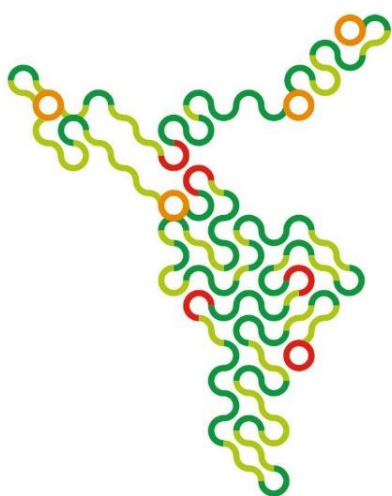


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



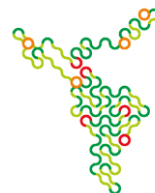
 Realização:



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



JUVENTUDES E EDUCAÇÃO



TRABALHOS

“QUANDO MENOS PERCEBEMOS ESTAMOS ALI CONECTADOS”: ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DO USO DO SMARTPHONE DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS3
Luciane Pereira Viana

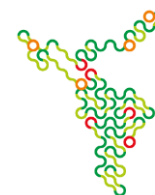
ESTATUTO DA JUVENTUDE: DIREITOS E DEVERES 13
Cilon Freitas da Silva; Isabel Cristina dos Santos Martins; Valderez Marina do Rosário Lima

QUE POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PODEM EXISTIR NO UNIVERSO DAS HQS, PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO?.....26
Isabel Cristina dos Santos Martins; Valderez Marina do Rosário Lima

JOVENS IMAGENS DO URBANO EM SÃO BORJA (RS).....39
Tatiana Prevedello; Victor Hugo Nedel de Oliveira; Miriam Pires Corrêa de Lacerda

OS JOVENS E O FUNK NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: (IM)POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL51
Deivid de Souza Soares

ASSISTIR PARA TRANSFORMAR (-SE): A POTÊNCIA DA ESCOLA NA LUTA PELO RECONHECIMENTO SOCIAL DAS JUVENTUDES EM SITUAÇÃO DE RUA.....64
Josiane Machado Godinho



“QUANDO MENOS PERCEBEMOS ESTAMOS ALI CONECTADOS”: ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DO USO DO SMARTPHONE DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Luciane Pereira Viana ¹

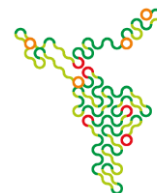
Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as perspectivas de jovens universitários da cidade de Novo Hamburgo-RS, a respeito da utilização do smartphone para agilizar práticas cotidianas. A afirmação que as tecnologias estão cada vez mais interligadas ao processo de inclusão social, revela-se o fio condutor para a reflexão sobre os processos de subjetivação e conectividade que atravessam o cenário atual das práticas culturais juvenis. Neste artigo utilizou-se a pesquisa descritiva, qualitativa, com abordagem etnográfica e entrevistas realizadas com jovens universitários na cidade de Novo Hamburgo-RS em 2017. O referencial teórico, conta com os autores Feixa Pampols, Santos, Pais, Castells, Canclini, Reguillo Cruz, entre outros. Os resultados apontam que não importa onde, quando e os motivos do consumo, o fato é que os aparatos tecnológicos estão cada vez mais imersos no cotidiano dos jovens. Assim, conhecer o processo de inclusão digital das juventudes é essencial a fim de que se possam propor sugestões para promoção social (educação, trabalho, cultura, etc.), maior liberdade e igualdade de oportunidades. Este artigo traz reflexões que integram a pesquisa em andamento de doutoramento em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale que tem objetivo central problematizar a relação do consumo com a inclusão social na juventude contemporânea brasileira.

Palavras-chave: Juventudes. Smartphone. Inclusão Digital. Consumo.

“WHEN UNLESS WE UNDERSTAND WE ARE ALI CONNECTED”: STUDY ON THE DAILY PRACTICES OF SMARTPHONE USE OF YOUNG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: This study aims to analyze the perspectives of young university students in the city of Novo Hamburgo-RS, regarding the use of smartphones to streamline daily practices. The assertion that technologies are increasingly linked to the process of social inclusion reveals the guiding thread for reflection on the processes of subjectivation and connectivity that cross the current scenario of youth cultural practices. In this article we used the descriptive and qualitative research, with an ethnographic approach and interviews with university students in the city of Novo Hamburgo-RS in 2017. The theoretical framework has the authors Feixa Pampols, Santos, Pais, Castells, Canclini, Reguillo Cruz, among others. The results point out that no matter where, when and the reasons for consumption, the fact is that technological devices are increasingly immersed in the daily lives of young people. Thus,

¹ Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade FEEVALE, Bolsista PROSUC/CAPES. Mestra em Processos e Manifestações Culturais. Administradora. Docente na Faculdade IENH – Novo Hamburgo/RS. **Saraí Patricia Schmidt** - Professora orientadora. Doutora em Educação e mestra na linha de pesquisa Estudos Culturais da UFRGS. Jornalista. Docente na Universidade FEEVALE – Novo Hamburgo/RS.



knowing the process of digital inclusion of youth is essential so that suggestions can be made for social promotion (education, work, culture, etc.), greater freedom and equal opportunities. This article brings reflections that integrate the research in progress of PhD in Cultural Diversity and Social Inclusion by the University Feevale that has central objective to problematize the relation of the consumption with the social inclusion in the Brazilian contemporaneous youth.

Keywords: Youth. Smartphone. Digital Inclusion. Consumption.

Introdução

A afirmação que as tecnologias estão cada vez mais interligadas ao processo de inclusão social, revela-se o fio condutor para a reflexão sobre os processos de subjetivação e conectividade que atravessam o cenário atual das práticas culturais juvenis.

No mundo a quantidade de celulares (soma da quantidade de celulares e smartphones)¹ atingiu 97,8 acessos por cem habitantes em 2015, com um total de 7,2 bilhões de aparelhos (Gráfico 1) que representa praticamente um acesso para cada indivíduo². Sendo que o consumo³ de telefones celulares teve um crescimento de 227% nos últimos dez anos (2005 a 2015). Segundo a GSMA (2018) estima-se que em 2025 tenhamos 9,0 bilhões de aparelhos com cartão SIM⁴, com 110% de penetração mundial.

¹ Segundo Teleco (2017) o telefone celular é usado para tarefas simples como: ligações, mensagens (SMS) e câmera com uma baixa resolução. Já o Smartphone (Telefone Inteligente) é utilizado para ligações e vídeos chamadas, mensagens, aplicativos diversos, possui câmeras de alta qualidade, maior resolução da tela, comando de voz, etc.

² Considerando a população mundial de 7,3 bilhões de habitantes em julho de 2016, segundo a Cia (Central Intelligence Agency). Fonte: <https://www.cia.gov>, 2017.

³ Para Canclini (2010, p. 60) o consumo é o “conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos”.

⁴ SIM - Módulo de Identificação de Assinante.



Gráfico 1 - Quantidade de celulares no mundo: 2000 a 2015 (em bilhões de aparelhos)

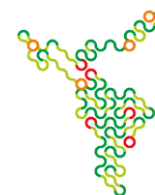


Fonte: TELECO (2017, on-line).

Contudo, além do aumento expressivo da quantidade de celulares nos últimos anos apresentado no Gráfico 1, destacamos que a medida que os dispositivos se tornam mais inteligentes, as sociedades estão mais conectadas e os serviços ficam mais ricos, principalmente no que diz respeito ao avanço de funcionalidades. A telefonia móvel, utilizada na função “fazer e receber ligação”, adquire o “status” de telecomunicação móvel, abrangendo várias formas de interação, informação e comunicação.

Ou seja, os smartphones podem ser considerados “computadores de bolso”, com os quais podemos obter informações, fazer compras, acessar redes sociais, assistir filmes e ouvir músicas, enfim, diversas atividades na hora em que surge a necessidade ou desejo. Cabe destacar que o smartphone tornou-se uma prática de sociabilidade de grande valor simbólico na juventude. Assim, este estudo tem como objetivo analisar as perspectivas de jovens universitários da cidade de Novo Hamburgo-RS, a respeito da utilização do smartphone para agilizar práticas cotidianas.

No percurso metodológico utilizou-se a pesquisa descritiva, qualitativa, dividida em dois procedimentos: bibliográfica e etnográfica (PRODANOV E FREITAS, 2009). A pesquisa bibliográfica busca discutir questões sobre o consumo do smartphone e as culturas juvenis e, conta com os autores Feixa Pampols, Santos, Pais, Castells, Canclini, Reguillo Cruz, entre outros.



A parte da pesquisa etnográfica descrita neste artigo, contou o relato de cinco entrevistas realizadas com jovens universitários na cidade de Novo Hamburgo-RS, no ano de 2017. Por fim, optou-se pela análise de conteúdo, segundo Bardin (2004), sendo obedecidas as seguintes fases: a) pré-análise com preparação do material com a escolha dos relatos para compor o artigo; b) exploração do material, com definição das categorias; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Este artigo traz reflexões que integram a pesquisa em andamento de doutoramento em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale que tem objetivo central problematizar a relação do consumo com a inclusão social na juventude contemporânea brasileira.

Culturas Juvenis, Inclusão Digital e Práticas Cotidianas

Entender a juventude implica em não homogeneizá-la, afinal suas linguagens, performances e representações de seus corpos constroem e (re)configuram suas identidades e os espaços sociais de que participam. Pode-se considerar que a ambiguidade (comportamento homogêneo e heterogêneo) da vida social juvenil é um reflexo da influência da cultura híbrida⁵ com que eles convivem. Neste sentido, um aspecto é importante: a questão da juventude acompanhar a liquidez⁶ da sociedade. Schmidt (2007, p. 12), tendo como base Bauman (2001), caracteriza a “juventude líquida” como

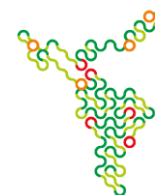
um grupo que, para afirmar-se como tal, precisou, em determinados momentos históricos, romper, ou talvez fosse melhor dizer, dissolver, derreter certos “sólidos”. Nesse processo de dissolução, a juventude acabou por constituir-se como “rebelde”, “irreverente”, “obstinada”, “inconformada”. Com isso, acabou criando novos “sólidos” para si. E são eles que, contemporaneamente, vão sendo despejados no cadinho para serem novamente reformados, reformulados e refeitos.

Um dos efeitos marcantes desse processo é o modo dinâmico, fluido, fugaz, múltiplo do estilo de vida⁷ jovem. Feixa Pampóls (1999) destaca que a construção de distintos estilos de vida refere-se

⁵ Culturas híbridas: diversas mesclas interculturais, não somente mestiçagem (raças) ou sincretismo (religioso). Para apreender as culturas híbridas é necessário o atentar aos processos de hibridação. Hibridação designa um conjunto de processos de intercâmbios e mesclas de culturas, ou entre formas culturais (CANCLINI, 2003).

⁶ A liquidez da sociedade (BAUMAN, 2007), constitui-se num processo impulsionador de constantes transformações no cenário de consumo. “A ‘vida líquida’ e a ‘modernidade líquida’ estão intimamente ligadas. A ‘vida líquida’ é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. ‘Líquido-moderna’ é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2007, p.7).

⁷ O estilo de vida se constitui pela combinação dos elementos: linguagem, música, estética, produções culturais e atividades focais (FEIXA PAMPÓLS, 1999). “Os estilos tem uma existência histórica concreta, são muitas vezes



ao modo como as experiências dos jovens são coletivamente expressas e formam um conjunto de formas de vida e valores característicos e distintos de determinados grupos juvenis que, em sentido amplo, constituem a expressão “culturas juvenis”. Importante destacar que o autor indica culturas juvenis no plural, tendo como base a diversidade e complexidade da construção desta categoria social.

Pais (2003, p. 54, grifo do autor) explica que “por *cultura juvenil*, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como um conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais”. A partir deste conceito, remetem-se também as demais características citadas por Reguillo Cruz (2003, p. 103, tradução nossa) que afirma que as culturas juvenis são “caracterizadas por seus sentidos múltiplos e móveis, incorporam, descartam, misturam, inventam símbolos e emblemas, em contínuo movimento que torna difícil representá-los em sua ambiguidade⁸”.

Contudo, os jovens são vítimas das desigualdades do atual contexto socioeconômico da sociedade, conforme Reguillo Cruz (2012) as juventudes vivem a instabilidade e a incerteza de acesso à educação formal, os problemas de inserção no mundo do trabalho, entre outras múltiplas formas de exclusão em termos de cidadania cívica, política, cultural e social.

Para Santos (2008, p. 280) a exclusão é a precarização da população em contextos de enormes divisões, discriminações, privações e desigualdade social. Segundo Castells (2003) o processo de exclusão digital possui relação direta com o processo de exclusão social, uma vez que, o processo de inclusão digital prevê ampliação da cidadania e do direito de comunicação na esfera on-line.

Sendo que, a inclusão digital insere-se em uma discussão mais ampla com profissionalização, capacitação e inserção no mercado de trabalho e, também no âmbito da educação, ou seja, o sujeito deve ter inteligência e capacidade técnica de atuar na rede, criar e produzir conteúdos e significados (Silveira, 2002). Castells (2003) defende que atualmente a internet constitui-se o epicentro de atividades sociais, econômicas e políticas.

etiquetados pelos meios de comunicação de massa e passam a atrair a atenção pública durante um período de tempo, ainda que depois decaiam e desapareçam” (FEIXA PAMPÓLS, 1999, p. 88, tradução nossa).

“Os estilos tienen una existencia historica concreta, son a menudo etiquetados por los medios de comunicaci3n de masas y pasan a atraer la atenci3n p3blica durante un per3odo de tiempo, aunque despu3s decaigan y desaparezcan”.

⁸ [...] caracterizadas por sus sentidos m3ltiples y m3viles, incorporan, desechan, mezclan, inventan s3mbolos y emblemas, en continuo movimiento que las vuelve dif3cilmente representables em su ambigüedad.



Segundo Mari⁹, uma das entrevistadas: *“Tendo wi-fi ou um plano de internet, não é preciso um computador, nem jornais, para ficar por dentro do que acontece ao redor do mundo. Além disso, não é preciso sair de casa para pagar contas, consultar faturas e extratos. Podemos inclusive, decidir o que preparar na refeição, através de aplicativos com receitas diversas”*. E, conforme a entrevistada Anna *“Hoje se consegue fazer praticamente tudo pela internet, então também há possibilidade de fazer por um smartphone”*.

Canclini (2010, p. 40) explica que o novo cenário sociocultural, expõe uma reformulação dos padrões “[...] onde as atividades básicas (trabalhar, estudar, consumir) se realizam frequentemente longe do lugar de residência e onde o tempo empregado para locomover-se por lugares desconhecidos da cidade reduz o tempo disponível para habitar a própria”. O que concorda a entrevistada Mel *“O smartphone agiliza o pagamento de contas, indica uma direção/caminho para chegar em um lugar que não conhecemos e também faz com que fugimos do trânsito intenso indicando o melhor caminho”*.

A temporalidade efêmera faz com que a urgência predomine no cotidiano da sociedade de consumo; o importante é o maior tempo livre¹⁰ para se dedicar a outros consumos. Ou seja, na sociedade atual, ganhar/perder tempo com entretenimento, convívio, cuidado de si está vinculado não somente a capacidade financeira, mas também, ao tempo disponível. A respeito disto, Bauman (2008, p. 45) descreve que

Stephen Bertman cunhou os termos ‘cultura agorista’ e ‘cultura apressada’ para denotar a maneira como vivemos em nosso tipo de sociedade. Termos de fato adequados, que se tornam particularmente úteis sempre que tentamos apreender a natureza do fenômeno líquido-moderno do consumismo.

Nesta perspectiva, se faz necessário refletir que *“através da tecnologia, diversão e obrigação, entretenimento e trabalho, se intercalam, reorganizando, de maneira não-linear, o tempo livre e o tempo útil, que se misturam em diferentes espaços sociais, privados e públicos”* propõem Rocha, Pereira e Balthazar (2010, p. 2).

⁹ Iremos utilizar nomes fictícios dos estudantes entrevistados.

¹⁰ *“O entretenimento, portanto, pode ser compreendido como o espaço de tempo que concede primazia ao prazer e aos sentidos em contraponto ao momento de trabalho, tempo útil”*, (ROCHA, PEREIRA, BALTHAZAR, 2010, p. 2). Ou seja, tempo útil é considerado o tempo dedicado ao trabalho e o tempo livre para o lazer e entretenimento.



Relata a entrevistada Bela *“O smartphone deixou de ser um acessório e passou ser uma necessidade, ele é muito prático, é difícil vermos hoje em dia pessoas com notebooks em mãos, porque não tem necessidade de carregar ele toda hora, o smartphone veio para ser prático, tudo o que tu faz em um computador hoje, tu consegue fazer pelo próprio celular, eu mesma, várias vezes cheguei na escola estudando para provas ou apresentações pelo próprio celular”*.

O *smartphone* tem presença garantida em casa, no trabalho, na escola e no lazer, algumas vezes podendo até diluir as fronteiras entre pessoal e profissional, no sentido de tempo e espaço (Castells, 2003). Sendo assim,

ocupar o tempo ganha um significado importante; mais ainda, fundamental para os jovens que, comumente, são caracterizados pela falta de tempo, pelo grande número de compromissos, pela enorme capacidade de fazer inúmeras tarefas simultaneamente. O tempo, quando ocupado intensamente, torna-se produtivo e distintivo (ROCHA, PEREIRA, BALTHAZAR, 2010, p. 8).

Diante disso, não é exagero pensar que o *smartphone* e as demais tecnologias permitem construir um ambiente de cultura de consumo integrado, que permite cada vez mais que os jovens “vivam conectados”. Conforme Rosa (2011, p. 1), “esses pequenos aparelhos eletro-eletrônicos parecem parte essencial do corpo de muitos indivíduos, não é raro vermos em todos os lugares, tanto nos centros urbanos quanto no meio rural, homens e mulheres fazem uso dessas novas tecnologias”.

O que remete ao comentário da entrevistada Elsa *“O smartphone faz parte de todo nosso dia a dia. Quando menos percebemos estamos ali conectados, tirando fotos, buscando resultados na Internet e fazendo pesquisas. Algo que simplifique nossa rotina, está ali para todos os momentos, com inúmeras formas de notificações que podem ser implantadas hoje em dia para melhorar e facilitar nossa vida”*.

Estamos cercados de dispositivos tecnológicos e, principalmente, *smartphones* que interpelam as funções e formas que os jovens veem, leem, ouvem e se conectam. É possível observar uma mudança de práticas de consumo que a tecnologia digital introduziu na vida cotidiana dos jovens. E, que o *smartphone* não é simplesmente um dispositivo individualizado, mas um instrumento de articulação de novas formas de comunicação, informação e conectividade das juventudes contemporâneas.

Considerações parciais



Este artigo apresentou alguns apontamentos sobre culturas juvenis e o consumo do smartphone, com foco em refletir sobre o processo de inclusão digital que envolve as experiências de consumo do smartphone na juventude contemporânea brasileira, a partir de entrevistas com jovens estudantes universitários sobre a utilização do smartphone para agilizar práticas cotidianas.

Os resultados apontam que não importa onde, quando e os motivos do consumo, o fato é que os aparatos tecnológicos estão cada vez mais imersos no cotidiano dos jovens. O smartphone é capaz de atender de modo personalizado as necessidades dos jovens e agilizar as rotinas diárias, bem como permite interação e compartilhamento de informações, entre tantas funções.

Pode-se constatar que, para a inclusão digital não é suficiente apenas possuir um smartphone, pois os diversos usos e possibilidades podem acarretar que o jovem mesmo possuindo um smartphone possa sentir-se excluído da lógica da modernidade mundial. Para tanto, acredita-se que o acesso à informação e comunicação mostra-se fundamental para a inclusão dos jovens na sociedade contemporânea. Enfim, os jovens precisam entender a importância da apropriação e utilização deste dispositivo, de forma a traduzir em práticas de maior autonomia e cidadania.

Assim, acredita-se que o problema proposto inicialmente tenha sido respondido e o objetivo alcançado, em função da apresentação da base teórica correspondente ao tema e da identificação desta bibliografia aos comentários analisados. Por fim, observa-se que conhecer o processo de inclusão digital das juventudes é essencial a fim de que se possam propor sugestões para promoção social (educação, trabalho, cultura, etc.), maior liberdade e igualdade de oportunidades.

Referências

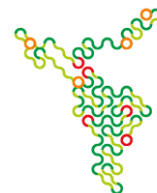
BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.



_____. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. 8. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. **Por uma outra comunicação.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

FEIXA PAMPÓLS, C. **De jóvenes, bandas y tribus.** Barcelona: Ariel, 1999.

_____. Generación @ la juventud en la era digital. **Nómadas**, Bogotá, Colombia, p. 76-91, Out. 2000.

GSMA. The Mobile Economy 2018. **GSMA HEAD OFFICE**, 2018. Disponível em: <www.gsma.com>. Acesso em: 26 Fev. 2018.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGUILLO CRUZ, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, p. 103-118, Maio-Ago. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502308>. Acesso em: 26 Fev. 2018.

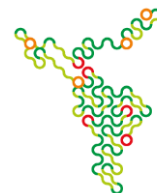
_____. **Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

ROCHA, E.; PEREIRA, C.; BALTHAZAR, A. C. Tempo Livre é Tempo Útil: Gadgets, entretenimento e juventude. **Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Mídia e Entretenimento”, do XIX Encontro da Compós, na PUC-Rio.**, Rio de Janeiro, RJ, jun 2010.

ROSA, H. C. Juventude e Mídia: Uso dos aparelhos eletrônicos móveis nas salas de aula. **ANAIS do XXVI Simpósio Nacional de História**, São Paulo, Jul. 2011. p. 1-8.

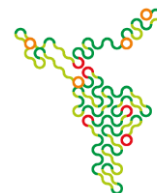
SANTOS, B. D. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMIDT, S. Ter Atitude: Juventude Líquida na Pauta - Um estudo sobre mídia e cultura jovem global. **XVI COMPÓS UTP. Grupo de Trabalho Recepção, Usos e Consumo Midiáticos**, Curitiba, PR, Jun. 2007.



SILVEIRA, S. A. Inclusão Digital, Software Livre e Globalização Contra-Hegemônica. **Software Livre**, 2002. Disponível em: <<http://www.softwarelivre.gov.br/artigos/artigo>>. Acesso em: 05 Mar. 2015.

TELECO. **Telefonia Celular**, 2017. Disponível em: <<http://www.teleco.com.br>>. Acesso em: 24 Jul. 2017.



ESTATUTO DA JUVENTUDE: DIREITOS E DEVERES

Cilon Freitas da Silva¹
Isabel Cristina dos Santos Martins²
Valderez Marina do Rosário Lima³

Resumo: O presente artigo pretende propor algumas reflexões sobre o Estatuto da Juventude (EJuve), na perspectiva de direitos e deveres que a Lei nº 12.852/13 estabelece à (s) juventude (s) e aos agentes públicos e privados. A partir do estudo bibliográfico e documental, à luz da Constituição Federal de 1988, percebe-se que o Estatuto da Juventude se consubstancia em uma proposta de pacto coletivo, que garante direitos aos jovens, e deveres ao Estado, à sociedade, à família, e ao próprio jovem, na medida da responsabilidade que cabe a cada um.

Palavras-chave: Estatuto da Juventude. Direitos. Deveres

YOUTH STATUTE: RIGHTS AND DUTIES.

Abstract: The present article intends to propose some reflections on the Youth Statute (EJuve), in the perspective of rights and duties that Law nº 12.852 / 13 establishes the youth (s) and the public and private agents. Based on the bibliographical and documentary study, in light of the Federal Constitution of 1988, it can be seen that the Youth Statute is embodied in a proposal for a collective agreement, which guarantees rights for young people and duties to the State, society, and to the young person himself, in the measure of the responsibility that each one has.

Keywords: Youth Statute. Rights. Duties

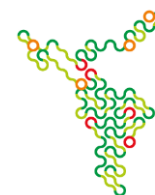
A construção de um pacto coletivo pela juventude

A trajetória humana contempla diferentes fases da vida entre a gestação e a morte, experienciada de diversas formas e com expectativa de direitos, respeito e deveres próprios, à luz dos direitos humanos.

¹ Doutorado em Ciências Policiais de Segurança e Ordem Pública pela Academia de Polícia Militar do Estado de São Paulo, na cidade de São Paulo, Brasil.

² Doutoranda em Educação pela Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, Brasil.

³ Doutorado em Educação pela Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, Brasil.



Este artigo foca sua análise nos jovens. Os dados estatísticos contemporâneos (IBGE, 2015; BRASIL, 2015) e inúmeros estudos (FEIXA, 1998; FREITAS, 2005; DICK, 2003) comprovam a urgência de atenção para a juventude. Nesse sentido, pesquisadores da Brigada Militar (BM/RS), instituição responsável pela polícia ostensiva e manutenção da ordem pública no Rio Grande do Sul (RS), soma esforços com pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS) na realização deste estudo exploratório.

A BM/RS recruta seus policiais militares, prioritariamente, na juventude brasileira, além de administrar sete colégios de ensino médio, da rede “Tiradentes”, com 1506 adolescentes/jovens, dependentes de civis e militares, matriculados em 2018¹.

O envolvimento da BM/RS com a juventude despertou, nos responsáveis pelo Instituto de Pesquisa da Brigada Militar (IPBM), a necessidade de estudar o universo juvenil para proposição de melhorias institucionais na gestão policial, no ensino corporativo e no apoio à educação básica.

Pelo caráter legalista, o foco será de análise direta do Estatuto da Juventude (EJuve) e de responsabilidades tanto do poder público, onde se enquadra a BM/RS, como da família e da sociedade. O estudo destaca a relevância dos direitos, mas ilumina a responsabilidade de todos para os deveres implícitos no processo democrático.

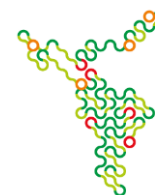
O Congresso Nacional recebeu o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) da juventude: 42/2008², que dispunha “sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude” e que culminou na Emenda Constitucional (EC) nº 65/2010, com a inclusão do termo “jovem” no Cap. VII e no § 8º, do Art. 227, da Constituição Federal de 1988 (CF/88): “A lei estabelecerá: I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens”.

A aprovação do Estatuto da Juventude (EJuve), por meio da Lei nº 12.852/2013, cria o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) e estabelece os objetivos, princípios, diretrizes gerais, direitos e deveres aos jovens e agentes públicos e privados responsáveis. (BARBOSA, 2014).

O SINAJUVE amplia a fiscalização das previsões do EJuve, objetivando sinergia e maior participação da sociedade para o tema. Afinal, o termo *estatuto* enseja a ideia de “[...] lei ou

¹ Fonte: Brigada Militar – Departamento de Ensino

² Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=88335>. Acesso em: 08 abr. 2018.



regulamento, em que se fixam os princípios institucionais ou orgânicos de uma coletividade ou corporação”(Silva, 1982, p. 213). Objetiva regar as relações, priorizando ou definindo controles, impondo sanções se necessário, para atingir suas finalidades pactuadas coletivamente.

O EJuve se perfectibiliza nessa proposta de pacto coletivo à consagração de direitos aos jovens, mas ainda em processo de consolidação nas políticas públicas. Portanto, conhecer os direitos e deveres estabelecidos na lei, e os dispositivos que visam garantir à sua efetividade e o seu real alcance é fundamental, como se verá nas próximas seções.

Meus direitos, seus direitos

As sociedades vivem constantes mudanças e transformações e a conquista de direitos se revela como um processo lento, baseado em tensões sociais, históricas e culturais; contemplando, gradativamente, em nosso país, os direitos da criança e do adolescente, dos idosos, das mulheres, dos negros e dos povos originários.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013 o Brasil registrou 201 milhões de habitantes, dentre os quais 66 milhões na faixa etária entre 15 e 29 anos, uma juventude de 33% da população³.

A pesquisa revela ainda que esse recorte etário abrange uma porcentagem alta de analfabetos funcionais, com menos de 4 anos de estudos formais, baixo índice de permanência ou conclusão do ensino superior e altas taxas de desemprego (IBGE, 2013). Caracteriza-se ainda por compor a maioria da população carcerária, implicados como maior número de vítimas e de autores envolvendo crimes graves como o homicídio no país (BRASIL, 2015).

Ao considerar jovens as pessoas com idade compreendida entre 15 e 29 anos, para efeitos da lei, o EJuve abarca também as pessoas consideradas adolescentes por força do Estatuto da Criança e

³ Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/brasil_defaultods_brasil.shtm>
Acesso em: 08 abr. 2018



do Adolescente (ECA)⁴, com prioridade para as previsões deste (art. 1º, §2º, EJUVE) e as consideradas adultas pelo Código Civil Brasileiro(CCB)⁵.

Em relação aos adolescentes os conselhos de direitos da criança e do adolescente devem deliberar e controlar as ações em todos os níveis, relativas aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos (Art. 47, EJUVE).

Por exclusão, a criança até 12 anos, os adolescentes até 14 anos, o adulto acima de 30 anos e o idoso⁶, não são considerados legalmente jovens. Desta forma, o quadro esclarece a aplicabilidade legal para os ciclos de vida.

Quadro – Aplicabilidade do Estatuto da Juventude e do ECA.

Categorias	Idade	Aplicação
Criança	até 12 anos incompletos	ECA
Adolescente	entre 12 e 17 anos incompletos	ECA
Adolescente-jovem	entre 15 e 17 anos	ECA (excepcionalmente o EJUVE)
Jovem	entre 15 e 29 anos	EJUVE (excepcionalmente o ECA)
Jovem-adulto	entre 18 e 29 anos	EJUVE (excepcionalmente o ECA)
Adulto	entre 30 e 59 anos	CF/88 e demais legislações vigentes
Idoso	igual ou superior a 60 anos	ESTATUTO DO IDOSO

Fonte: Autores (2018)

Os diplomas internacionais⁷sobre os direitos da juventude foram recepcionados na CF/88, por meio da EC 65/2010, ampliando a garantia de 24 para 29 anos. Normas infraconstitucionais e programas governamentais buscam maior especificidade e executabilidade a esses direitos, contexto em que o EJUVE se insere.

O jovem é uma pessoa, sujeito de direito⁸ na ordem civil e social brasileira, capaz de direitos e deveres. No contexto do EJUVE, recebe proteção,mas possui plenas capacidades propositivas no ordenamento legal, em seus princípios para as políticas públicas de juventude, se destacam a

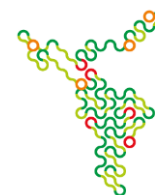
⁴ Adolescente – 12 a 18 anos incompletos, art. 2º, da Lei nº 8.069, de 13de julho de 1990.

⁵ Maioridade civil, 18 anos, art. 5º da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

⁶ Adultos a partir de 60 anos, segundo art. 1º da Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003.

⁷A idade adotada internacionalmente para jovens é de 15 a 24 anos. Como diplomas internacionais ver: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Contra o Genocídio (1948), O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), as Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça, da Infância e da Juventude (Regras de Beijing), dentre outros.

⁸ Na acepção de pessoa humana, art. 1º, III, da CF de 1988, historicamente construída; observando as limitações legais a sua especificidade e Art. 1º da Lei 10.406/02 (CCB).



autonomia e a emancipação no art. 2º. Sobre essa concepção, se refere à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade e não ao instituto da emancipação previsto no CCB⁹.

A autonomia referida está ligada à ideia de que a família, a sociedade e o Estado devem criar condições sociais e políticas com respeito às escolhas dos jovens sobre a construção de sua trajetória de vida.

Os demais princípios contemplam a participação juvenil ampla, o respeito ao bem-estar, ao direito de experimentação, à promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação, ao desenvolvimento integral, à sua diversidade individual e coletiva¹⁰.

O EJuve disciplina e busca promover os direitos para a juventude definidos na CF/88, que contemplam todos os cidadãos e os específicos à faixa etária. A previsão legal destes direitos foi uma conquista, o desafio é o de torná-los práticas igualitárias e com equidade de direitos.

Os direitos previstos entre o artigo 4º e o 37º do EJuve estabelecem que os jovens têm direito: à cidadania, à participação social e política, à representação juvenil; à educação; à profissionalização, ao trabalho e à renda; à segurança pública, acesso à justiça dentre vários outros consagrados. A seguir destacam-se alguns pontos.

Esses direitos são garantidos por força Constitucional¹¹ a todos os cidadãos, porém o EJuve especifica para os jovens¹², protegendo de possíveis explorações e buscando equidade, como o exemplo da concessão de meia-entrada em eventos culturais e esportivos para todos os jovens estudantes do país¹³.

Os direitos que permitem maior grau de autonomia e emancipação do jovem durante sua trajetória de formação cidadã são destaques no EJuve. As manifestações de junho de 2013¹⁴, por exemplo, contribuíram para demonstrar a força de mobilização juvenil, e de seu protagonismo nas

⁹ Art. 5º, Parágrafo Único, da Lei 10.406/02 (CCB).

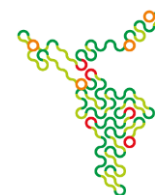
¹⁰ Art. 2º do EJuve.

¹¹ Direitos fundamentais, individuais, coletivos, sociais e políticos (Artigos 5º, 6º e 14, da CF/88).

¹² Maiores de dezoito e menores de dezoito/proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre (art. 7º, XXIII CF/88)

¹³ Art. 23 do EJuve.

¹⁴ Manifestações contra o aumento de tarifas no transporte público e que ganhou o ativismo de expressiva parcela da população. Fonte: < <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/manifestacoes-resumo/50906>>. Acesso em: 08 Abr. 2018.



discussões pela moralização da política e pela transformação social (BARBOSA, 2014). Essa perspectiva está contemplada na garantia de sua “participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude” (art. 4º do EJuve).

A expressão protagonismo juvenil concebe o jovem como uma pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais. Assim, com a liberdade para se envolverativamente nas ações e políticas que tenham por objetivo beneficiar a si e a sua comunidade, cidade, região e país, dentro dos parâmetros legais e socialmente aceitos.

A efetivação da participação política e oportunidade de defender os direitos da própria juventude são conquistas importantes para seguir a tendência de solidificação de políticas afetas aos jovens.

A educação básica obrigatória e gratuita é garantida de forma ampla, com programas “adaptados às necessidades e especificidades da juventude”, de forma inclusiva, com respeito a diversidade e com previsão de atendimento educacional especializado se necessário (Art. 7º, EJuve).

No art. 8º o direito à educação superior contempla o acesso mediante políticas afirmativas (GEMMAA, 2011)¹⁵, assegurando aos negros, indígenas e alunos da rede pública, por meio de programas como o Universidade para todos (ProUni) e de fundos de financiamento estudantil (FIES).

Em relação ao direito de profissionalização, trabalho e renda, os art. 14 e 15 asseguram proteção ampla e especial e linhas de crédito especiais para empreendedorismo.

Embora em um mesmo ambiente podem existir “várias tribos” de jovens (FEIXA, 1998), almeja-se a igualdade de condições e as mesmas oportunidades de estudo, trabalho e lazer. Nesse sentido, o art. 17 estabelece ao jovem o direito à diversidade, igualdade de direitos e de oportunidades, sem discriminação alguma.

Os artigos 19 e 20, ressaltam o direito à qualidade de vida e à saúde, com acesso “universal e gratuito ao Sistema Único de Saúde (SUS) e a serviços de saúde humanizados e de qualidade, que respeitem as especificidades do jovem”, dentre outras diretrizes previstas.

¹⁵Políticas focais para benefício de pessoas e grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Tratam-se de medidas com o objetivo de evitar discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, para a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. A Lei nº 12.711/12, regime de cotas sociais é um exemplo.



O direito à cultura é assegurado no art. 21, reforçado pelos de comunicação e liberdade de expressão, que se estende “à produção de conteúdo, individual e colaborativo, e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação”, consoante ao que estabelece o art. 26 do EJuve.

O direito ao desporto e ao lazer, incluso o paradesporto para pessoas com deficiência, são elencados no art. 28 considerando a condição de pessoa em desenvolvimento, com destaque ao desporto de participação¹⁶ para melhor integração entre os jovens.

O art. 31 contempla o direito ao território, à mobilidade, incluindo reserva de vagas ou descontos em transportes, políticas públicas de moradia e outras no campo e na cidade. Os direitos referentes a um meio ambiente saudável, previstos nos art. 34 a 36, incentivam uma juventude ambientalista e reforçam o art. 225, da CF/88 que prevê de forma universal.

Por fim, os art. 37 e 38 ressaltam a garantia de “viver em um ambiente seguro, sem violência, com garantia da sua incolumidade física e mental, sendo-lhes assegurada a igualdade de oportunidades e facilidades para seu aperfeiçoamento intelectual, cultural e social”.

Os jovens em situação de risco e vulnerabilidade podem ser usuários da Política de Assistência Social e fazem jus a “Proteção Afiançada”, definida pela Resolução nº 145/2004, do Conselho Nacional de Assistência Social como de Proteção Social Básica.

Após esse repasse de direitos, percebe-se que não é a falta de previsão legal que impede a conquista de uma vida digna no caso para a juventude, mas sim a sua efetividade. Adiante, amplia-se o olhar para os deveres, por vezes esquecidos nas relações sociais brasileiras.

Meus deveres, seus deveres

Sobre direitos e deveres, à luz da CF/88, podemos referir em relação aos direitos que:

Os deveres decorrem destes na medida em que cada titular de direitos individuais tem o dever de reconhecer e respeitar o direito do outro, bem como o dever de comportar-se, nas relações inter-humanas, com postura democrática, compreendendo que a dignidade da pessoa humana do próximo deve ser exaltada como a sua própria (DA SILVA, 2006, p. 196).

¹⁶ A Lei nº 9.615/98 institui normas gerais sobre o desporto, assegurando-o como direito individual que pode se manifestar por meio do desporto educacional (escolas), o desporto participação (voluntário e integrativo) e o desporto de rendimento (obter resultados em eventos).



Na esfera penal, sobre direitos e deveres, o entendimento é similar:

Para cada direito que a ordem jurídica reconhece a um indivíduo, há, para todos os demais indivíduos, o dever correspondente de respeitar esse direito. O exercício regular de um direito é um ato lícito, e a ninguém é dado opor-se ao exercício regular desse direito. Assim agindo, pratica – aquele que se opõe ao exercício regular do direito – um ato ilícito. O senso popular tem pleno apoio na dogmática jurídica: ‘o direito de um acaba onde começa o direito do outro’ (CALABRICH, 2007, p. 1).

Se a todo direito ou benefício corresponde um dever, e o direito de um deve considerar o direito do outro, indaga-se: que deveres o EJuve estabelece aos que estão sujeitos à sua norma?

O art. 3º do EJuve elenca diretrizes para “os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude” observarem. Os deveres expressos em tais dispositivos legais, entretanto, se descumpridos, não possuem sanções jurídicas específicas, carecendo de regulamentação.

O art.5º destaca o dever do poder público de incentivar a livre manifestação dos jovens, por meio de associações, redes, movimentos e organizações juvenis, possibilitando espaços democráticos para expressão de seus argumentos e anseios, para maior visibilidade nos espaços escolares e ambientes de trabalho.

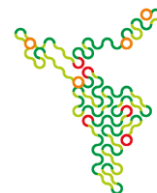
A Seção III do EJuve trata do direito à profissionalização¹⁷, ao trabalho e à renda, confere à família, à sociedade e ao Estado, o dever de “assegurar, com absoluta prioridade, o direito [...] à profissionalização [...], além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”¹⁸.

Esse dever contempla medidas necessárias para facilitar a inserção do jovem no mercado de trabalho, valendo-se de normas específicas como a previsão do art. 429, da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que determina aos estabelecimentos de qualquer natureza “empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo”, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento.

Segundo previsão do Art. 13 escolas e universidades devem “formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programa de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes”.

¹⁷ A proteção no trabalho do adolescente-jovem (15 a 17 anos de idade) é regido pelo ECA.

¹⁸ Art. 227, da CF/88.



Assim, percebe-se que a previsão de direitos ao jovem, como descritos na seção anterior, geram vários deveres ao poder público, a família e a sociedade. Portanto a efetivação esperada de um direito ao jovem, indistintamente, produz o efeito de dever para setores públicos técnicos específicos e para governantes e políticos eleitos, afora as fundamentais inserções no processo da família e da sociedade civil.

O art. 35 merece uma análise detalhada, pois impõe ao Estado o dever de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino. Mas o art. 225 da CF/88 impõe esse dever de cuidado, não só ao poder público, mas também à coletividade e, estando o jovem incluído nessa compreensão, a previsão do art. 34 do EJuve estabelece o único dever explícito destinado aos jovens: o de defender e preservar o meio ambiente à presente e às futuras gerações.

Os direitos apresentados e detalhados pelo EJuve aos jovens, incluem e imputam responsabilidades solidárias à sociedade, no cumprimento dos deveres impostos aos agentes públicos ou privados.

O Estatuto empodera o jovem para se articular e se posicionar diante de suas escolhas, com segura orientação, propiciando sua autonomia com propriedade. Nesse contexto, precisa estar preparado para usufruir de seus direitos, mas também dedicar-se ao cumprimento de seus deveres sociais.

A conexão prevista entre adolescência e juventude (dos 15 aos 17 anos) possibilita tempo relativo de maturação e compreensão para chegar a fase jovem-adulta, com plenos direitos e pretende prepará-lo para a vida coletiva. Assim, compreenderia os deveres e os reconheceria como regras democráticas para uma organização social harmônica, possibilitado em direitos de promover alterações, caso discorde, por meio do exercício pleno de cidadania.

A compreensão de que usufruir de tantos e necessários direitos encerra e ensina o dever de não impedir que outros jovens e cidadãos usufruam dos seus respectivamente. Essa compreensão de respeito aos direitos e deveres como base ética possibilita situar os jovens nessa dinâmica que facilite a percepção de sua posição diante das regras sociais para edificação de um povo ético, mais respeitoso e responsável, em todas as configurações de direitos previstas. Assim a luta por direitos encerra a corresponsabilidade de todos na construção e proteção deles a todos os cidadãos.



Na busca de um culpado erramos o alvo, pois todos são responsáveis: indivíduos (inclusive o jovem, nas suas possibilidades), família, sociedade e Estado.

Desta forma, o Estatuto lança temas que propõem aos jovens deveres que estão implícitos nas regras de convivência mútua em sociedade, almejando o bem comum. E, certamente ao poder público que relega muitos direitos, deixando de cumprir com seu dever legal.

O pacto coletivo que se pensa estar sendo proposto no Estatuto, já existe nas relações em sociedade, mas não é devidamente respeitado, e sempre que um dos pactuantes (indivíduo, sociedade e Estado) busca apenas direitos, sem retribuir com o respeito aos demais, o pacto é quebrado e a relação gera injustiças e vulnerabilidade para um ou ambos ou todos. Tal situação demanda maior, mais complexo e oneroso esforço público para reparação, produzindo efeitos colaterais que retroalimentam a dificuldade de antever tais situações.

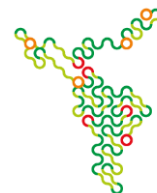
É o que vem acontecendo com os jovens, por exemplo, no ambiente de ensino, quando:

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado (KRAWCZYK, 2011, p. 762).

Os “jovens se tornam juventude quando estão organizados e lutam por objetivos comuns. Não é uma massa de jovens que faz surgir a juventude; temos ‘juventude’ quando temos jovens organizados e articulados” (DICK, 2003, p.16).

O protagonismo juvenil é incentivado pelo EJuve, mas sua construção por meio de entidades, movimentos e redes, de organizações não-governamentais e com especialistas na temática, possibilitam que esse jovem tenha voz própria e possa contribuir à transformação social contínua.

A dedicação de todos, na garantia de direitos e cumprimentos dos deveres mínimos, garantirá que o EJuve atinja seu propósito na relação entre seres humanos, em especial nesse mundo complexo e hiperconectado onde o jovem conquista mais precocemente o seu protagonismo.



Considerações Finais

Considerando os direitos disponíveis aos jovens e os deveres que obrigam o poder público, e a própria sociedade, a contribuir para a formação e empoderamento desse jovem diante dos desafios da vida, não se pode descuidar de pô-los em prática imediatamente, ajustando as demandas conforme forem surgindo os desafios, mas acima de tudo exigindo de quem por direito (poder público) precisa dar os recursos necessários, as condições dignas que são determinadas pela norma legal.

É importante falar da relação de causa e efeito existente entre direitos e deveres, pois é no respeito à sua natureza lógica de troca mútua e tolerante que se estabelece o sucesso da relação entre pessoas que convivem na mesma sociedade, a fim de que ambos possam desfrutar de uma condição que mantenha equilibrada a balança da justiça.

Entretanto, onde o jovem pode aprender a pensar e se articular com autonomia? Quem pode prepará-lo para perceber os valores e significados culturais e sociais de seu tempo, permitindo que adote ações participativas e transformadoras? A contribuição vem do trabalho conjugado entre Estado, sociedade, escola, família e do interesse do próprio jovem.

Neste intuito, um olhar atento aos direitos e deveres previstos no EJuve é fundamental para melhorias que se pretendam realizar nas forças policiais, que lidam cotidianamente com jovens, e enquanto representante do poder público, contribuir também para o sucesso dessa conquista social.

Referências

BARBOSA, Liége Freitas. **Jovens e movimentos sociais no Brasil: interrogando significados de junho de 2013**. X AMPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1800-0.pdf> Acesso em: 08 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.



_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm> Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. **Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Código Civil Brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2002/L10406.htm> Acesso em 08 abr. 2018.

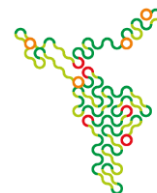
_____. **Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.741.htm> Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.129/2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm> Acesso em: 08 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. **Mapa do Encarceramento:** os jovens do Brasil. Brasília: Presidência da República, 2015.

_____. **PEC nº 42/2008.** Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=88335> Acesso em: 08 abr. 2018.

DA SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 26 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.



DICK, Hilário. **Gritos silenciados, mas evidentes:** jovens construindo juventude na história. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribos:** Antropología de la juventud, Ariel. Barcelona, 1998.

FREITAS, Maria Virginia de. **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GEMAA. Grupode Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Ações afirmativas.** Disponível em: <<http://gemma.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>> Acesso em: 08 abr. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios 2013.** Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 08 abr. 2018.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Caderno de Pesquisa, v. 41, n. 144, SET/DEZ 2011, p. 752-769.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico.** Vol. I e II - 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1982.



QUE POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PODEM EXISTIR NO UNIVERSO DAS HQS, PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO?

Isabel Cristina dos Santos Martins¹
Valderez Marina do Rosário Lima²

Resumo: O presente estudo tem por objetivo promover a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas das Histórias em Quadrinhos (HQs) na mediação do conhecimento em várias áreas e níveis do ensino em nosso país, delimitando a abordagem do tema às práticas pedagógicas destinadas aos jovens do Ensino Médio. A metodologia empregada, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, permitiu identificar que, no âmbito acadêmico são desenvolvidas várias pesquisas sobre o Universo HQ, em diferentes áreas do conhecimento, concluindo que é possível utilizar, com intencionalidade, as Histórias em Quadrinhos como ferramenta metodológica que atrai a atenção dos jovens e permite não só uma melhor compreensão de conteúdos escolares importantes para sua formação, mas também estabelecer diálogos sobre temas de interesse dos jovens, gerando aproximações na relação docente/discente/docente.

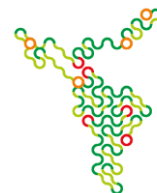
Palavras-chave: HQs. Juventudes. Práticas Pedagógicas. Ensino Médio.

WHAT PEDAGOGICAL POSSIBILITIES CAN EXIST IN THE UNIVERSE OF HQ, FOR THE TRAINING OF YOUNG PEOPLE OF MIDDLE SCHOOL?

Astract: This study aims to promote reflection on the pedagogical possibilities of comics in the mediation of knowledge in various areas and levels of education in our country, delimiting the approach of the subject to the pedagogical practices aimed at the youngsters of High School. The methodology used, through bibliographical and documentary research, allowed to identify that, in the academic scope, several researches on the HQ Universe were developed in different areas of knowledge, concluding that it is possible to use, with intentionality, the Comics as a methodological tool which attracts the attention of young people and allows not only a better understanding of important school contents for their formation, but also to establish dialogues on topics of interest to young people, generating approximations in the teacher / student / teacher.

¹ Doutoranda em Educação pela Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, Brasil.

² Doutorado em Educação pela Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, Brasil.



Keywords: Youth. Pedagogical practices. High school.

Histórias em Quadrinhos: recurso pedagógico ou distração?

Presos às práticas tradicionais de ensino, o conservadorismo impede a introdução de novas metodologias que estimulam o senso crítico, a inovação e a criatividade nas mais diversas áreas de estudo.

A pesquisa é uma das melhores formas de se obter conhecimento sobre algo que se desconhece. O rol de possibilidades de emprego das Histórias em Quadrinhos (HQ) no ensino ou em debates sobre temas da atualidade com jovens estudantes, não pode ser capturada num simples estudo como este. Contudo, esta pesquisa tem o condão de promover reflexões e fomentar a divulgação dos trabalhos que estão sendo produzidos no campo, envolvendo os temas “juventudes” e “HQs”.

Muitos são os desafios da escola nos dias de hoje, cuja função formativa tem se tornado cada vez mais complexa, exigindo dos professores habilidade e criatividade metodológica no processo de ensino-aprendizagem.

As possibilidades de utilização das HQs são diversas, mas elas ganham mais destaque, na atualidade, em razão do mercado de consumo que cresceu em torno dos personagens que ganharam vida nas telas cinematográficas, em revistas digitais, eventos culturais e tecnológicos. Algumas HQs retratam biografias e outras narram estórias fictícias, conquistando admiradores de todas as idades, principalmente, jovens estudantes.

Considerando essa tendência de consumo, e a possibilidade de mediação do conhecimento com uso de HQs, elabora-se a pergunta norteadora deste estudo: que possibilidades pedagógicas as HQs podem ensejar no processo de ensino-aprendizagem de jovens?

O emprego pedagógico das HQs, em nosso país, teve início a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que, embora não trouxesse expressamente essa previsão, permitiu seu uso por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da educação básica (VERGUEIRO, 2007).

Nas disciplinas de Arte e História, por exemplo, as HQ são referenciadas como recursos pedagógicos. Nas artes visuais, tal percepção é possível, por exemplo, quando o aluno identifica os



‘truques’ que os desenhistas utilizam para criar efeitos de movimento e profundidade espacial nas histórias em quadrinhos (BRASIL, vol.1., 2006, p. 185).

A “inclusão, em 2006, de vários títulos de quadrinhos no Programa Nacional de Biblioteca na Escola”, permitiu “acreditar na diminuição das barreiras para o ingresso dos materiais quadrinhísticos em ambiente escolar no país¹” (VERGUEIRO, 2007, p. 18).

O bom desempenho das HQs nas escolas, nos mais variados níveis de ensino, ocorreu pelo interesse dos estudantes no gênero literário que, agregando imagens e palavras, facilita a compreensão e permite um nível elevado de informação, conforme o tema escolhido. (RAMA; VERGUEIRO, 2014).

Contudo, existem recomendações que são feitas a alunos e professores, a fim de evitar o uso equivocado das HQs, como recurso para “descanso no uso de materiais mais nobres”, limitando sua compreensão a esse fim tão somente. O emprego das HQs deve ser equilibrado com outras metodologias didáticas, sem que seja valorizado excessivamente. (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p.24).

Outro cuidado está na observância da variedade de publicações existentes e sua seleção cuidadosa, de acordo com os objetivos pretendidos, tornando-se de suma importância atentar para a “identificação de materiais adequados – tanto em termos de temática como de linguagem utilizada -, à idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos com os quais se deseja trabalhar, atentando-se a que a primeira não é necessariamente um condicionante da segunda” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 25).

Ainda, em mesmo sentido, é preciso evitar textos com erros gramaticais e má qualidade gráfica, a não ser que o objetivo seja de avaliá-los nesses quesitos, dentro de uma proposta pedagógica de aprendizagem de determinado conteúdo (RAMA; VERGUEIRO, 2014).

¹ Os títulos de quadrinhos incluídos no Programa em 2006 foram: *Asterix e Cleópatra*, de R. Goscinny e A. Uderzo; *Toda Mafalda*, de Quino; *Na prisão*, de Kazuichi Hanawa; *Dom Quixote em quadrinhos*, adaptação da obra de Miguel Cervantes por Caco Galhardo; *Santô e os pais da aviação*, de Spacca; *A metamorfose*, adaptação da obra de Franz Kafka por Peter Kuper; *Níquel Náusea – Nem tudo que balança cai*, de Fernando Gonsales; *Pau pra toda obra*, de Gilmar; *A Turma do Pererê – As gentilezas*, de Ziraldo.



A escolha de um texto que desperte interesse nos alunos, que atenda às necessidades do ensino, pressupõe também que o docente busque conhecer a trajetória histórica da HQ, sua forma de produção e distribuição, bem como se familiarizar com os elementos da linguagem e recursos empregados na HQ, para representar o imaginário pretendido (RAMA; VERGUEIRO, 2014).

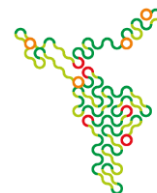
No meio acadêmico já existem estudos sobre o Universo das Histórias em Quadrinhos, inclusive discussões em Programas de Pós-Graduação. Consultando o termo “Histórias em Quadrinhos” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2016), obteve-se o registro de 37 produções envolvendo HQs, em diferentes áreas do conhecimento, como pode ser visto no quadro abaixo:

Tabela de Teses e Dissertações do Banco de Dados da CAPES – 1999 a 2016.

TOTAL	CURSO	ÁREAS	IES	ANOS
03	DOUTORADO	EDUCAÇÃO (01)	UF Paraná	2007
		LETRAS (02)	UF Fluminense/UF Paulista	2013 e 2016
05	MESTRADO PROFISSIONAL	LETRAS (05)	FUF Sergipe/FUF MS/UE MS/UF Pará e FUE Piauí	2015 (04) e 2016
29	MESTRADO	COMUNICAÇÃO (06)	U Paulista/ Facul. Gásper Libero/ UE Londrina/UM São Caetano do Sul(2)/ UF Pernambuco	2006, 2009, 2010, 2012, 2013 e 2015
		EDUCAÇÃO (14)	UF RN/ U São Francisco/ UF MG/ UF Paraná/ UF São Paulo (2) UF RJ/ UFRGS/ UE Londrina/UF Esp. Santo/ CU Moura Lacerda/ UE Campinas/ UF Ceará e UF Alagoas	2002, 2004(02), 2005, 2006, 2008, 2010 (02), 2011(03), 2014 e 2015(02)
		LETRAS (07)	UF MS/ U Presbiteriana/ EU Paulista/ UE Bahia/ UE RJ/ CES Juiz de Fora/ UF Fluminense	2006, 2007, 2011, 2014(02) e 2015(02)
		QUÍMICA (01)	UF São Carlos	2015
		ARTES/MULTIMÉDIAS (01)	UE Campinas	1999
37	03	05	-	13 (1999-2015)

Fonte: CAPES, 2016.

Dentre os temas abordados pelas pesquisas estão: HQs e Internet, HQ humorística e aula de Língua Estrangeira, Mulheres nos Quadrinhos, Signo verbal e não-verbal da HQ, Representação Indígena em HQ, Cinema e HQ, Autobiografia e HQ, Mídiaeducação e HQ, Formação do Leitor, HQ e Indústria Cultural, Adaptação de Obra Literária, HQ no ensino de Física, Narrativa Visual e HQ, HQ e estratégia didática, etc. No campo acadêmico a abordagem das HQs tem se expandido muito,



formando grupos de pesquisa em várias Estados e fomentando a produção de artigos, Dissertações, Teses.

A Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), sob Coordenação do Professor Dr. Waldomiro Vergueiro, antigo estudioso do campo, mantém um Observatório de História em Quadrinhos “destinado à divulgação de pesquisas, publicações, eventos e produção acadêmica relacionada com histórias em quadrinhos e áreas correlatas” (ECA-USP, 2018).

Enquanto, o site “Guia dos Quadrinhos” dedica-se a disponibilizar e divulgar “trabalhos acadêmicos sobre histórias em quadrinhos, animação e todas as áreas ligadas ao universo dos gibis” (DIOGO, 2018).

Órgãos públicos também se dedicam a fomentar o emprego das HQs como recurso pedagógico. Em consulta a página da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, módulo “Dia a Dia da Educação”, é possível encontrar Coleção “Problemas em Quadrinhos” (PARANÁ, 2011a), que disponibiliza aos professores da rede de ensino daquele Estado “novas e diferentes linguagens por meio do gênero textual História em Quadrinhos – HQs” (PARANÁ, 2011b, p.03).

A HQ é apresentada pela secretaria como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares da educação básica, nas disciplinas de física, história, língua portuguesa, química, sociologia, matemática, geografia e arte, sugerindo “atividades que podem ser utilizadas na preparação das aulas” (PARANÁ, 2011a, p. 03).

Boa parte dos trabalhos se destina a alunos do ensino fundamental, cuja faixa etária pressupõe mais acessibilidade à proposta de emprego pedagógico das HQs. Entretanto, em relação aos alunos do ensino médio, alguns professores podem demonstrar dificuldade no emprego desse recurso (SILVÉRIO; RESENDE, 2013, p. 230).

Possibilidades pedagógicas das HQs para os jovens do ensino médio

Refletir sobre as possibilidades pedagógicas das Histórias em Quadrinhos para os estudantes do Ensino Médio é, primeiramente, pensar em quem são esses jovens, no contexto em que estão inseridos, que características compartilham, que potencialidades, anseios e necessidades possuem,



para então planejar, adequadamente, a metodologia que melhor mediará o conhecimento que está sendo compartilhado, e permitir que com eles sejam construídas novas possibilidades de diálogo.

Nesse contexto, o planejamento do ensino levará em conta outros campos de estudo que possam dar sustentação e clareza à proposta principal. Assim, mesmo que a proposta seja a apropriação de conhecimentos do conteúdo de uma disciplina, ou de temas transversais, ou ainda de situações que estão dificultando as relações interpessoais e precisam ser debatidas na escola, o docente precisará se abrir ao entendimento do que está sendo pesquisado sobre e com os jovens na contemporaneidade.

Nesse contexto, vários pesquisadores (ABRAMO, BRANCO, 2005; DAYRELL, CARRANO, 2014) têm se dedicado ao estudo no campo das “juventudes”. Os jovens estudantes do ensino médio são considerados “adolescentes” pelo que estabelece o art.2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)², mas também “jovens” pelo que prevê o art. 1º, §1º. do Estatuto da Juventude (EJuve)³; dois termos que não são sinônimos, tendo o primeiro (adolescente) prioridade sobre o segundo (jovem)⁴.

Enquanto o ECA objetiva “a proteção integral à criança e ao adolescente”⁵, o EJuve estabelece os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes as políticas públicas de juventude”⁶, ampliando a proteção nessa etapa da vida, na intenção de contemplar todos os jovens com idade compreendida entre 15 e 17 anos, inclusive aqueles que, após 18 anos⁷, encontram-se em situação de vulnerabilidade e risco (ABRAMO; BRANCO, 2005).

Portanto, a juventude merece ser entendida como uma condição válida, em que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual

² Adolescentes - 12 a 18 anos incompletos, art. 2º, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

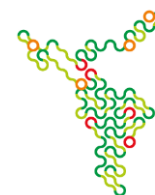
³ Jovens – 15 a 29 anos completos, art. 1º, §1º, da Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. A determinação de uma faixa etária no EJuve ocorre para definir um limite à percepção de garantias Constitucionais (art. 227) estabelecidas aos jovens.

⁴ O EJuve só terá aplicabilidade no que não conflitar “com as normas de proteção integral do adolescente” (art. 1º, §2º, EJuve), ficando a cargo dos “conselhos de direitos da criança e do adolescente deliberar e controlar as ações em todos os níveis, relativas aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos”, conforme art. 47, do EJuve.

⁵ Artigo 1º do ECA.

⁶ Artigo 1º do EJuve.

⁷ Lembrando que o limite máximo estabelecido pelo EJUVE é de 29 anos.



os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”, constituindo “culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens” (DAYRELL, 2007, p. 1109-1110).

Torna-se importante observar as “novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que apontam para a centralidade dos jovens estudantes como **S U J E I T O S** do processo educativo” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.102).

Nos artigos 4º, III, e 5º, VII, da Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, do Conselho Nacional de Educação, “fica explícita a necessidade de uma ‘reinvenção’ da escola” ao propor que (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.102):

No cenário juvenil temas como Diversidade, Cultura, Sociabilidade, Autonomia, Projeto de Vida, Participação, Protagonismo e Identidade, dentre outros, são abordados e discutidos por vários autores, sobre e com os jovens, a fim de nos permitir conhecer mais sobre esse campo de estudo.

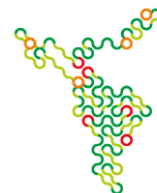
Nesse sentido, a mediação desse conhecimento por meio de vários recursos didáticos, dentre essas pesquisas e as HQs, pode fomentar não só a reflexão, mas também a participação consciente dos jovens.

Considerando que já foram citados exemplos de HQs pedagógicas para os jovens do ensino médio, as histórias criadas por grandes máquinas produtoras dos quadrinhos, como a Marvel e a DC Comics, podem se tornar bem mais atrativas, principalmente para debates, com o objetivo de refletir sobre temas do cotidiano e da própria condição juvenil.

Na contemporaneidade, a crise econômica, os escândalos de corrupção, o aumento da violência e da criminalidade, os homicídios entre jovens, o enfraquecimento das instituições, a inaplicabilidade das leis⁸, etc., transformam-se em oportunidade de diálogo com os jovens e mutuo aprendizado que se estabelece sobre o momento social vivido, e que atitudes podem ser adotadas frente a isso.

Nesse contexto, muitas HQs poderiam ser selecionadas para figurar como disparadoras de discussões, enquanto textos previamente selecionados sobre os temas fariam a composição do conteúdo específico ou complementar, para realizar esclarecimentos e permitir a compreensão dos fenômenos, tecendo novos caminhos com os jovens, pela construção de outras histórias, na

⁸ Pelo enfraquecimento das normas, que são relativizadas.



representação indireta de suas realidades, intercalando o uso da HQ com outros recursos de produção e uso de tecnologias digitais.

A arte sequencial pode representar a sociedade de uma época. A partir de uma obra de HQ pode-se interpretar não só o que o autor quer transmitir, mas também, para além disso, conceber outras formas de representação do cotidiano, a fim de exercitar o senso crítico.

Em “BATMAN, O CAVALEIRO DAS TREVAS” (MILLER; JANSON; VARLEY, 1986), por exemplo, percebe-se as relações de poder, a troca de favores e a aparente confiança que se quer fazer crer existir nas instituições. O autor reproduz uma sociedade de época (com mendigos e gangues), excludente e corrompida, mas que permite aproximações com circunstâncias atuais, promovendo um diálogo fundamentado em temas e autores contemporâneos.

A mídia assume papel importante reproduzindo a cultura do medo que alimenta uma sociedade típica de *Gotham City*; mas que não são muito diferentes das notícias do nosso dia a dia, com homicídios sendo cometidos diariamente, pela ascensão do tráfico de drogas e pela disputa de poder, em função da fragilidade dos órgãos de segurança.

Sobre os personagens juvenis, estes aparecem em três papéis distintos: em duas gangues, uma de delinquentes denominados de “Nixons” (facção Mutante) e outra de justiceiros intitulados “Filhos do Batman”, e uma heroína, a “Robin”, parceira de “Batman” na luta contra o crime.

Robin é uma adolescente de aproximadamente 13 anos, que mantém a fama do “garoto prodígio”, personagem masculino de versões anteriores da HQ, representando a beleza, inteligência, perspicácia e agilidade juvenil, porém totalmente submissa às ordens de Batman. A identidade feminina fica mais evidente nas expressões de Batman quando usa o pronome “ELA” para se referir a Robin, mas os repórteres pensam se tratar de um menino nas páginas iniciais da HQ⁹ (MILLER; JANSON; VARLEY, 1986, p. 5, 7 e 36).

⁹ Essa situação pode ser problematizada para debater sobre gênero, mas neste momento não será aprofundado.

Figura 02 - HQ Batman, o Cavaleiro das Trevas – “Robin”.



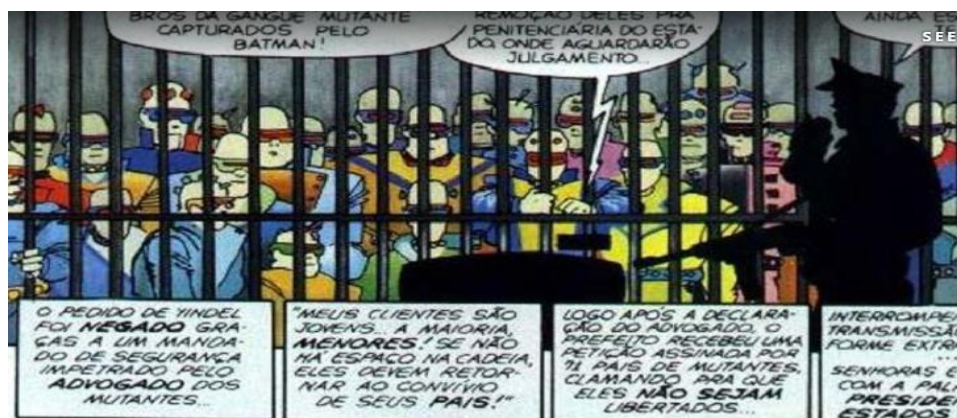
Fonte: ISSUU, 2016.

Os “Filhos do Batman” representam um grupo de jovens com idade não superior a 16 anos que, inspirados no “homem-morcego”, se revelam justiceiros de Gotham, a fim de ajudar no combate ao crime e reduzir o alto nível de insegurança na cidade.

Todavia, são jovens impiedosos, que não tem medo de agirem sozinhos e de intimidar outros civis a se armarem e reagirem também contra ações criminosas. Da mesma forma que Robin, só respeitam Batman, por terem nele o líder forte e ideal às suas demandas.

Os Nixons, facção oriunda do grupo denominado de Mutantes, que se formou depois que Batman venceu o líder deles, não tem revelada suas possíveis idades, mas os registros ressaltam que dentre os 87 presos, 71 são jovens corrompidos, que nem os pais desejam mais em casa.

Figura 04 - HQ Batman, o Cavaleiro das Trevas – “Nixons”.



Fonte: ISSUU, 2017.

Os traços dos Nixons denotam delinquentes pouco inteligentes, insensíveis, violentos, com identidade de grupo, pela forma como se vestem, se comportam, se comunicam (por *gírias*) e pelo gosto por assistir TV.

Tanto os Filhos do Batman quanto os Nixons, embora jovens, foram desenhados com traços de adultos, correspondendo talvez ao entendimento de que pelas práticas que executam com autonomia, diferentemente da Robin, sejam considerados jovens-adultos.

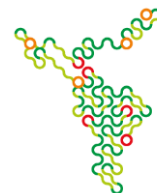
Muitas questões podem ser consideradas a partir da história completa, entretanto, me detenho, para exemplificar uma possível prática de reflexão com os jovens, apenas nos personagens jovens da estória, suas práticas e as referências que a eles são feitas nesse contexto.

Após leitura e explicações técnicas sobre a revista, em um segundo movimento, é possível propor as seguintes perguntas: quem é jovem para o autor da HQ? O que é ser jovem no contexto narrado? Esses jovens estão em situação de vulnerabilidade? Que relações podem ser feitas com os estudos trazidos por Miriam Abramovay *et al.* (2002)¹⁰ e por Júlio Jacobo Waiselfisz (2015)¹¹, conforme recortes disponibilizados para leitura em grupo.

Após comentários e considerações dos alunos, uma última consideração para fechamento poderia ser feita analisando três momentos da história: 1) quando Batman, sobre o cavalo, impede

¹⁰ sobre juventude e vulnerabilidade social.

¹¹ sobre os índices de homicídios cometidos e suas prováveis razões.



que os “Filhos do Batman” “purifiquem a cidade”; 2) quando Batman desarma os Nixons, e convoca todos a unirem-se a ele, para ajudar a restabelecer a ordem; e 3) quando Batman forjou sua morte, e buscou isolar-se, com os jovens, para planejar o surgimento de uma nova sociedade.

O trabalho com partes da HQ exige uma pesquisa mais aprofundada sobre a trajetória do herói e a proposta do autor, o que não pode inibir a prática docente, por poder buscar o apoio de um profissional da área que, a partir do nosso convite, pode produzir uma aula explicativa ou realizar uma oficina de HQ com os jovens, antes de iniciar a aula. A atividade pode ser encerrada também deixando alguns “sentidos no ar”, para provocarem nos jovens algumas reflexões posteriores sobre seu próprio cotidiano.

Considerações Finais

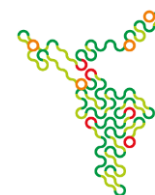
Não há dúvidas de que as HQs possuem sintonia com as propostas pedagógicas, enquanto recurso didático de mediação do conhecimento, nas disciplinas curriculares ou dos conteúdos de outras áreas que por elas possam ser veiculadas. Resta refletir, portanto, sobre que possibilidades podem haver na formação de jovens do Ensino Médio, para além dessas propostas.

Desta forma, conhecer expressões, culturas e pensamentos juvenis, proporciona melhores recursos na comunicação; enquanto a solidariedade, respeito e confiança, facilitam as relações e trocas de vivências. As HQ podem fomentar a discussão e experimentação de valores e sentimentos que permeiam os jovens nessa etapa de formação.

Nesse sentido, as HQs possuem uma variedade de possibilidades de aplicações pedagógicas, que merecem ser consideradas, ressaltando que não foi possível aprofundar o conteúdo, mas espera-se que possa servir de incentivo a outros profissionais que compreendam que a leitura de HQ se converte em aprendizado, portanto não é apenas distração.

Referências

ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.



ABRAMOVAY, Miriam; et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. **Lei nº 12.852, de 05 agosto de 2013**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____.; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 mai. 2018.

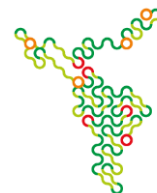
DIOGO, Edison (Org.). **Guia dos Quadrinhos**. 2016. Disponível em: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

MILLER, Frank; JANSON, Klaus; VARLEY, Lynn. **Batman, o cavaleiro das trevas**. DC Comics, 1986. Disponível em: <https://issuu.com/galahadgomes/docs/04_batman_-_o_cavaleiro_das_trevas_> Acesso em: 24 abr. 2018.

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES (ECA-USP). Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/category/tags/hq>> Acesso em: 25 abr. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Dia a Dia Educação. **Coleção Problemas em Quadrinhos**. SEED/Paraná, 2011a. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=754>> Acesso em: 04 mai. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Dia a Dia Educação. **Coleção Problemas em Quadrinhos: HQ coisas do coração**. SEED/Paraná, 2011b. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/hq_coisas_do_coracao.pdf> Acesso em: 04 mai. 2018.



RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed. SP: Contexto, 2014.

SILVÉRIO, Luciana Begatini Ramos; REZENDE, Lucinea Aparecida. **O Valor Pedagógico das Histórias em Quadrinhos no Percurso do Docente de Língua Portuguesa**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, ANAIS DA I JORNADA DE DIDÁTICA e I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2013.

THOMPSON, Andrés A; KLIKSBURG, Bernardo; CHILLÁN, Yuri. **Associando-se à juventude para construir o futuro**. Revisão e tradução do espanhol Fernando Legoni]. – São Paulo: Peirópolis, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A atualidade das histórias em quadrinhos no Brasil: a busca de um novo público**. Revista História, Imagem e Narrativa - No 5, ano 3, setembro/2007.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2016: Homicídios e Juventude no Brasil**. Brasília, 2015. Disponível em: <
https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf > Acesso em: 04 mai. 2018.



JOVENS IMAGENS DO URBANO EM SÃO BORJA (RS)

Tatiana Prevedello¹
Victor Hugo Nedel de Oliveira²
Miriam Pires Corrêa de Lacerda³

Resumo: Estudar as juventudes contemporâneas e sua diversidade faz-se oportuno em uma sociedade que, cada vez menos, valoriza as capacidades destes sujeitos. Este estudo objetiva-se em analisar as percepções do urbano de jovens de uma cidade no interior do estado do Rio Grande do Sul. Realiza-se metodologia quantitativo-qualitativa, através do uso de questionário auto-aplicável. Os resultados indicam que, ao visualizarem a imagem da entrada de sua cidade, não se constata uma uniformidade nas palavras citadas pelos sujeitos, sendo algumas de cunho positivo-afetivo e outras de cunho negativo-repulsivo. Já ao visualizarem a imagem de Porto Alegre, a capital de seu estado, para além da identificação toponímica do local, a grande maior parte dos sujeitos cita palavras de tom positivo, em relação a este espaço. Por outro lado, ao visualizarem a imagem de São Paulo, uma grande aglomeração urbana, igualmente para além da identificação toponímica do local, há citações de palavras relativas à questão ambiental, devido à emissão excessiva de poluentes em espaços similares. Ao visualizarem a imagem de uma favela, a extrema e grande maioria cita palavras de cunho negativo-repulsivo, demonstrando nítido desconforto em relação ao espaço apresentado. Desta forma, pode-se considerar que os participantes do estudo formam importantes percepções urbanas, na medida em que expressam seus sentimentos e constroem importantes noções espaço-afetivas de distintos recortes da cidade contemporânea.

Palavras-chave: Culturas Juvenis. Jovens. Cidade. Percepções Urbanas

YOUNG IMAGES OF THE URBAN IN SÃO BORJA (RS)

Astract: Studying contemporary youth and its diversity is timely in a society that, each time fewer, values the abilities of these subjects. This study aims to analyze the urban perceptions of young people from a city in the state of Rio Grande do Sul. It was used the quantitative and qualitative methodology, through the use of self-applicable questionnaire. The results indicate that, when viewing the image of the entrance of your city, there is no uniformity in the words cited by the subjects, some of them positive-affective and others negative-repulsive. Already when viewing the image of Porto Alegre, the state capital, besides the toponymic identification of the place, the most subjects cite positive words, in relation to this space. On the other hand, when viewing the image of São Paulo, a large

¹Professora do Instituto Federal Farroupilha, *campus* São Borja, Brasil. E-mail: t_prevedello@hotmail.com

²Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. E-mail: victor.nedel@acad.pucrs.br

³ Professora Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil. E-mail: miriamlacerda@feevale.br



urban agglomeration, besides the toponymic identification of the place, there are quotations of words related to the environmental issue, due to the excessive emission of pollutants in similar spaces. When viewing the image of the shantytown, the most cited negative-repulsive words demonstrating clear discomfort in relation to the space presented. Thus, it is possible to consider that the participants of the study form important urban perceptions in the proportion in which they express their feelings and construct important space-affective notions of different spaces of the contemporary city.

Keywords: Youth Cultures. Young. City. Urban Perceptions

1 Introdução: as juventudes contemporâneas

Estudar as juventudes contemporâneas e suas relações com as mais diferentes temáticas e os diferentes campos do conhecimento faz-se oportuno em uma sociedade que, cada vez mais, subestima as capacidades destes sujeitos. A relação dos jovens com a cidade configura-se como um importante eixo de análise na medida em que a cidade se apresenta como o principal cenário das territorialidades juvenis.

Este estudo tem como principal objetivo analisar as percepções de imagens do urbano de jovens estudantes de uma instituição pública federal, localizada na cidade de São Borja, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Como aporte teórico, recorre-se aos autores referências no campo das Juventudes, quais sejam: José Machado Pais (2003); Carles Feixa (2004); Juarez Dayrell (2014); Jesus Martín-Barbero (2008); Mário Margulis (2009) e Néstor García Canclini (2008). Há o entendimento, de acordo com a leitura de Feixa (2004), de que as culturas juvenis são as formas pelas quais os jovens estabelecem relações no coletivo, em espaços intersticiais à vida institucional, ou seja, o conceito de coletividade é presente em tais discussões.

Ainda, em consonância com Dayrell e Carrano (2014, p. 22), há que se esclarecer que

as práticas culturais juvenis não são homogêneas. As configurações sociais em torno das identidades culturais não se constituem abstratamente, mas se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências externas e de interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico.

Neste sentido, a heterogeneidade expressada pelas culturas juvenis contemporâneas também pode ser lida através de suas relações com o urbano e com a cidade. Neste campo das questões



urbanas, pode-se destacar a produção de David Clark (1991); Lana Cavalcanti (2015); Bettina Heinrich (2008) e Néstor Canclini (2008).

Para Margulis (2009, p.88):

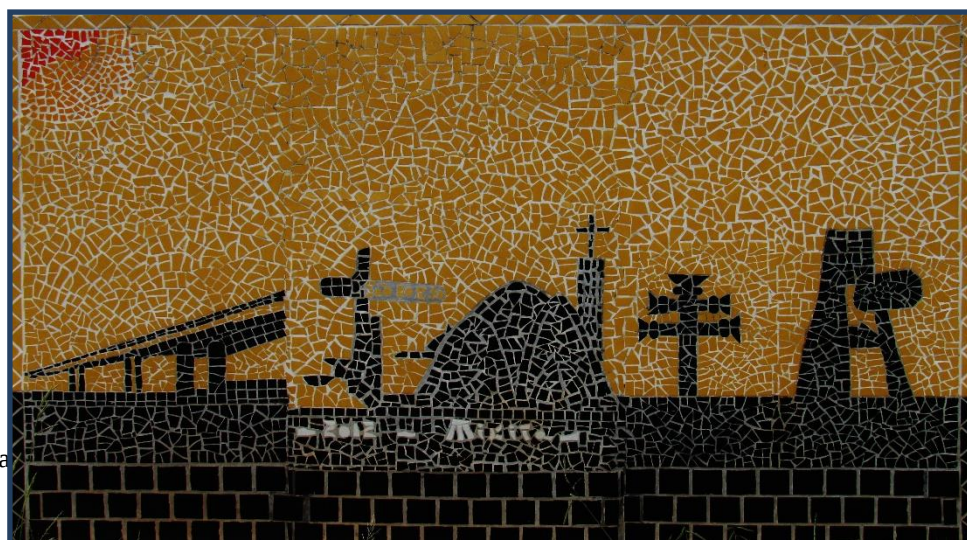
A cidade é comparável à língua, construída por múltiplos falantes em um processo histórico que dá conta de interações e de lutas pela construção social do sentido. A cidade, igual à língua, reflete a cultura: um mundo de significações compartilhadas. A fala pode homologar-se, no caso da cidade, com as práticas, os comportamentos, as ações, os itinerários, as transformações que vão construindo a cidade, os usos que seus habitantes fazem dela. [tradução nossa].

Em diálogo com o autor aponta-se a necessidade do entendimento de que a cidade é um sistema vivo, e não unicamente um amontoado de equipamentos urbanos como edifícios, prédios, casas, ruas, postes, fiações, calçadas, etc.. A cidade é viva, pois, por este sistema, transitam pessoas, água, carros, ônibus, trens, dinheiro, energia, esgoto, etc. Para cada indivíduo, a cidade possui um significado: para uns, um espaço para morar e trabalhar; para outros, um espaço de turismo; para outros, ainda, um espaço para transitar; e, para alguns, um espaço simples e nada mais.

Ao alargar o debate dos jovens e suas relações com a cidade é possível encontrar amparo com Oliveira (2008, p.235) ao referir que: “Eles são sua própria obra; ao espalhar suas assinaturas pela cidade, transformaram-se em personagens urbanos e dizem, por meio das suas escritas: ‘eu existo’, ‘eu circulo pela cidade’, ‘esta cidade também é minha’ ”.

2 Aspectos histórico-urbanísticos da cidade de São Borja (RS)

Figura 1: Pannel de mosaico “Olhar São-Borjense”, de autoria de Mikita Cabeleira (2012), ilustrando os principais elementos característicos de São Borja: Ponte Internacional de Integração; marco do trevo de saída; Igreja Matriz Francisco de Borja; Cruz Missioneira; e Monumento do Tricentenário de São Borja.



Créditos: Tatiana Prevedello (2018)

O município de São Borja está situado na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, a uma distância de 594 km da capital, Porto Alegre, sendo banhado pelo rio Uruguai, que é a divisa natural com a cidade de Santo Tomé, localizada na província de Corrientes, na Argentina. São Borja, localizada à 28° 39' 38" S; 56° 00' 16" W; com altitude média de 123m e área total de 3615,4 km² possui clima subtropical e, em conformidade com o IBGE (2015), a atual população do município é composta por 62.990 habitantes, apresentando uma densidade de 0,02 hab./km². O IDH do município é de 0,736, possuindo o PIB de 1.013.839,479 e renda *per capita* de 16.027,31.

Figura 2: Monumento ao Tricentenário de São Borja



Créditos: Tatiana Prevedello (2018)

Figura 3: Presidente Getúlio Vargas – Praça XV de Novembro



Créditos: Tatiana Prevedello (2018)

Primitivamente, São Borja foi aldeia de indígenas do grupo tape-guarani. O povoado foi fundado em 1682, quando ocorreu o retorno jesuítico às Missões Orientais. O nome é homenagem a São Francisco de Borja, que foi o 3º Geral (“General”) da ordem dos jesuítas. O local foi o primeiro dos chamados Sete Povos das Missões da Companhia de Jesus, que abrigou em seu seio a nação



guarani e foi o lar de Sepé Tiaraju. Embora tenha sido elevada à condição de município somente em 1833, São Borja foi fundada e povoada ininterruptamente desde 1682, sendo, portanto, uma das primeiras cidades do Brasil e a mais antiga cidade do Rio Grande do Sul, considerando-se que é a mais velha civilização continuamente habitada do estado.

Quando fundada pertencia aos domínios espanhóis e, em 1750, passou a ser controlada pelos portugueses, por força do Tratado de Madri, situação que prevaleceu até 1761, quando voltou à Coroa espanhola. Quarenta anos depois, Borges do Couto, Santos Pedroso e Ribeiro de Almeida incorporaram toda a área das Missões ao território português. A partir de 1810, foi sede da Comandaria-Geral das Missões, época em que foram feitas diversas concessões de sesmarias, e em 1834, de guarnição militar. Na Guerra da Cisplatina, foi teatro de operações contra as forças uruguaio-argentinas (1816/1827). Durante a guerra com o Paraguai, viu seu território invadido por forças de Lopes (1864) e, na Revolução Farroupilha, participou ativamente. A lei estadual 13.041/2009 declarou oficialmente São Borja “Terra dos Presidentes”, por ser cidade natal de dois ex-presidentes do Brasil: Getúlio Vargas e João Goulart. No passado a cidade foi conhecida também como a Capital do Linho, devido ao forte cultivo da planta no município nas décadas do início do século XX e, atualmente, o município é um dos maiores produtores de arroz da região sul.

3 Caracterização do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – campus São Borja

A implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha campus São Borja foi criada pelo Plano Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase II. O IFFar campus São Borja foi vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, a partir da Portaria do Ministério da Educação nº 4, de 06 de janeiro de 2009. Assim, em 15 de março de 2010, houve início das atividades acadêmicas. Em 21 de setembro de 2010, o Ministério da Educação lançou a Portaria nº 1.170, tornando efetiva a autorização para o funcionamento do campus na cidade.

Figura 3: Fachada do IFFar- campus São Borja



Créditos: Tatiana Prevedello (2017)

Figura 4: Alunos do IFFar- campus São Borja



Créditos: Tatiana Prevedello (2017)

O campus São Borja focou sua área de atuação em dois Eixos Tecnológicos: “Informação e Comunicação” e “Turismo, Hospitalidade e Lazer”, visando proporcionar à comunidade qualificação de qualidade no setor de tecnologia e serviço.

Atualmente, no nível da Educação Básica, o campus oferta cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnicos Integrados PROEJA e Curso Técnico Subsequentes, e, no nível Superior, os cursos de licenciatura em Física e Matemática.

O Instituto Federal Farroupilha destina 50% das vagas para estudantes que cursam integralmente o Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental em escolas públicas e 50% são destinadas para candidatos com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita. Essas vagas ainda terão reservas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas, cujo cálculo se dá com base no último Censo do IBGE. Dentro da ampla concorrência, 35% das vagas são voltadas para alunos provenientes de escola pública rural. Aos candidatos com deficiência, assegura-se 5% do total de vagas ofertadas. Dentro desse recorte, os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do Ensino Médio Integrado em



Informática, vinculado ao eixo “Informação e Comunicação”, predominantemente provenientes da área urbana de São Borja.

4 Materiais e métodos: o questionário

O principal movimento metodológico foi a aplicação de um questionário teste auto-aplicável via *Google Formulários* o qual foi aplicado nas turmas de Ensino Médio nível técnico integrado em informática do espaço de pesquisa. Segundo Vieira (2009, p.15) um questionário é definido como:

Um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatísticas.

A aplicação de questionários na pesquisa facilita a compreensão total e inicial da amostra de pesquisa, pois fornece aos pesquisadores uma série de dados (numéricos ou escritos) sobre as variáveis solicitadas no documento. Para evidenciar a distinção entre os tipos de resposta de um questionário, de acordo com Vieira (2009) faz-se necessário recordar da distinção estabelecida entre as respostas quantitativas e qualitativas, ao mesmo tempo é importante saber se as respostas serão nas palavras de quem responde o instrumento ou se serão dadas alternativas.

O questionário aplicado foi dividido em duas principais seções: a primeira, caracterizando a amostra de pesquisa e a segunda perguntando qual seria a primeira palavra que lhes vinha à mente quando vissem algumas imagens relacionadas à temática urbana.

5 Dos resultados obtidos

Os resultados indicam que, do número total de 83 convidados para a pesquisa, apenas 1 não aceitou responder a mesma, configurando, então, um grau de 98,8% de respondentes; destes, 67,1% do sexo masculino, 30,5% do sexo feminino e 2,4% preferindo não responder sobre sua identidade de gênero, o que abre margem à discussão sobre tais pertencimentos identitários.

Apresentou-se a imagem que segue para os jovens sujeitos da pesquisa: a entrada da cidade de São Borja, a partir da rodovia que dá acesso à área urbana da cidade, na confluência de três importantes rodovias: a BR 285, a BR 472 e a BR 287.

Figura 5: “entrada de São Borja”



Fonte: Google Imagens (2017)

O objetivo principal do uso deste recurso foi apreender as principais ideias, através de palavras-chave, dos jovens sobre a sua própria cidade. Surgiram dezenas de expressões a respeito da imagem anterior. Elencam-se as principais palavras apontadas pelos sujeitos, no formato de nuvem de palavras: quanto maior a palavra está representada, mais vezes ela ocorreu nas respostas.

Figura 6: “nuvem de palavras”



Organização: os autores (2018), elaboração via tagcrowd.com

Para além da nomeação da toponímia da cidade de “São Borja”, como palavra em maior evidência na nuvem de palavras, percebe-se uma relação de expressões as quais podem se vincular a um critério positivo, como por exemplo: “casa”, “lar”, “amor”. Outras palavras expressadas, no entanto, demonstram um vínculo negativo dos jovens sujeitos da pesquisa com seu espaço urbano, ao afirmarem “desinteresse”, “socorro”, “subdesenvolvimento”, “tédio” ou ainda “tristeza”. Embora estas expressões de cunho negativo tenham surgido em menor número de ocorrência, há que se ter

igual ou maior atenção, visto que alertam para pertencimentos negativos ou falta de pertencimento desses jovens com seu espaço proximal.

Figura 7: “Fachada do IFFar – São Borja”



Fonte: Google Imagens (2017)

A partir da imagem do Instituto Federal Farroupilha – *campus* São Borja, os alunos foram convidados a definir o significado de seu ambiente de ensino. As palavras, termos e expressões empregadas pelos alunos podem ser agrupadas em quatro categorias, organizadas por apresentar conotações positivas, de caráter neutro, posicionamentos negativos, e com duplo significado, em relação ao respectivo espaço. Dessa forma, 35% das respostas associam o IFFar com palavras/expressões como “ensino de qualidade”, “melhor escola”, “minha casa”, “minha vida”, “sorte”, “felicidade”, “oportunidade” e “futuro”, compreendendo-se que a experiência na instituição, além de representar a possibilidade de se usufruir de um ensino de qualidade, também projeta sobre os participantes boas perspectivas futuras. Em 30% dos registros aparecem respostas neutras, como a repetição da sigla “IFFar”, “faculdade”, “instituto”, “escola”, “estudo”, as quais não apresentam uma definição a qual possam ser atribuídos significados que qualifiquem a sua instituição de ensino. Também, em um percentual de 30% das respostas surgem atributos associados ao instituto como “presídio”, “tortura”, “sofrimento”, “rotina”, “reprovação”, os quais podem ser interpretados como uma reação adversa ao turno integral e elevada carga-horária de disciplinas básicas e técnicas. Verificou-se que 5% das respostas são constituídas por posições mistas como “*sofrimento, horrores, maldade, futuro melhor tenho que reconhecer*”; “*inferno, desespero, minha vida social zero, um lugar horrível, mas com uma educação excelente*”; “*um lugar que deixa a gente sem vida social e*



que tem uma educação boa”, o que comprova que, apesar das exigências, os alunos entendem que a experiência no IFFar, compensa pela qualidade e boas projeções a serem vislumbradas.

6 A guisa da conclusão

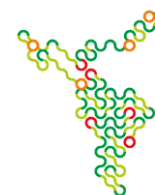
Pode-se afirmar, em um grau inicial, que os jovens participantes do estudo formam consideráveis percepções urbanas em sua cidade, na medida em que estão atentos para situações relevantes, como, por exemplo, o turismo, a limpeza e os equipamentos urbanos presentes ou ausentes em seus espaços.

Desta forma, pode-se concluir que os jovens contemporâneos estudados neste recorte possuem significativas vivências urbanas, entretanto, lhes falta uma maior apropriação deste espaço, com o intuito de melhor conhecê-lo, seus pontos principais e suas questões de ordem pública e social. Cabe, a guisa da conclusão, recordar as importantes palavras de Carrano, quando afirma que:

as cidades se apresentam como territórios privilegiados da ação social da juventude. Os jovens fazem a cada dia uma nova cidade que, em grande medida, é terra estrangeira para aqueles que não compartilham dos mesmos referenciais de identidade e se tornam impotentes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas. (2003, p. 109).

Assim sendo, entende-se que efetivamente os jovens constroem a cada dia uma nova cidade. Com as amostras da pesquisa, sendo construído uma cartografia dos jovens na cidade, ou seja, das percepções urbanas dos mesmos, eles criam vínculos de identidade e pertencimento aos diferentes espaços. Os resultados dos estudos corroboram igualmente com as ideias do autor quando aponta que os jovens que compartilham os mesmos referenciais de identidade e tornam-se importantes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas (ao não reconhecerem todo o espaço urbano citado ou citar espaços de lazer como a própria casa, por exemplo).

Ao citar o parque como espaço de lazer e, ao mesmo tempo, a necessidade da construção de um *shopping* como grande maioria o fez, o jovem reafirma suas vivências em cotidiano, ou seja, só podemos falar na categoria de culturas juvenis, enquanto categoria conceitual, na medida em que estes jovens exercem seus espaços de identidade e de pertencimento em espaços urbanos. O jovem é múltiplo, é efêmero, é urbano, é transitório.



Referências

BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CANCLINI, Néstor García. Imaginários Culturais da Cidade: conhecimento/ espetáculo/ desconhecimento. In: COELHO, Teixeira. **A cultura pela cidade**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARRANO, Paulo. **Juventudes e cidades educadoras**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e sua Geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: _____; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes. **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC GOIÁS, 2015.

CLARK, David. **Introdução à Geografia Urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: _____; _____; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

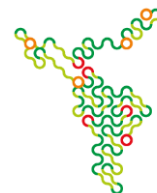
FEIXA PAMPLOS, Carles. A construção histórica da juventude. In: _____; CACCIA-BAVA, Augusto; CANGAS, Yanko. (Orgs). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004.

HEINRICH, Bettina. Mundando cidades: um novo papel para a política cultural urbana. In: COELHO, Teixeira. **A cultura pela cidade**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes**, Archives of Psychology, 140: pp. 1-55, 1932.

MARGULIS, Mário. **Sociología de la cultura**: conceptos y problemas. Buenos Aires: Biblos, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORRELI, Silvia; e FREIRE FILHO, João. **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.



OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. A vida (nem tão secreta) dos pixadores de São Paulo: festas, rolês, tretas e amizades. *In*: BORRELI, Silvia; FREIRE FILHO, João. **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

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



OS JOVENS E O FUNK NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: (IM)POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL

Deivid de Souza Soares¹

Resumo: O trabalho apresenta parte da pesquisa que está sendo desenvolvida no mestrado em Educação, na Universidade La Salle. Tem como problema: quais as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o funk, como um componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos - EJA? O objetivo geral consiste em compreender as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o funk, como componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da EJA, em uma escola situada na região metropolitana de Porto Alegre. Para referencial teórico selecionamos autores que discorrem sobre EJA, juventudes, culturas juvenis, escolar e interculturalidade. Destacamos Carrano (2011); Martins (2011), Candau; Russo (2010), Walsh (2012), Soek (2009) e Julia (2001). No que compete ao funk e seus avanços históricos no Brasil, Vianna (1990), Dayrell (2002), Lopes; Facina (2012). O funk faz parte das vivências dos alunos e, com isso, busca-se o entendimento acerca da importância do diálogo intercultural entre a escola e as culturas juvenis, para assim aproximá-las. A revisão bibliográfica possibilitou perceber que a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos é uma realidade e uma preocupação de teóricos, bem como professores desta modalidade nos dias atuais. Sendo a música, conforme ressaltam Carrano e Martins (2011), um elemento importante das culturas juvenis, justifica-se a importância da investigação, justamente no contexto das mudanças culturais e educacionais contemporâneas.

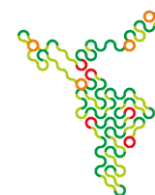
Palavras-chave: EJA. Juventude. Funk.

YOUNG PEOPLE AND FUNK IN YOUTH AND ADULT EDUCACION: INTERCULTURAL DIALOGUE POSSIBILITIES

Astract:

The paper presents part of the research that is being developed in the masters in Education, at La Salle University. The problem is: what are the possibilities of intercultural dialogue between funk as a component of youth culture and the school culture of youth and adult education? The general objective is to understand the (im) possibilities of intercultural dialogue between funk, as a component of youth culture, and EJA school culture, in a school located in the metropolitan region of Porto Alegre. For theoretical reference, we selected authors that discuss EJA, youth, youth cultures, school and interculturality. We highlight Carrano (2011); Martins (2011), Candau; Russo (2010), Walsh (2012), Soek (2009) and Julia (2001). In what concerns the funk and its historical advances in Brazil, Vianna (1990), Dayrell (2002), Lopes; Facina (2012). The funk is part of the students' experiences

¹ Mestrando em Educação Universidade La Salle, bolsita CAPES/PROSUC, Prefeitura Municipal de Canoas, Canoas, Brasil.



and, in this way, the understanding about the importance of the intercultural dialogue between the school and the youth cultures is sought, in order to bring them closer together. The literature review made it possible to perceive that juvenilization in Youth and Adult Education is a reality and a concern of theorists, as well as teachers of this modality these days. As music, as Carrano and Martins (2011) emphasize, an important element of youth cultures, the importance of research is justified, precisely in the context of contemporary cultural and educational changes.

Keywords: EJA. Youth. Funk

O trabalho procura apresentar a pesquisa que esta sendo desenvolvida no mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, estando vinculada ao Grupo de Pesquisa “Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas” (CNPq). O problema de pesquisa é: Quais as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o funk – como um componente da cultura juvenil – e a cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

No intuito de responder o problema apresentado será desenvolvida uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso a ser realizado em uma escola municipal na cidade de Canoas, com jovens estudantes da EJA e seus professores, realizando grupos de discussões com os jovens e entrevista semi-estruturada com os professores.

A realidade dos jovens no Brasil, conforme os dados coletados na Agenda Juventude Brasil, de 2013, retrata que 16% de jovens possuem o ensino fundamental incompleto, 11% o fundamental completo, 21% de jovens com o ensino médio incompleto, 38% de jovens com o ensino médio completo e apenas 13% de jovens com o ensino superior, incompleto à pós-graduação. Ainda, 35% dos jovens apresentam uma defasagem idade/série, sendo maior o número entre os não concluintes do ensino fundamental, com 16%. Dos jovens participantes da pesquisa, 33% pararam de estudar, 37% estudam e 29% que terminaram, sendo maior o número de jovens que pararam de estudar em relação ao que concluíram.

Agenda Juventude Brasil apresenta que 15% declaram-se da cor preta, 45% pardos, 34% branca, 56% declaram ter a religião católica, 27% evangélicos e 16% sem religião, incluindo o 1% ateu. 85% dos jovens residem na cidade, sendo 15% no campo, já sobre com quem residem a pesquisa apresenta que 66% são solteiros, desses 61% vive com os pais; 32% casados, 40% dos jovens já tem filhos, mas de acordo ao sexo essa percentagem modifica, 28% dos homens são pais, já mais da metade das mulheres são mães, contabilizando 54%.



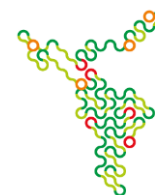
Sobre a relação dos jovens com o trabalho podemos destacar que estão mais presentes do mundo do trabalho do que na escola, sendo 74% que já estão trabalhando ou procuram emprego, contra 37% dos jovens na escola. Em 2013, quando a pesquisa foi lançada, os jovens assinalavam a televisão como forma principal de se informar, sobre o Brasil e o mundo, sendo a internet 56%. No que compete a segurança e violência, 51% já perdeu parente de forma violenta, homicídio ou acidente de carro, 22% da população jovem teve uma pessoa próxima vítima de homicídio. “Isso configura uma experiência geracional de alta dramaticidade, que explica o peso que o tema da violência alcança nas preocupações dos jovens, [...]” (BRASIL, 2013, p. 49).

Ainda falando em violência encontramos no Atlas da violência, do IPEA e FBSP, lançado em 2017, com dados de até 2015, o elevado número de homicídio como causa da morte da juventude masculina, 47,8%, jovens de 15 à 29 anos, trocando a faixa etária, considerando de 15 à 19 anos, esse número aumenta para 53,8%, de 2005 a 2015, 318 mil jovens foram assassinados. O documento ainda apresenta que jovens e negros morrem no Brasil como se estivesse em uma situação de guerra, sendo que em 2012 o risco de um jovem negro ser assassinado era 2,6 vezes maior, assim como o cidadão negro tem 23,5% mais chances de sofrer assassinato.

Dessa forma percebemos a importância deste trabalho pelo fato de buscar aproximar as culturas juvenis, no caso o funk, da cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos. Para que assim, consigamos aproximar a escola da realidade dos estudantes, considerando o que os jovens apresentam em suas trajetórias. A problemática juvenil brasileira conforme apresentamos na introdução deste é inarredável para as discussões e pesquisas educacionais. Eis o desafio que queremos enfrentar!

O referencial teórico que da suporte a esta pesquisa divide-se em três blocos, o primeiro juventudes e o funk, segundo EJA e a cultura escolar, finalizando com os diálogos interculturais e práticas educativas, ao longo do trabalho iremos detalhar a relação dos jovens com o funk, os conceitos de cultura escolar e cultura juvenil, finalizando discutindo a importância dos diálogos interculturais para a promoção de práticas educativas significativas.

Juventudes e o Funk



O funk chega ao Brasil, por influência do movimento hip-hop dos Estados Unidos da América e é absorvido pelas comunidades periféricas, favelas do Rio de Janeiro, como apresenta Vianna (1990), para o autor essa relação do funk com a favela, acabou dificultando sua expansão para os demais espaços e territórios da cidade. Ele ilustra esse pensamento retratando a recepção de outro estilo de funk, o house, que foi aderido nas grandes casas e festas da cidade, na zona sul carioca, facilitando sua aproximação com o público e dos meios de comunicação, mesmo apresentando as mesmas críticas feitas ao hip hop, “(...) música pobre, repetitiva, com ‘insuportáveis’ ritmos eletrônicos”. (Vianna, 1990, p. 248). Consoantes a esse pensamento, Lopes e Facina (2012), também questionam a percepção do funk como ritmo inadequado. Destacando que a sociedade parecer renovar o racismo, através do funk, utilizando as letras e o mal gosto estético como justificativa. Pois para elas:

Em outras palavras, a linguagem do funk “dá sentido” à favela: “fazendo ver” outros mapas e “desenhando” diferentes percursos na cidade do Rio de Janeiro. O funk veste com nome próprio cada favela e os espaços no interior dela. Além disso, a presença do funk se espalha pela cidade. O funk faz com que a presença das favelas seja mais visível ainda, ultrapassando as barreiras físicas e simbólicas que consituem o território urbano. É quase impossível passar um dia na cidade do Rio de Janeiro sem ouvir o som do batidão vindo de algum lugar – de um aparelho de MP3 de algum caminhante, de carros, celulares etc. (LOPES E FACINA, 2012, p. 197)

Dessa forma dando visibilidade as favelas, oportunizando que o funk saía das comunidades, possibilitando assim, como apresenta Dayrell (2002), que os jovens que através do rap ou funk, ocupem outros territórios da cidade, vivenciando a sua juventude plenamente, acessando lugares até então a eles negados. Conforme Dayrell (2005) viver na periferia de Belo Horizonte, Minas Gerais implica:

Mas viver na periferia de Belo Horizonte para esses jovens implica também compartilhar de alguma forma os problemas relacionados à ausência de equipamentos básicos de infraestrutura, de serviços públicos, dentre eles o transporte. Viver na periferia implicou e implica conviver com a lógica perversa da metrópole que tende a segregá-los nos bairros distantes, impondo limites ao próprio deslocamento, reforçando a existência de uma “cidade partida”, além de poder contar com opções restritas de lazer. (DAYRELL, 2005, p.13)

Para Dayrell (2002) os jovens se aproximam do rap e funk, pelo fato da falta de pré-requisitos na sua produção, como a necessidade de instrumentos musicais, habilidades técnicas musicais ou maiores custos nas montagens durante suas apresentações. Outro aspecto bastante relevante que o



autor apresenta é o fato de nenhum dos jovens envolvidos com o rap ou funk, vivem apenas disso, eles trabalham em outras profissões, típicas de adolescentes pobres, como Office boy, ou em lava jatos e através do rap ou funk, eles criam possibilidades de ser jovens, modificando a sua trajetória.

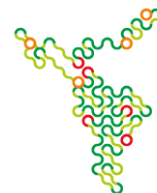
Ao encontro desse pensamento Carrano e Martins (2011) apresentam a música como sendo um importante elemento da cultura juvenil, por aglutinar sociabilidades, permitindo aos jovens a participação e atuação efetiva na sua comunidade, bem como em setores da sociedade civil. Para Pais (2017), as escolhas biográficas feitas pelos jovens são marcadas pelas estruturas sociais. Para ilustrar o conceito, o autor exemplifica que as estruturas sociais seriam como um tabuleiro de xadrez, onde as escolhas e trajetórias de vidas são jogadas.

As formas desiguais de inserção social e acesso aos bens culturais em função das diferentes realidades econômicas e políticas vão configurar os muitos modos de ser jovem. Para exemplificar: a oferta e o consumo cultural apresentam-se de maneiras diversas. (...) Cada grupo juvenil possui, assim, marcas visíveis que o caracteriza e unifica, mas que o diferencia de outras marcas identitárias juvenis. (CARRANO E MARTINS, 2011, p. 47)

O funk é uma expressão da condição juvenil, focada na diversão e alegria, justificando-se assim sua aproximação com os jovens, (DAYRELL, 2002). Com isso, através do ritmo há possibilidade de ampliação e exploração dos espaços da cidade, produzindo territorialidades provisórias e, nos grupos, um espaço onde podem falar e contar suas histórias, conforme afirma Dayrell (2005). Pode-se perceber no funk, seja nos grupos ou nos bailes, uma aproximação com o conceito de sociabilidade, por oportunizar aos jovens momentos de trocas, crescimento coletivo e pessoal.

Os vídeos clipes dos Mc's representam esses espaços/tempos de alegria e diversão. Encontram-se neles esses traços bem fortes pois apresentam festas, bebida, muitas pessoas dançando, curtindo a música, rindo, brincando e, normalmente, as gravações são realizadas nas próprias comunidades, mesmo nos "funk ostentação"¹. É, ainda, um momento de sociabilidade, por ser um espaço de viver e aprender com o outro, além de ali estar representado um espaço de vivenciar o

¹ Funk ostentação é um estilo de funk, criado em São Paulo, que tem como enfoque os itens de consumo, carros, roupas, casas caras. Sendo que nos vídeos clipes são retratados os Mc's superando as adversidades e conseguindo usufruir destes bens de consumo.



prazer que, como apresenta Sousa (2016), é uma forma de cultura, dado o fato de a juventude estar vivenciando o agora; o presente.

Buscamos até agora apresentar a relação dos jovens com o funk, mostrando que o funk faz parte da cultura juvenil, pois pensar nas culturas juvenis no contexto atual é ampliar o seu sentido, percebê-las para além de um conjunto de valores e significados associados à juventude; perceber que expressam os processos de socialização, assim como a internalização de normas, conforme cita Amaral (2011). Nos dias atuais, o funk já ocupa outros espaços da cidade, encontramos bailes funk, fora da periferia, bem como jovens envolvidos com este ritmo. Agora iremos apresentar o conceito de cultura escolar e alguns traços da cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos

Vivenciamos ao longo da história da EJA² avanços e retrocessos, marcados pelos períodos históricos que vivemos no Brasil. A primeira campanha de alfabetização surge em 1947, Campanha de Educação de Adultos - CEA (SOEK, 2009). Apesar de já percebermos uma movimentação legal na primeira constituição brasileira, segundo Haddad e Di Pierro (2000), que sofreu influência das teorias iluministas, garantindo educação primária para todos, inclusive os adultos. Ao falar da EJA devemos destacar a importância de Paulo Freire e suas contribuições, sua proposta incluía uma pesquisa, que apresentasse ao alfabetizador a realidade do grupo que se iria atuar, fazendo um levantamento do vocabulário do grupo. O alfabetizador selecionaria palavras, que contivessem diversos padrões silábicos, que seriam as “palavras geradoras”, as quais iriam estudar a sua escrita e leitura, bem como a realidade dos educandos, Soek (2009).

Com a implementação da Ditadura Militar no Brasil, surge o Mobral, que visava alfabetizar numa perspectiva mecanicista, dessa forma sendo considerado um retrocesso dos avanços conseguidos através da Educação Popular e Paulo Freire Para Siqueira (2007):

Após o golpe de 1964 que implementou a ditadura militar, as iniciativas de EJA deviam contemplar a filosofia que fosse coerente com um governo de exceção. Esse tipo de governo, que faz uso da força como sua última palavra, opõe-se radicalmente aos movimentos sociais que lutam por direitos sociais, entre os quais o da educação. O MOBRAL e o ensino supletivo são tipos de ensino oferecidos aos jovens e adultos analfabetos ou que pararam de estudar por força da sua realidade material adversa. Essa era a estrutura adequada à nova composição

² Educação de Jovens e Adultos



política do país. A educação de jovens e adultos era tratada como suplência e o analfabetismo como uma chaga. (SIQUEIRA, 2007, p. 90)

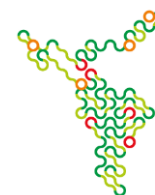
Martins (2013) questiona o fato de que não existiam critérios para a seleção das pessoas atuantes no MOBRAL, sugerindo assim um descompromisso com a Educação de Adultos. Esta pequena contextualização da EJA no Brasil, serve para compreendermos alguns conceitos presentes na cultura escolar da EJA, pois apesar de alguns progressos conquistados por esta modalidade, ainda encontramos prática supletivas dentro dos espaços escolares (SOARES, 2002).

A cultura escolar surge como uma categoria de análise, um campo de investigação, próximo a pesquisas desenvolvidas na história da educação, dando também possibilidades de atuação em outras áreas, como as ciências da educação. O surgimento e ampliação do termo cultura escolar aparece a partir da ampliação do diálogo sobre a história cultural francesa (FILHO, 2004). Mas, aparentemente, esta unanimidade não tem auxiliado no avanço crítico, virando um lugar comum explicações de que se trabalha com a história cultural, além de se perder a oportunidade de diálogo com as tradições historiográficas já estabelecidas (FILHO, 2004). Para Julia (2001), é necessário compreender o que é a cultura escolar, sendo importante observar as relações conflituosas que ela tem em cada tempo histórico e as culturas contemporâneas. Ele define a cultura escolar:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10)

Existem quatro importantes pesquisadores sobre cultura escolar, Julia (2001), Chervel (1990), Forquin (1993) e Frago (1995). As semelhanças e divergências apresentadas por estes autores na construção conceitual nos direcionam as práticas de pesquisa e objetos analisados, tornando assim um alerta para a incorporação das pesquisas no Brasil, pelo fato das diversidades culturais, sociais e históricas da escolarização em cada país. Ainda, possibilita como um repertório analítico conhecer as estruturas escolares, bem como questionar sobre as transformações, entendendo as práticas escolares (FILHO, 2004).

Para Julia (2001), a divisão do sistema escolar com distintas atribuições dá origem a duas culturas escolares, a primária e secundária. Desta forma, pensando a Educação de Jovens e Adultos



como uma modalidade de ensino com peculiaridades próprias, percebe-se também o surgimento de uma cultura escolar da EJA. Como cultura escolar da EJA pode-se perceber alguns traços do seu passado que ainda continuam presentes no seu cotidiano, como as práticas pedagógicas, o conceito de alfabetização, a inclusão de alunos com necessidades especiais, inclusão de alunos com problemas disciplinares.

No contexto atual da EJA vivenciamos um processo de juvenilização, mais jovens utilizando esta modalidade de ensino para concluir seus estudos, conforme apresenta Brunnel (2004), observa-se um grande número de alunos, que repetiram várias vezes, nas salas de aula. Sendo que muitas vezes a própria escola aguarda o aluno atingir a idade mínima para esta modalidade e sugere ao aluno fazer sua matrícula na EJA, com o discurso que ele será melhor atendido nas suas necessidades e que ele não faz parte do grupo de alunos que está inserido. Moraes (2009) ressalta que a inclusão existe na EJA hoje como existia nas primeiras campanhas de alfabetização, pensando a inclusão de pessoas que não tiveram a oportunidade de estar na escola no período adequado, ou que apresentavam dificuldades em se adequar ao cotidiano da escola.

Interculturalidade e práticas educativas

A construção dos estados nacionais supunha uma cultura hegemônica, sendo da educação escolar um papel fundamental nesse processo, disseminando uma cultura de base ocidental e eurocêntrica. No Brasil, a produção sobre interculturalidade foi sendo ampliada após a constituição de 1988, por reconhecer a especificidade cultural de indígenas e quilombolas (CANDAU E RUSSO, 2010).

É neste universo particular de questões, conflitos e buscas que situamos a emergência da perspectiva intercultural no continente. Um processo onde redistribuição e justiça cultural são polos que se exigem mutuamente e que compõem bandeiras de luta na atual dinâmica social e política da América Latina. (CANDAU E RUSSO, 2010, p. 154)

A interculturalidade no contexto escolar surge na América Latina a partir das discussões sobre a educação indígena. Se tratando de educação indígena percebe-se quatro etapas em seu desenvolvimento, durante o período colonial e início do século XX, caracterizada por violência e imposição da cultura eurocêntrica. Na segunda etapa, há a introdução de escolas bilíngues, mas com o intuito de alfabetizar e civilizar mais facilmente. Em outro momento, o bilinguismo deixa de ser



um método civilizatório e passa a ser compreendido como marco importante para a conservação dos grupos minoritários. E, atualmente, passa a ser entendido como um discurso mais amplo, “onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas” (CANDAU E RUSSO, 2010, p. 157).

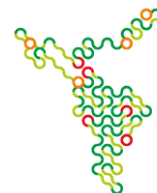
Ainda, os movimentos negros e a educação popular ajudaram no desenvolvimento da interculturalidade na América Latina. A busca pela identidade nacional fez com que se excluíssem aqueles que não se identificavam na cultura europeia. Candau e Russo (2010) problematizam que as informações que tenham foco em outros grupos populares, para além da educação escolar indígena, ainda são poucas. Para as autoras, a educação intercultural é um elemento importante para a transformação social e na construção de novas democracias, onde a redistribuição e reconhecimento se encadeiem.

Propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogenizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos. Desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural (CANDAU E RUSSO, 2010, p. 160).

A interculturalidade crítica surge dos movimentos sociais, partindo de caminhos opostos da interculturalidade funcional, não estando limitada a política, cultura e sociedade, mas também perpassa pelo saber e o ser. Sendo assim, é dizer que se preocupa com o preconceito em relação ao conhecimento, que privilegiam uns sobre outros, estando, também, centrada na discussão dos seres e saberes de resistência, conforme afirma Walsh, (2002, 2005 e 2006).

Considerações Finais

A pesquisa aqui apresentada ainda está em processo de elaboração, mas através do levantamento do referencial bibliográfico já conseguimos encontrar aspectos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Conforme destaca Carrano e Martins (2011) e o que podemos observar através do levantamento bibliográfico a música é um importante elemento da cultura juvenil, no caso da nossa pesquisa, o funk. Pois é através deles que os jovens inseridos nos grupos musicais conseguem expandir seus espaços de sociabilidades na cidade, além de oportunizar a estes jovens



momentos em que se sintam importantes e reconhecidos pelo seu potencial, já que muitos ainda estão vivenciando espaços no mundo do trabalho que não lhe oportunizam esse reconhecimento, (DAYRELL, 2002). Percebemos também uma exploração de outros territórios da cidade assumindo o ritmo como uma forma de lazer.

Ainda conseguimos observar a falta de espaços para o lazer nas comunidades de periferia, conforme destaca Dayrell (2005), tornando assim o baile funk, um desses espaços, já que os ofertados pelo poder público, apresentam falta de manutenção ou até mesmo distante do que os jovens buscam para se divertir. Os dados apresentados pelos documentos Agenda Juventude Brasil e Atlas da violência, são alarmantes em relação a condição juvenil no nosso país, dessa forma o funk é uma oportunidade desses jovens modificarem a sua história. Ainda conseguimos observar que negar a existência de uma cultura juvenil e como a mesma interfere na construção do conhecimento do educando, também é negar a historicidade constitutiva desse aluno.

Referências

BRASIL. **Agenda juventude Brasil**. 2013 disponível em:< <http://www.ondajovem.com.br/noticias-destaque/PesquisaJuventudeBrasil.pdf>> acesso em 09/09/2017

BRASIL. **Atlas da violência 2017**. 2017 disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf > acesso em 17/03/2018.

AMARAL, Márcio de Freitas. **Culturas Juvenis e Experiência Social: Modos de Ser Jovem na Periferia**. Porto Alegre, 2011, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



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

CANDAU, Vera M; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CARRANO, Paulo; MARTINS, Carlos H. A Escola Diante das Culturas Juvenis: reconhecer para Dialogar. **Educação**, Santa Maria, V. 36, n.1, p. 43-56, 2011.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 28, n. 1, p. 117-136, jan-jun. 2002.

_____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Jóvenes Revista de Estudios sobre Juventud**, México, ano 9, n. 22, 2005.

FILHO, Luciano et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago.2000.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**, nº1, p. 9 – 43, 2001.

LOPES, Adriana Carvalho; FACINA, Adriana. Cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas carioca. **Revista do Arquivo Geral do Rio de Janeiro**, V. 6, p. 193 - 206, 2012.

MARTINS, Ivone R. P. Processo histórico de constituição das Políticas Públicas para EJA: algumas iniciativas de mobilização no plano nacional e Internacional. In: BEHREND Danielle M.; BARRETO, Sabrina N.; COUGO, Alexandre C.; et al. **Especificidades da educação de jovens e adultos: pensando fundamentos, história, narrativas e práticas pedagógicas**. Rio Grande : Universidade Federal do Rio Grande, 2013,



MORAES, Salete. Alunos “diferentes” e saberes docentes. In: CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon Christofoli, VITÓRIA, Maria Inês Côrte, et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PAIS, José M.; LACERDA, Miriam; OLIVEIRA, Victor H. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, 2017.

SIQUEIRA, J. T. F. A Educação de Jovens e Adultos a as Políticas Públicas: algumas considerações. In: GUSTSACK, Felipe.; VIEGAS, Moacir F.; BARCELOS, Valdo. (Org.). **Educação de Jovens e adultos : saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 84-114.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

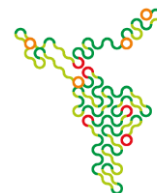
SOEK, Ana M. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SOUSA, Nádia J. Culturas Juvenis: Formas de “Ser/Estar Com”, Indicadoras de Socialidades na Contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 29, p.31-30 set./dez. 2016.

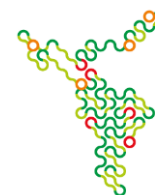
VIANNA, Hermano. Funk e cultura popular Carioca. **Revista Estudos Históricos**, V.3, n. 6, p.244 – 253, 1990.

WALSH, C.; GARCÍA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. In: MATO, D. (Org.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad central de Venezuela, 2002. p. 317-326.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la ‘diferencia colonial. In: WALSH, C. et al. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.



_____. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial- reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.



ASSISTIR PARA TRANSFORMAR (-SE): A POTÊNCIA DA ESCOLA NA LUTA PELO RECONHECIMENTO SOCIAL DAS JUVENTUDES EM SITUAÇÃO DE RUA.

Josiane Machado Godinho¹

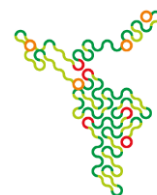
Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar as transformações que surgiram como uma grande potência para a permanência de jovens em situação de rua, na escola. A partir das análises da pesquisa com jovens estudantes que se encontram em situação de rua, professores/as, e equipe pedagógica e diretiva da Escola Municipal Porto Alegre, da Rede Municipal de Porto Alegre/RS, na qual são atendidos, além desses jovens, moradores/as de abrigos e de comunidades distantes da região central, por meio da contribuição para a emancipação através da educação, auxílio na construção da autoestima dos/as estudantes, viabilização do acesso aos seus direitos enquanto jovens cidadãos/ãs e possibilidade de novas maneiras de relacionarem-se consigo e com o mundo. Tendo em vista o público que recebe, a Escola Porto Alegre, pouco a pouco, foi se modificando para atendê-lo e, nessa mesma medida, diferenciando-se das outras escolas da Rede Municipal. A busca pela escolarização e pelo espaço institucional é, antes de lutar por um direito que lhes fora negado, buscar o reconhecimento recíproco participando ativamente da vida social. O espaço em questão, com seu caráter genuinamente escolar, consegue operar na luta pelo reconhecimento social dos/as estudantes, com ideais fora dos padrões da rede a qual atende, contrapondo o lado mais pesado da balança.

Palavras-chave: Juventudes em situação de rua; Escolarização, Reconhecimento Social

ATTEND TO TRANSFORM: THE SCHOOL POTENTIAL ON THE FIGHT FOR THE SOCIAL ACKNOWLEDGMENT OF THE YOUTH IN STREET SITUATION.

Astract: The present article aims to introduce the transformations that emerged as a high potentiality for the permanence at the school of the young on the street. Through the analysis of the research made with the young students in situation on the streets, teachers, pedagogical and directive team of the Porto Alegre's Municipal School, from the Porto Alegre's Municipal Network, which they are attended, beyond these young, residents of the shelters and communities that are far away from the central area. By the contribution for the emancipation through the education, support on construction of the students self-esteem, viabilization for them to access their rights as young citizens and the possibility of new ways to relate with themselves and to the world. To the point of view from the public received, Porto Alegre's school, step by step, was going to modificate itself to attend them and, for consequence, differing from the other schools from the Municipal Network. The search for

¹ Pedagoga no Instituto Federal do Rio Grande do Sul- Campus Restinga e Doutoranda/bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.



the schooling and institutional space is, before fight for their rights that has being denied, to search the reciprocal acknowledgment participating actively on the social life. The space in question, with its genuinely school character, can operate on the fight for the social acknowledgment of the students, with ideals outside the standards of the network which it attend, opposing the heavier side of the balance.

Keywords: Young in homeless situation; Schooling; Social Recognition.

Tendo em vista o público que recebe, a Escola Porto Alegre, pouco a pouco, foi se transformando para atendê-lo e, nessa mesma medida, diferenciando-se das outras escolas da Rede Municipal de Porto Alegre. Para expressão dessas mudanças, trago, juntamente com as respostas de grupo focal e de entrevistas, momentos e conversas que digam das relações humanas e institucionais que os/as jovens experimentam na escola. Conforme conta a Gestora Sílvia¹: *Eles vinham sujos, vinham com dor, vinham extremamente drogados, usavam dentro da sala de aula, e eu chegava perto, tinha aquele paninho molhado de loló. Ele não tinham ninguém que acolhesse... Com o tempo as necessidades foram surgindo.*

Como sugere a professora, acolher pessoas em situação de rua exigia algumas especificidades que gradualmente complementavam o tempo e os espaços pedagógicos e administrativos da escola, e isso parece ter dado certo. Digo isso quando comparo a saga de outras escolas por onde passei: fazer o/a estudante chegar no horário, não pular o muro para ir embora, permanecer sentado durante quase quatro horas ouvindo, ou implorando para que interaja – quando não imploram, dão pontos por participação. Na EPA², nem sempre o dia ocorre conforme se deseja, porém, percebo que os percalços diários são vistos com outras lentes, não por todos/as que constituem a escola, mas como se respira acolhimento na instituição, esses/as acabam perdendo as forças.

Ainda lembro que uma estudante abriu a bolsa e me disse: *Sabia que eu tenho sabonete próprio?* Dizendo isso, foi para o banho e retornou para a sala minutos depois com roupas limpas e os cabelos molhados – ela parecia mais bonita e descansada. E banhou-se com seu próprio sabonete

¹ Alerto que, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, dei a eles/as outros nomes – nomes de pessoas queridas – com a intenção de não abreviá-los a sujeitos, resguardando assim, a marcante presença de cada um/a.

² Escola Porto Alegre.



que carregava na bolsa, não com o que todos os outros colegas usavam. Depois desse dia passei a observar o quanto essas atenções eram necessárias para os/as estudantes e importantes para toda a escola. Notei que quando não havia tempo para o banho, para o caso de quem chegasse atrasado, muitos/as reclamavam, iam para o pátio e se dispersavam – o que afetava diretamente o desenvolvimento em sala de aula:

Chegar na escola, poder tomar um banho, tomar um café, saciar as necessidades básicas e ir para uma aula te sentindo bem, é outra coisa. Quem não se sente melhor assim? Se tu ficar chateado, ter um espaço de escuta. A gente foi vendo enquanto grupo de profes que isso era necessário. Tudo bem, tu precisa construir neles a autonomia para que eles procurem o que lhes é de direito na rede, mas a autonomia a gente tb constrói dentro da escola e pra isso o estudante precisa tá inteiro. (G. Paula)

Entretanto, nas minhas andanças pela EPA, ouvia muito sobre como a escola era assistencialista com os/as estudantes, no sentido de que essa assistência tivesse mais importância que a educação, na escola. Sobre isso a gestora Paula também explica: *Tem que se tirar esses dogmas que porque tu tá garantindo um banho, eu estou perdendo o valor de educação, não. Eu estou agregando valor da educação. Um banho tem muito mais sentido pra uma aula de ciências que ficar estudando as células.* E continua:

Há uma prática assistencialista por um lado, mas ela não é assistencialista de deixar o sujeito no mesmo lugar, é de reconhecer onde ele tá e de estar lá, politicamente, garantindo direitos. Assistencialismo, se a minha única ideia é dar conforto e acabou. Um conforto temporário. Não assistencialista, mas sim, para além da educação formal quando eu quero botar ele, enquanto cidadão de direitos e, enquanto escola, poder apoiar para que ele garanta a execução do seu direito. (G. Paula)

Sobre essa rotina, o Projeto Político Pedagógico da EPA prevê, além do banho, outras ações de acolhimento:

Conversa e escuta; Café diferenciado; Encaminhamento e atendimento de saúde; Após uma avaliação da equipe do SAIA³, o estudante será inserido nas atividades (seja nas totalidades, nas aulas especializadas ou nas atividades coletivas); Contatos com os serviços para obter informações e/ou propor novos encaminhamentos. (PPP. p.36)

³ O Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento (SAIA) tem o compromisso de acolher, de acompanhar e de investigar a realidade dos jovens/adultos através da construção de ações pedagógicas mais significativas, visando à construção dos vínculos, afetos e respeito mútuos essenciais para a construção da autonomia e de outras aprendizagens. Com o objetivo qualificar o acolhimento, a integração e o acompanhamento de novos estudantes, bem como acolher aqueles que se encontram ou se encontravam, por alguma razão, afastados da escola.



E essas ações, durante o grupo focal realizado com os/as estudantes, fizeram parte dos registros que surgiram como um grande potencial para a permanência deles/as na escola. Como na seguinte fala: *Eu me adaptei aqui na EPA e não quero sair mais... O cara chega e toma banho, depois almoça, vai pra informática, faz pouca coisa na sala. Eu comecei a curtir!* (E. Camilo)

Potência reconhecida pelos/as trabalhadores/as da escola, como na fala da Gestora Sílvia, que reconhece a importância das ações de acolhimento e corrobora com a fala do estudante, já citado em um dos capítulos anteriores, ao afirmar que contavam apenas com o Ó Centro como forma de acolhimento:

O nosso estudante eu enxergo como um todo, inteiro. Aí eu fico pensando, ele vem da rua, qual a condição que esse cidadão vai ter, entrando aqui se sentindo mal, com mau cheiro, com fome, com dor. Se eu não tiver esse sujeito inteiro eu não vou conseguir dar aula. Quando eu cheguei nessa escola eles vinham direto debaixo da ponte, chegavam aqui e nós não tínhamos isso de banho a gente só tinha o Ó Centro que era lá na Julio de Castilhos. (G. Sílvia)

Ao questionar os/as estudantes sobre as diferenças entre a EPA e outras escolas por onde tenham passado, surgiram novamente as ações de acolhimento da escola como um grande diferencial: *É que uma coisa que os guris não disseram é que se tu parar pensar: não tem um colégio que te dá banho quente, comida na hora de chegar, que tu faz o que tu quiser dentro do colégio.* (E. Taís).

Após a fala da estudante Taís, indaguei sobre o que eles/as fazem na EPA que não podem fazer em outras escolas, referindo-me ao: *“tu faz o que tu quiser dentro do colégio”*. E, a partir disso, surgiram outras ações na falas: *Em outro colégio não deixam a pessoa fumar dentro do intervalo.* E, também: *dão cafezinho preto antes de tu ir pra sala de aula!* (E. Taís) Referindo-se assim a política de redução de danos⁴ adotada pela escola, conforme consta no PPP:

O cardápio proposto para as refeições da EPA também tem seu diferencial. As refeições que são pensadas pela Equipe de Nutrição considerando, em muitos casos, as condições precárias

⁴ Lei 11.343/06: Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências Art 20: Constituem atividades de atenção ao usuário e dependente de drogas e respectivos familiares, para efeito desta Lei, aquelas que visem à melhoria da qualidade de vida e à redução dos riscos e dos danos associados ao uso de drogas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm



de alimentação nos espaços alheios à escola. O oferecimento de café aos estudantes compõe também outro diferencial da escola, já que os seus efeitos ajudam a minimizar o sono, a abstinência de substâncias psicoativas e a auxiliar na concentração durante as atividades escolares. Esta e outras ações em conformidade com a filosofia da Redução de Danos, ajudam a minimizar os efeitos da falta das drogas, contribuindo para a manutenção dos estudantes por um período mais prolongado na escola, garantindo o acesso e a permanência à mesma. (PPP. P.6)

Pode parecer curioso para quem chega e observa as práticas adotadas pela escola para promover a permanência dos/as estudantes. Fumar cigarro na escola e tomar café antes de entrar para aula dói aos olhos de quem vê pela primeira vez. E, até compreendermos que essas práticas, além de legais, são pensadas para o bem estar dos/as estudantes, demora um pouco. Porém, depois de já conhecidas e interiorizadas, passamos a estranhar as regras, algumas vezes tão duras, de outras escolas – exponho isso porque esses/as jovens os/as quais entrevistei já passaram por outras instituições nas comunidades de origem.

Percebo, a partir desses relatos, que o tempo com pessoas em situação de rua, experienciadas pela EPA, é que a tornou diferente de outras escolas para os/as estudantes. Como se o discurso, pedagogicamente correto, de que a escola deve se adaptar as necessidades dos/as estudantes tivesse dado certo. Essa organização diferenciada adotada pela escola é citada no Projeto Político Pedagógico:

Constitui-se num espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, que atende para além da escolarização formal, com uma metodologia própria e tendo também como diferenciais o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento/SAIA e o Núcleo de Trabalho Educativo/NTE⁵. (PPP. p.4)

Conforme já me referi, fazem parte das ações de acolhimento, também, encaminhamento e atendimento à saúde. Isso vi na prática. Durante uma atividade no pátio, umas das estudantes machucou o braço e no outro dia, por ainda queixar-se de dor, foram chamados os profissionais da saúde para ajudá-la. Observei que eles chegaram rapidamente na escola, e eram três pessoas. Três

⁵ Núcleo do Trabalho Educativo (NTE), trabalha, a partir dos eixos da Educação Ambiental e da Comunicação e Cultura, aspectos afetivos e criativos dos estudantes. Com a produção de papel artesanal reciclado, a jardinagem, a cerâmica e o grupo de Comunicação e Cultura. As atividades de formação realizadas são chamadas —oficinas de aprendizagem— e a realização de cada oficina segue critérios comuns para adesão dos estudantes, respeitando seu grau de interesse, conhecimento, comprometimento e organização com o funcionamento da oficina.



peças somente para ela, fora todo o grupo da escola que, ora acariciavam seus cabelos, ora lhe diziam palavras de conforto. Tempo depois a equipe de atendimento foi embora e eu perguntei para outro estudante – como se já não soubesse a resposta – por que eles/as não vão até o posto de saúde ao invés de equipe vir até a escola, já que a jovem tinha passado a noite com dor. E ele me disse o já esperado: sozinhos/as não seriam atendidos. O que veio a confirmar-se na entrevista com a Gestora Paula: Como eles dizem: *se não for com as costas quentes eu não sou atendido, e nós somos as costas quentes*.

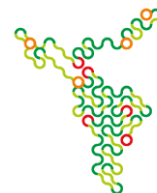
Percebo que a escola em questão usa de todos os meios para não acontecer novamente com o/a estudante, o que já havia acontecido em suas outras passagens pela escola: o abandono. Daí, toda a preparação e esforço para que o/a estudante se sinta bem e permaneça na escola. Porém, em meio a todos esses esforços, há o/a professor/a que está lá para ensinar e que representa, historicamente, detentor/a do poder e sabedoria, e que espera por estudantes sedentos de vontade de aprender:

Tem momentos em que eu me pergunto, que esgota tanto o limite institucional e o limite das pessoas, com aquele cara, por exemplo, que vem constantemente tomar seu banho. E que o vínculo parece que é só aquele. E que a gente se questiona, que é professor e que teve sua formação: cadê aquilo que eu vim fazer aqui? (G.Paula)

O paradoxo entre a assistência que viabiliza a permanência do/a estudante e educação que é a razão de ser da escola parece ser uma preocupação somente da equipe pedagogia e do/as professores/as: *Eu quero terminar meus estudos, o mais rápido possível. A escola oferece a você sair fora da rua do jeito que você tá, sem forçar nada, é automático assim... você vai se desenvolvendo... É um incentivo ao aprendizado para as pessoas que tão mais necessitada*. (E. Lucas).

Os/as estudantes, durante todo o grupo focal apontaram muitas vezes o desejo de estudar para poder trabalhar, para entender a história do lugar onde vivem e, também, utilizar, na rua, a matemática que aprendem na escola. E, mais do que isso, se reconheciam como pessoas que precisavam daquele espaço e do acolhimento diferenciado proporcionado pela EPA para se *autorreciclar*.

Para os/as estudantes, a Escola lhes confere a chance de se autorreciclar. Assim, estar na escola pressupõe uma mudança de estado, como se lá tivessem a oportunidade de potencializar o que já sabem e tornarem-se melhores. Conforme a seguinte fala: *A escola oferece pra você sair fora da rua do jeito que você tá mesmo. Você acaba se desenvolvendo*. (E.Camilo). Proporcionando, até mesmo,



oportunidades para que deixem de ter a rua como local de moradia, como na fala da gestora: *A gente não tira eles da rua, nós criamos possibilidades. E se ele assim o puder, quem sabe ele consiga. Não somos onipotentes, mas temos potência para isso.* (G. Paula)

Durante a entrevista com a Paula, a rua, em nenhum momento foi citada como algo ruim, triste. Mas sim, como algo a ser superado pelo/a estudante, e a escola como um primeiro passo para sair dela. Reconheci esse posicionamento, também, na fala de outros/as entrevistados/as: *Quando a gente conhece as histórias tu percebe que a rua foi a salvação. Não é o olhar romântico, eu posso ter jeitos de ficar na rua.* (G. Sílvia)

Torna-se mais fácil compreender a opinião da Gestora Paula depois que, cotidianamente, vamos conhecendo a história de cada um dos/as jovens. Como o Daniel, que desde muito pequeno frequenta a EPA, com o qual conversei durante a cerimônia de formatura dos/as estudantes em dezembro de 2013. Naquele dia ele contou-me que passaria o final de semana na casa da mãe. Ingenuamente pensei que essa poderia ser uma oportunidade para ele sair da rua, um recomeço – *Coisa boa, Dani! Então tu vais ficar lá com ela?* A resposta foi negativa. Disse que já estava desde os nove anos de idade na rua e que não voltaria mais para a casa da mãe. Antes que eu o convencesse de que a casa da mãe certamente é muito melhor que a rua, ele apontou para as marcas no seu corpo e me disse: *Ta vendo isso aqui ó? Foi tudo ela que fez!* Desisti naquele momento, não tínhamos a mesma mãe e, se tivéssemos, eu também não voltaria.

O exemplo acima mostra que pode ser menos dolorido estar na rua, do que com a família: *Quem disse que a rua só é lugar de sofrimento? A rua também é lugar de solidariedade.* (G. Paula) Entretanto, a mesma gestora pondera: *Para uma criança ou adolescente a rua não é um espaço cuidador, é um espaço de violação.* Esse contra-senso apresentado pela diretora revela o quanto a instituição é conhecedora das histórias desses jovens, pois elas, muitas vezes, se repetem. E sabem que estar em casa pode ser tão violento que a rua – também considerada local de violação- torna-se solidária para quem precisa dela.

Dessa forma, a EPA dá a sua contribuição ao oferecer o espaço institucional e humano no qual esses/as jovens têm a oportunidade de se constituir como sujeitos de direitos, sem a condição de abandonar o que foi construído solidariamente com a rua e tudo que faz parte dela, como expõe a



gestora: *A EPA pode dar para esse sujeito um sentido de estar na rua, e não deixar ele perder a identidade de cidadão.* (G. Paula)

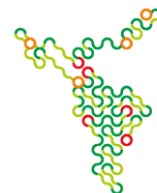
Assim, autorreciclar-se é poder construir-se a partir do desejo de fazê-lo e não da necessidade, que outrora o/a levou à rua. E o mais importante, ter a oportunidade de reconstruir-se: *O EPA é o único colégio que aceita moradores de rua, porque os outros já fecharam.* (E. Camilo) O que atribui a EPA um lugar como a casa da mãe, um lugar de afeto.

Em entrevista com a gestora Sílvia, logo nos primeiros minutos ela me questionou: *Sabe quando tu ta na casa da mãe?* A fim de exemplificar como é a relação entre a EPA e os/as estudantes. Já na conversa com os/as jovens, essa relação foi representada como um elo com o passado, assim como no caso desta jovem: *Eu morei no abrigo e vários estudaram aqui, a minha irmã também estudou aqui.* (E. Taís) Ou do jovem que conta a sua história junto com a história da escola: *o Juarez me conhece desde pequenininho!*

E a escola reconhece esse papel de protetora junto aos/às estudantes: *Quando mais frágeis os sujeitos, mais vínculos eles têm com a EPA. É tu não ser um mero serviço. É o acolhimento, tu não é uma estatística de atendimento. E também durante sua fala demonstrou que a EPA age de maneira a reconstruir as relações que eles/as têm com outras instituições: Toda a escola hoje é um espaço de proteção à criança. A EPA é um espaço maior porque lá quando a escola deveria ter sido para esses sujeitos, ela não foi* (G. Paula). O que possibilita que os/as estudantes possam, novamente, criar vínculos institucionais com a família, abrigos e a própria escola.

E essa tarefa não parece excluir o caráter de escolarização que a EPA tem para os/as estudantes, pois promove a conclusão dos estudos para a superação das dificuldades que encontram na rua. E uma dessas dificuldades creio que seja a falta de oportunidades de trabalho juntamente com a necessidade dele, visto que precisam garantir seu sustento. Pois, ao questioná-los/las sobre o motivo pelo qual estão estudando, eles/as responderam:

- Pra mim é, por que eu to pensando em trabalhar e eles pedem todo o fundamental. (E. Gabriel)
- Pra ti arrumar dinheiro só traficando ou roubando ou matando. . (E. Camilo)
- Pra mim é pra largar o crime de mão, pra poder pegar um serviço, pra ser cobrador ou jardineiro. . (E. Fábio)



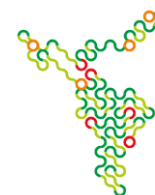
- Pra arrumar um serviço pra sair da rua. (E. Vicente)
- Terminar mais rápido possível. (E. Lucas)

Curiosamente, foram pouco frequentes esses anseios pela conclusão dos estudos quando em conversas mais próximas. Nessas, contavam do desespero por perder o vínculo com a instituição, como se isso significasse perder, também, a condição de cidadãos/ãs dada pela escola. Como o estudante João que, ao me encontrar na rua, fez questão de relatar sua indignação por estar entre os formandos de 2014: *Eles querem me formar agora, mas eu já disse que não quero!* Diante da reclamação, resgatei a formatura como a conclusão de uma etapa de estudo e dedicação que ele teve na escola. Em vão, João estava inconsolável. Tempo depois, ao encontrá-lo novamente na rua, tamanha foi a minha tristeza ao vê-lo: estava mais magro, cabelos grandes e despenteados e roupas sujas. Como havia anunciado, a formatura não lhe fez bem.

Essa pequena ilustração vem ao encontro da fala da gestora Sílvia que assegura: *o objetivo nunca é o estudo, raramente. Tem aquele que vem para um espaço protegido, se sentem respeitados, ouvidos.* Essa proteção, nesse caso, é visualmente perceptível.

Entretanto, mesmo que a Instituição não seja para os/as estudantes o lugar onde especialmente se aprende conteúdos escolares, a forma como são conduzidas as práticas possibilitam a permanência dos/as estudantes, para que assim possa acontecer a aprendizagem. Portanto, sentir-se respeitado e ouvido, pode ser o primeiro passo para reatar o vínculo com a escola.

Essa possibilidade exige outras maneiras de ensinar: *Eu sempre tento trazer para as questões que eles vivenciam, mas isso eu falo do meu trabalho. Mas é um exercício complicado porque tu tens que estar aberto a isso.* (P. Renata) E, quando disponíveis às outras maneiras de ensinar, o planejamento passa a ser constantemente revisitado: *Tu até vem com um planejamento, uma ideia.. mas surgem outras questões.* E completa: *Eu faço o planejamento fechadinho para aquela aula. Não que não tenho uma continuidade, mas tem que ter início, meio e fim* (P. Renata) Sobre reconhecer os diversos modos que exige o público da escola, a gestora Sílvia afirma: *O turno da manhã é mais fácil. Eles conhecem o estudante porque passam a manhã inteira com eles. Mas com os professores*



de área⁶ é muito complicado, pois eles trabalham muito fragmentados, até eles se engajarem num projeto; Nesse relato, se resume a principal dificuldade encontrada pela equipe diretiva com os profissionais que lá atuam: o desconhecimento sobre a escola. Pois muitos deles, por completarem sua carga horária em outras escolas, ficam, em alguns casos, apenas 10 horas semanais na EPA, impossibilitando que possam apropriar-se do espaço e trabalharem em consonância com o projeto pedagógico proposto pela escola. E salienta a gestora: *Como seria bom se cada professor de sala de aula conhecesse bem e entendesse lá dentro como a gente entende aqui.* (G. Sílvia).

Contudo, na entrevista realizada com dois profissionais, o professor – cuja disciplina pertence às Totalidades Finais – afirmou, ao mencionar suas experiências em outras escolas da rede municipal de ensino e da rede privada, que na EPA a aprendizagem é mais rápida, conforme segue a fala: *Eu dei em um mês de aula aqui, o que eu não dei num semestre inteiro numa C3⁷ em outra escola. Aqui é mais rápido e eles aprendem* (P. Marcelo).

E, a propósito das diferenças entre os/as estudantes da EPA e os/as estudantes de outras escolas, a professora Renata afirma: Esses alunos daqui, mais que outros a rede, percebem coisas que são veladas, que outros alunos não perceberiam. Um olhar de reprovação, uma fala, uma palavra ou qualquer menosprezo tu já não consegue ter a empatia do grupo. O que corroborou com a seguinte afirmação da gestora Paula:

Tem professores que fazem a seleção aqui dentro, por exemplo: esse estudante é muito bem recebido na minha aula. Este não é. Quando a gente olha os bem recebidos são os cheirosinhos, bonitinhos. Os que não são, são os que jogam a rua na tua cara. Esse não entra, não avança.

A dura argumentação que citei acima dá indícios que nem sempre todos/as são acolhidos nessa casa. Ou, que nem todos/as são recebidos de forma igualitária. Esses/as, os/as —que jogam a rua na caral, trazem cotidianamente a realidade em que vivem, para dentro da escola. Interessante observar

⁶ Referiu-se aos professores e professoras das Totalidades Finais da Educação de Jovens e Adultos, que lecionam por disciplinas.

⁷ C3: refere-se ao terceiro ano do terceiro ciclo do sistema de ciclos de aprendizagem adotado pela Prefeitura de Porto Alegre.

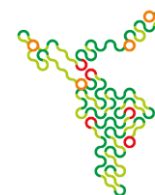


que foi essa mesma realidade que tornou a EPA, a escola que é hoje – realidade que incomodava em outras instituições e que fez dela, um refúgio. Todavia, a reação causada pelos/as que não são *cheirosinhos e bonitinhos*, também seleciona, de certa forma, os/as professores: *A primeira coisa que eles fazem é meter medo. Mas depois eles vão mudando. Mas o professor também tem que mudar. Temos gente que ficaram apenas um ano, tem que ficou 2 ou 3 anos. E tem quem está aqui há muito tempo.* (G. Sílvia).

Como educadora que sou, não posso deixar de ponderar a complexa e desafiadora arte de viver essa casa. Pois, juntamente com nosso ofício, estão nossos medos, desejos, expectativas e uma série de outros sentidos e sentimentos que não acompanham o botão de desligar. Há ali, se nos dispusermos a isso, um longo caminho de aprendizagens e de constantes visitas aos nossos conceitos. Observei, durante o tempo que permaneci na escola, que havia um grande respeito com os/as educadores/as e um entendimento que nem todos/as estavam preparados, desde o início, para a proposta da escola: *Esse é o problema da EPA, a gente tem projeto, mas somos uma ilha no país. O que fazer com esse professor que vem de um oceano enorme e coloca ele numa ilha.* (G. Paula). A respeito disso, a gestora Sílvia alerta de que é uma escolha fazer parte da escola: *Existe o cuidado com o cuidador. Como é que tu também não vai ouvir quem ta ali pedindo socorro. Mas esse é o perfil do nosso estudante e o professor pode escolher.*

Há, porém, jovens que não são o perfil da Instituição – aqueles/as que, excluídos/as da escola, são novamente excluídos/as na EPA. Percebi que esses/as, são os/as que, verdadeiramente, causam medo nos/as 76 trabalhadores/as: Eu não to aqui pra apanhar de aluno (P.Marcelo). Esse relato, profundamente desesperançoso, foi provocado pelo questionamento que fiz a respeito dos/as estudantes que eram proibidos de entrar na escola – na ocasião, dei o exemplo de um estudante que não poderia mais entrar e de outro estudante que havia sido suspenso por alguns dias. E ao questionar quais os critérios usados para decidir quem não pode entrar, a gestora Paula afirma: É quando esse sujeito impossibilita outros de estarem aqui dentro, porque vende, trafica, é agressivo tanto com os professores, quanto para os colegas. É quando chega ao limite de não respeitar aqueles que estão ali. Não é o limite dele, mas o limite da Instituição.

Essas medidas restritivas são adotadas a fim de proteger tanto os/as professores/as, quanto os estudantes – pois, há casos em que um/a estudante impede outros/as de estarem frequentando a escola.

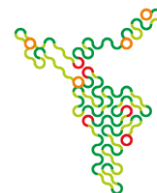


No entanto, mesmo categórica com tal afirmação, transpareceu o desconforto de Paula ao falar sobre esses/as jovens, uma vez que a escola decide pela exclusão, em uma instituição pensada para incluir os já excluídos. É como na casa da mãe. A mãe que cuida, que acolhe, que protege, que ensina e que castiga.

Não houve um só dia em que eu, ao chegar à escola, não avistasse, já de longe, estudantes no portão. E a espera era sempre para entrar: a espera pelo guarda com as chaves do portão; a espera por seu turno de atividade; a espera que alguém os recebesse – às vezes percebia que a rua, de tão grande, tornava esse muro mais confortável, confiável. Era intrigante sentir que um cadeado pudesse ser saudável para uma escola. Porém, imagino que seja a mesma sensação de estar chaveando a porta ao chegar em casa – o mesmo desejo de abrigo saciado de maneiras diferentes.

E existiam outras coisas – estar na Escola pressupunha mais que somente estudar. Prova disso foi o relato de Daniel na primeira reunião na Câmara de Vereadores, que tratava do possível fechamento da Escola. Disse ele, para mais de duzentas pessoas, que o que mais queria era que a escola se mantivesse aberta para que ele pudesse se formar e retornar para a casa da mãe. Enorme foi o meu espanto, pois, como já narrei anteriormente, Daniel já vive na rua desde os nove anos de idade e pelos maus-tratos que sofreu na infância não desejava reatar o vínculo com a mãe. Após a reunião, por conhecer o seu jeito acanhado, parabeneizei-o pela coragem de falar a todas aquelas pessoas e perguntei por que havia dito que voltaria para casa da mãe – se em mais cinco anos que nos conhecemos, tantas foram as vezes que me confessou que não iria se formar para não perder o vínculo com a escola e porque não queria voltar para a família. Ele respondeu: *Por que sim né, Josi!* Muito pensei sobre esta resposta e foi com um misto de espanto e admiração que percebi que Daniel aprendera as regras do jogo. Compreendeu que, para aquela ocasião, não convenceria os representantes da importância da escola, pela formação e acolhimento diferenciados que a Escola oferta. Mas sim, pela oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental, incluindo aí a inserção no mundo do trabalho e retorno para as suas comunidades: Ao dizer o quanto era importante permanecer na escola não somente para estudar e formar-se, optou por sensibilizá-los, agregando ao seu discurso, o retorno à casa da mãe que talvez fosse, exatamente, o que eles queriam escutar.

Essas outras coisas, não ditas e pelo Daniel, mas que foram inúmeras vezes marcadas nas falas e nas ações dos/as estudantes e trabalhadores/as da escola durante a pesquisa, é que tornam a EPA



uma escola de outro jeito. Que, pensada para pessoas em extrema vulnerabilidade, proporciona uma outra maneira de relacionar-se com a vida, com seus direitos, com o outro.

As condições de desigualdade que vivem os/as estudantes em situação de rua, ligadas às experiências de maus-tratos, discriminação e desrespeito, é diretamente relacionada à ausência de reconhecimento social, apontado por Honneth, ou seja, não somente a extrema pobreza é o principal motivo das lutas que combatem cotidianamente. Há situações conflitivas enfrentadas por esses/as jovens que geram, frequentemente, experiências de exclusão e menosprezo.

Essa e outras situações de desrespeito enfrentadas pelas juventudes em situação de rua, tratadas por Honneth (2003) como uma forma de não reconhecimento, são os primeiros passos para as resistências sociais. A dimensão que podem tomar, muitas vezes, colabora para importantes avanços na sociedade. E essas lutas por reconhecimento podem, além de contribuir para importantes avanços, colaborar para a construção da autonomia dos sujeitos.

E são nessas situações que a EPA consegue repensar-se e intervir a fim de minimizar as injustiças sociais que vivem esses/as jovens – trazendo para a escola o direito a consultas médicas, o direito de ter documentos, de usar roupas limpas e de ser chamado pelo nome. Oportunizando um espaço de luta por reconhecimento social, que só ocorre porque, muitas vezes, esse reconhecimento não acontece. Assim, a EPA contribui para a emancipação através da educação, auxiliando na construção da autoestima dos/as estudantes, viabilizando o acesso aos seus direitos enquanto jovens cidadãos/ãs e possibilitando novas maneiras de relacionarem-se consigo e com o mundo.

Referências

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. Título original: Kampf um Anerkennung.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação: Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal Porto Alegre. Porto Alegre, 2013.