelmente ‘a-políticos’”. Persiste, assim, de maneira generalizada e amplamente difundida, a desvalorização da participação pública dos jovens e um temor em relação às suas contribuições nos processos de construção e fortalecimento da democracia (Abramo, 1997). A falsa noção de uma juventude desprovida de posicionamento crítico também se vincula ao que Oliveira *et al.* (2018) descrevem como *juvenicídio moral*, que envolve a estigmatização, o constante menosprezo e a falta de consideração pelo que os jovens desejam ou dizem. Desse modo, quando se trata das reivindicações das juventudes na atualidade, os autores enfatizam que o elemento fundamental seria ter voz, no sentido de que os jovens anseiam por serem ouvidos pela sociedade. Dar voz/ouvir os jovens, nesse caso, um dos principais atores da “Reforma” do Ensino médio, é essencial para discutir, (re)pensar e (re)construir a última etapa da educação básica de forma mais justa e democrática.

O principal objetivo do presente artigo, portanto, é apresentar as condições juvenis de um grupo de jovens escolarizados vinculados ao Grêmio Estudantil de uma escola pública estadual localizada em Porto Alegre/RS.

Juventudes Contemporâneas: Notas Conceituais

O que caracteriza o sujeito jovem, objeto central do campo de estudos das juventudes? Uma compreensão inicial pode dar-se a partir das pesquisas de Abramo (2005) acerca dos conceitos de *condição* e *situação juvenil*. De acordo com a autora, a ideia de *condição juvenil* refere-se a uma etapa do ciclo da vida, entre a infância e a idade adulta, que ganha duração e significação social devido a fatores históricos e culturais. Em outras palavras, é “o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que

alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional” (Abramo, 2005, p.42). Há, portanto, uma dinamicidade naquilo que se entende por ser jovem ao longo do tempo histórico.

Segundo Abramo (2005), a concepção de jovem consolidada no pensamento sociológico teria se desenvolvido a partir do século XX junto à sociedade industrial moderna ocidental, quando a educação passa a desempenhar um papel mais importante e os jovens passam a dedicar mais tempo aos estudos, ficando livres das obrigações de trabalho. No entanto, a autora esclarece que, embora esses elementos tenham se tornado centrais na condição juvenil moderna, foi uma experiência limitada aos jovens burgueses que vinham de famílias com recursos financeiros, permitindo-os dedicar-se somente aos estudos.

Atualmente, diversos países adotam critérios etários para tentar definir a etapa da juventude. No Brasil, por exemplo, consideram-se jovens os indivíduos com idade entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Mas, deve-se ressaltar que, devido à sua amplitude, tal recorte limita uma abordagem que leve em conta a multiplicidade de formas pelas quais a juventude é ou pode ser vivenciada. Portanto, torna-se de complementar importância a análise da *situação juvenil*, já que essa “[...] releva o modo como tal condição [condição juvenil] é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.” (Abramo, 2005, p.42). É considerando essas diferenças e desigualdades, que permeiam trajetórias tão subjetivas e individuais, que Oliveira (2021) explica:

assim, há o entendimento de que não existe uma única maneira de ser e/ou de estar jovem no contemporâneo, mas múltiplas. É desse entendimento de decorre o mais frequente uso das expressões ‘juventudes’ e ‘jovens’, no plural, em detrimento do uso das mesmas expressões no singular, justamente para expressar essa dimensão do coletivo, da diversidade e das múltiplas possibilidades analíticas (p.364).

Em especial, é essa dimensão de coletividade, na qual operam e são analisadas as juventudes, que representa o que Feixa (1998) descreve como *culturas*

juvenis:

em um sentido amplo, as culturas juvenis se referem à maneira em que as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente no tempo livre, ou em espaços intrínsecos da vida institucional (p.32, tradução nossa).

Partindo para uma perspectiva das culturas juvenis na contemporaneidade, Oliveira *et al.* (2018, p.313) apontam que os jovens jamais foram tão idealizados e imitados como hoje. Segundo Peralva (1997), o prestígio das juventudes – fenômeno recente em nossa sociedade – não diz respeito apenas ao fator idade, mas aos valores e estilos de vida dos jovens, estando ligado a isso um crescente mercado voltado para a “venda” da juventude. Nesse mesmo sentido, de acordo com Kehl (2004, p.92), as forças do capitalismo souberam reorganizar as mudanças juvenis em torno de uma lógica mercadológica, e, desta forma, “ser jovem virou slogan, virou clichê publicitário [...]”. Contudo, ao mesmo tempo em que as juventudes se tornam esse ideal cultural, nunca antes os jovens foram tão marginalizados e sujeitos à violência como agora (Oliveira *et al.*, 2018), o que evidencia uma grande contradição presente nesse processo.

Ao discutir as transformações que observam no campo das juventudes, Pais *et al.* (2017), afirmam que os processos de transição para a vida adulta se tornaram mais complexos, mas ainda mantêm-se marcados pela imprevisibilidade. Também destacam a habilidade dos jovens de hoje em atuar como protagonistas de novos rumos sociais e de novas correntes socioculturais, “porque no confronto intergeracional os jovens de agora fazem parte de uma geração incomparavelmente mais escolarizada, isto apesar de ainda persistirem fortes desigualdades no acesso ao sistema de ensino” (Pais *et al.*, 2017, p.306). Desse modo e em consonância com o grupo de jovens escolarizados com o qual buscou-se dialogar, procurou-se aprofundar um pouco mais a relação entre juventudes e instituição escolar.

Segundo Dayrell (2007), essa relação possui entre suas características tensões e desafios relacionados às mudanças sociais recentes, que impactam tanto os jovens quanto a própria escola. De acordo com o autor,

na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços, [...] que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos à ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea (Dayrell, 2007, p.1118).

Nesse cenário dinâmico de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (Dayrell, 2007), surge a necessidade de repensar a escola para atender às demandas juvenis, reconhecendo as particularidades e diversidades desses sujeitos. Embora não seja o único, a escola se faz como espaço de sociabilidade para os jovens, no qual se formam amizades, ocorrem conflitos (etc.) entre os distintos grupos. Ainda conforme Dayrell (2007, p.1111), “[...] podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”. Além disso, “é em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos” (Dayrell, 2007, p.1120- 1121). Tais formas de apropriação/reelaboração podem ser observadas tanto no dia a dia escolar quanto em exemplos mais singulares.

Um desses casos mais singulares foram as ocupações estudantis que ocorreram no Brasil entre 2015 e 2016. De acordo com Groppo e Silveira (2020, p.12-13), ao analisar as ocupações como um exemplo, pode-se observar um movimento que desempenhou um papel fundamental “[...] na formação política auto-organizada de um grupo de pessoas durante o processo que teve como lugar a escola”. A pesquisa desses autores destaca a relevância que esse movimento teve na vida dos jovens envolvidos, conforme relatos for-

necidos por eles mesmos. Esses jovens eram, em sua maioria, estudantes de escolas públicas e membros de classes populares e, naquele momento, reinventaram o espaço escolar e ressignificaram suas socializações e experiências educacionais por meio da participação política.

No âmbito do dia a dia na escola, pode-se observar a participação e o protagonismo exercidos pelos jovens através dos Grêmios Estudantis, que acabam sendo “[...] um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de lutas por direitos” (Figueirôa; Miranda, 2021, p.5). Os Grêmios Estudantis ainda se configuram como local de coletividade, cooperatividade e de cultivo de experiências participativas, capaz, desta forma, de incentivar o protagonismo juvenil e fomentar práticas democráticas (Figueirôa; Miranda, 2021). E num período em que lamentavelmente testemunhou-se inúmeros e violentos ataques à democracia brasileira, reitera-se o posicionamento dos autores de que o protagonismo juvenil é indispensável “para a efetivação de um projeto de uma educação escolar democrática, em que esteja assegurado o pleno exercício da cidadania e dos direitos humanos dos estudantes [...]” (Figueirôa; Miranda, 2021, p.2). E, nesse sentido, os Grêmios Estudantis desempenham um papel fundamental.

Percursos Metodológicos

Com o objetivo de conhecer quem eram os jovens escolarizados participantes da pesquisa, optou-se pela estratégia metodológica do grupo focal. Desta forma, a investigação possui uma abordagem qualitativa, uma vez que os dados obtidos durante as conversas com e entre os jovens não são quantificáveis. No que se refere à sua natureza, a pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que busca contribuir para propósitos práticos, encontrando soluções para problemas concretos (Andrade, 2010). Em relação aos objetivos, pode ser categorizada tanto como descritiva quanto como exploratória. Na primeira, o

foco encontra-se na descrição/caracterização das propriedades de uma determinada população ou fenômeno e “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2002, p.42). E, na segunda, o foco consiste em adquirir uma compreensão mais profunda do problema por meio de levantamentos bibliográficos, entrevistas com indivíduos com experiência prática relacionada ao problema pesquisado e análise de exemplos que ajudem a elucidar a questão (Gil, 2002). Quanto aos procedimentos técnicos classifica-se a investigação como um estudo de caso, sendo necessário ressaltar que, por conta disso, os resultados obtidos não devem ser considerados como um padrão aplicável a outros ambientes escolares, embora os dados possam sim dialogar com outras realidades.

O estudo foi realizado em uma escola pública, localizada na Zona Centro-Sul de Porto Alegre/RS. A rede pública de ensino foi escolhida, pois, o trabalho tinha o intuito de investigar especificamente essa realidade e, para isso, ainda foi selecionada uma escola da rede estadual, já que é onde concentram-se o maior número de matrículas da etapa do Ensino Médio. A instituição escolar na qual a pesquisa foi conduzida atende o Ensino Fundamental, o Ensino Médio (Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA) e o Ensino Técnico, e opera durante a manhã, tarde e noite. O número de alunos é cerca de 800, distribuídos por volta de 35 turmas. O Indicador do Nível Socioeconômico (Inse) referente ao ano de 2021 classificou o perfil dos estudantes da escola no Nível V⁵. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), para a etapa do Ensino Médio na escola em questão, não estavam disponíveis.

5 “Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, wi-fi, TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo” (Brasil. MEC/Inep, 2023).

Os sujeitos da pesquisa foram jovens com idades entre 15 e 20 anos, estudantes do Ensino Médio Regular e participantes do Grêmio Estudantil. O recorte do Grêmio Estudantil se deu, partindo do entendimento de que, nesse espaço, destinado a debates e discussões de interesses dos estudantes, os jovens acabam colocando-se como voz ativa nas decisões da escola (Figueirôa; Miranda, 2021). De início, planejou-se o diálogo com sete jovens por conta das orientações de realização de grupos focais, que recomendam de seis a 15 pessoas (Ressel *et al.*, 2008). No entanto, alguns jovens não puderam participar devido a questões pessoais e também por falta de autorização de um responsável. Como resultado, o grupo focal contou com a participação de cinco jovens.

O grupo focal ocorreu em uma sessão segmentada em três momentos distintos (I. Quem são esses jovens?, II. Os jovens e a “Reforma” do Ensino Médio e III. Os jovens e a Geografia), totalizando aproximadamente 1 hora e 30 minutos de conversa com e entre os jovens participantes. Cada momento estava alinhado com um dos objetivos específicos e com um dos eixos do referencial teórico da investigação maior em curso, e, para cada, também foi elaborado um roteiro prévio com perguntas e materiais de estímulo. O presente texto destina-se à discussão do primeiro eixo da pesquisa, que trata especificamente dos jovens.

Para a analisar os dados obtidos realizou-se uma aproximação da análise de conteúdo, que compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, podendo ser aplicada em discursos diversificados (Bardin, 2011, p.44). Inicialmente, para o primeiro momento do grupo focal, elencou-se *a priori* a categoria “Os jovens e as juventudes”, pela qual buscava-se compreender como os participantes experienciavam a juventude, se consideravam-se jovens e o que pensavam acerca dos direitos, das reivindicações e das esperanças juvenis. Após a realização do grupo focal, categorias *a posteriori* também foram elencadas, dizendo respeito ao trabalho, à mobilidade urbana e à saúde mental.

Destaca-se que o trabalho atendeu as conformidades da Resolução 510/2016 (Brasil, 2016) quanto às precauções éticas necessárias para pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e, desta forma, nem a instituição escolar e nem os jovens participantes foram identificados. Para além disso, os Termos de Anuência, Consentimento e Assentimento foram devidamente assinados por cada um dos referidos envolvidos.

Quem são os Jovens Participantes da Pesquisa?

Caracterização dos jovens participantes

Antes do início do grupo focal propriamente dito, os participantes foram lembrados acerca de algumas informações já anteriormente discutidas, como suas não identificações ao longo da pesquisa. Com isso, foi solicitado que escolhessem pseudônimos. Os próprios jovens acabaram optando por nomes de países, e, assim, suas identificações corresponderam aos seguintes: *Brasil, Chile, China, França e Japão*.

Após essa definição, conduziu-se um breve levantamento com a intenção de traçar um perfil geral do grupo. Então, foi possível identificar que a faixa etária dos participantes variava de 15 a 20 anos. Quanto à etnia, dois indivíduos se identificaram como negros, dois como brancos e um como indígena. No que diz respeito ao gênero, todos se identificaram como masculinos. Referente à orientação política, três dos jovens se identificaram como pertencentes à esquerda, enquanto um declarou não saber e outro não se identificou com nenhum espectro político. Um dos participantes era membro do Grêmio Estudantil há dois anos, três há um ano e um há três meses. Os bairros de residência incluíam Restinga, Belém Velho, Glória, Santa Tereza e São Tomé, esse último em Vião. Em relação a trabalho, dois jovens já trabalhavam, dois não e um afirmou que ainda não estava, mas que pretendia começar em um futuro próximo.

Os jovens e as juventudes

O que significa ser jovem? Reconhece-se que essa é uma pergunta ampla e complexa, dada às múltiplas formas de se experienciar a juventude na contemporaneidade, mas, foi justamente essa, a primeira questão levada ao grupo. Uma das primeiras associações feitas pelos participantes se relacionou à faixa etária e, portanto, ser jovem seria ter menos de 18 anos, ou até menos de 30. Isso seria ser jovem *literalmente*. Mas ao partirem para uma perspectiva mais *psicológica*, segundo eles, ser jovem teria a ver com ser “instável” e “irresponsável”. Tais características não emergem de forma separada da maneira como a própria sociedade atribui significado a esse momento da vida. Como aponta Fernandes (2023, p.55), “[...] a juventude é muitas vezes atrelada ao que não respeita a norma, que se abstém das regras e costumes. Independente da esfera social que esta afirmação se encaixa, ser jovem é intrínseco ao desvio”. No entanto, os participantes explicaram que ser jovem também é estar “preocupado” e “sobrecarregado”; observaram que há uma cobrança maior em relação aos jovens de hoje quando comparados às gerações passadas.

Ao mesmo tempo, quando questionados sobre considerarem-se jovens, a resposta “não” foi dada quase que imediatamente. Explicaram:

é que eu acho que todo mundo nasce de uns tempos para cá, todo mundo que já nasce já vem pensando no futuro, no que vai fazer no futuro, no que vai trabalhar, no vai estudar. Então, a gente aprende a ser mais maduro do que realmente a gente é quando a gente precisa. A gente cresce adulto já. Acho que tem muita gente que é mais responsável do que deveria ser; então, a gente acaba se sentido mais deslocado perto de pessoas que não tem tanta responsabilidade ou não pensam tanto no futuro (França).

Foi evidente que a maioria dos jovens presentes acreditava não vivenciar a sua juventude da maneira desejada. O emprego emerge como um ponto crucial nesse aspecto, quando dois participantes – Chile e Brasil – compartilham experiências de terem começado a trabalhar aos 12 e 11 anos, respectivamente,

não por livre escolha. A pressão familiar foi identificada como um fator determinante para um jovem vivenciar ou não a juventude, todavia, é importante salientar que outros elementos, como status socioeconômico, etnia, gênero, orientação sexual, localização geográfica, entre outros, também exercem uma forte influência sobre essas possibilidades e limitações.

Contraçenando com esses contextos tão marcados por desigualdades, foi apresentado aos participantes um resumo do Estatuto da Juventude (EJUVE), contendo os direitos juvenis garantidos por lei. Mas, antes de entregar-lhes o material, ao serem questionados se os jovens possuíam direitos, os participantes afirmaram que isso é algo “restringido” – resposta mantida mesmo após a leitura do resumo. Os 11 direitos do EJUVE foram abordados individualmente, e, na fase de análise, optou-se por distribuir as conversas sobre cada um nas categorias elencadas *a priori* e *a posteriori*.

Outro ponto abordado teve como base os estudos de Abramo (1997) e Oliveira *et al.* (2018), que discutem a existência de um estereótipo que retrata os jovens como desinteressados por assuntos políticos e sociais. O que frequentemente leva à desqualificação, menosprezo e até desconsideração por aquilo dito pelos jovens. Indagou-se ao grupo se isso ocorria com eles e se participar do Grêmio Estudantil influenciava essa situação. A partir disso, destaca-se a resposta de um dos participantes:

então, acho que não sei, não entendo muito o que comentar sobre isso. Hum, mas eu acho que muito desse argumento de que o jovem é desinteressado é só uma desculpa. Porque quem está desinteressado de verdade são eles. Porque ninguém veio falar com os jovens sobre o que eles achavam de um Novo Ensino Médio. Por quê? Porque não estavam interessados. E aí falaram o quê? Que quem não estava interessado era o jovem. Não foi? (França).

Esse e os demais relatos indicam que esses jovens possuem interesse em contribuir para as discussões que estavam sendo pautadas, discussões políticas e sociais. Desse modo, reafirma-se o direito desses sujeitos de serem

incluídos nos debates acerca das políticas educacionais que repercutem diretamente sobre suas vidas. Como os próprios afirmam em outro momento, são jovens que vivem os problemas da escola e, portanto, são parte dela também.

O trabalho

O trabalho emerge como um elemento de extrema importância nos relatos dos jovens que participaram do estudo, estando associado à busca pela independência e estabilidade financeira. O Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda é garantido legalmente aos jovens, conforme evidenciado pelos Artigos 14, 15 e 16 do EJUVE⁶. Ao questionar se tal direito é ou não respeitado, os jovens esclareceram que, embora tenham a possibilidade de trabalhar como estagiários ou jovens aprendizes, enfrentam obstáculos para ingressar nesses empregos devido aos requisitos exigidos para a admissão, mesmo que essas oportunidades frequentemente representem suas primeiras experiências formais de emprego.

Em entrevistas conduzidas com Carles Feixa Pampols (Oliveira *et al.*, 2018) e Regina Novaes (Oliveira; Lacerda; Novaes, 2021), ambos reconhecidos pesquisadores no campo das juventudes, quando questionados sobre as principais demandas dos jovens na atualidade, a temática do emprego ganha destaque. De acordo com Oliveira, Lacerda e Novaes (2021, p. 4), “[...] os jovens de hoje têm, realmente, muita preocupação com o futuro e muita dificuldade de projetar o futuro no mundo do trabalho”. Essas preocupações estão diretamente relacionadas às transformações que vêm ocorrendo nas dinâmicas de produção e trabalho nos últimos tempos. Nesse contexto, Oliveira *et al.*

⁶ Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social; Art. 15. Ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas: [...]; Art. 16. O direito à profissionalização e à proteção no trabalho dos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos de idade será regido pelo disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e em leis específicas, não se aplicando o previsto nesta Seção (Brasil, 2013).

(2018) explicam que

[...] a juventude sempre havia tido uma preparação para o mercado de trabalho, os jovens tinham possibilidades de acesso a alguma ocupação remunerada. Isto a médio ou longo prazo levava a uma possibilidade de emanciparem-se e ter uma carreira autoconstruída. Isto está desaparecendo, está se precarizando de uma maneira alarmante. O trabalho dos jovens: o salário, o tempo e as condições de trabalho, eles estão perdendo direitos sociais que historicamente haviam sido conquistados na modernidade (p.314).

A situação delineada pelos autores, em um contexto mais amplo relacionado ao trabalho e às juventudes, ocorre em um cenário caracterizado por um crescimento econômico limitado e altas taxas de desemprego, subocupação e desânimo que vêm aumentando desde 2015, impactando profundamente os jovens (Tomassi; Corrochano, 2020). Observa-se, junto a isso, um aumento significativo do empreendedorismo como uma alternativa diante do cenário descrito. De acordo com Tomassi e Corrochano (2020, p.364), o “[...] empreendedorismo passa a ocupar as agendas de organismos públicos e privados, sobretudo nos últimos dez anos”, tornando-se uma nova forma de precarização. E se em tempos de neoliberalização, testemunha-se a flexibilização e o desmantelamento de diversos direitos sociais conquistados pela população ao longo da história, no caso dos jovens, como explica Corrochano (2023), a análise do presente também revela retrocessos significativos em relação às conquistas legais, como o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo.

Quando indagados sobre as principais demandas, desejos, esperanças e sonhos dos jovens na atualidade, a maioria das respostas relacionou-se a questões financeiras: “*uma mesada*” (China); “*Dinheiro, dinheiro. O jovem quer muito dinheiro*” (França); “*Dinheiro*” (Participantes); “*Não, dinheiro não. Estabilidade financeira*” (França); “*Não. Dinheiro mesmo, eu não quero estabilidade financeira. Quero ter mais do que preciso*” (China).

A mobilidade urbana

O Direito ao Território e à Mobilidade é assegurado legalmente aos jovens, conforme expresso pelos Artigos 31, 32 e 33 do EJUVE⁷. No entanto, apesar de se constituir como direito, as oportunidades ou limitações quanto a mobilidade estão diretamente relacionadas às condições socioeconômicas dos indivíduos. Com base nos estudos de Vasconcellos (2012), Lira e Cordeiro (2023, p.5) explicam que “[...] a situação socioeconômica do indivíduo e de sua família influencia seu deslocamento, sendo que jovens com maior renda encontrariam, por exemplo, mais facilidade para se deslocar, com maior capacidade para realizar viagens diárias” – algo bastante evidenciado pelos jovens ao longo do grupo focal.

Porto Alegre vivencia uma situação gravíssima em relação à passagem escolar. Os procedimentos para a obtenção e renovação do Tri Escolar⁸ vêm sendo cada vez mais dificultados, sobretudo, com as novas medidas adotadas pela atual administração da cidade. Em notícia de Culau e Silva (2023), é relatado que apenas entre os anos de 2019 e 2021, ocorreu a queda de 77% no número de usuários do TRI Escolar:

em 2019, início da gestão Melo, 101.015 estudantes utilizavam o cartão TRI, que dá direito à isenção parcial da passagem em Porto Alegre, segundo dados disponibilizados pela EPTC [Empresa Pública de Transporte e Circulação] ao nosso gabinete, a partir de pedido de informação. Em 2022, o número despencou para 23.256, o que representa uma redução de 77%.

Durante a conversa, um dos jovens disse que na semana seguinte precisaria escolher um dia para não ir à aula devido à falta de passagens. Contou

7 Art. 31. O jovem tem direito ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos, no campo e na cidade; Art. 32. No sistema de transporte coletivo interestadual, observar-se-á, nos termos da legislação específica; Art. 33. A União envidará esforços, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para promover a oferta de transporte público subsidiado para os jovens, com prioridade para os jovens em situação de pobreza e vulnerabilidade, na forma do regulamento (Brasil, 2013).

8 O “Tri Escolar” é um cartão destinado aos estudantes de Porto Alegre por meio do qual obtêm acesso à passagem escolar para uso dentro dos limites da cidade.

também que possui menos de 70% de presença na escola, já que tem vezes que não consegue se deslocar por não ter tido o TRI escolar aprovado; “*não tenho dinheiro para vir para a escola*” (China). Outro jovem relatou que se viu obrigado a solicitar carona, repetidamente, aos motoristas de ônibus pelos mesmos motivos. Trata-se de uma situação perversa e extremamente preocupante no que diz respeito à (des)construção de políticas públicas de mobilidade urbana, afetando esses sujeitos de várias maneiras, com ênfase nas suas próprias experiências escolares. Aliás, ao contrastar as vivências desses jovens com as daqueles que conseguem frequentar a escola diariamente, como poderia alegar-se que o direito à educação é plenamente gozado por todos, quando existem estudantes que nem mesmo conseguem se deslocar até a escola?

A saúde mental

A Organização Mundial de Saúde – OMS (2022) define saúde mental como “um estado de bem-estar mental que permite às pessoas lidar com o estresse da vida, realizar suas habilidades, aprender bem e trabalhar bem e contribuir para sua comunidade”. De acordo com a Organização, esse estado de bem-estar mental também está interligado às circunstâncias sociais, econômicas, geopolíticas e ambientais, abrangendo situações de carência, violência, disparidade e privação ambiental. É incontestável a relevância que a saúde mental adquiriu nos tempos atuais, o que parece ter se tornado ainda mais evidente após o enfrentamento da pandemia da Covid-19, durante a qual muitas pessoas (aquelas que puderam) passaram por um período de isolamento social.

Considerando as dimensões de coletividade e sociabilidade que caracterizam as vivências juvenis contemporâneas, Oliveira e Lacerda (2022, p.139) explicam que as ramificações advindas do período pandêmico “[...] se constituíram em importantes gatilhos para o desencadeamento de sofrimento psicológico e dificuldades de saúde mental na juventude”. A questão da saúde mental

ganhou destaque durante o diálogo quando o Direito à Saúde, presente no EJUVE⁹, foi abordado.

Os jovens deram ênfase ao tema, ressaltando a falta de profissionais de saúde, como psicólogos, atuando dentro das escolas – presença que, teoricamente, é garantida pela Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019). Quando levantada a questão sobre desejos, esperanças e sonhos juvenis, a saúde mental também apareceu no discurso dos participantes, seguida das questões financeiras. Não coincidentemente, ao solicitar que, se possível, definissem *jovem* em uma única palavra, como forma de finalizarmos o primeiro momento do grupo focal, o consenso foi “ansioso”: “*essa é a definição de jovem*” (China).

Considerações Finais

Observa-se no período histórico mais recente, uma intensificação da influência da ideologia neoliberal, que vem atingindo diversas esferas sociais e guiando a construção de novas políticas públicas. No Brasil, tal processo manifestou-se também na forma de várias “reformas” administrativas, parte do mesmo contexto de surgimento da Lei 13.415/2017. Apesar das críticas às propostas e dos desdobramentos que ainda vêm se desenrolando, a implementação do NEM continua a ocorrer em escolas de todo o país.

Abordar a educação pública no atual contexto que se passa, faz-se necessário para reforçá-la como direito social destinado a garantir condições igualitárias (e em hipótese alguma excludentes) para todos os jovens estudantes brasileiros. Evidencia-se a perspectiva adotada de que o Ensino Médio pode ser pensado/planejado/discutido em conjunto com os jovens escolarizados, uma vez que esses sujeitos vivenciam a escola diariamente. E, contrariamente às

⁹ O Direito à Saúde é expresso nos seguintes artigos do EJUVE: Art. 19. O jovem tem direito à saúde e à qualidade de vida, considerando suas especificidades na dimensão da prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde de forma integral; Art. 20. A política pública de atenção à saúde do jovem será desenvolvida em consonância com as seguintes diretrizes [...] (Brasil, 2013).

concepções que prevalecem no senso comum, percebeu-se ao longo do estudo, que os jovens tinham muito a dizer e queriam utilizar a sua voz para serem ouvidos acerca dos temas pautados, sendo o Grêmio Estudantil um espaço que privilegia tal condição.

A partir da realização do grupo focal foi possível compreender um pouco mais as ideias dos participantes sobre o que representa ser jovem e como eles mesmos vivenciavam essa fase da vida. Para além do que se previu inicialmente, trabalho, mobilidade urbana e saúde mental, apareceram como elementos importantes dentro das discussões sobre as juventudes. Mesmo cada um desses elementos constituindo-se como direitos garantidos pelo EJUVE, apresentam limitações práticas de acordo com a fala dos jovens, manifestando-se na dificuldade de se conseguir o primeiro emprego (mesmo como estagiário ou jovem aprendiz), nos problemas referentes à passagem escolar (que impacta o próprio direito à educação) e na falta de profissionais de saúde mental nas escolas. Os desejos, sonhos e esperanças ligam-se a tais elementos: possuir estabilidade financeira, ter acesso ao transporte público e dispor de saúde mental.

Entende-se que o tema da “Reforma” do Ensino Médio sob a ótica de jovens escolarizados ganha relevância na medida em que esses sujeitos, como um dos principais atores dessa política, possuem o direito de fazer parte desse debate e de compreender quais são as repercussões da Lei 13.415/2017 em suas vidas. Considera-se que os resultados obtidos foram produtores de discussões e entendimentos no que se referiu a conhecer os jovens participantes da pesquisa e as suas experiências escolares e juvenis de forma mais ampla. Nesse sentido e sob um ponto de vista pedagógico, conhecer os alunos que estão vivenciando a implementação no NEM, também possibilita o ato de (re)pensar práticas docentes que se aproximem cada vez mais desses sujeitos e das suas realidades, sobretudo, no cenário brasileiro atual.

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**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.37-72.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p.25-36, 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 30 set. 2023.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. São Paula: Atlas, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1074307>. Acesso em: 30 set. 2023.

Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de ‘O que rola por aí’, ‘RPG’ e ‘Brigadeiro caseiro’. **O GLOBO**, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 5 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, 11 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 397, de 07 de março de 2023.** Altera a Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 7 mar. 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-397-de-7-de-marco-de-2023-468444970>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023.** Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, 8 mar. 2023c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-%20de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 13 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-%20331876769>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023.** Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 4 abr. 2023b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de2023-475187235>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. MEC. Inep. **SAEB 2021 Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2021 Nota Técnica.** 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tenica_2021.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

CORROCHANO, Maria Carla. Condição juvenil, trabalho e ações coletivas: notas a partir do contexto pandêmico. *In*: OLVEIRA, Victor Hugo Nedel (Org.). **Debates Sobre Juventudes.** 2023. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/debates-sobre-juventudes-1489275>. Acesso em: 30 set. 2023.

CULAU, Giovanni; SILVA, Airton. Artigo | Estudantes com TRI Escolar despenca 77% na atual gestão de Porto Alegre. **Brasil de Fato RS**, 3 mai. 2023. Disponível em: <https://www.brasilefators.com.br/2023/05/03/artigo-estudantes-com-tri-escolardespenca-77-na-atual-gestao-de-porto-alegre>. Acesso em: 30 set. 2023.

DAYRELL, Juarez. A ESCOLA “FAZ” AS JUVENTUDES? REFLEXÕES EM TORNO DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p.1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RT-JFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=html>. Acesso em: 30 set. 2023.

FEIXA, Carles. **De joves, bandas y tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

FERNANDES, Daniela. Gênero de juventudes. *In*: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; PIMENTA, Melissa de Mattos (orgs.). **Juventudes e Territórios**. 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256981/001166652.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 set. 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pm-p5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 03 out. 2023.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p.385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

FIGUEIRÔA, Plínio Xavier de; MIRANDA, Humberto da Silva. Adolescentes-Jovens e o Grêmio Estudantil na escola pública: questões sobre participação. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111030>. Acesso em: 30 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GROPPO, Luís Antonio; SILVEIRA, Isabella Batista. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Argumentum**, v. 12, n. 1, p.7-21, 2020. Disponível em: <https://www.unifalmg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/20.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.89-114. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wpcontent/uploads/2014/02/140165062-revista-2007.pdf#page=43>. Acesso em: 30 set. 2023.

LIRA, Marília Thaysa da Silva Martins; CORDEIRO, Adriana Tenório. Juventude e Mobilidade urbana: Aspectos pessoais, familiares e externos tecendo o cotidiano de jovens estudantes em torno de uma cidade média. **Perspectivas Contemporâneas**, v. 18, p.1-21, 2023. Disponível em: <http://periodicos.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas/article/view/3548>. Acesso em: 30 set. 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes e educação: estado da arte de publicações em revistas A1 de Universidades Federais Brasileiras (2010 - 2019). **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 2, p.358-372, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2279>. Acesso em: 30 set. 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel *et al.* Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. **Educar em Revista**, v. 34, p.311-325, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-311.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Juventudes Brasileiras e pandemia da Covid-19: Apontamentos Sobre Educação e Saúde Mental. *In*: VIEIRA, Cristina Pereira *et al.* (org). **A capacitação para a educação digital e em rede: gênero, equidade e desenvolvimento: perspectivas internacionais**. 2022. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12369>. Acesso em: 30 set. 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; NOVAES, Regina Célia Reyes. Juventudes, educação, política e violência: uma entrevista com Regina Novaes. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YDXnxFVQ4vDb5PHgDx7BDjL/>. Acesso em: 30 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Saúde Mental**. 17 jun. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-healthstrengthening-our-response>. Acesso em: 30 set. 2023.

PAIS, José Machado *et al.* Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de investigador em Educação-uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, p.301-313, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bK3zGhhGQQ6TTGHn7P5qvSN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p.17- 24, 1997. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wpcontent/uploads/2011/03/didatica-revista-brasileira-de-educacao-ed-5-e6.pdf#page=15>. Acesso em: 30 set. 2023.

PESTANA, Grazielle de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Sousa. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 40, n. 2, p.147-166, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-54432019000200002. Acesso em: 03 out. 2023.

RESSEL, Lúcia Beatriz *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p.779-786, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznfnzrCVv9FGXhwnGPQ7S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

SANTOS, Emily *et al.* Novo Ensino Médio: ajustar ou revogar? Entenda em 7 pontos o debate que envolve alunos e MEC. **G1**, São Paulo, 16 fev. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/16/novo-ensino-medio-ajustar-ourevogar-entenda-em-7-pontos-o-debate-que-envolve-alunos-e-mec.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2023.

SANTOS, José Erimar dos. O lugar da Geografia na BNCC e na Reforma do Ensino Médio: aprofundamento de deficientes cívicos. **Anais... VII ENALIC; VII Encontro Nacional das Licenciaturas; VI Seminário do PIBID e I Seminário do Residência Pedagógica**. Fortaleza/CE, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-55877-30112018-232928.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p.367-379, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 30 set. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p.19-31, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 03 out. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva *et al.* O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p.101-118, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>. Acesso em: 03 out. 2023.

TOMASSI, Livia de; CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7gJR8dVYp3WdpCy8hPnNMdF/abstract/?lang=en>. Acesso em: 30 set. 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Victor Hugo Nedel Oliveira

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estudos de Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, é Professor Adjunto e Pesquisador no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação – GEPJUVE/UFRGS/CNPq.

E-mail: victor.juventudes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5624-8476>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7489113176882485>

Susana Henriques

Doutora em Sociologia pelo Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. O mestrado é em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação e a Licenciatura em Sociologia, sempre o Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. Atualmente é Professora Associada com agregação do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta Portugal (UAb). É investigadora do Cies-Iscte – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte, do LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning e do Centro de Estudos Globais da UAb.

E-mail: Susana.Henriques@uab.pt

ORCID: <https://orcid.org/000-0002-7506-1401>

Scopus Author ID: 54420026300

Ciência ID: 6411-F538-EA4A

Cristina Pereira Vieira

Doutora em Sociologia pela Universidade Aberta (UAb), Portugal. O mestrado é em Relações Interculturais, pela UAb, e a Licenciatura em Serviço Social, pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais e Gestão, da Universidade Aberta Portugal. É investigadora do Centro de Estudos Globais (CEG-UAb), onde faz parte da Coordenação do Grupo ADS (Antropoceno, Desenvolvimento e Sustentabilidade); do Centro Interdisciplinar em Estudos de Género (CIEG-Iscsp-ULisboa). Faz parte da Coordenação da Secção Temática de Sexualidade e Género, da Associação Portuguesa de Sociologia (APS).

E-mail: cristina.vieira@uab.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5494-5371>

Scopus Author ID: 7006198962

Ciência ID: 471D-6B4E-2FCF

SOBRE OS AUTORES

Cristiano Lange dos Santos

Doutor em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) com doutorado sanduíche na Universidade de Burgos (UBU) na Espanha financiado pela CAPES. Colaborador Externo do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens (GRUPECA/UNISC).

E-mail: cristiano.advg@gmail.com

Cristina Pereira Vieira

Centro de Estudos Globais (CEG-UAb); Universidade Aberta (UAb)

Orcid: orcid.org/0000-0002-5494-5371. E-mail: cristina.vieira@uab.pt

Danilo Parbato

Universidade Aberta (UAb) – Portugal - Doutorando em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento e Mestrado em Administração e Gestão da Educação pela Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique.

E-mail: danilo.parbato@educadores.online

Ellen Maria Paulino de Oliveira

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí. E-mail: ellenmariapaulino@gmail.com

Gabrielle Bezerra da Silva

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil. E-mail: gabrielle.bezerra@ufrgs.br

Hadson Bertoldo Sales Lima

Doutorando em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia; Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia; Professor de Geografia nos municípios de Araci/ BA e Biritinga/BA E-mail: hadsonbertoldo@hotmail.com; Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade – GIPRES.

Orcid: <https://orcid.org/0000->

Inajara de Salles V. Neves

Professora Adjunta do Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos - (UNIMARCO), e Pedagoga (FaE/UFMG). Professora permanente do Programa de Pós-graduação stricto sensu do PPGEDMAT/UFOP - Mestrado em Educação Matemática na Linha de Pesquisa: Formação de Professores que Ensinam Matemática. Colaboradora externa do Programa de Pós-graduação stricto sensu - PROMESTRE, Mestrado Profissional em Educação e Docência, na Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (FaE/UFMG). Realizou residência Pós-doutoral na Universidade Aberta de Portugal UAb (Bolsista CAPES - 2014-2015).

Jaqueline Silvério Alves

Mestra da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Programa de Pós-graduação stricto sensu - PROMESTRE, Mestrado Profissional em Educação e Docência, na Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (FaE/UFMG). Psicóloga e Pedagoga, com Pós-graduação em MBA Executivo de Gestão de Pessoas e Recursos Humanos. Servidora Pública Federal da UFMG.

Juliana Toralles dos Santos Braga

Mestre em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande, Doutoranda em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul e advogada. Integrante do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social do PPGD/UNISC. E-mail: jutsb@hotmail.com

Letícia Carolina Pereira do Nascimento

Pedagoga e Doutora em Educação (UFPI). Professora do Curso de Pedagogia da UFPI/Florianópolis. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos “Educação, Gênero e Cidadania” - NEPEGECEI e Do Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE. E-mail: lecarolpereira@gmail.com

Lucivando Ribeiro Martins

Pedagogo e Doutorando em Educação (UFC). Professor do Curso de Pedagogia da UESPI. Pesquisador do Núcleo de Pesquisas e Estudos “Educação, Gênero e Cidadania” - NEPEGECEI e Do Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE.. E-mail: lucivandomartinsprof@ors.uespi.br

Leonardo Carvalho de Souza

Doutorando em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Franca. Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (UNESPAR). Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas e Rede de defesa de Direitos (UNOPAR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas para Infância e Adolescência (GEPPIA) Unesp/Franca. Pedagogo e Assistente Social. Atua como docente no curso de Serviço Social da Unespar/Paranavaí-PR e no Instituto Federal do Paraná - IFPR/Ivaiporã-PR. E-mail: leonardo.souza@ies.unespar.edu.br

Manuel Rebelo

Professor de Geografia da População e dos Povoamentos na Universidade Pedagógica de Maputo. Moçambique. rebelo.salvador@gmail.com

Maria Cristina Piana

Pós-Doutora pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho - Franca/SP. Docente do Departamento de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Mestrado e Doutorado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP /Franca. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas para Infância e Adolescência (GEPPIA) Unesp/Franca – SP. É membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas do Serviço Social na área da Educação (GEPESSE) Unesp/Franca – SP e do Grupo de Estudos e Pesquisas “Sociologia, Trabalho e Educação” da UFSCAR. E-mail: cristina.piana@unesp.br

Natanael Reis Bomfim

PHD Educação, pela Universidade do Quebec em Montreal; Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGDUC na Universidade do Estado da Bahia; E-mail: nrebomfim@uneb.br; Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade - GIPRES; <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>.

Nayana Sepúlveda Suzart

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia; Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, pela Universidade Estadual de Feira de Santana ; Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia; E-mail: naysuzart@hotmail.com; Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade - GIPRES; <https://orcid.org/0000-0002-0091-0034>.

Nuno Miguel Augusto

Licenciado em Sociologia pela Universidade da Beira Interior (UBI) (1995). Mestre em Sociologia pela Universidade de Évora (1998). Doutorado em Sociologia pela UBI com a Tese “Novos actores sobre velhos palcos: juventude, política e ideologias no Portugal democrático” (2007). Professor Auxiliar na Universidade da Beira Interior (UBI) e Investigador integrado do CIES-ISCTE. Coordenador do CIES-UBI (polo do CIES-ISCTE na UBI) e Diretor do Mestrado em Sociologia: Exclusões e Políticas Sociais da UBI.

Email: naugusto@ubi.pt

Paulo Silvino Ribeiro

Doutor em Sociologia (UNICAMP), professor de Sociologia e Políticas Públicas em Curso de Graduação e Pós Graduação da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo - FESPSP, onde também é coordenador de projetos.

Régia Cristina Oliveira

Doutora em Sociologia (USP), Pós doutora em Ciências Sociais e em Saúde Coletiva (UNIFESP), Docente na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH/USP), na graduação e no Programa de Pós Graduação em Estudos Culturais; líder do grupo de Pesquisa Juventude e Sociedade, do CNPq; Pesquisadora do CNPq (Pq2).

Sandra Caeiro

Professora Catedrática no Departamento de Ciências e Tecnologia da Universidade Aberta (UAb). Portugal. Doutorada em Engenharia do Ambiente pela Universidade Nova de Lisboa (UNL), Investigadora do Centro de Estudos Globais da UAb e no Centro de Investigação em Ambiente e Sustentabilidade da UNL. As suas áreas de investigação são a Gestão do Ambiente e da Sustentabilidade e Educação para a Sustentabilidade. É atualmente coordenadora do Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento na UAb. ORCID ID: 0000-0002-6079-3554. Email: scaeiro@uab.pt

Susana Henriques

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) / Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES-IUL); Universidade Aberta (UAb).

Orcid: orcid.org/0000-0002-7506-1401 Email: susana.henriques@uab.pt

Stella Christina Schrijnemaekers

Doutora em Sociologia (USP), Docente da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), no curso de Sociologia e Política e Na Pós-Graduação em Psicossociologia da juventude e políticas da disciplina Sociologia da juventude; Coordenadora do curso de Relações Internacionais e dos cursos de Tecnólogo comércio exterior e Tecnólogo em comércio exterior EAD das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Shara Jane Holanda Costa Adad

Cientista Social e Doutora em Educação. Professora associada da UFPI. Integra o Programa de Pós-graduação em Educação. Coordena o Núcleo de Pesquisas e Estudos “Educação, Gênero e Cidadania” - NEPEGECI e o Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE.

E-mail: sharaholanda64@gmail.com

Valdenia Pinto de Sampaio Araújo

Licenciada em Educação Física e Doutora em Educação (UFPI). Professora do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos “Educação, Gênero e Cidadania” - NEPEGECI e Do Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE..

E-mail: valdeniasampaio@gmail.com

Victor Hugo Nedel Oliveira

Doutor em Educação, Mestre e Licenciado em Geografia, Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS - Brasil. E-mail: victor.nedel@ufrgs.br



JUVENTUDES EM PORTUGUÊS:

EXPRESSÕES JUVENIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●