

juventudes, trabalho e educação

JU VEN TU DES

contemporâneas

Organizadoras

Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Elisabete Maria Garbin

Luciana Neves Loponte

Rita Cristine Basso Soares Severo



#2


cirkula

Copyright © Editora CirKula LTDA, 2022.

1º edição - 2022

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles

Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles

Capa: Luciana Hoppe

Tiragem: 500 exemplares para distribuição on-line

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

J97 Juventudes, trabalho e educação [recurso eletrônico] / Daniela Medeiros de Azevedo Prates ... et al., organizadoras. – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2022.
494 p.: il. – (Coleção Juventudes Contemporâneas, v. 2)

ISBN: 978-65-89312-44-4

E-book

1. Juventudes – Trabalho. 2. Educação. 3. Culturas juvenis. 4. Identidades. 5. Escola – Juventudes. 6. Pandemia. 7. Universidade – Jovens – Estudantes. I. Prates, Daniela Medeiros de Azevedo. II. Garbin, Elisabete Maria. III. Loponte, Luciana Neves. IV. Severo, Rita Cristine Soares. V. Série.

CDU: 316.7-053.6

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Todos os direitos reservados à Editora CirKula LTDA. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 522 - Bomfim

Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

Este livro foi submetido à revisão por pares, conforme exigem as regras do Qualis Livros da Capes.

JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS

JUVENTUDES, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Daniela Medeiros de Azevedo Prates
Elisabete Maria Garbin
Luciana Neves Loponte
Rita Cristine Soares Severo
(Organizadoras)





Dedicamos este livro a
Clarice Salete Traversini (in memoriam)
eternizada por seu furor pedagógico e de vida.



Ânimo não é apenas um termo ou força de expressão: é uma aprendizagem volitiva, que neste caso, deriva da convivência com jovens. Em um paradigma fenomenológico, animus revela vitalidade, coragem, mente, o respiro, o espírito com que se adere às relações, causas e situações. Para dialogizar com jovens, é preciso aprender com suas identidades, subjetividades e multiplicidades...e apreender seus ânimos (ESPÍNDOLA, 2021, p. 25).

[...] é impossível definir um perfil unívoco do jovem e da jovem hoje. O que nos cabe falar é de jovens ou de juventudes, por conta de sua diversidade intrínseca. Os processos de globalização nos fazem supor que alguns elementos tecnológicos se universalizam e trariam essa homogeneidade, no entanto, ele também carrega em paralelo um processo contraposto de deslocalização. [...] FEIXA PAMPÓLS, 2016, sp.)



CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

José Rogério Lopes

Jussara Reis Prá

Mauro Meirelles

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina) - Doutor em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Pesquisador do CONICET e Professor da Universidade Católica Argentina.

André Luiz da Silva (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da UNITAU.

Antonio David Cattani (Brasil) - Doutor pela Universidade de Paris I, Pós-Doutor pela Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales e Professor Titular da UFRGS.

Arnaud Sales (Canadá) - Doutor d'État pela Universidade de Paris VII e Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal.

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dominique Maingueneau (França) - Doutor em Linguística e Professor na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne.

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

Hilario Wynarczyk (Argentina) - Doutor em Sociologia e Professor Titular da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM).

Jaqueline Moll (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Titular da UFRGS, do PPG em Educação em Ciências da UFRGS e do PPG em Educação da URI.

José Rogério Lopes (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil) - Doutora em Sociologia pela FFLCH-USP e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia (UFRGS) e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia (UFRGS) e Professor do PPG Interdisciplinar Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Lygia Costa (Brasil) - Pós-doutora pelo IPPUR/UFRJ e professora da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maria Regina Momesso (Brasil) - Doutora em Letras e Linguística e Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Marie Jane Soares Carvalho (Brasil) - Doutora em Educação, Pós-Doutora pela UNED/Madrid e Professora Associada da UFRGS.

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador do Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (UFRGS).

Stefania Capone (França) – Doutora em Etnologia pela Universidade de Paris X- Nanterre e Professora da Universidade de Paris X-Nanterre.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Doutor em Educação, Professor do PPG em Educação da UFFS e do PPG Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS.

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Amenagement pela Universite de Paris XII, em Science Sociale pela Université Paris 1 e Professora Titular da UFRGS.

Zilá Bernd (Brasil) - Doutora em Letras e Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade LaSalle (Unilasalle).

SUMÁRIO

- 15 **APRESENTAÇÃO**
*Daniela Medeiros de Azevedo Prates, Elisabete Maria Garbin,
Luciana Neves Loponte, Rita Cristine Soares Severo*
- PREÂMBULO POÉTICO**
- 21 **TEMPO DE SER JOVEM**
Lucimeire Silva Staats
- TESSITURAS E GESTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**
- 27 **LA JUVENTUD ES MÁS QUE UNA PALABRA**
Mario Margulis, Marcelo Urresti
- 49 **JUVENTUDES, SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE E POLÍTICAS
PÚBLICAS NO BRASIL**
Luís Antonio Groppo
- 71 **O TRABALHO JUVENIL NA AGENDA PÚBLICA BRASILEIRA:
AVANÇOS, TENSÕES, LIMITES**
Maria Carla Corrochano, Helena Wendel Abramo, Laís Abramo
- 109 **ENCONTROS E DESENCONTROS NA PANDEMIA: ESCOLA E JUVENTUDES**
Miriam Abramovay, Marcos Vinicius Sales
- 127 **ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS LATINOAMERICANOS EM TEMPOS DE
COVID-19: DESAFIANDO O PRESENTE**
*Ursula Zurita Rivera, Lila Cristina Xavier Luz,
Ana Isabel Peñate Leiva*

**DAS POSSIBILIDADES DE FAZER PESQUISA: JUVENTUDES,
TRABALHO E EDUCAÇÃO EM CENA**

- 159 **NUNCA ME SONHARAM: JUVENTUDES DAS CLASSES POPULARES,
MERITOCRACIA, ACESSO UNIVERSITÁRIO E TRABALHO**
*Ana Maria Baldo, Rita Cristine Basso Soares Severo,
Elisete Enir Bernardi Garcia, Ana Paula Medeiros Pinheiro*
- 177 **JUVENTUDES E TRABALHO: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO
E QUESTÕES RACIAIS**
Thaís Janaina Wenczenovicz, Cláudia Cinara Locateli
- 193 **AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE JUVENTUDES NO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS AVANÇADO SOMBRIO**
Dalvana Silva da Gama, Rita Cristine Basso Soares Severo
- 209 **ESCOLA E TRABALHO PARA UM JOVEM AUTISTA: ESPAÇOS
DE (IN)DEPENDÊNCIA**
Juliana Ribeiro de Vargas, Viviane dos Santos Vargas
- 225 **PROTAGONISMO JUVENIL: MEMÓRIA DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO
DO IFSUL CHARQUEADAS**
Janaina Vargas Escouto, Luciana Neves Loponte
- 241 **QUANDO A TEORIA E A PRÁTICA SE ENTRELAÇAM: A TRAJETÓRIA DE
JOVENS ESTUDANTES DO IFSUL DE SAPUCAIA DO SUL/RS
VINCULADO A UM PROCESSO DE PESQUISA NO VIÉS DA ARTE**
Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter, Patricia Thoma Eltz
- 269 **A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DOS JOVENS ESTUDANTES
SECUNDARISTAS COM A SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA E A RELAÇÃO
COM O BEM-ESTAR COLETIVO**
Patrícia Mendes Calixto

- 283 **AS EXPECTATIVAS DOS JOVENS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA DA ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL FARROUPILHA DE TRIUNFO/RS: OS ESTUDOS CTS E A CONCEPÇÃO DO EMI NO CONTEXTO DA EPT**
Luciane Esswein, Luciana Neves Loponte
- 301 **“MAIS QUE O TÉCNICO”: TRAJETÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS DO IFSUL EM CENA**
Victória Einfeld, Daniela Medeiros de Azevedo Prates
- 339 **TRAJETÓRIAS DE JOVENS-ALUNOS INGRESSOS DO IFSUL CAMPUS CHARQUEADAS EM TEMPOS DE PANDEMIA**
*Daniela Medeiros de Azevedo Prates,
Elizabete da Silveira Kowalski, Livia Ribeiro Lima*
- 379 **ASPECTOS EDUCACIONAIS DOS DISCENTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DO SUL DO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA PANDEMIA DE COVID-19**
*Luiz Gustavo Santos Tessaro,
Patricia Espíndola de Lima Teixeira, Marcelo Bonhemberger*
- 403 **A OPINIÃO DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
Tatiana Vanesca Wasum
- 413 **AS BARREIRAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**
Camila Pinheiro, Eduarda Ferronato Cavagni, Mauro Meirelles
- 437 **ETERNAMENTE JOVEM: ACESSO À UNIVERSIDADE, O REUNI E A PANDEMIA DE COVID-19**
Ângela Fernandes da Silva, Mauro Meirelles
- 483 **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**



APRESENTAÇÃO

Este livro compõe o segundo volume da coleção *Juventudes Contemporâneas*, a qual reúne artigos decorrentes de pesquisas e estudos de autores brasileiros e estrangeiros, cujas investigações no campo das juventudes possuem especial relevância ao assumirem como postura teórico-metodológica formas de aproximação às narrativas e experiências juvenis.

O primeiro volume, intitulado *Juventudes Contemporâneas: emergências, convergências e dispersões* foi publicado em 2020 e republicado na versão revisada, ampliada e impressa no ano de 2021. O livro (re)apresenta fundamentações originárias quanto a aspectos teórico-metodológicos caras ao campo das juventudes a partir da coletânea de artigos atemporais de juvenólogos estrangeiros como Carles Feixa-Pàmols (Universitat Pompeu Fabra, Espanha), José Machado Pais (Universidade de Lisboa, Portugal), Mario Margulis (Universidad de Buenos Aires, Argentina) e de pesquisadores brasileiros como Ana Karina Brenner (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Paulo César Rodrigues Carrano (Universidade Federal Fluminense). São narrativas que se entremeiam no diálogo de um conjunto de pesquisas do Sul do Brasil com jovens que adentram à cena contemporânea, em suas diferentes culturas, identidades, formas de sociabilidades, afetividades e (re)existências.

Já o segundo volume, intitulado *Juventudes, trabalho e educação*, reúne pesquisadores nacionais e internacionais cujas investigações permitem refletir sobre as diferentes facetas que se (re)abrem ao tema. Que (outros) sentidos são atribuídos pelos jovens aos seus trajetos e projetos, especialmente se considerarmos diferentes e desiguais formas de viver (ou não) as condições juvenis em suas reconfigurações em uma racionalidade neoliberal? Frente a isso, como ficam as potências, as criatividade e as performatividades juvenis num contexto de desemprego, falta de oportunidades e precarização das relações de trabalho? Como os jovens viven-

ciam e se projetam em tempos de incertezas? E em tempos pandêmicos? Quais as interseções e implicações aos espaços educacionais (formais ou não formais)? Estas são algumas das problematizações que interseccionam este diálogo.

Os fios que costuram as tramas desta obra são os modos como pesquisadores concebem os sujeitos das pesquisas. As contexturas são produzidas por ferramentas teórico-metodológicas qualitativas construídas a partir dos achados de pesquisa e se dão com as juventudes e não para as juventudes. Desse modo, pesquisar, na concepção dos autores deste livro, é pesquisar partilhando, compartilhando histórias vividas que acontecem nas existências de jovens contemporâneos nas suas relações com a escola e mundo do trabalho.

Pesquisar com as juventudes implica não nos limitarmos a entendê-las apenas pelos seus aspectos etários ou biológicos, é fundamental reconhecermos que os jovens não representam uma categoria única e homogênea. O que nos convoca a vincularmos os sujeitos aos seus contextos sociais, históricos e econômicos em que se constituem diferentes e desiguais formas de viver (ou não) a condição juvenil.

Trata-se de um importante pressuposto que nos encaminha a deslocarmos o olhar para dois eixos: da unidade para a diversidade, conforme nos ensina Pais (2003). Isso implica dois movimentos metodológicos correlacionados. Por um lado, torna-se indispensável reconhecermos uma aparente unidade em que estes sujeitos compartilham de uma dada fase da vida, de um excedente temporal, de uma moratória vital segundo definem Margulis e Urresti (1998), que se constituem nas contingências do seu tempo. Concomitantemente, exige que problematizemos diferentes e desiguais condições em que se constituem materialmente identidades imbricadas às relações étnico-raciais, de gênero, sexualidades, territorialidades, religiosidades, classes etc. Neste movimento, torna-se fundamental a imersão ao cotidiano destes sujeitos, criando ferramentas e estratégias teórico-metodológicas que permitam estar com os jovens, penetrando em seus meandros, como nos inspira Pais (2003), aos sentidos atribuídos as suas experiências, aos modos de ser e viver a juventude, reconhecendo diferenças e desigualdades em suas trajetórias e projetos de vida, no que Margulis e Urresti (1998) definem como moratória social (GARBIN e PRATES, 2021).

Os pressupostos teórico-metodológicos que se articulam nesta obra exploram diferentes perspectivas articuladas em campos como a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia, os Estudos Culturais e a Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, potencializa um leque de possibilidades para olharmos as juventudes contemporâneas, já que temos em mãos um livro multidisciplinar para o campo da Educação. É nesta atitude teórico-metodológica que assumimos mais uma vez a responsabilidade de retomar o cenário de pesquisas no campo das juventudes, especialmente buscando tramar possíveis formas de compreensão sobre a tríade juventudes, trabalho e educação.

Assim sendo, a primeira parte deste volume, *Tessituras e gestos teórico-metodológicos*, (re)apresenta conceitos e caminhos investigativos que têm alicerçado pesquisas com juventudes a partir das contribuições de pesquisas nacionais e internacionais. Na segunda parte do livro, *Das possibilidades de fazer pesquisa: juventudes, trabalho e educação em cena*, apresentamos artigos e ensaios produzidos a partir de pesquisas desenvolvidas no Sul do Brasil, vinculadas ao Observatório Juventudes da Universidade da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul) em seus diálogos a jovens-estudantes de Iniciação Científica (Educação Básica e Graduação), estudantes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UERGS), da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDu/Ulbra), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Elisabete Maria Garbin

Luciana Neves Loponte

Rita Cristine Soares Severo

(Organizadoras)

Referências

GARBIN, E.; PRATES, D. M. A. Apresentação. In: GARBIN, E.; PRATES, D. A. M. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências, dispersões**. [Volume 1]. Porto Alegre: CirKula, 2021. Pp. 15-19.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1998. Pp. 13-30

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



Preâmbulo Poético



TEMPO DE SER JOVEM

Lucimeire Silva Staats

Certa vez ouvi dizer
que jovem não tem querer...
Afinal, não sabe fazer
e muito menos ser.

Ah...
Nada como um dia após o outro!
De olhos bem abertos e ouvidos atentos
descobre-se num dado momento
que pra falar sobre esse tempo
precisa-se mesmo é de conhecimento.

Tempo de ser jovem é tempo de espera...
Tempo de aprendizagens, de vivências e impaciências...
Tempo de tensões, de rolês, de contradições
e porque não dizer
Tempo de reinvenções.

Reinventam o tempo, os espaços, os seus mundos
E não ouvir o que eles têm a dizer
pode fazer crer
que são monstros vagabundos.

Quem hoje é adulto
jovem um dia foi
e pense num carrancudo
que pode se transformar depois.

Alguns olham para trás e dizem:
no meu tempo o jovem sabia respeitar
bastava a mãe, o pai
ou o professor olhar
pra gente se calar.

Os tempos são outros...
Os jovens não se calam tanto
Causam espanto!
Espanto no vestir, no falar
nos jeitos de se portar
desafiando quem quer ensinar
e algumas vezes dominar.

Nos tempos modernos,
jovens também são promessas de futuro
e precisam desde cedo
de um lugar seguro.
Mas que lugar será esse?
A escola! Dizem os adultos.

Daí inventaram os alunos.
Mas este lugar seguro
também inventado foi
e os jovens-alunos
de diferentes estilos e marcas culturais
aprendem que ali não tem espaço
para seus conhecimentos julgados banais.

Tem que se encaixar
receber sem questionar
se dedicar custe o que custar
para um futuro glorioso
conquistar.

Alguns desistem
outros dizem suportar
Ainda daqueles que ficam
sempre há os que afirmam gostar.

Enquanto o futuro não chega
o presente aqui está
por isso saibamos todos
sociedade, professores e jovens-alunos
este tempo aproveitar
reconhecendo uns nos outros
o seu valor singular.

Poema extraído da Dissertação de Mestrado intitulada “**Trajetórias de desistência de jovens-alunos do IFSul Campus Charqueadas**” defendida em janeiro de 2021 junto ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Para acessar os trabalhos na íntegra acesse:
Dissertação de Mestrado: <https://shrtm.nu/YTJ8>
Produto Educacional: <https://shrtm.nu/Cf1N>



A top-down photograph of a person's feet wearing black sneakers with white soles, standing on a wet, reflective surface. The shoes are positioned at the top of the frame, and their reflection is clearly visible in the water below. The background is a blurred, textured surface, possibly a wet pavement or stone.

Tessituras e gestos teórico-metodológicos



LA JUVENTUD ES MÁS QUE UNA PALABRA

Mario Margulis

Marcelo Urresti

Dividido entre niño y hombre (lo cual le hacía inocentemente ingenuo y a la vez despiadadamente experimentado), no era sin embargo ni lo uno ni lo otro, era cierto tercer término, era ante todo juventud, en él violenta, cortante, que le arrojaba a la crueldad, a la brutalidad y a la obediencia, le condenaba a la esclavitud y a la bajeza. Era bajo, porque era joven. Carnal, porque era joven. Destructor, porque era joven [...]

(Witold Gombrowicz. **La seducción**. Seix Barral: Barcelona, 1982. p. 46).

La indeterminación del espacio de la juventud

La edad aparece en todas las sociedades como uno de los ejes ordenadores de la actividad social. Edad y sexo son base de clasificaciones sociales y estructuraciones de sentido. Sin embargo, es evidente que en nuestra sociedad los conceptos generalmente utilizados como clasificatorios de la edad son crecientemente ambiguos y difíciles de definir. Infancia, juventud o vejez son categorías imprecisas, con límites borrosos, lo que remite, en parte, al debilitamiento de viejos rituales de pasaje relacionados con lugares prescriptos en las instituciones tradicionales y, sobre todo, a la fuerte y progresiva heterogeneidad en el plano económico, social y cultural.

La categoría juventud es significativa, su uso conduce a un marco de sentidos, reconocemos su existencia en el análisis sociológico como lo evidencia la abundancia de estudios rotulados con este concepto. Sin embargo, el concepto “juventud” parece ubicarnos en un marco clasificatorio preciso para en seguida confundirnos, incluirnos en la ambi-

güedad e imprecisión¹. O peor aun, hacer aparecer como “lo mismo” a una variedad intolerable².

1 Etapa juvenil se considera, habitualmente, al período que va desde la adolescencia (cambios corporales, relativa madurez sexual etc.) hasta la independencia de la familia, formación de un nuevo hogar, autonomía económica, que representarían los elementos que definen la condición de adulto. Un período que combina una considerable madurez biológica con una relativa inmadurez social. La juventud como transición hacia la vida adulta, (algunos autores hablan de cinco transiciones que se dan en forma paralela: dejar la escuela, comenzar a trabajar, abandonar el hogar de la familia de origen, casarse, formar un nuevo hogar) es diferente según el sector social que se considere. En general la juventud transcurre en el ámbito de la familia de origen. La salida de la casa familiar y la independencia económica marcan hitos básicos para una autonomía, que aumenta con la constitución de pareja estable y el primer hijo. Desde luego que la diferenciación social, las distintas clases y segmentos sociales, configuran diferentes juventudes (BRASLAVSKY, 1986).

2 Por eso conviene hablar de juventudes o de grupos juveniles antes que de juventud. Coincidimos con Cecilia Braslavsky (1986, p. 13) cuando dice: “El mito de la juventud homogénea consiste en identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos.”. Así según el joven tipo que se tenga in mente será el modelo con el cual habrán de identificarse a los jóvenes en general. Los varios mitos comunes sobre la juventud son: 1) “la manifestación dorada” por la cual se identifica a todos los jóvenes con los “privilegiados – despreocupados o militantes en defensa de sus privilegios –, con los individuos que poseen tiempo libre, que disfrutan del ocio y, todavía más ampliamente, de una moratoria social, que les permite vivir sin angustias ni responsabilidades.”, 2) “La interpretación de la juventud gris” por la que los jóvenes aparecen como los depositarios de todos los males, el segmento de la población más afectado por la crisis, por la sociedad autoritaria, que sería mayoría entre los desocupados, los delincuentes, los pobres, los apáticos, “la desgracia y resaca de la sociedad”, y por último, 3) “la Juventud blanca”, o los personajes maravillosos y puros que salvarían a la humanidad, que harían lo que no pudieron hacer sus padres, participativos, éticos etc. Otro modo de hacer aparecer como lo mismo situaciones muy distintas es la representada por el mito de la igualdad de oportunidades con que cierto discurso intenta unificar la condición para todo aspirante a participar plenamente de la vida colectiva, aunque provengan de mundos sociales extremadamente diversos. Así, todo joven se encontraría en igualdad de oportunidades para recibir los conocimientos e incorporar las aptitudes que los transformarían en productores y los formarían como ciudadanos. Frente a esto, sociedad de clases, diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, raciales, migratorias, marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos, con lo cual la naturaleza misma de la condición de joven en cada sector social se altera. En este sentido es que Sigal (1985), dice que en América Latina, a diferencia de Europa donde sería más amplia, la “juventud” está casi reservada para los sectores medios y altos, que pueden acceder a la educación superior y la moratoria en toda la plenitud del término.

Es necesario, entonces, acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve³; presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven⁴.

El tema se complica cuando “juventud” refiere no sólo a un estado, una condición social o una etapa de la vida, cuando además significa a un producto. La juventud aparece entonces como valor simbólico asociado con rasgos apreciados – sobre todo por la estética dominante –, lo que permite comercializar sus atributos (o sus signos exteriores) multiplicando la variedad de mercancías – bienes y servicios – que impactan directa o indirectamente sobre los discursos sociales que la aluden y la identifican.

La juventud es signo, pero no sólo signo

En alguna literatura sociológica reciente, se trata de superar la consideración de “juventud” como mera categorización por edad. En consecuencia, se incorpora en los análisis la diferenciación social y, hasta cierto punto, la cultura. Entonces se dice que la juventud depende de una moratoria, un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos. A partir de mediados del siglo XIX y en el siglo XX, ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias – sobre todo las que provienen de la propia familia y del trabajo –, tiempo legítimo

3 Fueron cambiando los tiempos y los modos que marcaban el ingreso al rol de adulto, la asunción social plena de las responsabilidades con que ese rol es identificado. La complejidad creciente de la vida social propia de época actual, fue constituyendo esta cambiante franja a la que llamamos juventud.

4 En sectores más pobres se comienza a trabajar más temprano, en trabajos manuales o de poca especialización. También suele ser más temprana la constitución de la propia familia y la reproducción de la misma. Las etapas de crisis económica y la creciente desocupación introducen variantes en esta característica propia de las clases populares: los jóvenes no estudian, buscan participar prontamente en la actividad económica, pero muchos no consiguen empleo. Además el desarrollo industrial actual, con las cuotas mínimas de calificación que exige, cada vez más altas, hace que el período en el que la población debe adquirirlas se alargue cada vez más. En consecuencia, el desempleo y la calificación, tienden cada cual por su lado a expandir el período de transición de la juventud. La vida adulta se aleja, con la moratoria más prolongada, también para los sectores populares.

para dedicarse al estudio y la capacitación postergando el matrimonio, permitiéndoles así gozar de un cierto período durante el cual la sociedad les brinda una especial tolerancia. La juventud termina, en el interior de las clases que pueden ofrecer a sus miembros recién llegados a la madurez física este beneficio, cuando estos asumen responsabilidades centradas, sobre todo, en formar el propio hogar, tener hijos, vivir del propio trabajo.

Este planteo supera a otros que usan, con menos precisión, la palabra “juventud” como mera categoría etaria que posee, sin distinciones, características uniformes. Así, hemos señalado en otro momento que “la condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven” (MARGULIS Et AL., 1994, p. 25).

En relación a esta concepción se ha llegado a considerar a la juventud como mero signo⁵, una construcción cultural desgajada de otras condiciones, un sentido socialmente constituido, relativamente desvinculado de las condiciones materiales e históricas que condicionan a su significante. Cuando Bourdieu (1990) titula: “La juventud no es más que una palabra”, parece exasperar la condición de signo atribuida a la juventud. Claro está que presenta en sus análisis la polisemia de esta palabra, su distinto sentido según el contexto social en que es usada (profesión, gobierno, atletismo) y también su papel en las disputas por la riqueza y el poder, tratando de evitar el naturalismo espontáneo que surge alrededor de la noción en una primera aproximación por parte del sentido común. Sarlo (1994, pp. 38-40) da cuenta de cómo “la juventud” se presenta en escena en la cultura actual, privilegiando su aspecto imaginario y representativo: la juventud no aparece:

Como una edad sino como una estética de la vida cotidiana [...].

Frank Sinatra o Miles Davis nunca fueron jóvenes como lo fueron The Beatles [...].

5 Extremando el peso decisivo otorgado a la construcción y distribución social de la moratoria social hasta su final conversión en signo, lo que agota toda instancia social excedente en ese punto. Volveremos extensamente sobre el tema en lo que sigue.

Orson Welles no era muy joven cuando a los 24 años filmaba *El ciudadano*.

Bertold Brecht nunca fue joven, ni Benjamín, ni Adorno, ni Roland Barthes. Las fotos de Sartre, de Raymond Aron y de Simone de Beauvoir cuando apenas tenían veinte años, muestran una gravedad posada con las que sus modelos quieren disipar toda idea de inmadurez que fascinaba a Gombrowicz.

Más allá de esta descripción crítica – agudamente expresada – de la “cultura juvenil” no puede claramente apreciarse en el texto si todo es estética en la condición de juventud.

Es frecuente observar, en algunos estudios, un fuerte énfasis en el aspecto significativo, hasta el punto de desmaterializar el concepto juventud, de llegar a desvincularlo de aspectos historizados que están contenidos en el espesor de la palabra y en todo lo que ella alude. Como puede suceder en algunos enfoques culturalistas, cuando el aspecto signo invade la totalidad de un fenómeno social, lo fragmenta y, por ende, lo empobrece. La juventud, como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, posee una dimensión simbólica, pero también tiene que ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve.

Se ha puesto de manifiesto, al plantear la condición de juventud, los aspectos relativos a las desigualdades sociales que están implícitos en la noción de “moratoria”. Así, los estudios vinculados con el tema tienden correctamente a criticar el uso automático de las categorías etarias, cuando no distinguen entre las condiciones desiguales que encuentran – dependiendo del sector social a que pertenecen – personas pertenecientes a los mismos grupos etarios. Los jóvenes de sectores medios y altos tienen, generalmente, oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente, gozan de un período de menor exigencia, de un contexto social protector que hace posible la emisión, durante períodos más amplios, de los signos sociales de lo que generalmente se llama juventud. Tales signos tienden – en nuestro tiempo – a estetizarse, a constituir un conjunto de

características vinculadas con el cuerpo, con la vestimenta, con el arreglo, y suelen ser presentados ante la sociedad como paradigma de todo lo que es deseable. Es esta simbolización de la juventud, sus condiciones externas, lo que se puede transformar en producto o en objeto de una estética, y lo que puede ser adquirido por adultos para extender en el tiempo su capacidad de portación del signo “juventud”. La juventud-signo se transforma en mercancía, se compra y se vende, interviene en el mercado del deseo como vehículo de distinción y de legitimidad.

Desde este punto de vista, los integrantes de los sectores populares tendrían acotadas sus posibilidades de acceder a la moratoria social por la que se define la condición de juventud, no suele estar a su alcance el lograr ser joven en la forma descripta: deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo – a trabajos más duros y menos atractivos –, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por los hijos). Carecen del tiempo y del dinero – moratoria social – para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación y ligereza.

Aun cuando el desempleo y la crisis proporcionan a veces tiempo libre a jóvenes de clases populares, estas circunstancias no conducen a la “moratoria social”: se arriba a una condición no deseada, a un “tiempo libre” que se constituye a través de la frustración y la desdicha. El tiempo libre es también un atributo de la vida social, es tiempo social, vinculado con el tiempo de trabajo o de estudio por ritmos y rituales que le otorgan permisividad y legitimidad. El tiempo libre que emerge del paro forzado no es festivo, no es el tiempo ligero de los sectores medios y altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimiento.

De las generaciones de realidad a la realidad de las generaciones

Consideramos que la juventud es una condición constituida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad. A esto le llamamos facticidad: un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones. La condición etaria no alude sólo a fenómenos de orden biológico vinculados con la edad: salud, energía etc. También está referida

a fenómenos culturales articulados con la edad. De edad como categoría estadística o vinculada con la Biología, pasamos a la edad procesada por la Historia y la Cultura: el tema de las generaciones.

La generación alude a la época en que cada individuo se socializa, y con ello a los cambios culturales acelerados que caracterizan nuestro tiempo. Cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir. Virilio (1988) habla de “generaciones de realidad”, se refiere a los cambios en las formas de percibir y apreciar, al cambio en el tiempo social, en la velocidad, en la sensibilidad, en los ritmos y en los gustos. Cada época tiene su episteme, y las variaciones epistémicas son percibidas y apropiadas con toda su intensidad, durante el proceso de socialización, por los nuevos miembros que va incorporando la sociedad. Por lo tanto las generaciones comparten códigos, pero también se diferencian de otras generaciones, y al coexistir en el interior de un mismo grupo social – por ejemplo una familia – las diferencias generacionales se expresan, frecuentemente, bajo la forma de dificultades y ruidos que alteran la comunicación y, a veces, en abismos de desencuentro, que en gran parte tienen que ver con que no se comparten los códigos.

Ser joven, por lo tanto, no depende sólo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social a que se pertenece, con la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a una moratoria, a una condición de privilegio. Hay que considerar también el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas.

Ser integrante de una generación distinta – por ejemplo una generación más joven – significa diferencias en el plano de la memoria. No se comparte la memoria de la generación anterior, ni se han vivido sus experiencias. Para el joven el mundo se presenta nuevo, abierto a las propias experiencias, aligerado de recuerdos que poseen las generaciones

anteriores, despojado de inseguridades o de certezas que no provienen de la propia vida. Claro está que existen los relatos, la memoria social, la experiencia transmitida, pero, sin embargo, cada generación se presenta nueva al campo de lo vivido, poseedora de sus propios impulsos, de su energía, de su voluntad de orientar sus fuerzas y de no reiterar los fracasos, generalmente escéptica acerca de los mayores, cuya sensibilidad y sistemas de apreciación tiende a subestimar.

Este plano se enriquece si se tienen en cuenta otros niveles de la sensibilidad, de la experiencia y la memoria que suelen operar sobre las modalidades de estar en el mundo de los jóvenes. Los jóvenes se sienten lejanos de la muerte, también de la vejez y de la enfermedad. Este hecho es objetivo, en tanto su probabilidad de enfermar o morir es menor; pero también es vivencial, hay una sensación de invulnerabilidad, de lejanía de la muerte, de otredad respecto de ella, que está condicionada por la convivencia y contemporaneidad con miembros adultos de la familia, con los padres y abuelos, con las generaciones anteriores. Ser joven significa, también, tener aun padres y abuelos, que haya en el grupo familiar otros a quienes les tocará enfrentar antes la muerte. Una especie de paraguas que distancia y aleja. También, estos otros – padres y abuelos –, contienen al joven en cuanto joven, son testigos significativos de su diferencia, se existe “en” ellos – mientras están vivos – como miembro joven, como hijo o nieto. El rol social y familiar del joven es ratificado cotidianamente por la mirada de los otros. Con el paso del tiempo este techo que distancia la muerte se va desvaneciendo: en la medida en que no haya otras generaciones que medien entre yo y la vejez, la muerte se torna posible, primero probable y luego cercana, mermando esa sensación de invulnerabilidad a medida que desaparecen los otros cercanos, afectivamente ligados, que testimonian la propia juventud día a día, en la interacción y en la memoria incorporada.

De la moratoria social a la moratoria vital

Proponemos, entonces, recuperar aspectos aparentemente olvidados por alguna literatura reciente. Uno de ellos, ya anticipado, es el de la *moratoria vital* (concepto complementario de “moratoria social”). En

este sentido es que la juventud puede pensarse como un período de la vida en que se está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus, como si se tratara de algo que se tiene ahorrado, algo que se tiene de más y del que puede disponerse, que en los no jóvenes es más reducido, se va gastando, y se va terminando antes, irreversiblemente, por más esfuerzos que se haga para evitarlo. De este modo, tendrá más probabilidades de ser joven todo aquel que posea ese *capital temporal* como condición general (dejando de lado, por el momento, consideraciones de clase o género).

La juventud tiene de su lado la promesa, la esperanza, un espectro de opciones abierto, mientras que los no jóvenes poseen una prudencia que tiene que ver con la experiencia acumulada, pero más con el tiempo que se ha escapado o perdido; con el paso del tiempo, progresivamente, la espera va ocupando el espacio de la esperanza. De ahí la sensación de invulnerabilidad que suele caracterizar a los jóvenes, su sensación de seguridad: la muerte está lejos, es inverosímil, pertenece al mundo de los otros, a las generaciones que preceden en el tiempo, que están antes para cumplir con esa deuda biológica.

En los jóvenes hay un plus, un crédito temporal, una “moratoria vital”. Posteriormente, y sobre esta moratoria, es que habrán de aparecer diferencias sociales y culturales en el modo de ser joven, dependiendo de cada clase, y también de las luchas por el monopolio de su definición legítima, que implica la estética con que se supone que se la habrá de revestir, los signos exteriores con los que se la representará. Pero lo primero y anterior es este hecho duro, esta facticidad, este dato de la precedencia de los otros respecto a la muerte, dato que puede no cumplirse y que, sin embargo no suprime la condición de juventud en cuanto a su posesión en el presente de ese crédito temporal⁶.

⁶ Es con la moratoria vital que se identifica esa sensación de inmortalidad tan propia de los jóvenes. Esta sensación, esta manera de encontrarse en el mundo (objetiva y subjetivamente) es lo que se asocia con la temeridad de algunos actos gratuitos, conductas autodestructivas que juegan con la salud (que se vive como inagotable), la audacia y el arrojo en desafíos, la recurrente exposición a accidentes, excesos, sobredosis. Sobre esta condición se ha encarnado una cierta mitología de la cultura juvenil, que valoriza el “morir joven”, morir antes que envejecer, trágicamente, para permanecer siempre joven, inmortal. Pero también hay que destacar que existen en la vida social formas de muerte

En consecuencia, incorporamos también en la definición de juventud esa faceta dura, vinculada con el aspecto energético del cuerpo, con su cronología. Por otra parte, consustancial a la definición de la categoría, hay un nivel que podríamos llamar “significativo”, que se mueve en el plano sociocultural. Ambos niveles están absolutamente integrados y no existen por separado, salvo a los efectos del análisis y de la crítica. Esta última se dirige, en este aspecto, a poner de manifiesto algunos discursos sobre la juventud, a los que llamamos culturalistas, que restringen la condición de juventud a los sectores medios y altos al centrar su definición exclusivamente en los elementos característicos de la moratoria social (de modo tal que los sectores pobres lejanos a esa moratoria social nunca llegarían a ser jóvenes), oscureciendo u olvidando la base fáctica (energía, moratoria vital, inserción institucional y también todo lo ya mencionado sobre el tema generacional), comunes a todas las clases.

Para plantear de otro modo la crítica esbozada, podríamos pensar la relación entre facticidad (energía del cuerpo, moratoria vital, apertura de opciones, novedad del mundo, lejanía de la muerte) y estética (imagen, apariencia, signo) valiéndonos metafóricamente de la fórmula función-signo. Roland Barthes⁷ acuña el término función-signo para dar cuenta de fenómenos que no se presentan como evidentes en cuanto a su faceta comunicacional, como por ejemplo: la arquitectura, la alimentación, el vestido. Tienen una función: alimentar, cobijar, abrigar, pero esta funcionalidad se articula ineludiblemente con significaciones construidas por la cultura. Así función y signo son inseparables.

Si tomamos al cuerpo como susceptible de tratarse como una función-signo, la juventud – entendida como facticidad, como singular situación existencial – sería la dimensión funcional, la cronología, el soporte concreto sobre el que se articularían los signos, su expresión social. Función y signo serían analíticamente distinguibles pero inseparables.

que se ensañan con los jóvenes: son ellos los reclutados en los ejércitos, los que libran las guerras, la carne de cañón en el campo de batalla. Fueron jóvenes las víctimas predilectas durante el Proceso, la gran mayoría de los muertos durante la guerra de las Malvinas.

7 Vease AAVV (1970) y Eco (1972).

La juventud, en tanto función, estaría expuesta a un desgaste diferencial en la materialidad misma del cuerpo según género y sector social, con lo que deja de ser mera cronología para entrar a jugar, procesada por la sociedad y la cultura, en el plano de la durabilidad que es cualitativamente diverso, no lineal y más complejo. Así, lo sociocultural influiría en los ritmos del desgaste biológico, haciendo pesar la diferenciación social en la mera cronología. La función quedaría huérfana sin la concurrencia necesaria del signo. De este modo la acción de los signos lleva a la función a constituirse en otro registro, lo que no significa que sea anulada, suprimida o reemplazada, sino que es reelaborada, como si se tratara de materia y forma.

La materia de la juventud es su cronología en tanto que moratoria vital, objetiva, presocial y hasta prebiológica, física; la forma con que se la inviste es sociocultural, valorativa, estética (en el sentido de *aisthesis* o sea percepción en griego) con lo cual se la hace aparente, visible. El compuesto resultante es el cuerpo del joven (cronología sin cultura es ciega – bruta materialidad, estadística –, cultura sin cronología es vacía, simbolismo autóctono, culturalismo). De esta manera, gracias a este criterio, se puede distinguir – sin confundir – a los jóvenes de los no jóvenes por medio de la moratoria vital, y a los social y culturalmente juveniles de los no juveniles, por medio de la moratoria social. En consecuencia, se puede reconocer la existencia de *jóvenes no juveniles* – como es, por ejemplo, el caso de muchos jóvenes de sectores populares que no gozan de la moratoria social y no portan los signos que caracterizan hegemónicamente a la juventud –, y *no jóvenes juveniles* – como es el caso de ciertos integrantes de sectores medios y altos que ven disminuido su crédito vital excedente pero son capaces de incorporar tales signos.

En esta distinción radica una de las grandes dificultades de los estudios sobre juventud; los de estilo estadístico, que unifican en una población sin fisuras elementos que sólo tienen en común la fecha de nacimiento y sacan conclusiones comunes para todos ellos como si estuvieran uniformados por ese simple hecho⁸; igual que como sucede con los estudios de tipo culturalista, que a partir de las diferencias entre las

8 Posturas que han sido criticadas ampliamente, por ejemplo por los estudios de inspiración bourdieana y constructivista.

clases trasladan – a través de un modelo legitimista deductivo, lo quieran o no⁹ – las conclusiones que sacan sobre los sectores dominantes hacia el resto de la sociedad, ya que tratando de describir cómo circulan los modelos impuestos hegemónicamente, oscurecen de entrada la posibilidad de adjudicar rasgos positivos a todo lo que a priori aparece como dominado, dejando de lado las diferentes maneras de ser joven en los distintos sectores sociales, lo cual a veces les lleva a negar la posibilidad de juventud en los sectores populares, y a tener que incluir como jóvenes a aquellos que, desde el punto de vista de la cronología, de la moratoria vital, de la memoria y de la historia, ya no lo son.

Tomando la noción de moratoria vital (capital energético) como característica de la juventud, se puede hablar de algo que no cambia por clase, sino que depende de un segmento – en cierto término del desarrollo de la economía del cuerpo – de sus fuerzas disponibles, de su capacidad productiva, de sus posibilidades de desplazamiento, de su resistencia al esfuerzo. Por sobre ese capital, que podríamos identificar también como valor de uso, se monta y desarrolla el valor de cambio, esto es, el lenguaje social que compatibiliza esa diferencia energética en un signo (capital simbólico) que permite su intercambiabilidad, en una abstracción que permite una particular distribución social por clase de ese capital, en el que juegan los intereses del “mercado”. Ese mercado es a la energía (cualitativamente distinta), un ordenador cuantitativamente conmensurador, un tamiz por el que la diferencia se hace código. Para utilizar la metáfora económica, el mundo de la producción real comienza a hablar en la lengua de las finanzas.

Esa energía vital propia de la moratoria cambia de expresión: el capital energético se convierte en otra cosa, se moviliza con otra lógica, apareciendo como crédito social, una masa de tiempo futuro no invertido, disponible de manera diferencial según la clase social. Aquí es donde aparece la importancia de las transiciones que articulan la moratoria social por las que se define a la juventud, que es el punto privilegiado de

9 Tomamos el modelo de las críticas de Grignon y Passeron a los enfoques “dominocéntricos” en los que predominan visiones etnocéntricas de clase. Ver **Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991. Fundamentalmente en los capítulos 1 y 3.

entrada por el que normalmente se opta en la bibliografía especializada. Allí se puede notar claramente como se obvia el pasaje desde el crédito energético al crédito social, y al tomar la definición de su objeto exclusivamente de este último, esto es, ya objetivado socialmente, se acepta implícitamente el prejuicio social que trae incorporado, cayendo en la ideología por la que se rige la producción dominante de “juventud”.

Con esta recategorización que aquí se propone, queremos resaltar que además de jóvenes, adultos y viejos definidos generacionalmente, además de eso que hemos llamado dato duro, hay diferencias sociales respecto a la distribución de algunos signos complementarios sobre los que es preciso detenerse para apreciar cómo se da el proceso de juvenización, la asignación de lo juvenil, que circula de manera restringida en sectores populares y se promociona cada vez más abiertamente en las clase medias y altas.

Cuando se analizan pautas de percepción y apreciación sobre los jóvenes, circulantes en los sectores populares, y que son derivados de los estereotipos difundidos por los aparatos de dominación cultural, puede aparecer rápidamente la tentación de pensar que no existe una especificidad de clase sobre esa realidad y que los modelos legítimos de los unos – los dominantes – son los de todos, sin alternativas posibles, con lo que la conclusión es sencilla: todos comparten los mismos patrones de percepción y apreciación de los fenómenos sociales, o bien unos los tienen estilizados y los otros alienados, degradados o vulgarizados y, por lo tanto, se reconocen a sí mismos en la falta o en la carencia de las propiedades que definen la categoría “juventud” y, en consecuencia, están privados de ella.

De los trabajos de tipo estadístico no cabe esperar una mayor precisión en cuanto a sus apreciaciones, ya que prescindiendo de la percepción subjetiva sacan conclusiones sobre generaciones en el papel que (como ya lo sabemos desde antiguo en nuestra práctica) no coinciden necesariamente con las generaciones en la realidad¹⁰. Los límites de las

10 Esta idea de “generaciones en el papel” en oposición a las generaciones tal como efectivamente se agrupan en el espacio social real, alude a la distinción ampliamente desarrollada por Bourdieu en sus obras entre las clases en el papel y los agrupamientos de clase en la realidad (BOURDIEU, 1988, pp. 131-134).

generaciones son sumamente borrosos, como los de las clases, que sin el elemento subjetivo no se constituyen como un polo de atracción, o como una identidad colectiva. Nada demasiado importante nos puede decir un estudio que saca conclusiones sobre una población que no tiene una conformación como grupo, como identidad colectiva.

La juventud como plus de energía, moratoria vital (y no solo social como dicen todos los estudios) o crédito temporal es algo que depende de la edad, y esto es un hecho indiscutible. A partir de allí comienza la diferencia de clase y de posición en el espacio social, lo que determina el modo en que se la procesará posteriormente. Como dijimos antes, no se puede obviar ninguna de las dos rupturas objetivantes – la cronológica y la sociocultural – si se quieren evitar los peligros del etnocentrismo de clase y del fetichismo de la fecha de nacimiento.

La memoria social incorporada.

Otro tema fundamental, que suele ser obviado, es el de la memoria social incorporada. Un ejemplo puede ser ilustrativo: la experiencia social vivida no es igual en alguien de veinte años que en alguien de cuarenta, se han socializado en mundos de vida muy distintos, han “estado allí”¹¹ en ámbitos diferentes, con distintos códigos, son nativos de distintas culturas. Esta es la dimensión cultural, vitalmente “objetiva”, contracara simbólica de la facticidad de la que antes hablamos, que divide al mundo social con gran fuerza. Estamos frente a la dimensión histórica del mundo social en el que acontecen las distintas facticidades, los distintos modos de estar y abrirse al mundo. La clase en el papel se superpone con la generación en el papel y recién después se atiende al tema de cómo se conforman efectivamente los grupos en la realidad concreta, en términos de clases o generaciones. Es evidente que hay generaciones dentro de cada clase y que también hay clases en cada generación, sin poder determinar de entrada como se va a resolver el conflicto entre las diversas categorías. Hay que tener en cuenta que los “habitus” son también habitus generacionales, lo que implica un paradójico condicionamiento estructural de tipo histórico. No es posible deshistorizar

11 Hacemos referencia a la conocida expresión de Geertz (1989).

las estructuras sociales, separándolas de la experiencia temporal de los sujetos que las portan y realizan, dejando de lado la diacronía de las mismas que hace que los actores se socialicen en circunstancias históricas diversas con independencia del lugar que ocupen en el espacio social. La estructura social se va constituyendo en el plano de la temporalidad, con entradas y salidas de sujetos, con tradiciones que seleccionan y olvidan aspectos y remarcan otros, con acontecimientos que alteran radicalmente su fisonomía. Este momento diacrónico que es un componente básico de la estructura, en el espacio social general es soberanía de la disputa que se traba entre generaciones con relativa autonomía respecto a las clases.

No es igual tener veinte años que treinta y cinco, siendo hombre o siendo mujer; esos años de diferencia son un abismo en la circunstancia histórica que nos toca vivir, en la que los tiempos se han acelerado hasta tal punto que diferencias de un lustro llevan casi a habitar en mundos distintos. No es lo mismo haberse socializado antes o después de la radio, de la televisión en color o por cable, o de la computadora multimedia, aún cuando no estén presentes en todos los hogares. Tampoco es lo mismo haber llegado a la madurez sexual en los años de la liberación durante la década del '60 que en los años '90, cuando pesa la amenaza del Sida. La marca histórica de la época es también determinante, aún cuando se la procese atendiendo a las determinaciones de clase. Además de las diferencias sociales explícitas, hay que atender al encadenamiento de acontecimientos que van constituyendo la estructura, a su carácter sedimentado de experiencias acumuladas. La generación es el juego en el que las clases se van haciendo cargo de la tradición, del tiempo que corre paralelo al desarrollo de las luchas sociales. La generación es una estructura transversal, la de la experiencia histórica, la de la memoria acumulada.

La generación, más que a la coincidencia en la época de nacimiento, remite a la Historia, al momento histórico en el que se ha sido socializado. Aquí es donde deben inscribirse a las cronologías como genealogías, es decir, como parentesco en la cultura y en la historia y no en la simple categoría estadística. La generación, no es una simple coincidencia en la fecha del nacimiento, sino una verdadera hermandad frente a los estímulos de una época, una diacronía compartida, una simultaneidad en proceso que implica una cadena de acontecimientos de los que se

puede dar cuenta en primera persona, como actor directo, como testigo o al menos como contemporáneo. Sobre ello se constituyen los ejes de la memoria social y sobre esa facticidad de los acontecimientos, de lo que efectivamente fue el caso, o sea de lo que hace ambiente y por ende, condiciona y conduce identificaciones. Lo que fue tiene una relación con la selectiva memoria de lo que fue antes y con la borrosa expectativa de lo que aun no había sido, y justamente por ello, es que no es lo mismo estar en una edad o en otra aun compartiendo el mismo momento presente, el sentido que se le otorga a lo que acontece, en la medida en que se remite a una profundidad temporal diferente, no coincide. Y esto puede suceder con relativa independencia de la clase a la que se pertenezca. Por ejemplo, respecto a la dictadura militar, no es lo mismo haber nacido antes, durante o después de ella, esas diferencias son estructurales, y conforman la materia de la Historia en su facticidad aunque admita, después, variadas formas de elaboración. Si ser joven es estar con un paraguas generacional ante la vejez y la muerte, lo cual implica una invariancia respecto a la clase, también hay que tener presente este concretísimo posicionamiento de experiencia, memoria, recuerdo y expectativas respecto de las generaciones precedentes.

Juventud: ¿una categoría unisex?

La juventud depende también del género, del cuerpo procesado por la sociedad y la cultura; la condición de juventud se ofrece de manera diferente al varón o a la muchacha. La mujer tiene un reloj biológico más insistente, que recuerda con tenacidad los límites de la juventud instalados en su cuerpo. Hay un tiempo inexorable vinculado con la seducción y la belleza, la maternidad y el sexo, los hijos y la energía, el deseo, vocación y paciencia necesarios para tenerlos, criarlos y cuidarlos. El amor y el sexo han sido históricamente articulados e institucionalizados por las culturas, teniendo presente el horizonte temporal que los ritmos del cuerpo imponen y recuerdan¹². La juventud no es independiente del

12 El varón no está presionado por los ritmos biológicos que la maternidad impone en la mujer, aunque en nuestra sociedad tecnificada comiencen a aparecer nuevas posibilidades que al manipular el ciclo natural pueden flexibilizar las fronteras

genero: es evidente que en nuestra sociedad, el tiempo transcurre para la mayoría de las mujeres de una manera diferente que para el grueso de los hombres, la maternidad implica una mora diferente, una urgencia distinta, que altera no sólo al cuerpo, también afecta a la condición sociocultural de la juvenalización. El tiempo de ser madre se agota, y presiona obligando a un gasto apresurado del crédito social disponible que, si bien puede tener distintas características dependiendo del sector social de donde provenga la mujer, siempre es radicalmente diferente del que disponen los hombres. La juventud, para un varón joven de clase alta, difiere como crédito social y vital respecto de una mujer joven de su clase, y más aun respecto de una mujer de igual edad perteneciente a sectores populares. El primero tiene mayor probabilidad de disponer de tiempo excedente, de una mayor moratoria vital y social, mientras que a las mujeres se les reduce esa probabilidad a medida que crecen, incrementándose la reducción cuando se trata de sectores populares, en los que el modo de realización de las mujeres pasa casi exclusivamente por su condición de madres potenciales, ya que no suele haber en estos sectores otros horizontes de realización. En cambio, nuestra época ha abierto otras perspectivas de logro para las mujeres de sectores medios y altos, que compiten por su tiempo y energía y pueden considerarse como relativamente alternativas de la maternidad: carreras profesionales, artísticas, intelectuales etc. Se puede entonces advertir como varían según el género los ritmos temporales que influyen en las formas de invertir el crédito vital y social disponible.

Lo expuesto no debe llevar a pensar que el varón o la mujer de clase media o alta son “los jóvenes” – por su cercanía al modelo massmediático –, mientras que no correspondería la condición de juventud al varón o la mujer, de la misma edad, de clase popular; ni siquiera cuando estos integrantes de sectores populares identifiquen el ser joven con los prototipos televisivos, excluyéndose a sí mismos de la atribución de juventud.

temporales. Estas alternativas que insinúa la ciencia requieren acomodamiento cultural, y son observables las reacciones de tipo religioso o legal. De alguna manera confirman y legitiman cierta resistencia a las presiones temporales diferenciales que pesan sobre las mujeres, e indirectamente hablan de la condición de virtualidad juvenil a la que pueden acceder.

Las familias de clase popular están también integradas por la co-presencia de varias generaciones, y es posible que por las condiciones demográficas vigentes y el estilo de vida más barrial y comunitario, esta coexistencia generacional se torne más intensa y sensible que en otros sectores sociales. Se es joven, en estos sectores populares, no tanto por portar los signos legítimos de la juventud – popularizados por los medios –, sino por interactuar con las generaciones mayores en la convivencia diaria, dentro de la familia, el barrio y la comunidad, como hijo o hija, o como sobrino o como nieto; por tener asignado ese papel y por transitar la vida cotidiana con las consiguientes expectativas y habitus de generación. También por tener la memoria, experiencia, sensibilidad, gustos, códigos, correspondientes a su generación, que también en las clases populares – a pesar de tener más limitados los beneficios atribuidos a la moratoria social – los oponen y diferencian de las otras generaciones.

Conclusión: La juventud es más que una palabra

Por todo lo dicho anteriormente la juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos “juveniles” de una clase. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. No se manifiesta de la misma manera si se es de clase popular o no, lo que implica que los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales. Esto significa que la ecuación entre moratoria y necesidad hace probablemente más corto el período juvenil en sectores populares y más largo en las clases medias y altas. Lo mismo sucede con la condición de género, hay más probabilidades de ser juvenil siendo hombre que siendo mujer, ya que los hijos implican urgencias distintas en la inversión del crédito social disponible. Esto se superpone con la condición instaurada por la fecha de nacimiento y el mundo en el que los sujetos se socializan, que vinculan la cronología con la historia. De esta manera, ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones.

Desde una perspectiva que abarque a toda la población urbana, la moratoria social puede ser presentada como una probabilidad otorgada principalmente a los miembros de ciertos grupos etarios, más probable para las clases media y alta que para las clases populares y para los varones respecto de las mujeres. Pero también hay otras variables que inciden en la condición de juventud, y esta es también accesible para otras clases sociales, sólo que bajo otras modalidades, sin tanto acceso a lo juvenil massmediatizado, a la moratoria social, sus signos y sus privilegios, pero sin embargo también estas clases tienen sus jóvenes (que no siempre se presentan juveniles), que son considerados como tales en el marco de su medio social y las instituciones a las que pertenecen.

Tal como la hemos venido definiendo, la juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad – como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte –, con la generación a la que se pertenece – en tanto que memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial –, con la clase social de origen – como moratoria social y período de retardo –, con el género – según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer –, y con la ubicación en la familia – que es el marco institucional en el que todas las otras variables se articulan. Es en la familia, ámbito donde todos estamos incluidos, donde se marca la coexistencia e interacción de las distintas generaciones, o sea que es en ella donde se define el lugar real e imaginario de cada categoría de actores dentro del entorno del parentesco. La familia en sentido amplio, como grupo parental, es quizás la institución principal en la que se define y representa la condición de joven, el escenario en el que se articulan todas las variables que la definen.

Pero también hay que tener en cuenta, como escenario en el que la juventud es definida material y simbólicamente, la malla de las instituciones en las que se pone en juego la vida social: la escuela, el ámbito laboral, las instituciones religiosas, los partidos políticos, los clubes y asociaciones intermedias, el ejército. En todas estas instituciones se sigue un orden vinculado con los distintos segmentos de edad, que están presentes en las reglas del juego, los sistemas de roles, el posicionamiento de los actores, los discursos, los tipos de sanciones, lo permitido y lo prohibido. La condición de juventud, en sus distintas modalidades de expresión, no

puede ser reducida a un sólo sector social o ser aislada de las instituciones, como si se tratara de un actor escindido, separado del mundo social, o sólo actuante como sujeto autónomo.

Con este recorrido a través de la moratoria social, la moratoria vital, la memoria social incorporada, la condición de género y su lugar en las instituciones, hemos intentado cumplir con la tarea, que sentimos necesaria, de recuperar cierta “materialidad” e “historicidad” en el uso sociológico de la categoría juventud.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV. **La Semiología**. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970.

AUYERO, J. **La juventud: una revisión bibliográfica**. Mime: Buenos Aires, 1992.

BARTHES, R. **La aventura semiológica**. Barcelona: Paidós, 1990

BOURDIEU, P. **Sociología y cultura**. México DF: Grijalbo, 1990.

BOURDIEU, P. **El sentido práctico**, Taurus, Madrid, 1991.

BOURDIEU, P. **¿Que significa hablar?: Economía de los intercambios lingüísticos**. Madrid: Akal, 1985.

BOURDIEU, P. Espacio social y poder simbólico. BOURDIEU, P. **Cosas dichas**. Gedisa: Barcelona, 1988.

BRASLAVSKY, C. **La juventud argentina: informe de situación**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986.

ECO, U. **La estructura ausente**. Barcelona: Lumen, 1972.

FERNÁNDEZ, A. M. **La mujer de la ilusión**. Paidós: Buenos Aires, 1993

GEERTZ, C. **El antropólogo como autor**. Barcelona: Paidós, 1989.

GRIGNON, C.; PASSERON, J.-C. **Lo culto y lo popular**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.

LOWE, D. M. **Historia de la percepción burguesa**. México: FCE, 1986.

MAFFESOLÍ, M. **El tiempo de las tribus**. Icaria: Barcelona, 1990.

MARGULIS, M.; Et AL. **La cultura de la noche**. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1994.

SARLO, B. **Escenas de la vida posmoderna**. Buenos Aires: Ariel, 1994.

SIGAL, S. Estructuras sociales y juventud latinoamericana. En: MON-

TIEL, E. (Comp.). **Juventud de la Crisis**. México: Ceestem/Nueva Imagen, 1985.

VIRILIO, P. **Estética de la desaparición**. Anagrama: Barcelona, 1988.

VIRILIO, P. Velocidad y fragmentación de las imágenes. **Revista Fahrenheit 450**, n. 4, 1988.

VERÓN, E. **La semiosis social**. Gedisa: Barcelona, 1993.

WORTMAN, A. **Jóvenes desde la periferia**. Centro Editor: Buenos Aires, 1991.

JUVENTUDES, SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Luís Antonio Groppo

Introdução¹

A Sociologia da Juventude tem elaborado, desde meados do século passado, teorias a respeito de jovens e das juventudes que trazem importantes indícios sobre as complexas relações que têm se estabelecido entre Ciência, Educação e Políticas Públicas. Este capítulo tem o objetivo de tratar de algumas destas relações, com base na hipótese de que a Sociologia, por um lado, reflete as concepções de juventude construídas pelas sociedades modernas e contemporâneas. Mas, ao mesmo tempo, elabora – com teses e discursos emanados de especialistas – noções de juventude que sustentam políticas sociais, que orientam instituições e até mesmo informam o senso comum. Também, não se deve esquecer o intenso (e tenso) diálogo das Ciências Sociais com outros campos e saberes, no que se refere às juventudes, como a Psicologia, a Pedagogia e o Serviço Social².

Esta retroalimentação entre ciências e sociedade, complexa e contraditória, cheia de idas e vindas, tem no campo educacional e no campo das Políticas Públicas dois de seus mais caros exemplos. Neste sentido, busco neste texto cotejar certas concepções de juventude elaboradas pela Sociologia com algumas das principais tendências nas políticas sociais e educacionais voltadas aos jovens.

1 Este capítulo é uma reescrita e atualização do artigo de minha autoria, “Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude”, publicado na **Revista Desidades**, ano 5, n. 14, pp. 9-17. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/Desidades14PT-1.pdf>.

2 Para um maior desenvolvimento acerca das teorias sociológicas da juventude propriamente, convido a leitora e o leitor a conhecer o meu livro **Introdução à Sociologia da Juventude** (GROPPO, 2017).

A versão original deste texto foi escrita em 2016, publicada em 2017, enquanto vivíamos tempos difíceis em nosso país, sem ter a certeza de que eram apenas prelúdio de tempos ainda piores, de retrocessos sociais e políticos de toda ordem, inclusive no que se refere aos direitos da juventude e às políticas públicas. Assim, ao final, busquei fazer algumas reflexões sobre a atualidade, tentando me orientar pelos princípios da pesquisa científica implicada com o bem comum e a defesa da juventude, apesar das dificuldades que têm tornado esse ofício tão penoso atualmente.

Teorias tradicionais da juventude

A principal teoria tradicional da juventude é informada pelo estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons, tendo os Estados Unidos da América como seu grande *locus* de investigação. Esta vertente sociológica, que teve seu auge em meados do século passado, toma as estruturas sociais como um simples dado, não as contestando, nem imaginando transformações significativas no âmago da sociedade moderna. Decorre daí a concepção de ser a socialização secundária a principal característica ou função da categoria etária juventude. A socialização secundária completa a socialização primária iniciada na infância, conduzida sobretudo pela família, mas também pela Educação Básica. Na juventude, entretanto, trata-se de conduzir os indivíduos aos valores e rotinas das instituições sociais que transcendem a vida privada e o mundo familiar (PARSONS, 1968; EISENSTADT, 1976).

A juventude, tal qual a infância, a maturidade e a velhice, é aí concebida como uma faixa etária ou categoria etária mais ou menos evidente, natural e universal, quase que determinada bio-psicologicamente, cabendo apenas ao meio social reconhecer as propriedades intrínsecas deste momento do curso da vida. A principal característica atribuída à juventude é a de ser uma transição entre a infância (e o mundo privado e as concepções pré-lógicas) e a vida adulta (e o mundo público e as concepções racionalmente legitimadas): a juventude interessa menos pelo que ela é, e mais pelo que será ou deveria ser quando seus membros se tornarem adultos. Contudo, é em especial no momento da juventude que os indivíduos correm o risco de desenvolver comportamentos anô-

micos, ingressar em grupos desviantes e protagonizar disfunções sociais: não à toa, ao lado da socialização, é a “delinquência juvenil” o grande tema das teorias tradicionais da juventude.

Teorias críticas da juventude

São três as principais teorias críticas da juventude, duas delas de caráter “reformista”, outra mais “revolucionária”. Entre as reformistas, a teoria das gerações de Karl Mannheim (1982) e a noção de moratória social oriunda do psicanalista Erik Erikson (1987). Mannheim e Erikson, apesar de reconhecerem o papel transformador das juventudes, desconfiam dos movimentos juvenis radicais e advogam uma reforma da sociedade moderna em crise, não a sua superação.

Já a terceira concepção, que Pais (1993) chama de “classista”, tende a se associar à perspectiva “revolucionária”, e sua principal sistematização aconteceu durante a primeira fase dos estudos culturais da Universidade de Birmingham em torno da noção de “subculturas juvenis” (HALL e JEFFERSON, 1982).

A “corrente classista” no interior das teorias críticas da juventude tem como um dos seus principais méritos desmistificar a noção de uma cultura juvenil que se sobrepõem às diferentes classes sociais, bem como de uma juventude ou geração jovem uniforme. Seu principal representante são os estudos culturais de Birmingham, antes desta tendência voltar-se mais às teorias pós-estruturalistas. Os estudos culturais reinterpretam o significado das subculturas juvenis nascidas no interior da classe trabalhadora britânica, desde os anos 1950, como os *teddy-boys*, os *skinheads* e os *mods* (HALL e JEFFERSON, 1982).

“Resistência por meio de rituais” (HALL e JEFFERSON, 1982) reinterpreta tema importante destes tempos, e de nossos tempos: o papel educativo, formativo e socializador – de modo “informal” – dos meios de comunicação “de massa” e da indústria cultural. Contra a interpretação simplificadora de que havia um mero processo de homogeneização, igualando estilos de vida de classes populares, médias e altas, os estudos culturais valorizam a ação criadora e combinatória dos sujeitos. Era uma das primeiras sistematizações da Sociologia da Juventude em que a di-

versidade, a criatividade e a capacidade rebelde dos grupos juvenis não institucionalizados ganhava sinal positivo. Na socialização, na educação informal, no interior dos grupos juvenis, reunidos nas ruas, frequentando espaços de lazer e consumo, jovens das camadas populares (e das classes médias, por meio das contraculturas) ressignificavam os valores, os produtos e os signos da “cultura de massa”.

Teorias Pós-Críticas E Educação: socializações ativas e o jovem como sujeito social

A partir dos anos 1970, desenvolvem-se na Sociologia as teorias pós-críticas da juventude. Elas tendem a relativizar e até negar a proposição original da Sociologia da Juventude, que caracterizava essa categoria como uma transição à vida adulta, tendo a tarefa de socialização secundária. Entre as teorias pós-críticas da juventude, algumas, informadas pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo, tenderam a negar a permanência ou a validade da estrutura das categorias etárias, como parte da avaliação de que transitávamos à pós-modernidade. Outras, entretanto, relativizaram a concepção de socialização e de categorias etárias oriundas da dita “primeira modernidade”, propondo que as juventudes contemporâneas efetuavam múltiplas e ativas socializações.

Detenho-me no segundo movimento teórico pós-crítico, já que ele tem sido mais influente, na contemporaneidade, para a construção de políticas públicas e educacionais relacionadas às juventudes. Em vez de negar a noção de socialização, estas teorias pós-críticas a recriam, contestando o sentido tradicional de socialização, em que gerações adultas educam unilateralmente as novas gerações. Essas teorias advogam não a superação da sociedade moderna, mas uma mudança profunda no interior dela própria, engendrando uma segunda modernidade. Esta mudança torna mais difíceis e instáveis as transições pelas idades, em especial a vivência da juventude. Por outro lado, a socialização se torna mais plural, admite reversibilidades e tem participação ativa dos sujeitos. (Cf., por exemplo: BECK, GIDDENS e LASH, 1997; BAUMAN, 2003).

A literatura sociológica europeia (CALVO, 2005; PAIS, 1993) e latino-americana (KRAUSKOPF, 2004; ABRAMO, 2005) tem presente

uma forte constatação: os marcadores tradicionais da entrada na idade adulta implodiram. Rompe-se com aquela expectativa criada na primeira modernidade, na qual a juventude findava com a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, a união conjugal, a saída da casa das e dos responsáveis e a experiência de paternidade ou maternidade, tidas como experiências mais ou menos simultâneas que marcavam a entrada na maturidade. As transições à suposta maturidade se tornam labirínticas e reversíveis, de tipo “ioiô”, segundo Pais (1993).

Contudo, se o processo de transição não é (mais) linear, a socialização se torna múltipla e ativa. É plural: socializações múltiplas e ativas. Peralva (1997) afirma que quando o tempo social tem ritmo acelerado, tal qual o da primeira modernidade, pode ser criado um fosso entre a geração mais velha e a mais jovem, do que decorre a tensão geracional. Em sociedades tradicionais, com mudanças muito lentas, não se conforma este fosso geracional, já que o passado tende a repetir-se no presente, de modo que pessoas adultas e juvenis compartilham dos mesmos ideais, valores e experiências sociais significativas. Mas o fosso entre gerações pode deixar de ocorrer também quando as mudanças se tornam rápidas demais, mais do que se via na primeira modernidade. É o caso do mundo contemporâneo: as transformações de ordem econômica, tecnológica, política e cultural são tão rápidas que impedem a cristalização de distintas identidades geracionais. Reforça-se, assim, a obsolescência daquele modelo de socialização no qual as gerações mais velhas transmitiam experiências passadas às mais novas para ordenar e domesticar o futuro. Em seu lugar, aparece um modelo mais “configurativo” de socialização, baseado no aprendizado comum pelos diferentes grupos etários, diante de um mundo mutante. Pessoas juvenis e adultas se veem diante de desafios e dilemas semelhantes, ainda que enfrentados com diferentes experiências de vida acumuladas.

Teorias sociológicas da juventude e políticas públicas

As teorias sociológicas contemporâneas da juventude, apresentadas acima, tiveram importante influência nas políticas públicas no Brasil recente, tanto as políticas ditas sociais quanto os programas educacionais

“não escolares” ou não formais. Estas teorias ajudaram tanto a criticar noções limitadas acerca da juventude, que se mantinham presentes nestas políticas, quanto a propor políticas afinadas às suas concepções. De modo sintético, pode-se dizer que, dos anos de 1990 a meados dos anos 2010, no Brasil, duas concepções de juventude se apresentaram como polos extremos na práxis das instituições socioeducativas e das políticas públicas: a juventude como problema social e os jovens como sujeitos sociais (CASTRO, 2009; BRENNER, LÂNES e CARRANO, 2005). Na verdade, estas imagens estão também presentes nos discursos e nas práticas escolares para as juventudes, mas prefiro, por ora, destacar mais sua presença nestes outros espaços para além da escola.

A juventude interpretada como problema social apareceu – e tem reaparecido – na figura do perigo, risco ou regressão às drogas, à promiscuidade e à violência. De modo esquemático, pode-se dizer que esta imagem foi usada como mote e justificativa de muitas ações socioeducativas de projetos e instituições do dito “Terceiro Setor” e suas organizações não-governamentais e fundações empresariais, assim como das primeiras políticas “públicas” para a juventude do Governo Federal, nos anos de 1990 no Brasil. (SPÓSITO e CARRANO, 2007). Mesmo ao longo dos primeiros anos do século atual, como justificativa bem ou mal disfarçada, ou assumida, ou ainda como “ato falho”, a imagem do jovem como problema, a juventude perigosa, apareceu como importante elemento destas ações e políticas. Como sintoma de sua sobrevida latente, volta a ganhar centralidade nos dias atuais.

Nos anos 2000, antes do nosso momento atual, o principal exemplo desta sobrevida da imagem da juventude como problema social, tratado melhor adiante, foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Outro, diversos programas sociais efetivados por Organizações Não-governamentais (ONGs) e fundações em áreas ditas “vulneráveis”, tal qual as “comunidades” cariocas que recebem Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), utilizadas como forma de capturar supostas energias juvenis perigosas, mais do que promover sua condição de cidadania em condições de igualdade em relação à juventude do asfalto (ARANTES, 2014).

Quanto à e ao jovem como sujeito social, este conceito tende a reconhecer a importância de se ouvir, entender e considerar as vozes juvenis

no mundo público: na escola, no trabalho e na política, inclusive na formulação das políticas públicas para a juventude. Mas há distintas versões. Primeiro, aquela do protagonismo juvenil, uma ideia nascida do mundo das fundações empresariais (TOMMASI, 2005) que influenciou a ideia de que jovens que participam dos programas estatais de transferência de renda devem propor e realizar “ações comunitárias”. Entretanto, tais ações têm alcance reduzido e eficácia questionável, tais como varrer ruas e pintar escolas. Enfim, esperam que sujeitos já tão excluídos de benefícios sociais e oportunidades econômicas, resolvam os problemas de sua localidade, justo onde há mais falta de equipamentos e serviços públicos (SPÓSITO e CORROCHANO, 2005). Há também o protagonismo utilizado como tática de construção do consenso, de projetos de ONGs a políticas públicas de amplo espectro, em que pessoas jovens são envolvidas em debates e até deliberações a respeito de aspectos secundários de políticas ou projetos – em geral, detalhes sobre a execução de atividades – mas excluídas das decisões mais importantes, acerca inclusive da necessidade destas ações (GONZALEZ e GUARESCHI, 2009; SOUZA, 2009).

A versão mais interessante da e do jovem como sujeito social, assumida por exemplo, pelos Observatórios da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), considera que a pessoa jovem deve ser reconhecida como cidadã ativa e participativa:

Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa mas também em meu cotidiano como educador. A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto-reflexão, distanciamento e autocrítica (DAYRELL, 2003, p. 44).

No meio termo entre a juventude-perigo e a juventude como sujeito, há aquela concepção legitimada pelas teorias tradicionais da juventude, tão importante também no ânimo das instituições escolares: a juventude como fase de transição, para sua socialização e a garantia da integração social. De certo modo, ela se completa com a noção da juventude-perigo, constituin-

do mesmo a imagem positiva da juventude e que se oferece como remédio ao risco do desvio e da regressão que paira sobre jovens (SPÓSITO e CARRANO, 2007). As imagens da juventude como perigo e da juventude como transição, combinadas, reforçam o poder das instituições sociais vigentes e das pessoas adultas sobre as jovens, tratadas como seres vulneráveis ou incapazes, porque ainda incompletas, em formação. Tendem a desconsiderar as perspectivas distintas de jovens acerca do mundo e do tempo, desvalorizadas diante da suposta superioridade da “experiência” de pessoas adultas. Dificultam o diálogo entre as gerações, porque levam a pensar que pessoas adultas nada têm a aprender com as mais jovens, que as mais novas apenas são alvo da ação formadora das mais experientes (ARROYO, 2014). Supõem que as próprias pessoas adultas não possam sofrer novas transformações, como se já fossem “seres completos” (OLIVEIRA, 2004).

Há, enfim, outra concepção neste meio termo, mais próxima, entretanto, do polo da juventude como sujeito: a juventude como direito. Ela deve muito à noção de moratória psicossocial e, especialmente no Brasil, se filia às propostas dos movimentos em defesa dos direitos de crianças e adolescentes e que deram origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ainda que importante como projeto civilizatório, há limites na ideia de uma rede jurídica e institucional de proteção à juventude pautada no modelo construído para a infância e adolescência (e que aproximou mais a condição adolescente da infantil que da juvenil), especialmente porque há certa infantilização da juventude. É mais coerente uma concepção acerca dos ciclos da vida que compreenda as especificidades e as potencialidades de cada uma das idades (MOLL, 2013). Por exemplo, a puberdade leva a e o adolescente a uma diferente relação com seu corpo em comparação com a criança. Outro exemplo, jovens, na sua relação com a vida pública e com pessoas adultas, tendem a adquirir maior autonomia em comparação com as mais novas. Contudo, a concepção da juventude como direito não deixou de ser um passo em direção a uma noção mais abrangente de cidadania: não apenas portar direitos, mas ser atriz e ator, agente, sujeito presente na vida pública e nas decisões políticas.

Há, certamente, tendências recentes muito positivas. Primeiro, o apelo de pesquisadoras e pesquisadores da Sociologia da Juventude e da Educação para um diálogo mais aberto e franco entre as escolas de Ensino

Médio e as culturas juvenis (DAYRELL, 2007; MARTINS e CARRANO, 2011). Por meio desse diálogo, educadoras e educadores poderiam deixar de considerar as vivências de jovens para além da educação formal como mera barreira ao aprendizado ou desvio, bem como poderiam considerar a riqueza das criações juvenis como veículo para a construção de conhecimentos escolares mais significativos. Segundo, também pela Sociologia da Juventude e da Educação, mas também reconhecida, ao menos retoricamente, pelas lideranças políticas: a importância das vozes ativas dos sujeitos jovens na construção das políticas sociais para a juventude, assim como de outras políticas também (CARRANO, 2011).

Entretanto, há, pelo menos, dois limites ou problemas a apontar. O primeiro limite é que parece ainda ser pequeno o resultado dos apelos para o diálogo entre escolas e culturas juvenis, resultando no contínuo diagnóstico da falta de sentido do Ensino Médio para os jovens (RIBEIRO, 2011). O sistema educacional tem dificuldades de integrar as “outras” e os “outros” – em especial, estudantes das camadas populares – ao seu funcionamento e na elaboração de seu currículo. Continua marcante a concepção estritamente propedêutica, portanto, tão somente preparatória ao Ensino Superior (ou ainda menos, aos exames de seleção) e uma concepção homogeneizadora do currículo, com dificuldades para considerar as experiências e as especificidades dos diversos sujeitos que, outrora alijados deste nível de ensino, chegam ao Ensino Médio (ARROYO, 2014). Enquanto as análises pós-críticas indicam a diversidade das transições e a complexidade das socializações juvenis, as concepções hegemônicas no Ensino Médio continuam embebidas em noções tradicionais sobre a condição juvenil, esvaziando-a de sentido próprio, já que ela é pensada tão somente como estágio preparatório a padrões pré-definidos e estreitos da vida adulta.

O segundo limite é a presença, em geral latente, das concepções de juventude como perigo, apenas como fase de socialização ou como mera “protagonista” de ações comunitárias nas ações socioeducativas e nas políticas de transferência de renda para jovens pobres. Predomina, como mote, o tom de que se deve realizar a “inclusão” das pessoas excluídas, por meio de um projeto de salvação pela oferta de “capacitações” e valores civis aos sujeitos jovens “vulneráveis”, aos quais se deve conduzir a uma posição mais estável (ainda que subalterna) na estrutura social. A política que foi,

durante o lulismo, a mais marcante das Políticas Públicas de Juventude (PPJs) no Brasil, ostenta em seu próprio nome esta concepção tão restrita de juventude: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). O ProJovem, voltado a jovens das camadas mais empobrecidas das classes trabalhadoras, tratou elas e eles oficialmente como “vulneráveis”, em “situação de risco” ou pessoas “excluídas”. As e os jovens, que seriam as pessoas mais interessadas na definição dos sentidos de juventude e educação das PPJs, tiveram participação pouco relevante na sua proposição. Antes, foram alvo de discursos e representações diversas, que combinaram distintas e mesmo contraditórias imagens, em especial, a imagem de jovem-problema combinada com a de jovem como sujeito de direitos, e a concepção das práticas educativas como forma de preencher o tempo ocioso (afastando jovens das ruas) combinada com a formação para a cidadania. Diversas pesquisas têm indicado estas contradições e limites (MORAES, NASCIMENTO e MELO, 2012) que nos fazem defender a necessidade de outras, radicalmente outras, políticas socioeducativas destinadas a jovens.

O começo do fim

Em Junho de 2013, instituições políticas e da sociedade civil e, na verdade, a maioria de nós, fomos abaladas e abalados por surpreendentes manifestações perpetradas principalmente pelo MPL (Movimento Passe Livre), que se tornariam excepcionalmente massivas. Em alguns dias, pareceu ruir a legitimidade das políticas sociais e educacionais construídas ao longo de décadas, pelos últimos governos federais. Políticas que destacaram a “inclusão” social das pessoas outrora “excluídas” por meio do consumo, mais do que o acesso a direitos sociais e equipamentos públicos de qualidade. Políticas que apresentaram a educação para jovens como “bem” ou “serviço” para a aquisição de competências em prol da “empregabilidade”, mais do que direito social que consolidaria a formação de cidadãs e cidadãos de caráter crítico e participativo.

As Jornadas de Junho de 2013, mesmo que com suas contradições, nos recordam da capacidade, quase sempre negligenciada, de ação autônoma de jovens e de seus coletivos e movimentos. Foram um gigantesco processo educativo e auto-formativo, que recordou do direito de todas

as pessoas ao espaço público, à mobilidade urbana e de se manifestar livremente – apesar de os cassetetes, o gás lacrimogêneo e as balas (quase sempre) de borracha das forças repressivas tentarem provar o contrário. As Jornadas nos recordaram o que Castro (2009) já vinha indicando: jovens podem ser, e são, sujeitos politicamente ativos, suas ações são plenamente políticas, dotadas da capacidade de politizar questões que, caso não fosse sua intervenção, continuariam relegadas ao mundo privado.

As Jornadas nos levam a um questionamento, enfim: será que o reconhecimento da e do jovem como sujeito pelos poderes públicos não foi apenas retórico? Até que ponto, mesmo com mecanismos institucionais como o Conselho Nacional de Juventude e as Conferências Nacionais de Juventude, jovens do Brasil se fizeram realmente ouvir nas suas queixas, angústias e insatisfações? Até que ponto as Jornadas de Junho de 2013 não foram um modo forçado e causticante de tais jovens se fazerem, realmente, sujeitos, falando e agindo em canais não institucionais e por formas não tradicionais de participação política?

As respostas que eu esbocei tendem ao “sim” para todas estas perguntas. Esta afirmativa demonstra os limites e contradições do lulismo e dos governos petistas. E nos levam a defender que permanece relevante o que chamei de concepção dialética das juventudes, teoria da juventude que pode ser classificada entre as teorias críticas.

[...] as juventudes se movem, contraditoriamente, entre processos de institucionalização e autonomia dos jovens. A dialética da juventude se dá pela presença de elementos contraditórios no interior das instituições criadas para a suposta socialização dos jovens, como as escolas. Estes elementos sempre colocaram o que se definiu como oficial em estado de contestação, em estado de possível superação. Tais elementos são oriundos da possibilidade de autoconstrução, pelos jovens, de formas de pensar e agir diversas daquelas desenhadas institucionalmente – ainda que esta proximidade entre tantos sujeitos jovens tinha sido proporcionada, justamente, pelas instituições (GROPPO, 2016, p. 399).

A concepção dialética da juventude ou da condição juvenil se mostra viável para interpretar parte dos sentidos das Jornadas de 2013, a saber, como expressão de frustrações dessas e desses jovens em relação

às contradições e limites das PPJs. Temos um paradoxo: já eram anos de PPJs que afirmavam se basear na participação de jovens em ações que contribuíram tanto para o desenvolvimento social quanto pessoal das pessoas jovens; há uma irrupção de coletivos e práticas insurgentes (ARANTES, 2014) com grande participação de pessoas jovens, destacando pautas relativas ao direito à cidade e à mobilidade urbana, além de denúncias relativas ao andamento das obras preparatórias dos megaeventos esportivos (Copa do Mundo em 2014 e Olimpíadas de 2016).

Entretanto, assistiríamos a novos paradoxos, como o engajamento súbito de multidões nos protestos, que foram mudando a sua forma e inserindo pautas as mais diversas, que passavam de uma defesa difusa de direitos a temas pouco afeitos ao progressismo dos primeiros atos. A mídia comercial noticiou os primeiros protestos com base na caricatura do “vandalismo” – recriando a imagem da juventude-problema. Depois, essa mesma mídia quis definir quem eram os protestos e pautas legítimos, elegendo marchas pacíficas, sob a roupagem do nacionalismo, pautas anticorrupção e postura antipartidos.

Tempos de devastação

O redesenho do equilíbrio entre forças sociais e econômicas hegemônicas, nos anos seguintes, findaria este primeiro ciclo do lulismo e dos governos federais petistas, a despeito de Dilma Rousseff ter conseguido se reeleger em 2014, em um tenso pleito que anunciava profundas cisões e acirramentos na sociedade civil. A decisão daquelas forças hegemônicas, de sustentar um impeachment aparentemente regular na sua forma jurídica, absurdo em seu conteúdo, abriu uma verdadeira caixa de Pandora, da qual são decorrências a eleição do atual presidente, os descabros de seu governo, o avanço político e ideológico da extrema-direita, os discursos negacionistas da ciência e dos direitos humanos, a destruição ambiental, a ameaça a povos indígenas e o retrocesso das instituições democráticas, sempre com a conivência ou omissão das elites.

As formas com que a sociedade política e a sociedade civil passaram a conceber e a lidar com as juventudes são parte deste cenário de crescente devastação dos direitos humanos, do ambiente e da democracia.

Há algumas continuidades com o lulismo, sim, como a persistente precariedade das classes trabalhadoras, a despeito de políticas sociais e de transferência de renda de impacto significativo, durante os governos petistas; também, a crescente precarização das condições de vida e trabalho, tanto pelos limites das políticas supracitadas, quanto pelos impactos da crise econômica mundial em nosso país. Precariedade e precarização que atingiam – e continuam atingindo – preferencialmente as pessoas mais jovens. O esvaziamento e até a destruição de políticas sociais ajuda a explicar um número espantoso: 31,4% de jovens entre 18 e 24 anos está na condição de desemprego, segundo dados do IBGE relativos ao 3º trimestre de 2020; em relação à população total adulta, o número é de 14,6% (MOREIRA, 2021). A pandemia do Covid-19 e a forma com que o Governo Federal e setores da sociedade vêm tratando dela – entre a omissão e a negação, senão sua potencialização – apenas multiplicaram os efeitos perversos da precariedade e da precarização entre as juventudes.

Outra continuidade se refere à violência contra pessoas jovens, sobretudo pessoas negras das classes populares e periferias. Os dados, que já eram alarmantes e crescentes, aceleram desde o golpe de 2016, em especial o assassinato de jovens negros, ganhando inclusive certa legitimidade com o discurso favorável à violência policial oriundo do próprio presidente, bem como de forças obscurantistas que o sustentam (SOARES, 2019). Por sua vez, a violência contra mulheres negras vinha aumentando, a despeito da redução em geral da violência contra as mulheres. A situação da pandemia agrava esta violência contra a mulher, e certo isolamento social não foi suficiente para reduzir as mortes violentas de jovens negras e negros (BERTH, 2021).

Vem se revelando, assim, uma concepção de juventude que predomina neste cenário regressivo: a imagem da e do jovem-problema, em especial a da e do jovem como perigo. Para tal jovem, não se destinam mais políticas públicas significativas, mesmo que apenas mitigadoras, mas sim um crescente discurso favorável ao “empreendedorismo” – substituindo as já falaciosas políticas pró-empregabilidade (TOMMASI e CORROCHANO, 2020) – e, principalmente, práticas efetivas de encarceramento em massa e de atuação das forças de segurança pública na repressão e justificação, negando de fato o ordenamento jurídico

em defesa da criança, da adolescência e da juventude – sejam os artigos da Constituição que reconhecem os direitos das pessoas nestas categorias etárias, seja o ECA (que fez 30 anos em 2020), seja o Estatuto da Juventude (promulgado em 2013). Aliás, quando candidato, em 2018, o atual presidente disse que o ECA deveria ser queimado e, não bastando, lançado à latrina.

O cenário é de devastação: enquanto escrevo este texto, o país ultrapassa 570 mil mortes por Covid-19, com impactos humanos e econômicos superlativos, enquanto continuam os incêndios e desmatamentos de enormes proporções no Norte e Centro-Oeste e o clima se desequilibra. Desemprego, desamparo, fome, famílias inteiras despejadas vivendo em situação de rua, crianças e adolescentes em situação de orfandade – já que a pandemia ceifa preferencialmente pessoas idosas e adultas; aumentam os índices de trabalho infantil e evasão escolar, não se constituem alternativas minimamente eficazes ao fechamento sumário das escolas durante a pandemia, nem se garante um retorno às aulas com segurança sanitária, enquanto continua o desmanche de diversos programas educacionais e o corte de recursos para as universidades públicas e a pesquisa; como carona da reedição de Medida Provisória relativa à redução e suspensão de jornadas de trabalho e salários durante a pandemia (MP 936/2020), é aprovada uma tenebrosa “Bolsa de Incentivo à Qualificação” para jovens, um novo capítulo da destruição dos direitos do trabalho que vinha ao menos desde o governo Temer.

As práticas efetivas perpetradas pela sociedade política, com apoio de parte relevante da sociedade civil, têm significado uma negação dos direitos das pessoas mais frágeis: a negação da infância (como exemplo, a defesa do trabalho infantil), da adolescência (a negação da educação sexual e a defesa da redução da maioridade penal), a juventude (a maior afetada pelo encarceramento em massa e pela violência policial) e a velhice (a atual e a futura, vitimadas pela Reforma da Previdência). A pandemia da Covid-19 ceifa a vida principalmente de grupos fragilizados, novamente a velhice, mas também pessoas “com comorbidade”, pessoas negras e populações periféricas, cujas mortes são tratadas de modo indiferente – já que é preciso “não parar a economia” – e até desejável – a considerar a redução de custos com a Previdência Social e a saúde pública.

Trata-se da nossa versão da necropolítica (MBEMBE, 2016), a qual também revela uma imagem da juventude que é, no fim das contas, a sua própria negação, conforme comprovam relatos debochados do presidente sobre as juventudes populares. Revela-se um conluio entre o neoliberalismo mais afoito e atabalhoado com ideologias de extrema-direita que trazem, na sua esteira, ao final, a sobrevida de uma estrutura social – e um imaginário – que é também “de castas”. Comprova a potência de nosso racismo, que deixa até mesmo de ser cordial. Parte de nossas elites e classes médias tendem a assumir uma errática demofobia, que se expressa também na indiferença diante da morte e do sofrimento alheio.

A dialética da condição juvenil, como possibilidade de que parte das juventudes assumam valores e posições alternativas e rebeldes, entretanto, continua a operar. Sim, parte das juventudes – poderíamos dizer, com base em Mannheim (1982), uma unidade de geração – adere de forma militante a valores neoliberais e da extrema-direita, ou ainda se filia a versões fundamentalistas das religiões evangélicas e católica. Mas outra parte, outra unidade de geração juvenil, especialmente entre as meninas e mulheres, por meio de um feminismo adolescente e juvenil de grande sagacidade (PINHEIRO-MACHADO, 2019), tem dado continuidade à face progressista das Jornadas de 2013. Seus levantes e protestos, um a um, tentam ser contrapontos às regressões nesta nossa jornada ao abismo: as ocupações secundaristas em 2015 e 2016, primeiro contra políticas neoliberais na educação por governos estaduais, depois contra as políticas regressivas do governo Temer; os protestos contra a candidatura de extrema-direita em 2017, o “Ele não!”; atos contra os cortes na Educação Superior, em maio de 2019; atos antifascistas e de trabalhadoras e trabalhadores por aplicativos em 2020; e protestos contra o Governo Federal atual, em 2021. Há ainda, o esforço cotidiano de adolescentes e jovens para sobreviver e se recriar, em meio à necrofilia e à negação dos direitos sociais, educacionais e ao trabalho decente, seja de forma individual, mas principalmente por meio de coletivos de geração de trabalho e renda em nossas periferias (CORROCHANO e LACZYNSKI, 2021).

Considerações finais

O texto analisou algumas das principais teorias elaboradas pela Sociologia da Juventude a partir do final do século passado, destacando suas distintas concepções de juventude e avaliando algumas de suas mais importantes implicações nas políticas públicas no Brasil contemporâneo. Baseou-se em uma revisão bibliográfica da produção contemporânea da Sociologia da Juventude, cotejada com clássicos das chamadas teorias tradicionais e críticas da juventude.

Destaquei, entre as teorias pós-críticas da juventude, as que tratam das socializações ativas. Avaliei suas implicações nas assim chamadas Políticas Públicas de Juventude, em especial a noção de jovem como sujeito social, bem como suas possibilidades e limites no campo educacional. As PPJs no Brasil dos anos 1990 e, principalmente, dos anos de 2000 e início dos anos de 2010, tiveram seu mérito e alcançaram importantes resultados, a começar pelo próprio reconhecimento dos direitos das juventudes.

Entretanto, estes esforços de governos e sociedade civil, informados por relevantes teorias pós-críticas, tiveram seus limites e contradições. Limites, dado a necessidade de conciliar políticas sociais redistributivas e o reconhecimento de direitos com interesses do capital nacional e transnacional, em um pacto de classes que funcionou relativamente bem em condições “normais” da democracia representativa (que seria jogada fora, com o impeachment de 2016) e antes da chegada da crise econômica mundial em nosso país. Contradições, pela tentativa malograda de conciliação entre a concepção da e do jovem como sujeito social com expectativas e imagens informadas pela sobrevivência da concepção da juventude como problema, da continuidade das políticas de segurança pública repressivas e baseadas no encarceramento em massa e, enfim, pela impossibilidade de superar a condição de precariedade de parte relevante das camadas populares, em especial, suas juventudes.

As Jornadas de 2013 foram, entre outros aspectos, expressão dos limites e contradições das PPJs. Sua face progressista, para além das denúncias e negações dessas e de outras políticas públicas, continha a possibilidade de seu refinamento e aprofundamento. O que acabou vencendo, ao longo do tempo, entretanto, foi uma face social e política bastante

regressiva; parte dela parecia superada, mas, na verdade, estava oculta, à espreita da oportunidade de se recriar. Aberta a caixa de Pandora com o golpe de 2016, o Brasil cuja estrutura de classes se combina com a estrutura e o imaginário de castas ascende ao palco da história novamente: deteriora direitos da infância e da juventude; legitima o massacre de jovens negros; justifica a violência policial excessiva e o justicamento; é insensível diante das mortes em grupos mais vulneráveis durante a pandemia; e se omite diante do sofrimento decorrente da crise econômica e sanitária.

Em nenhum momento, enfim, parte das juventudes se calou ou se paralisou. A cada novo ato regressivo, ao menos ela esboçou alguma reação. Acredito que a história que vai ser contada no futuro também vai ser a dos empenhos desta unidade de geração, a despeito de seus fracassos. Que possamos colher as vitórias a médio e longo prazo, na retomada dos valores da cidadania democrática, da defesa dos direitos sociais e da própria civilidade, algo que parecia tão evidente, ou seja, a defesa do direito à vida daquelas e daqueles que são mais frágeis.

Referências

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. Pp. 37-72.
- ARANTES, P. Depois de junho a paz será total. In: ARANTES, P. **O novo tempo do mundo: e outros ensaios sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2014, Pp. 353-460.
- ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Pp. 53-74.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- BERTH, J. O outro do outro. A violência contra a mulher negra não começou na pandemia. **Piauí**. 23 ago. 2021.
- BRENNER, A.; LÂNES, P.; CARRANO, P. A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: processos sociais e propostas políticas. **JOVENES**, Ano 9, n. 22, pp. 202-219, 2005.
- CALVO, E. El envejecimiento de la juventud. **Revista de Estudios de Juventud**, n. 71, pp. 11-19, 2005.
- CARRANO, P. C. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Comunicação. **II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação**, Porto Alegre, 2009.
- CASTRO, J. P. M. **A invenção da juventude violenta: análise da elaboração de uma política pública**. Rio de Janeiro: Laced, 2009.

CASTRO, L. R. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: Teoria e Pesquisas**, v. 25, n. 4, pp. 479-487, 2009.

CORROCHANO, M. C.; LACZYNSKI, P. Coletivos juvenis nas periferias: trabalho e engajamento em tempos de crise. **Linhas Críticas**, v. 27, e36720, 2021.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, pp. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, pp. 40-52, 2003.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ERIKSON, E. **Sociedade y adolescencia**. México: Siglo Veintiuno, 1987.

GONZALEZ, Z. K.; GUARESCHI, N. M. F. O protagonismo social e o governo de jovens. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 1, pp. 37-57, 2009.

GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017a.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, ano 5, n. 14, p. 9-17, 2017b.

GROPPO, L. A. Sentidos de juventude na Sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, v. 20, n. 1, pp. 383-402, 2016.

HALL, S.; JEFFERSON, T. (Orgs.). **Resistance through rituals: Youth and subcultures in post-war Britain**. Londres: Hutchinson, 1982.

KRAUSKOPF, D. Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial. **JOVENes. Revista de Estudios sobre la Juventud**, Ano 8, n. 21, pp. 26-39, 2004.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. (Org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982. Pp. 67-95.

MARTINS, C. H. CARRANO, P. C. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, v. 36, n. 1, pp. 43-56, 2011.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte e ensaios**, v. 2, n. 32, pp. 123-151, 2016.

MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAES, L. C. S.; NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A. (Orgs.). **ProJovem: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído?** Curitiba: Champagnat, 2012.

MOREIRA, A. Jovens no Brasil de B...: está difícil sonhar em um país desse jeito. **Brasil de Fato**. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/jovens-no-brasil-de-bolsonaro-esta-dificil-sonhar-em-um-pais-desse-jeito>.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação & Pesquisa**, v. 30, n. 2, pp. 211-229, 2004.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PARSONS, T. A classe como sistema social. In: BRITTO, S. (Org.). **Sociologia da juventude**. vol. III. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Pp. 47-76.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, pp. 15-24, 1997.

PINHEIRO-MACHADO, R. **Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

RIBEIRO, E. Políticas Públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, F.; FREITAS, M. (Orgs.). **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011. Pp. 25-44.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: SOARES, L. E. **Desmilitarizar: Segurança pública e direitos humanos**. São Paulo: Boitempo, 2019. Pp. 261-286.

SPÓSITO, M.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, O.; Et AL. (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. Pp. 179-215.

SPÓSITO, M.; CORROCHANO, M. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, 2005. Pp. 141-172.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade**. v. 1, n. 1, pp. 1-28, 2009.

TOMMASI, L. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das organizações não governamentais brasileiras. **JOVENes**, ano 9, n. 22, pp. 246-267, 2005.

TOMMASI, L; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, pp. 353-371, 2020.



O TRABALHO JUVENIL NA AGENDA PÚBLICA BRASILEIRA: AVANÇOS, TENSÕES, LIMITES

Maria Carla Corrochano
Helena Wendel Abramo
Laís Abramo

Introdução¹

Nos últimos 15 anos o Brasil, assim como outros países da América Latina, atravessou significativas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. Especialmente entre os anos de 2002 e 2014, a América Latina experimentou um importante processo de redução da pobreza e da desigualdade de renda, assim como avanços expressivos em outros âmbitos do desenvolvimento social, como saúde, educação e trabalho. Tais mudanças positivas ocorreram em um contexto econômico favorável, no qual os países da região expandiram sua capacidade de investimento público na área social e em um ambiente político no qual os temas da erradicação da pobreza e da diminuição da desigualdade adquiriram prioridade inédita na agenda pública e foram desenvolvidas políticas ativas de inclusão social, econômica e laboral. A agenda de direitos se fortaleceu e avançou-se na superação de uma visão reducionista das políticas focalizadas de combate à pobreza que predominou nas décadas de 1980 e 1990, reafirmando a importância das políticas sociais de caráter universal, em especial as relativas à educação, saúde e proteção social (CEPAL, 2016a e 2016b).

¹ Este artigo foi originalmente publicado na Revista Latino-Americana de Estudos do Trabalho: CORROCHANO, M. C.; ABRAMO, H. W.; ABRAMO, L. O trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões, limites. **Revista Latino-americana de Estudos del Trabajo**, v. 22, n. 35, pp. 135-169, 2017. Sua elaboração deu-se no âmbito da construção da Agenda e do Plano Nacional do Trabalho Decente para a Juventude entre 2009 e 2016. Os elementos que apresenta permanecem fundamentais em um contexto de profundos retrocessos, em especial considerando o direito à educação e ao trabalho decente das jovens gerações.

Nesse mesmo período desenvolveram-se no Brasil duas tendências no plano político e institucional que propiciaram o surgimento e/ou fortalecimento de novas agendas. A primeira é o aumento dos espaços de participação e consulta cidadã em torno da formulação e implementação das políticas públicas, entre eles a criação de conselhos reunindo governo e sociedade civil e conferências nacionais que ampliam em número e temáticas (AVRITZER, 2012; ABRAMO, ARAUJO e BOLZON, 2013). A segunda é o surgimento de mecanismos governamentais encarregados da formulação de políticas de caráter transversal para segmentos específicos da população (entre os quais os jovens)², instrumentos importantes na institucionalização dos novos direitos trazidos pela Constituinte de 1988.

A geração que viveu sua juventude neste período foi, de modo geral, positivamente afetada por essas transformações: pode experimentar possibilidades de inclusão e melhoria da qualidade de vida, dadas pelo avanço da escolaridade, pela elevação da renda de suas famílias, pela ampliação de suas oportunidades de trabalho, incluindo o emprego formal, e pelo maior acesso aos meios de comunicação e informação, assim como pela abertura de espaços de participação. Isso não significa, contudo, que os problemas vividos pelos jovens tenham sido superados. Persistem profundas desigualdades, que resultam em situações graves de exclusão, além de precariedades e instabilidades na inclusão alcançada, ainda longe de serem solucionadas. Questões relacionadas a esses problemas foram trazidas para a cena pública por uma série de atores jovens, que lutaram para incluí-las nas pautas de reivindicação de direitos e participaram dos processos de debate sobre as políticas que os afetam. Desse modo, pode-se constatar mudanças significativas também na agenda pública³ sobre

2 Em 2003, são estabelecidas as secretarias nacionais de Políticas para as Mulheres (SPM), de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e de Direitos Humanos (SDH), diretamente vinculados à Presidência da República (e os conselhos em cada uma dessas áreas) e, em 2005, a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE).

3 O conceito de “agenda” aqui apresentado segue a formulação de Kingdon (1995), referindo-se aos temas e problemas sobre os quais o governo e atores que influenciam o cenário político concentram sua atenção num determinado momento político. Ainda na perspectiva do autor, em determinados cenários, a convergência de diferentes fluxos de problematização de um tema pode encontrar condições favoráveis que possibilitem a for-

a juventude, no interior da qual o tema do trabalho, eixo central desse artigo, ganha relevância. Ampliou-se o espaço teórico, político e institucional para lidar tanto com o tema do direito ao trabalho para os jovens quanto com as desigualdades de renda, gênero, raça e etnia e território específicas da situação juvenil.

O objetivo deste artigo é apontar as mudanças e os novos desafios no modo como o direito ao trabalho para a juventude vem sendo tematizado no Brasil nesse último período. Argumentamos que as transformações nas condições socioeconômicas e os avanços institucionais e nas políticas públicas contribuíram para introduzir novos temas no debate sobre trabalho juvenil, produzir novos olhares sobre as informações disponíveis, fortalecer canais e processos de diálogo político e social e produzir avanços na formulação de diretrizes e estratégias de ação, expressas principalmente na construção de uma nova agenda de políticas relativas ao trabalho dos jovens, organizada sob a perspectiva dos direitos.

A reflexão será realizada, ancorada na produção acadêmica, a partir da análise de documentos e da observação das autoras no processo de construção de um conjunto de diretrizes e princípios dirigidos à juventude no campo do trabalho: a Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, aprovada e lançada em 2010, e o Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, amplamente debatido entre os anos de 2013 e 2016, mas que teve seu processo de aprovação interrompido diante da mudança do contexto político, ambos elaborados no Subcomitê da Juventude do Comitê Interministerial da Agenda Nacional de Trabalho Decente. Este foi um dos espaços de diálogo social tripartites instituídos no processo de construção de uma agenda de trabalho decente no Brasil (SILVA et AL., 2015; CORROCHANO e ABRAMO, 2016), reunindo diversas instâncias do governo federal, organizações da juventude, centrais sindicais, confederações empresariais, pesquisadores e outras entidades da sociedade civil, com apoio técnico da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

mulação de uma nova agenda propondo uma mudança política. Na formulação da Agenda de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil encontramos os elementos sugeridos por Kingdon para tal confluência: o surgimento ou reconhecimento de um problema pela sociedade em geral; a existência de ideias e alternativas para conceituá-los (originadas de especialistas, pesquisadores, gestores e atores sociais, dentre outros); um contexto político, administrativo e legislativo favorável ao desenvolvimento da ação (KINGDON, 1995).

Como em toda agenda construída em espaços de negociação com tão diferentes atores, distintas visões se confrontaram e proposições ligadas a projetos políticos em disputa pontuaram permanentemente o debate. Contudo, a confluência dos processos citados acima permitiu que fosse construída uma base de compreensão comum, avançando na pauta das questões relativas ao trabalho e ao direito ao trabalho dos jovens e em muitos pontos foi possível pactuar diretrizes e estratégias para o seu enfrentamento; ao mesmo tempo, velhas e novas tensões foram configuradas. Se, no processo de construção da Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ), em 2010, chegou-se a um consenso para a elaboração de um documento no Subcomitê da Juventude (CORROCHANO e ABRAMO, 2016), o mesmo não ocorreu, na conjuntura de crise política de 2015, em relação ao Plano Nacional de Trabalho Decente para Juventude (PNTDJ). Assim, além de discutir as mudanças e os novos desafios presentes no modo como o trabalho e o direito ao trabalho para as jovens gerações vêm sendo tematizado no Brasil nos últimos 15 anos, também pretendemos, no decorrer de nossa análise, apontar os acordos, consensos e tensões presentes na construção desta agenda pública.

Focalizaremos, neste artigo, apenas alguns pontos dessa agenda, considerando sua relevância e as controvérsias que têm provocado, nacional e internacionalmente, no debate público: a) o reconhecimento e a proposição de ações em torno das demandas e dificuldades de conciliação entre trabalho, escola e vida familiar, particularmente entre as jovens mulheres das camadas populares, que exigem um novo olhar para a chamada “inserção juvenil” e para o tema das múltiplas desigualdades (classe, gênero, cor/raça ou região de moradia); b) a questão dos jovens que não estão estudando nem ocupados no mercado de trabalho, que foram denominados “jovens nem-nem” no debate nacional e internacional; denominação que será aqui problematizada; c) a questão da qualidade do trabalho, expressa especialmente em torno do debate sobre o tema da informalidade.

Por fim, cabe considerar que a relevância dessa análise se acentua na atual conjuntura de profunda crise econômica, social e política vivida pelo país, na qual não apenas se interrompem vários dos avanços até

então observados, como são enfraquecidas políticas públicas que vinham sendo implementadas e limitados os espaços participativos de formulação das políticas⁴, incluindo o mencionado Subcomitê da Juventude e o próprio processo de construção do Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude.

Trajetórias e transições juvenis–trabalho, educação e vida familiar

Uma das ideias clássicas em Sociologia da Juventude é de que a condição juvenil se caracteriza pela passagem da situação de criança para a de adulto e de membro dependente da família de origem para a de responsável por si e pela própria família. Isso implica o desenvolvimento de uma trajetória de uma posição a outra na família e na sociedade, com percursos que dizem respeito, entre outras coisas, à situação de atividade (como estudar e trabalhar), à autonomia e independência financeiras (situação de moradia, papel na organização familiar, como provedor ou dependente) e a possibilidades de interação social, como circulação pelo território, relação com os grupos e redes sociais e participação política. É, portanto, um momento crucial de formulação de projetos de vida, de escolhas e de construção de caminhos (ABRAMO, 2005).

Assim como a própria categoria juventude, o olhar específico para a condição dos jovens no universo do trabalho e sua transformação em problema político é também uma construção social e histórica (DUBAR, 2001) e foi marcado por um modo linear de compreender e enfrentar a questão. Analisando essa temática no contexto dos países centrais e especialmente na França, Claude Dubar (2001, p. 111) evidencia que o “dever de inserção”, significando o encontro de um lugar no mercado de trabalho finalizada a Escola Básica ou a Universidade, bem como a construção de ações públicas para apoiar esse processo, nem sempre existiu. Para o autor, ambas resultam de duas conjunturas históricas precisas: um primeiro mo-

⁴ Ainda que não seja objetivo desse artigo, cabe destacar o papel que vários movimentos e ações coletivas, em muitos casos protagonizadas por segmentos juvenis, têm desempenhado na perspectiva de resistir ao fechamento de espaços de diálogo e ao enfraquecimento de um conjunto de ações públicas em várias instâncias de governo. Sobre isso, ver: ANPED (2016); Corti, Corrochano e Alves (2016).

mento, no final do século XIX, quando a expansão do assalariamento e da escolarização consagram a separação entre atividade e saber, trabalho e formação, vida profissional e educação escolar.

A própria condição juvenil estaria ligada a esse processo, caracterizando-se como o tempo de dedicação aos estudos e de adiamento da entrada no mundo do trabalho. Esta condição atingiu inicialmente os homens das camadas privilegiadas da sociedade para apenas no século XX estender-se aos demais segmentos da população (DUBET, 2001). Especialmente em função da expansão do processo de escolarização e das lutas em torno da proibição do trabalho de crianças e adolescentes, a possibilidade de vivência da condição juvenil amplia-se também para as camadas populares, mas de maneira bastante desigual e nem sempre significando o afastamento do mundo do trabalho e a dedicação exclusiva aos estudos, especialmente considerando a especificidade do processo de transição escola-trabalho nos países da América Latina (HASENBALG, 2003)

O segundo momento se caracterizaria pela massificação escolar e pela crise do trabalho assalariado e enfraquecimento dos mecanismos de proteção social que marcaram os países ditos centrais a partir da década de 1970. O cenário predominante a partir do final da Segunda Guerra Mundial, de quase imediata aquisição de uma ocupação regular ao final da escolarização obrigatória, deu lugar a um processo de “inserção” profissional cada vez mais difícil, longo e aleatório (DUBAR, 2001). Pode-se dizer que a crise dos anos 1970 e seus impactos nas trajetórias juvenis, particularmente relativos ao trabalho, impulsionou a emergência de um novo campo de preocupações no interior da Sociologia da Juventude, mais próximo à dimensão econômica (CASAL, 1996), ao mesmo tempo em que a preocupação com a inserção de jovens, ou com a transição escola-trabalho, torna-se um problema social e objeto de política pública.

Entretanto, a própria ideia de transição modifica-se e ganha marcos diversos de interpretação no interior dos estudos de juventude a partir desse período (MIRANDA, 2015). Torna-se cada vez mais evidente que as dificuldades de inserção juvenil no mercado de trabalho não poderiam ser tomadas de modo isolado, já que afetavam a transição para a vida adulta como um todo. Nesse sentido, a transição passa a ser compreendida em sua multidimensionalidade. Os percursos para a vida

adulta podem tornar-se menos previsíveis, marcados por reversibilidades, configurando o que Pais (2001) interpretou como “trajetórias ioiô”. O autor aprofunda a discussão em torno das continuidades e descontinuidades das trajetórias, articulando o conceito de trajetória a vários outros: “vida familiar”, “vida escolar”, “vida profissional”, argumentando que os “pontos de inflexão” em uma dimensão podem influenciar todas as demais, virando e revirando os rumos da vida (PAIS, 2001, p. 58).

Mas se a noção de trajetória, e especialmente de “trajetórias ioiô”, marca uma virada importante na concepção de “transição juvenil” (MIRANDA, 2015), é preciso também destacar que as reversibilidades e descontinuidades não necessariamente estão presentes ou se configuram do mesmo modo nos trajetos do conjunto da população juvenil. Nesse sentido, ganham relevância os estudos que focalizam a particularidade das trajetórias em diferentes espaços geográficos, considerando as diferenças e desigualdades que marcam as vidas de jovens de diferentes países, de áreas rurais e urbanas, de jovens homens e mulheres, de diferentes pertencimentos de classe e étnico-raciais, dentre outros aspectos (CAMARANO, 2006; GUIMARÃES, MARTELETO e BRITO, 2016; MORROW, 2014).

Nessa perspectiva, as análises também evidenciam a importância de políticas públicas que considerem não só os percursos implicados nessa transição, mas as diversidades dos tipos de transição vivenciados pelos jovens. Que tipo de suportes (MARTUCCELLI, 2002)⁵ as políticas existentes oferecem para que os jovens enfrentem esses trânsitos; quais seriam os necessários? A depender do contexto nacional e das políticas existentes, os trânsitos para a vida adulta e os dilemas enfrentados nesse processo serão muito diversos (VAN DE VELDE, 2008).

No caso do Brasil e de vários outros países da América Latina, a presença do trabalho, mesmo antes da idade legal para o exercício de uma ocupação, assim como a combinação do trabalho com os estudos, se constitui em uma das marcas da condição juvenil. A despeito disso,

5 Na acepção de Martuccelli (2002), cada vez mais os indivíduos contam com “suportes” para se construir na contemporaneidade. Estes podem ser reais ou imaginários e não importam quantos sejam, mas sim o papel que desempenham nas experiências dos indivíduos. Aqui, utilizamos a noção de suporte na perspectiva do apoio derivado das ações estatais.

pode-se dizer que o debate sobre o lugar do trabalho e de seus entrelaçamentos com a educação e a vida familiar na construção de ações públicas dirigidas a jovens é bastante recente.

A tematização do trabalho juvenil e a construção de políticas públicas no Brasil

A formulação de políticas públicas para juventude no Brasil tem início a partir da década de 1990, quando começam a ser implementadas ações em diferentes municípios e algumas políticas específicas em nível federal. Essas ações ainda se pautavam por uma representação da juventude como uma etapa problemática, especialmente quando tal categoria referia-se à experiência de certos grupos e setores da população brasileira: pobres, negros, moradores das grandes periferias urbanas e mulheres. Os jovens foram vistos como ameaças à ordem social e interpretados a partir de questões – tais como a violência, o consumo de drogas, a gravidez precoce, as doenças sexualmente transmissíveis – que realçavam as imagens de risco e transgressão. Tais imagens, todas parciais, não percebiam os jovens como sujeitos de direito e nem permitiam a elaboração de políticas públicas que considerassem seus interesses imediatos e, tampouco, suas demandas e necessidades reais no tempo presente e no futuro, como pontos de partida estruturantes para programas comprometidos com o seu desenvolvimento (ABRAMO, 1997).

Nesse contexto, a tematização do trabalho juvenil foi fortemente marcada pelo problema do desemprego e aumento da informalidade e da precarização do trabalho, em um período (anos 1990) configurado por baixas taxas de crescimento econômico, abertura comercial desregulada, forte crescimento da População Economicamente Ativa (PEA), abrupta queda do emprego industrial, reestruturação produtiva, privatizações e terceirização de atividades (DIEESE, 2012). A experiência do desemprego e do desalento passaram a constituir graves questões sociais, vividas de maneira particularmente dramática pelos jovens e, em especial, para grupos ou segmentos historicamente afetados pelos padrões de desigualdade, como as jovens mulheres, os jovens em situação de pobreza e os jovens negros e negras. Não por acaso, o período assinalou a emergên-

cia de uma série de estudos e debates em torno do desemprego juvenil (CORROCHANO e NAKANO, 2009; OIT, 1999).

As ações dirigidas ao enfrentamento das altas taxas de desemprego juvenil se concentraram na elevação da escolaridade e qualificação profissional, seguindo as saídas construídas para a população adulta como um todo (RUA, 1998). Ao mesmo tempo, cabe assinalar que, diversamente do que se observara em outros países, onde a busca por saídas ao desemprego juvenil ganha a cena pública por sinalizar de maneira mais intensa a crise econômica e social como um todo (DUBET, 2001), no Brasil, a preocupação estava mais fortemente relacionada ao temor de que a situação de desemprego pudesse contribuir para aproximar os jovens de condutas criminosas, dada uma ociosidade forçada, propiciadora de um tempo livre perigoso (MADEIRA, 2004; SPOSITO, 2007).

Seguindo a análise de Corrochano (2012), um rápido olhar para o conjunto das ações públicas dirigidas a jovens no Brasil, especialmente no campo do trabalho e até a metade dos anos 2000, revela que o público prioritário das ações era constituído geralmente por jovens de baixa renda, cujas nomeações eram diversas: excluídos, vulneráveis, em situação de risco, numa abordagem mais próxima dos objetivos e metodologias da política de assistência social do que de trabalho. De modo geral, havia uma preocupação com a manutenção ou retorno desses jovens à escola, constituindo-se esse, em alguns casos, critério de seleção e permanência no programa, cuja duração média era de seis meses.

As alterações observadas no mercado de trabalho brasileiro a partir de 2004, em função da progressiva diminuição do desemprego e expansão do assalariamento e da formalização do emprego, terão importante impacto nos indicadores relativos à situação juvenil no mercado de trabalho. É também nesse período que começa a se fortalecer um outro modo de conceber as políticas públicas para a juventude. A mobilização de setores da sociedade brasileira – organizações da sociedade civil, movimentos sociais, pesquisadores, gestores governamentais de diferentes instâncias etc., assim como dos próprios jovens e de organizações juvenis – contribuíram para a emergência e consolidação de uma perspectiva segundo a qual a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, para a qual o Estado e a sociedade

devem estar atentos e estruturar políticas públicas capazes de garantir a cidadania e a plena satisfação de seus direitos em diferentes domínios da vida. Tal perspectiva passa a reconhecer a juventude como um momento marcado por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades (ABRAMO, 2005; BRASIL, 2010; CONJUVE, 2006; CORROCHANO et AL., 2008; SPOSITO, 2007; ROCHA, 2012).

Ainda que no imaginário brasileiro diferentes paradigmas permanecem coexistindo – *juventude como problema e juventude como sujeito de direitos e de políticas*, dentre outros –, os marcos legais e os parâmetros para a formulação de políticas públicas centradas no atendimento das demandas e necessidades dessa população começam a incorporar essa construção mais recente, na qual os jovens são reconhecidos como sujeitos com necessidades e potencialidades singulares em relação a outros segmentos etários e que, por isso, demandam estruturas e suportes adequados. A construção de algumas instituições no âmbito governamental, tais como a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) em 2005, é parte desse processo de mudança no olhar para a juventude e para as políticas públicas direcionadas a esse segmento (SILVA et AL, 2015).

No entanto, a despeito dos importantes avanços, as formulações e ações no campo do direito ao trabalho das jovens gerações tardaram um pouco mais a aparecer. As ações no campo do trabalho permaneciam incipientes, com tempo e público determinados, circunscrevendo-se a programas de caráter pontual. Naquele momento, o próprio campo que impulsionava a criação de uma “política nacional de juventude” estava dividido com relação a esse tema, reproduzindo o debate que, desde os anos de 1990, prevalecia em torno da estratégia de enfrentamento do desemprego juvenil: apoiar sua inserção ou adiar o ingresso no mundo do trabalho? Incorporado ao processo de afirmação de direitos para os jovens, essa tensão se reproduzia na polarização: garantir o direito ao trabalho ou o direito ao “não trabalho”?⁶ No entanto, aspectos relacionados

6 O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), implementado em 2003, foi uma tentativa de resposta à primeira questão, mas teve curta duração, sendo desativado, na parte principal de suas ações, cerca de dois anos depois de iniciado. Uma outra estratégia de enfrentamento da questão foi desenvolvida pelo Programa Bolsa

às condições de trabalho, jornada e salários dos jovens apareciam de maneira muito tímida no debate público e estavam ausentes no campo das ações governamentais (CORROCHANO, 2012; 2013; CONSTANZI, 2009; GONZALEZ, 2009).

Pode-se dizer que foi a construção da Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ) e posteriormente do Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (PNDTJ) que buscou enfrentar esses desafios e colocar o tema em uma outra perspectiva, como procuramos demonstrar a seguir.

A construção de uma Agenda e de um Plano do Trabalho Decente para a Juventude: processo e pressupostos iniciais

A ANTDJ e, posteriormente, o PNDTJ resultam do encontro entre as formulações da SNJ e do CONJUVE, do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em torno do direito a um trabalho decente para a juventude⁷. Sua formulação resulta da confluência entre a noção dos jovens como sujeito de direitos, formulada no interior do campo das políticas de juventude e consubstanciada nos novos espaços institucionais do governo nacional (principalmente SNJ e CONJUVE), e a noção de trabalho decente, impulsionada como agenda governamental através do compromisso fir-

Trabalho (CORROCHANO, 2012; 2013; GONZALEZ, 2009), implementado entre os anos de 2001-2004 no município de São Paulo: este programa procurou afastar-se das estratégias de estímulo ao ingresso dos jovens no mercado de trabalho e conformar uma nova percepção e um novo modo de enfrentar a questão do desemprego juvenil no interior de uma estratégia mais ampla de inclusão social, por meio de ações de transferência de renda e elevação da escolaridade (POCHMMAN, 2003).

7 Por trabalho decente compreende-se um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, e capaz de garantir uma vida digna para homens e mulheres. A noção se apoia em quatro pilares fundamentais: a) o respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação); b) a promoção do emprego de qualidade; c) a extensão da proteção social; e d) o diálogo social (OIT, 2006).

mado entre o governo nacional (liderado pelo Ministério do Trabalho e Emprego) e a OIT.

No Brasil, a promoção do Trabalho Decente passou a ser um compromisso assumido entre o governo e a OIT a partir de 2003, tendo continuidade com a elaboração da Agenda Nacional de Trabalho Decente e do Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente⁸. A mobilização em torno da construção de uma Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ) tem como referência esse processo, assim como a meta estabelecida em 2006 pela Agenda Hemisférica do Trabalho Decente (AHTD) de reduzir pela metade, até 2015, na região das Américas, o número de jovens que, em 2006, não estavam estudando nem ocupados no mercado de trabalho. A ANTDJ e também o PNDTJ foram elaborados no âmbito do Subcomitê da Juventude do Comitê Interministerial da ANTD, a partir de um processo de diálogo social que incorporou, além dos três atores clássicos do tripartismo, tal como definido pela OIT⁹, outros atores percebidos como significativos no processo de formulação e implementação das ações públicas dirigidas a jovens no país. Isso foi importante, como apontado anteriormente, em função do caráter recente da presença do tema da juventude nas políticas públicas do Brasil, especialmente no âmbito do trabalho, e o fato de suas demandas ainda não se configurarem em componentes consolidados das organizações gerais de representação nem dos trabalhadores (centrais sindicais) nem dos empregadores (confederações empresariais).

8 Para uma descrição e análise mais detalhada desse processo, ver: Abramo (2010; 2016) e Brasil (2006; 2010).

9 A OIT entende por diálogo social qualquer tipo de negociação, consulta ou simplesmente troca de informações entre representantes dos governos, empregadores e trabalhadores em assuntos de interesse comum relacionados às políticas econômicas e sociais (OIT, 2007). Portanto, este conceito compreende desde processos mais básicos de troca de informações e de consultas, até as negociações macrosociais, acordos sociais e negociação coletiva (FEMENÍA et AL., 2007). Tradicionalmente, os atores sociais clássicos do diálogo social, na visão da OIT, são os governos, as organizações de empregadores e as organizações de trabalhadores. No entanto, as diversas formas desse diálogo, bem como a identificação dos sujeitos que dela participam estão profundamente relacionadas ao contexto cultural, histórico, econômico e político das sociedades onde se realizam, bem como aos temas que são objeto desse diálogo (OIT, 2007).

Assim, para além de diferentes instâncias do governo¹⁰, confederações empresariais e centrais sindicais¹¹, também integraram o Subcomitê o CONJUVE e o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA), ambos com representação governamental e da sociedade civil. Esse conjunto de atores integrou o Grupo de Trabalho Consultivo do Subcomitê que, ao longo de diversas reuniões, realizadas entre os anos de 2009 e 2010, em um intenso e processo de diálogo social, chegou a um consenso em torno ao texto da ANTDJ, finalizada em outubro de 2010 (BRASIL, 2011; CORROCHANO e ABRAMO, 2016).

É preciso ressaltar aqui o papel que certos atores (pesquisadores ou “especialistas” do campo da juventude e da Sociologia do Trabalho, alguns deles participando dos espaços institucionais recém-criados, lideranças juvenis compondo as organizações de trabalhadores e empregadores), com a assistência técnica da OIT, tiveram na conformação dessa nova abordagem sobre o tema do trabalho para jovens. Formou-se, nesse ambiente, o que se pode chamar de uma “comunidade epistêmica”¹², que não só trouxe para o centro do debate uma série de estudos, pesquisas e conceitos que tinham circulação ainda restrita no meio acadêmico, ou demandas ainda minoritárias e pouco visíveis na militância social, mas também estimulou a produção de novos termos e conceituações para formular uma abordagem inovadora inclusive para as organizações das quais eram representantes.

10 Além do MTE, compunham o Subcomitê os seguintes ministérios: Ciência e Tecnologia, Previdência Social, Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Desenvolvimento Agrário; as secretarias de Políticas para as Mulheres e de Promoção da Igualdade Racial e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

11 Confederações empresariais: Confederação Nacional da Indústria; Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo; Confederação Nacional do Transporte, Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária; Confederação Nacional das Instituições Financeiras. Centrais sindicais: Central Única dos Trabalhadores, Força Sindical, União Geral dos Trabalhadores, Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil e Nova Central Sindical dos Trabalhadores.

12 Rocha (2012, p. 64) nos lembra que “a comunidade epistêmica de especialistas que se formou em torno do tema da juventude teve papel significativo no processo de aglutinar os demais atores da sociedade e sobretudo de formular alternativas, isto é, propostas de ações governamentais para as juventudes”.

A grande mudança de abordagem estabelecida nesse processo foi a afirmação de que o trabalho é uma parte importante da experiência juvenil. O trabalho não é apenas ponto de chegada da transição, e/ou consequência do percurso educacional, mas *experiência constituinte do processo de transição para a vida adulta, e, portanto, da vida juvenil* e que tanto influencia como é influenciado pela trajetória educacional. Apenas para dar uma dimensão da magnitude dessa questão na vivência juvenil, em 2014, 63% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos, ou seja, cerca de 35,6 milhões de jovens, estavam inseridos no mundo do trabalho, seja trabalhando ou já vivendo a experiência do desemprego (BRASIL, 2014)¹³.

Portanto, o tema do trabalho dos jovens não pode ser medido apenas a partir do grau de escolarização ou qualificação de que eles necessitam ou dispõem ao ingressar no mercado de trabalho ou ao buscar um novo emprego ou ocupação. Do mesmo modo, a superação dos problemas dos jovens no campo do trabalho também não se equaciona com a resolução da situação educacional, embora esta seja um componente essencial¹⁴. Se os jovens participam do mundo do trabalho, sua experiência nesse campo deve ser compreendida e abordada também com ações e políticas públicas na própria dimensão laboral e relacionadas ao seu direito ao trabalho e às condições em que este se exerce, ao lado da constante luta pela erradicação do trabalho infantil e pela possibilidade de dedicação aos estudos para adolescentes e jovens até o término da Educação Básica.

A discussão no Subcomitê buscou, desse modo, suplantar os termos do debate tal como era travado até então no Brasil, polarizado entre estratégias para a maior postergação possível da entrada no mundo do trabalho para lograr uma maior dedicação aos estudos e assim melhorar as condições de inserção laboral, ou promover essa inserção

13 A análise e apresentação de dados estatísticos em relação à situação juvenil no mercado de trabalho no Brasil não será objeto desse artigo, mas alguns dados poderão ser apresentados em função do debate considerado. Para um olhar mais amplo sobre os dados consultar, dentre outros, Brasil (2011). Corseuil (2014) e PNTDJ (2016).

14 Por esse motivo a primeira prioridade da ANTDJ é “Mais e melhor educação”, entendendo que esse é o ponto de partida necessário para a construção de uma trajetória de trabalho decente para os e as jovens.

para evitar a inatividade. A nova perspectiva desenvolvida buscava superar essa falsa dualidade, chamando atenção para o fato de que há que se examinar *as condições em que o trabalho é exercido* e promover garantias de que essa inserção não seja prejudicial ao seu desenvolvimento integral, do qual a educação é parte fundamental (CORROCHANO e ABRAMO, 2016). Ou seja, a ideia de reconhecer e promover o *direito ao trabalho decente* exige que o diagnóstico vá além da problematização da situação de atividade ou inatividade e examine a qualidade desta inserção (o que inclui a condição de formalidade do emprego, do salário, da jornada de trabalho, da existência de contrato e proteção social, direito à sindicalização e à negociação coletiva etc.). Mais que isso, exige compreender como as condições de exercício do trabalho interferem no percurso escolar e laboral desses jovens, ou seja, qual o sentido que adquirem em suas trajetórias de desenvolvimento, inclusão social e aquisição de autonomia.

A ANTDJ adotou a mesma definição de juventude que a do Estatuto da Juventude (em termos etários, dos 15 aos 29 anos). Cabe destacar que, em seu processo de elaboração, foram consideradas as orientações já estabelecidas no Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil e de Proteção ao Adolescente Trabalhador, partindo do pressuposto – estabelecido pela legislação nacional – de que os 16 anos constituem a idade mínima para a admissão ao trabalho no país. Isso significa que qualquer tipo de inserção no mercado de trabalho antes dessa idade deve ser erradicado, com exceção das situações de aprendizagem estabelecidas pela Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000), a partir dos 14 anos. A defesa de oportunidades de trabalho decente para os adolescentes (a partir dos 15 anos) abordada na ANTDJ e no PNDTJ se faz, portanto, dentro desse quadro normativo e se limita às situações de aprendizagem protegidas pela referida lei.

Foram quatro as prioridades estabelecidas pela Agenda: a) mais e melhor educação; b) conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar; c) inserção digna e ativa no mundo do trabalho, com igualdade de oportunidades e tratamento; e, d) diálogo social: juventude, trabalho e educação. Para cada uma dessas prioridades foi definido um amplo conjunto de linhas de ação, cada uma delas acordada no processo de diálogo social.

A conformação desta agenda reflete, desse modo, um avanço relacionado com o contexto político do momento, representado pelos dois mandatos do governo de Luís Inácio Lula da Silva, no qual uma série de direitos plasmados pela Constituição de 1988 foram incorporados à legislação ordinária e a novas propostas de políticas públicas e em que se amplia o “reconhecimento do outro como sujeito portador de interesses válidos e direitos legítimos” (DAGNINO, 2004, p. 32). Reflete também o ambiente ou o “humor nacional” (KINGDON, 1995) no qual se desenvolve um esforço de pactuação para a construção de grandes agendas nacionais, envolvendo tanto empresários como trabalhadores, e que se refletiu na possibilidade de consensuar a ANTDJ em 2010.

A proposição central dessa agenda foi sendo incorporada por diversos atores sociais e setores governamentais, repercutindo também em instrumentos jurídicos, como se observa no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), importante marco legal elaborado pelo parlamento e sancionado pela Presidência da República em 2013, que estabelece uma “carta de direitos” dos jovens brasileiros. Ainda que não haja uma referência explícita ao termo “trabalho decente” na Seção III do Estatuto, que trata do direito dos jovens ao trabalho, nos artigos que compõe tal seção estão descritos elementos centrais do conceito e de diretrizes da ANTDJ (como no Artigo 14º, onde se afirma que o jovem tem direito “à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social”).

Após o lançamento da ANTDJ, o Subcomitê definiu a necessidade de divulgar e discutir o mais amplamente possível os seus conteúdos e, ao mesmo tempo, avançar na elaboração de um Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (PNTDJ), que apresentasse estratégias para a concretização dos desafios relacionados à promoção do trabalho decente para jovens no Brasil, o que foi feito, pelo próprio Subcomitê da Juventude, entre 2013 e 2015.

Avanços e limites, acordos e tensões na pactuação do Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude

A estrutura do PNTDJ seguiu os pressupostos e prioridades definidos na ANTDJ, sendo composto por quatro capítulos (Mais e melhor educação; Conciliação entre os tempos de estudo, trabalho e da vida familiar; Inserção ativa e digna no mundo do trabalho; e, Diálogo Social), cada um deles contendo um breve diagnóstico com os dados relativos aos avanços, limites e políticas públicas relacionadas ao eixo em questão, bem como os desafios e estratégias de ação.

O processo organizado pelo Subcomitê da Juventude para a construção do PNTDJ incluiu uma atualização do diagnóstico que havia embasado, em 2009, a construção da ANTDJ, dado que havia indícios de importantes transformações na situação dos jovens nos âmbitos da educação e do trabalho desde então, e que era preciso identificar os principais desafios que permaneciam. Decidiu-se comparar os dados de 2006 (marco do diagnóstico construído para a ANTDJ) e os de 2013, ano dos dados mais atualizados disponíveis no momento da formulação do PNTDJ¹⁵.

Nessa fase, intensificou-se a participação do IPEA, que teve um papel muito importante na atualização do diagnóstico. A definição das variáveis e das linhas interpretativas foi sendo partilhada pelos técnicos do IPEA com os membros do Subcomitê. Foram bastante importantes também os estudos e pesquisas liderados pela OIT, que conservou a “comunidade epistêmica” em torno do tema e possibilitou a produção de informações e interpretações que fizeram avançar aspectos de diagnóstico ainda não suficientemente explorados.

Além da atualização dos dados, procurou-se, neste diagnóstico, aprofundar a análise sobre a grande *heterogeneidade das situações juvenis* e significativas *desigualdades* na situação de trabalho, a fim de avançar na proposição das formas de revertê-las na perspectiva de garantir, para todos e todas, o exercício do direito ao trabalho decente. Para isso os da-

15 Parte dessa análise pode ser encontrada em: Costa (2015), Corseuil e Franca (2015), PNTDJ (2016) e Silva, Macedo e Figueiredo (2015). Cabe ressaltar que na finalização do texto do diagnóstico, os dados foram atualizados com a PNAD de 2014, naquela altura já divulgados.

dos estatísticos foram desagregados, sempre que possível, por sexo, raça/cor, situação urbana e rural, renda familiar e faixas etárias relacionadas às diferentes etapas da vida juvenil.

Nos debates para estabelecer o diagnóstico, assim como nos estudos e pesquisas que se fizeram em torno dos trabalhos do Subcomitê (principalmente pelo IPEA e OIT), foi incorporado o referencial já bastante desenvolvido na Sociologia da Juventude, tal como anteriormente evidenciado neste artigo, de considerar as situações de atividade dos jovens na perspectiva das trajetórias implicadas nos processos de transição para a vida adulta. A partir dessa perspectiva, os dados foram organizados levando sempre em consideração as faixas etárias que configuram momentos distintos da vida juvenil, como a *adolescência* (dos 15 aos 17 anos, período de escolarização obrigatória e de inserção laboral apenas sob certas condições); o período de inflexão representado pelo término da Educação Básica e, com maior frequência, de início da trajetória laboral (18 a 24 anos), e o trecho final (25 e 29 anos, com uma predominância de situações de responsabilidades familiares mais exigentes). Além da idade, sempre que possível, o momento da vida familiar no qual os jovens se encontram (se ainda moram com a família de origem, se são casados, se já têm filhos), que tanto condicionam como dão significados distintos às dimensões das atividades educacionais e laborais. Essa perspectiva permitiu adensar o debate sobre o eixo da conciliação entre estudos, trabalho e vida familiar e produzir uma nova compreensão sobre o fenômeno dos “jovens que não estudam nem trabalham”.

A construção do diagnóstico permitiu avançar na compreensão compartilhada sobre a manutenção da presença e a importância do trabalho na vida dos jovens, assim como visualizar importantes mudanças ocorridas no país entre 2006 e 2014 nas condições de acesso e exercício do direito ao trabalho e à educação. Também decidiu-se elaborar um inventário sobre as políticas públicas para a juventude implementadas desde 2006, para facilitar a análise do que propor em termos de continuidade e/ou mudanças nas estratégias de enfrentamento dos desafios elencados.

Os dados sobre a situação educacional evidenciaram importantes avanços no período analisado: aumento da frequência total e da frequência líquida em todas as faixas etárias e todas as faixas de renda; aumento

de acesso a todos os níveis de ensino, na média de anos de escolaridade, no fluxo escolar, na porcentagem de jovens com Ensino Médio e Ensino Superior. Mas também evidenciaram o quanto esses índices não eram satisfatórios e estavam longe de alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Por isso mesmo, o eixo relativo à educação (mais e melhor educação) continua central no PNTDJ, reunindo quase metade de todas as proposições elencadas. Além disso, o problema da qualidade da educação ofertada e as formas de enfrentá-lo foi amplamente discutido pelo Subcomitê e constituiu um ponto de debate e tensão até o fim dos seus trabalhos.

Uma questão que merece destaque é que, em todos os indicadores analisados, as melhorias foram mais acentuadas para os mais excluídos (os mais pobres e os negros, por exemplo), indicando uma redução das disparidades; não o suficiente para superar as enormes desigualdades existentes, sobretudo as de renda, mas importantes porque indicam uma tendência no período assinalado. Esse ponto foi bastante sublinhado nos debates do Subcomitê e a interpretação de que a redução da desigualdade pode ser vista como resultado positivo das políticas de inclusão e ações afirmativas adotadas no período, apresentada pela bancada governamental, acabou sendo incorporada no texto final do Plano.

Esses foram alguns dos pressupostos iniciais na construção do PNTDJ. O que se pretende enfatizar a partir daqui, são os avanços e as tensões em alguns temas, particularmente relevantes para o campo dos estudos da juventude e para a formulação de ações públicas dirigidas a esse segmento, especialmente no campo do trabalho.

Implicações e possibilidades para a conciliação entre estudos, trabalho e vida familiar

Um dos avanços mais importantes do processo de formulação da ANTDJ e do PNTDJ foi o de evitar olhar para a questão do trabalho como um elemento isolado na vida dos jovens. Um dos eixos centrais da Agenda e do Plano focaliza as possibilidades de “conciliação entre trabalho, escola e vida familiar”, e o debate desenvolvido em torno dele propiciou algumas das contribuições mais significativas para a amplia-

ção da agenda pública sobre trabalho e juventude, levantando temas até então pouco priorizados e revelando a quase ausência de políticas. Entre estes temas, a magnitude do trabalho não remunerado exercido pelas jovens mulheres no âmbito doméstico (principalmente no cuidado com as crianças, idosos, enfermos e pessoas com deficiência), a questão da mobilidade urbana e a necessidade de pensar as jornadas de trabalho e de estudo de forma conjunta e articulada.

Como já destacado, em países como o Brasil, educação e trabalho constituem percursos muitas vezes paralelos nas trajetórias dos jovens. Os dados da PNAD 2014 revelam que uma parcela significativa dos jovens se esforça para conciliar trabalho e estudo, especialmente entre os 15 e 17 anos de idade (14,5%) e os 18 e 24 anos de idade (14,4%), o que representa, em termos numéricos, 1,5 milhão de adolescentes e 3,2 milhões de jovens. No entanto, não são poucas as dificuldades para essa conciliação, bem como para a dedicação à vida familiar, à cultura e ao lazer, dada a atual realidade das jornadas no mercado de trabalho brasileiro, à falta ou deficiência de serviços e equipamentos de cuidado (como creches) e aos problemas de mobilidade urbana.

Uma das conclusões da pesquisa Transição Escola-Trabalho, realizada pela OIT (GUIMARÃES, MARTELETO e BRITO, 2016) é que a sobreposição das atividades de estudo e trabalho tem faces distintas, sobretudo em função da idade e do momento da trajetória em que ocorre, do tipo de trabalho exercido e de outras condições da família. Os debates no Subcomitê, em diálogo com diversas pesquisas produzidas sobre o assunto, contribuíram para compreender as condições em que este entrecruzamento de percursos acontece e para pensar estruturas de suporte para os jovens que vivenciam essa situação.

O tema dos horários e da extensão das jornadas, tanto laborais como escolares, foi um dos principais pontos do debate travado no Subcomitê. A jornada de trabalho ainda é bastante elevada para o conjunto dos trabalhadores do Brasil e especialmente para a juventude. No entanto, são inexistentes as ações específicas visando à organização de jornadas de trabalho especiais para jovens trabalhadores-estudantes. Além disso, observa-se um alto grau de descumprimento de direitos previstos na legislação trabalhista, como possibilidade de faltas nos dias de prova. Este

é um dos temas que mais geram demandas nas negociações coletivas que tratam das questões dos jovens trabalhadores. Por outro lado, as instituições educativas muitas vezes ignoram a condição de trabalhador de seus estudantes e não facilitam a organização de seu calendário e grade horária para permitir a sua frequência escolar adequada.

A proposição sobre o estabelecimento de jornadas mais curtas para jovens, contudo, não foi acordada, por resistência da bancada dos trabalhadores, que enxergam nesse tipo de medida uma abertura para a desvalorização dos salários. Mas foi acordado o desafio de propor “organização de jornadas de trabalho que permitam o acesso e a permanência dos jovens trabalhadores e estudantes na Educação Básica, Profissional e Superior, ou que garantam seu retorno às atividades escolares” e no de “aprimorar e criar novos mecanismos para melhoria da mobilidade urbana relacionadas ao deslocamento para os locais de estudo e de trabalho”.

Duplas e triplas jornadas: tarefas domésticas e responsabilidades familiares

Em 2014, os jovens no Brasil dedicavam, em média, 16,5 horas semanais ao trabalho doméstico não remunerado e de cuidados. Somando o tempo médio dedicado ao trabalho remunerado (40 horas semanais), a jornada total de trabalho dos jovens no seu conjunto ascendia a 56 horas semanais. Mas essa carga de trabalho está longe de ser homogênea. Para as jovens mulheres, a jornada total de trabalho (que considera a jornada de trabalho remunerado exercida no mercado de trabalho, os afazeres domésticos e o tempo de deslocamento casa-trabalho) é significativamente mais elevada (58 horas e 30 minutos semanais) que a dos homens (49 horas e 30 minutos). Apesar de trabalhar em média 3 horas a menos que os homens no mercado de trabalho, as jovens mulheres dedicam mais que o dobro de horas aos afazeres domésticos (20 horas semanais) que os jovens homens (9 horas semanais) (PNTDJ, 2016). Essas cifras indicam a persistência, entre as novas gerações, da divisão sexual do trabalho e de estereótipos de gênero que atribuem às mulheres as responsabilidades com o cuidado da família e com a organização doméstica. Considerando a situação dos jovens com filhos, as desigualdades se multiplicam,

pois a possibilidade de conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar é ainda mais complexa. Segundo os dados da PNAD 2014, entre os/as jovens pais e mães, independentemente do sexo ou faixa etária, o tempo médio dedicado aos afazeres domésticos chega a ser 11 horas superior ao daqueles/as que não tem filhos/as. Essa situação está claramente relacionada ao déficit de políticas e sistemas de cuidado: apenas 13,4% dos/as adolescentes que se tornaram pais/mães entre os 15 e 17 anos tinham acesso a creches, percentual que se elevava a 33,9%, entre aqueles/as de 18 a 24 anos e a 47,2%, entre os/as de 25 a 29 anos. O percentual de jovens pais/mães de baixa renda (20% mais pobres) e de negros/as e indígenas que contam com esse tipo de serviço é significativamente menor do que aquele verificado entre os jovens oriundos de famílias de estratos de renda mais elevado e de brancos/as e amarelos/as. A falta de creches também é vivida como uma situação mais aguda para jovens do campo (BRASIL, 2014).

Embora o tema tenha sido bastante aprofundado nos debates do Subcomitê, nem todas as estratégias relacionadas a esse desafio puderam ser acordadas, como as que postulavam a ampliação das licenças maternidade e paternidade¹⁶. Outros consensos, no entanto, foram estabelecidos em torno da diretriz de “criar mecanismos que permitam acesso, a continuidade e/ou o retorno aos estudos e ao trabalho para as jovens mães e para os jovens pais” (como o fortalecimento da proposta de expansão das creches e de escolas de tempo integral) e algumas soluções inovadoras, como as *salas de acolhimento*¹⁷ em programas de educação para jovens adultos¹⁸.

16 As bancadas dos trabalhadores e do governo propuseram formulações nesse sentido, mas a bancada dos empregadores não aceitou.

17 Espaços de atendimento nas escolas que buscam proporcionar condições adequadas de segurança e bem-estar às crianças, no período em que seus pais estão frequentando as aulas.

18 Como foi desenvolvido, em caráter experimental, no Projovem Urbano, programa de elevação da escolaridade de jovens entre 18 e 29 anos de idade, inicialmente formulado pela Secretaria Nacional de Juventude e posteriormente incorporado pelo Ministério da Educação, depois que se constatou que a maioria dos jovens matriculados no programa eram mulheres com filhos pequenos e encontravam grandes dificuldades de frequentar as aulas noturnas por não terem com quem deixar seus filhos pequenos nesse horário.

Os jovens “sem estudo e sem trabalho”

A outra face dessa multiplicidade e sobreposição de atividades é a situação de estar, ao mesmo tempo, fora do mercado de trabalho e de processos formais de educação ou formação. Esse tem sido um tema recorrente da produção de diagnósticos sobre a condição juvenil, gerando uma definição desta situação como “a mais vulnerável” e aquela que mais demanda atenção e ação de intervenção por parte do Estado. Configurando-se como um dos mais importantes pontos debatidos pelo Subcomitê, significativos reenquadramentos foram produzidos em relação a essa situação. Em primeiro lugar, a necessidade de rever o próprio conceito e dimensionamento dessa situação, em especial a ideia de associá-la a atributos de segmentos de jovens, e não a situações que se interpõem em suas trajetórias. Nesse sentido propôs-se alterar o termo corrente no debate e na literatura, de jovens que não estudam e nem trabalham (“jovens nem-nem”), para a de jovens que não estão estudando e nem ocupados no mercado de trabalho (e que foram denominados, nas discussões do Subcomitê, de jovens “sem-sem”)¹⁹.

O esforço de diagnóstico foi, então, o de qualificar e dimensionar melhor as diferentes situações que aparecem encobertas por essa ideia de uma “dupla inatividade”. Em primeiro lugar, ela não revela a grande quantidade de trabalho doméstico não remunerado exercido sobretudo pelas jovens mulheres no interior dos próprios domicílios, e inclui um conjunto diverso e variado de outras situações, tais como a dificuldade de encontrar trabalho e condições para continuidade dos estudos ou a interrupção temporária do percurso regular de escolarização ou de trabalho para dedicação a algum tipo de formação não escolar. Uma primeira necessidade foi a de diferenciar o peso e significado das distintas *situações de inatividade conforme o momento da trajetória dos jovens*, identificando em que momentos elas ocorrem com mais frequência: a descoberta foi que não é na adolescência, mas sim após os 20 anos, que esse fenômeno tem mais peso. A segunda foi tentar entender, além dos determinantes de

19 Fucks (2000) destaca que a disputa se processa tanto em torno das questões a serem incluídas na agenda, como no que diz respeito aos termos em que os problemas são definidos.

gênero, também os de renda, raça, escolaridade e situação de domicílio nessa condição. Essa análise evidenciou uma vez mais o fato de que as mulheres jovens, principalmente as com filhos pequenos, são muito mais propensas a estarem nessa situação.

Outro ponto bastante debatido no âmbito do Subcomitê, foi o de que a supervalorização do diagnóstico dos “nem-nem” como o problema principal na agenda ou como indicador central da experiência de uma geração pode contribuir para a produção de estigmas (os jovens como desinteressados, desfiliaados e propensos à apatia ou ao crime) e também para a invisibilidade das condições estruturais do mercado de trabalho e dos déficits nas políticas de proteção social, em particular, no que se refere às políticas de cuidado. Pode, nesse sentido, ter profundas implicações para as políticas públicas destinadas aos jovens, fortalecendo uma perspectiva que se buscava superar, de centrar as ações apenas sobre a sua “empregabilidade”, em detrimento das observações relativas às condições de trabalho e a estrutura do mercado de trabalho.

A despeito de divergências e falta de consenso relativos a várias estratégias neste eixo, a pactuação dos desafios a superar, relatados acima, já implicam um importante avanço da agenda. Nesse sentido, as posições elaboradas no Subcomitê possibilitaram o estabelecimento de um diálogo com outros atores e instituições que produzem indicadores, análises e recomendações de políticas relacionadas ao trabalho dos jovens no âmbito nacional e internacional, como o IBGE, a OIT e a CEPAL. Essa nova posição a respeito do tema já teve como resultado, por exemplo, mudanças na forma de coleta dos dados sobre a situação de atividade dos jovens por parte do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística²⁰, que busca agora um maior detalhamento das diferentes situações de atividade e inatividade dos jovens e inclui perguntas sobre os motivos da inatividade.

A qualidade do trabalho dos jovens

Com relação aos dados sobre a situação do trabalho dos jovens, foram identificados avanços notáveis nos últimos anos, representados,

²⁰ Inclusive na Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar Contínua, novo instrumento de coleta das informações periódicas do IBGE.

sobretudo, pela diminuição do trabalho infantil, pela diminuição da taxa de participação de adolescentes (o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos ocupados caiu de 26,7% em 2006 para 19,6% em 2014, uma variação de menos 26,6%), pela queda do desemprego (a taxa de desemprego dos jovens de 16 a 29 anos caiu de 15,5% em 2006 para 12,8% em 2014, uma variação de menos 17,5%) pela queda da taxa de informalidade (que caiu de 51,2% em 2006 para 37,9% em 2014, queda maior que a verificada na população como um todo), e pelo aumento do rendimento do trabalho: embora sempre mais baixos que os salários dos adultos, o rendimento médio do salário dos jovens trabalhadores entre 16 e 29 anos subiu de R\$ 767,20 em 2006 para R\$ 1.080,09 em 2014 e a proporção de jovens trabalhadores recebendo menos de 1 salário-mínimo caiu de 29,7% em 2006 para 20,10% em 2014, o que representa uma variação de menos 32% (BRASIL, 2011; PNTDJ, 2016).

Tais tendências foram compreendidas, no âmbito do debate do Subcomitê, como fazendo parte do conjunto de “importantes avanços no comportamento do mercado de trabalho, resultados positivos na criação de empregos e conseqüente redução das taxas de desemprego, maior formalização dos vínculos de trabalho, expressiva valorização do salário-mínimo e aumento da remuneração média do trabalho, bem como a redução de desigualdades” (PNTDJ, 2016, p. 15).

Ao mesmo tempo, também nesse caso, os avanços não diminuem a magnitude do desafio de garantir trabalho decente para os jovens: o texto do Plano alerta para o fato de que o desemprego, a informalidade, os baixos salários, a falta de proteção previdenciária, continuam altas para esse segmento etário, e podem se agravar muito rapidamente numa reversão do contexto econômico e político. Outra questão relevante do diagnóstico é a constatação que, nesse quadro, os deslocamentos nas relações de desigualdade não se fizeram de modo homogêneo nem com a mesma intensidade que o observado no quadro sobre a educação. Preocupa, nesse sentido, principalmente, a persistência da desigualdade racial, no caso das taxas de desemprego, e da desigualdade de renda, no caso da precariedade (informalidade) das condições de trabalho.

Foram incorporados avanços interpretativos sobre o fenômeno do desemprego juvenil, a partir de novos estudos sobre a questão da rotativi-

dade entre os jovens trabalhadores (CORSEUIL et AL, 2014), nos quais se constata que tão ou mais significativo que o problema do “primeiro emprego” está a dificuldade de “se manter no emprego”, o que está relacionado entre outros fatores à existência de “vagas de baixa qualidade”, mesmo em setores formais da economia, que trocam de trabalhadores a cada período, sempre com o mesmo perfil (jovens com baixa escolaridade). Muitos dos desafios que o Subcomitê se dispôs a responder estão ligados ao enfrentamento das dificuldades de inserção e permanência no emprego; mas uma parte significativa da elaboração do subcomitê foi voltada as questões relativas à qualidade do trabalho dos jovens e seu direito à proteção social (BRASIL, 2010; CORROCHANO e ABRAMO, 2016; PNTDJ, 2016).

Desse modo, avançou-se significativamente não só sobre o dimensionamento dos problemas enfrentados pelos jovens no mundo do trabalho, mas também nas formas de enfrentá-los. Esse processo trouxe à cena questões geralmente pouco discutidas e extremamente relevantes quanto às suas condições de trabalho, estabelecendo-se um conjunto significativo de prioridades, como: o desenvolvimento de ações voltadas à promoção de um ambiente de trabalho que possibilite ao jovem um aprendizado contínuo, exigindo maior fiscalização para o cumprimento das normas que resguardam os direitos dos trabalhadores que estudam; a avaliação permanente das condições de trabalho em termos de sua remuneração, salubridade, segurança, condições materiais, alimentação e transporte, para a elaboração de políticas voltadas a sua melhoria; o aprofundamento de diagnósticos sobre condições geradoras de acidentes de trabalho e doenças profissionais entre a juventude trabalhadora, o direito à sindicalização e à negociação coletiva, dentre várias outras.

Mas foi justamente nesse âmbito que ocorreu um maior e mais profundo conjunto de tensões entre os diferentes atores do Subcomitê, entre os quais se destaca a questão da informalidade. O debate sobre esse tema foi um dos mais controversos no âmbito do Subcomitê. Tomado, no início, como um dos principais indicadores da qualidade do trabalho do jovem, as divergências manifestadas, principalmente pelos representantes das organizações de empregadores, diziam respeito às suas causas, às medidas necessárias para combater o problema, e, no final, sobre o próprio conceito de informalidade, assim como sobre a “oportunidade”

de considerar esse um indicador relevante da situação do trabalho dos jovens. As divergências de interpretação dos dados e de compreensão das causas da informalidade estão registradas no estudo que o IPEA realizou com integrantes do Subcomitê da Juventude, ente 2013 e 2014, com o objetivo de captar a compreensão destes atores sobre o tema da informalidade entre os jovens (SILVA et AL., 2015).

O estudo indica que a maioria dos empregadores entrevistados atribui o problema exclusivamente às características e ao nível de qualificação dos jovens: eles ocupariam empregos de baixa qualificação e informais por terem baixa escolaridade, ou escolaridade de má qualidade, e pouca ou nenhuma qualificação profissional; na sua perspectiva, portanto, as políticas públicas mais eficazes seriam aquelas que apostam na elevação da escolaridade e no estímulo à qualificação profissional. Já os representantes dos trabalhadores interpretam o problema da informalidade como oriundo do processo de flexibilização e destruição de direitos ocorridos nos anos de 1990, que ainda repercutem no período atual e que fazem com que os segmentos mais vulneráveis, entre eles os jovens, tenham um acesso restrito a empregos formais e de qualidade. Cobram, nesse sentido, posição governamental de combate à precarização, fiscalização e atuação no caso das violações dos direitos dos trabalhadores.

Os representantes governamentais entrevistados, por sua vez, entendem o problema como resultado tanto do perfil de escolaridade dos jovens como de características estruturais do mercado de trabalho, envolvendo questões históricas e culturais vinculadas ao modelo de desenvolvimento econômico e social do país, que comporta a manutenção de vagas de baixa qualificação “destinadas” a jovens no início de sua trajetória laboral e que resistem às políticas de combate à informalidade. Neste sentido, postulam a continuidade, expansão e aperfeiçoamento das políticas em curso no momento de realização das entrevistas, tanto as de elevação da escolaridade (principalmente as de acesso e permanência no Ensino Superior e no Ensino Técnico) e de qualificação profissional (principalmente através do programa nacional de formação profissional iniciado em 2011, o PRONATEC), assim como as diversas políticas de combate à informalidade e de extensão da cobertura da previdência e da proteção social em geral. Além disso, postulam o reforço e aperfeiçoamento de

políticas de inserção protegida de adolescentes e jovens no mercado de trabalho, como as ações de cumprimento da Lei da Aprendizagem.

Diante dos embates, o desafio que emergiu do diagnóstico foi o de “criação de mecanismos de combate à informalidade e a ampliação da cobertura de proteção social”, mas as divergências com relação às proposições de enfrentamento do tema acentuaram-se no momento de aprovar as estratégias de ação e uma série de impasses demonstrou a inviabilidade de produzir consensos sobre este tema. Os embates também revelaram que divergências mais amplas e profundas sobre a questão da manutenção e ampliação dos direitos do trabalho estavam se agravando no cenário nacional, refletindo-se nas possibilidades de pactuação no ambiente do Subcomitê, sendo, possivelmente, um dos desencadeadores da posição tomada pela bancada dos empregadores, para não subscrever o texto do Plano.

Embora o Plano não tenha sido finalizado e chegado à esfera da implementação, o acúmulo de informações e conhecimento partilhado, assim como as pactuações alcançadas em torno de certas diretrizes podem ter importantes reverberações, inclusive na arena de disputas em torno de outras agendas, como é o caso da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, onde a preocupação com o tema do trabalho dos jovens está expressa, no objetivo 8, na meta 8. “reduzir a taxa de desemprego dos jovens” e na meta 8.6: “até 2020 reduzir consideravelmente a proporção de jovens que não estão empregados e não estão cursando estudos e nem recebendo capacitação”. A posição levada por atores que viveram o processo de elaboração do PNTDJ aos fóruns de definição dos parâmetros e metas nacionais dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) alertam para a necessidade de incluir também indicadores relacionados à qualidade dessa inserção, com o objetivo de avançar na garantia dos direitos do trabalho e da proteção social para os jovens.

A experiência acumulada na formulação da ANTDJ e do PNTDJ fornece certos parâmetros para a orientação deste e outros debates. Assim, por mais que a versão final do Plano não tenha sido aprovada por todas as bancadas, continua sendo um importante documento de referência a orientar a posição e atuação dos que se alinham em torno da promoção do direito a um trabalho decente para a juventude.

Considerações finais

Os jovens do Brasil vivenciaram nesta última década e meia uma experiência geracional comum. Na perspectiva de Mannheim (1993, p. 221), a participação em uma mesma geração vai muito além do tempo cronológico ou da “mera contemporaneidade biológica”. Ela vincula-se de maneira intensa à possibilidade de participação em eventos e vivências comuns em um determinado período histórico que podem (ou não) levar os sujeitos a certos modos característicos de agir, sentir, pensar etc., ou seja, a constituir certa subjetividade no que se refere às formas de processar os acontecimentos. Ainda que possamos continuar reconhecendo os múltiplos e desiguais modos de inserção da juventude brasileira na estrutura social, ou melhor dizendo, das “juventudes”, é inegável reconhecer que algumas mudanças afetaram esta geração como um todo.

Houve avanços em importantes indicadores, mais intensamente no campo educacional, mas também quanto às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e à qualidade do emprego. Nessas duas dimensões, para além da melhoria do acesso, seja a um lugar na escola, seja a um trabalho decente, chama atenção a redução das desigualdades, particularmente quando consideradas a dimensão da renda, gênero e raça. Diferentes diagnósticos revelam, no entanto, que os avanços não obscurecem as contradições e limites ainda existentes para uma inserção digna e ativa no mundo do trabalho.

Em consonância com o processo de construção de políticas públicas de juventude no Brasil, os espaços de diálogo construídos em torno do Subcomitê de Trabalho Decente para a Juventude para a construção de uma Agenda e de um Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude avançaram na perspectiva de reconhecer a singularidade da condição juvenil e da experiência geracional nas condições de acesso e permanência no mundo do trabalho, tendo como ponto de partida a intensa presença do trabalho na trajetória da juventude brasileira. Ao lado disso, também contribuíram para a elaboração de eixos e diretrizes articulando o trabalho a outras dimensões da vida juvenil, particularmente a educação e a vida familiar, além de reconhecer a diversidade e as desigualdades nos múltiplos e reversíveis percursos para a vida adul-

ta (CORROCHANO e ABRAMO, 2016; CORROCHANO, 2012; GUIMARÃES, MARTELETO e BRITO, 2016; PAIS, 2001).

Evidenciando a necessidade e importância de analisar os dados e construir diretrizes e políticas específicas para jovens no campo do trabalho, considerando as diferenças entre as faixas de idade no tempo da juventude, a renda familiar, a região de moradia e as dimensões de gênero e raça, a construção da Agenda e do Plano foram fundamentais para não apenas reconhecer as múltiplas transições juvenis, mas também para avançar em acordos e consensos que permitiram construir diretrizes e ações para enfrentar as desigualdades existentes.

Porém, nesses espaços de diálogo também se revelaram um conjunto de tensões e conflitos, especialmente considerando a pluralidade de atores neles presentes – organizações sindicais e de empregadores, gestores públicos, sociedade civil. O debate sobre a condição juvenil no mundo do trabalho e as ações necessárias para seu enfrentamento, explicitaram percepções e orientações divergentes em relação a várias questões, dentre as quais, mais intensamente exploradas por esse artigo, dimensões relativas à qualidade da educação e do trabalho, jornada de trabalho, informalidade e a situação dos jovens que não estudam e não estão ocupados no mercado de trabalho. As tensões e divergências presentes, ao contrário do que havia ocorrido alguns anos antes com a ANTDJ (CORROCHANO e ABRAMO, 2016), impediram, na conjuntura de 2015/2016, a aprovação final de um Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude. No entanto, o conjunto de diretrizes construídas, algumas das quais aqui apresentadas, contribuiu de maneira significativa para o avanço do olhar e do debate público em torno da questão, permanecendo com um importante documento capaz de continuar influenciando esse debate, assim como novos estudos e diagnósticos e a formulação de políticas públicas, estratégias sindicais e empresariais.

Desde a aprovação do *impeachment* da Presidenta Dilma Rouseff, no entanto, o que se observa é a suspensão e enfraquecimento dos canais de diálogo em torno desses temas, assim como a proposição e ou aprovação de reformas legislativas e constitucionais no campo da educação, dos direitos trabalhistas e previdenciários e do financiamento das políticas sociais que, aliados à acentuada deterioração dos indi-

cadores de mercado de trabalho (entre eles a expressiva elevação das taxas de desemprego geral e dos jovens) dificultam a continuidade da promoção de uma agenda de trabalho decente no país. Nesse contexto, os trabalhos do Subcomitê de Trabalho Decente para Juventude foram interrompidos, bem como os esforços para consolidar e aprovar as diretrizes do Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude. Contudo, as disputas em torno desse tema, que não são novas, ainda não cessaram. Essa mesma geração de jovens, que viveu uma experiência inédita na conquista de direitos e na possibilidade de viver processos mais intensos de inclusão social, também experimentou a possibilidade de construir sua cidadania durante o mais longo período democrático vivido pelo país, fazendo-se presente de forma significativa nos espaços e processos de participação e assumindo o protagonismo em vários dos mais significativos eventos de mobilização social e política. A linguagem e a ideia de direitos estão fortemente incorporadas ao seu vocabulário, como apontam pesquisas recentes (SOUTO, 2016).

Ainda que não se possa dizer que as respostas da atual geração de jovens sigam em uma mesma direção, é possível apostar que muitos embates se desenvolverão, vide o intenso processo de mobilização por meio da ocupação de diferentes espaços públicos protagonizados, principalmente nas escolas públicas, por jovens em todo país, na resistência a reformas que restringem os seus direitos. O tema da inserção laboral dos jovens, assim como o da qualidade desta inserção continua na pauta, e extrapola o cenário nacional, configurando-se em importantes agendas de pactuação regional e mundial, como é o caso das metas propostas para o trabalho dos jovens na Agenda 2030. A experiência acumulada na formulação da ANTDJ e do PNTDJ pode fornecer parâmetros para a orientação da atuação nesses cenários, nos quais a afirmação da agenda de direitos, da inclusão social e da igualdade adquire um lugar central.

Referências

ANPED. **Boletim Especial: Resistências**, Ano V, v. 22, 2016.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Juventude e Contemporaneidade**, n. 6/7. pp. 25-36, 1997.

ABRAMO, L. Trabalho Decente: o itinerário de uma proposta. **Revista Bahia Análise & Dados**, v. 20, n. 2/3, 2010.

ABRAMO, L. A; ARAUJO, A.; BOLSON, A. Tripartismo e participação social: potencialidades e desafios do encontro entre dois processos na I Conferência Nacional de Emprego e Trabalho Decente. **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**, Ano 18, n. 30, pp. 211-248, 2013.

ABRAMO, L. Trabalho decente e juventude no Brasil: a Construção de uma agenda. **Boletim Mercado de Trabalho**, n. 55. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pp. 12-24, 2013

AVRITZER, L. **Conferências Nacionais: ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2012.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília: IBGE, 2014.

BRASIL. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. Brasília: TEM, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente**. Brasília: TEM, 2010.

BRASIL. **Agenda Nacional de Trabalho Decente**. Brasília: TEM, 2006.

CAMARANO, A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CASAL, J. Modos emergentes de la transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. In: **Congreso Internacional ‘Growing up Between Centre and Periphery’**, Lisboa: Jovens em mudança – Atas, 1996.

CEPAL. **Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPAL, 2016a.

CEPAL. **La matriz de la desigualdad social en América Latina**. Santiago de Chile: CEPAL, 2016b.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude/Fundação Friedrich Ebert, 2016.

CONSTANZI, R. G. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

CORTI, A. P.; CORROCHANO, M. C.; ALVES, J. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, pp. 1159-1176, 2016.

CORROCHANO, M. C., ABRAMO, L. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda”. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 47, pp. 110-129, 2016.

CORROCHANO, M. C. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação**, v. 18, n. 1, pp. 23-44, 2015.

CORROCHANO, M. C. **O trabalho e a sua ausência: narrativas juvenis na metrópole**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2012.

CORROCHANO, M. C.; Et AL. **Jovens e Trabalho no Brasil – Desigualdades e Desafios para as Políticas Públicas**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

CORROCHANO, M. C.; NAKANO, M. Jovens e Trabalho. In: SPOSITO, M. P. (Org.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009.

CORSEUIL, C. H. **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 2014. Pp. 157-174.

CORSEUIL, C. H, M.; FOGUEL, G.; GONZAGA, E. P. A.; RIBEIRO, J. A rotatividade dos jovens no mercado de trabalho formal brasileiro. In: CORSEUIL, C.H. **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 2014. Pp. 157-174.

CORSEUIL, C. H.; M. FRANCA. **Inserção dos jovens no mercado de trabalho brasileiro: evolução e desigualdades no período 2006-2013**. Brasília: OIT/IPEA, 2015.

COSTA, J. S. M. **Mais e Melhor Educação dos jovens brasileiros no período 2006-2013**. Brasília: OIT/IPEA, 2015.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade**, v. 3, n. 5, pp. 139-164. 2004.

DIEESE. **A situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. São Paulo: DIEESE, 2012.

DUBAR, C. La construction sociale de l'insertion professionnelle en France. In: ROULLEAU-BERGE, L. ; GAUTHIER, M. (Eds.). **Les jeunes et l'emploi**. Paris: Editions de l'Aube, 2001.

DUBET, F. Entrée dans la vie et socialisation en France. In: ROULLEAU-BERGE, L. ; GAUTHIER, M. (Eds.). **Les jeunes et l'emploi**. Paris: Editions de l'Aube, 2001.

FEMENIA, A. M. G.; Et AL. **Proyecto Fortalecimiento de los Mecanismos Institucionales para el Diálogo Social: Diálogo Social Institucionalizado en América Latina. Estudio comparado de Argentina, Brasil, Ecuador, México y Perú**. [Documento de trabajo]. Lima: OIT, 2007.

FERREIRA, V. S.; NUNES, C. Para lá da escola : transições para a idade adulta na Europa. **Educação em Foco**, v. 18 n. 3, pp. 169-206, 2014

FUCKS, M. Definição de agenda, debate publico e problemas sociais: uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social. **BIB**, n. 49, pp. 79-94, 2000.

GONZALEZ, R. **Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída?** Rio de Janeiro: IPEA, 2009.

GUIMARÃES, N. A.; MARTELETO, L.; BRITO, M. M. **Transições e trajetórias juvenis no mercado brasileiro de trabalho. Padrões e Determinantes.** Brasília: OIT, 2016.

HASENBALG, C. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

KINGDOM, J. **Agendas, alternatives and public policies.** New York: Harper-Collins, 1995.

LAGREE, J. C. De la sociologie de la jeunesse a la sociologie des generations. **Les Sciences de l'Éducation**, n. 3-4, pp. 19-27, 1992.

MADEIRA, F. A improvisação na concepção de programas sociais: muitas convicções, poucas constatações – o caso do primeiro emprego. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, pp. 78-94, 2004.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, pp. 192-242, 1993.

MARTUCCELLI, D. **Grammaires de l'individu.** Paris, Gallimard, 2002.

MIRANDA, A. Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo. In : MIRANDA, A. **Sociologia de la educación y transición al mundo del trabajo.** Buenos Aires: Teseo, pp. 77-102, 2015.

MORROW, V. Social justice and youth transitions: understanding young people's lives in rural Andhra Pradesh, India and Ethiopia. In:

WYN, J.; CAHILL, H. (Orgs.). **Handbook of Childhood and Youth**. Singapura: Springer, 2014.

OIT. **Juventude e trabalho informal no Brasil**. Brasília, OIT, 2015.

OIT. **Trabalho decente y juventude: América Latina**. Lima: OIT, 2007.

OIT. **Desemprego juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais**. Brasília: OIT, 1999.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Âmbar, 2001.

PNTDJ. **Documento preliminar**. Brasília: OIT, 2016. [Mimeo].

POCHMANN, M. (Org.). **Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, H. S. **Juventude e Políticas Públicas: formação de agenda, elaboração de alternativas e embates no Governo Lula**. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: FGV, 2012.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude nos anos 90”. In: BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: MPO, 1998.

SILVA, E. R. A.; MACEDO, D. M. B.; FIGUEIREDO, M. M. A. **Conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar na juventude brasileira**. Brasília: OIT/IPEA, 2015.

SILVA, E. R. A.; Et AL. **A informalidade do trabalho da juventude no Brasil. O que pensam os integrantes do Subcomitê da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. Brasília: OIT/IPEA, 2015.

SOUTO, A. L. S. Juventude e participação”. In: NOVAES, R.; VENTURI, G.; RIBEIRO, E.; PINHEIRO, D. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO,

P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M. P. (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

VAN DE VELDE, C. **Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe**. Paris: Presses Universitaires de France/Le Lien Social, 2008.

VENTURI, G.; TORINI, D. **Transições no mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil**. Genebra, OIT. Série Work 4 Youth, n. 25, 2004.



ENCONTROS E DESENCONTROS NA PANDEMIA: ESCOLA E JUVENTUDES

Miriam Abramovay
Marcos Vinícius Sales

Introdução¹

A Covid-19 introduziu diversas rupturas em trajetórias juvenis. O novo contexto exigiu que esses jovens redesenhassem suas experiências e práticas nas diversas esferas de seus cotidianos. Da mesma forma, a pandemia revelou a importância que as juventudes deveriam ocupar nas agendas políticas de governos na região da América Latina e do Caribe em um momento sem precedentes na história.

Para conhecer os rearranjos pensados para as juventudes e pelas juventudes, a pesquisa “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19” liderada pela FLACSO Brasil² integrada a outras unidades acadêmicas da Argentina³, Chile⁴, Cuba⁵, Equador⁶ e México⁷ objetiva pensar as trajetórias / práticas juvenis na época do Covid-19, a partir da interface de sua condição / subjetividades / práticas sociais / distanciamento juvenil.

1 No intuito de usar a linguagem inclusiva de gênero e preservar a fluidez da leitura, evitando a sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico quando não especificada a diferenciação de gênero.

2 Miriam Abramovay (coordenadora), Ana Paula da Silva e Marcos Vinícius Sales.

3 Milena Arancibia, Nina Scopinaro e Carla Fainstein.

4 Veronica Cenitagoya e Alejandro Siebert.

5 Ana Isabel Peñate Leiva (coordenadora), Danay Día Pérez, Giselle Armas Pedraza, Sofía Porro Mendoza e Marta Rosa Muñoz Campos.

6 Marco Panchi e Mauro Cerbino.

7 Ursula Zurita.

Utilizando uma metodologia qualitativa, focada em jovens entre 15 e 29 anos, de distintos contextos, diferentes classes sociais, identidades e preferências sexuais, nível de escolaridade, ocupação, estado civil e crenças religiosas, a pesquisa indaga sobre cuidados pessoais e familiares; a importância do isolamento físico e social; as estratégias de sobrevivência utilizadas; manifestações de violências, gestão do tempo, lazer, acesso e uso de tecnologias. Além disso, questiona sobre a percepção das desigualdades sociais, medos, perdas, aprendizagens e projeções futuras individuais e coletivas. No Brasil, a FLACSO contou com a parceria da Universidade Federal do Piauí (UFPI)⁸ e do Instituto de Saúde de São Paulo⁹.

Neste artigo, busca-se pensar os impactos do ensino remoto na vida de jovens brasileiros e quais os desafios a educação precisa enfrentar para que esses sujeitos continuem perseguindo seus projetos. A modalidade de ensino à distância, adotada durante a pandemia de Covid-19, reconfigurou as relações escolares e trouxe para as juventudes muitas inseguranças em relação ao presente e ao futuro.

A pesquisa “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19”, no Brasil, entrevistou 143 jovens entre 15 e 29 anos¹⁰. São: 45 entre 15 e 29 anos; 67 entre 20 e 25 anos e; 28 entre 26 e 29 anos. No total, 61 entrevistas foram realizadas no Estado do Piauí, 44 entrevistas no Estado de São Paulo e 38 no Estado do Rio de Janeiro, alcançando informantes também em outros Estados: Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso e Pernambuco.

Os jovens participantes fazem parte de diversas realidades sociais, sendo alguns de classe média alta, outros de classe média baixa e também alguns das camadas populares. Dentre estes, 72 se identificam com o sexo masculino e 71 com o sexo feminino. A maioria dos jovens assume uma performance de gênero heterossexual, sendo estes 122; gay são 12, lésbicas são 4 e outros são 5. A maioria dos respondentes se autodeclara

8 Lila Cristina Xavier Luz (coordenadora), Maria D’Alva Macedo Ferreira e Francisca Verônica Cavalcante.

9 Marisa Feffemann (coordenadora) e Isabel Cristina Lopes.

10 Uma das entrevistadas tinha 14 anos na época que foram realizadas as entrevistas.

não brancos, sendo estes: negros (48); pardos (39); indígena (5); outros (5), os brancos estão representados por 46.

Quanto ao estado civil dos entrevistados, 113 se denominam solteiros; 6 são casados e 24 responderam que vivem com alguém ou são comprometidos. A maioria não tem filhos, sendo 121 nesta situação, enquanto 22 são mães/pais. No que se refere à educação, 97 são estudantes e 46 não são. A escolaridade se divide em Ensino Fundamental (16), Ensino Médio (54), Ensino Superior (60), Pós-Graduação (10) e 3 não responderam à questão. Destes, 75 jovens responderam ter acesso a computador e internet em casa, enquanto 64 não o têm, 4 não responderam sobre acesso a equipamentos eletrônicos e internet.

Os depoimentos apresentados neste artigo referem-se ao Rio de Janeiro, no qual foram entrevistados 38 jovens, entre 15 e 29 anos, sendo 17 do sexo masculino e 21 do sexo feminino. As jovens se encontram em 7 cidades do Estado e se dividem entre estudantes do Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação. As entrevistas foram realizadas no decorrer de 2020. Na referência aos depoimentos transcritos no texto, usou-se as duas primeiras letras do nome dos entrevistados a fim de preservar suas identidades.

Em março de 2020, muitas cidades brasileiras estabeleceram medidas para promover o distanciamento social a fim de conter a propagação do novo coronavírus SARS-CoV-2. Isso significou manter aberto apenas os serviços essenciais (mercados, hospitais e farmácias), fechar as portas de instituições de ensino, comércios e espaços de lazer e proibir eventos que provocassem aglomeração de pessoas.

A atividades educacionais foram transportadas para o universo online, já que escolas, universidades e cursos em geral mobilizam milhares de estudantes e profissionais da educação, aumentando a circulação de pessoas nas ruas e favorecendo aglomerações em transportes públicos e em salas de aula. Nesse cenário, as desigualdades de acesso, presentes antes da pandemia, assumiram novas proporções e colocaram em pauta, no debate público, os diversos desafios para manter os jovens estudando.

O Brasil vivenciou, nas últimas décadas, uma ampliação considerável das matrículas no Ensino Médio e a entrada de diversos jovens nas universidades públicas e privadas. Entretanto, esse aumento do número

de vagas não contou com os investimentos necessários e aconteceu em condições insuficientes para garantir a permanência e o aproveitamento dos espaços escolares. As precariedades são tanto materiais quanto humanas e, nesse sentido, inviabilizam a garantia da qualidade desejada para a superação de desigualdades educacionais presentes, sejam no acesso ou na conclusão dos diferentes níveis de ensino.

Conviver com essas desigualdades têm sido um obstáculo para que a escola realize sua função social, ou seja, um local privilegiado para aprendizagem e socialização, que deve ensinar a compreensão, que inclua a empatia, identificação, projeção, simpatia e generosidade. De acordo com o que explicita Morin (2000) é um projeto necessário para a vida. Funciona também como um “passaporte de entrada” e de integração na sociedade, bem como pode chegar a criar condições que possibilitem às pessoas uma vida melhor.

A escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca da emancipação, bem como para a formação da identidade (DELORS, 2010), assim como o local de transmissão do patrimônio cultural e científico da humanidade (MORIN, 2000). Não podemos, porém esquecer que a escola pode ser “um caleidoscópio onde se jogam tradições, heranças, mas também novos modelos de expressão e novas formas de se aproximar dos problemas”¹¹ (SOUTHWELL e ROMANO, 2013, p. 15) onde a renovação e a preservação são constantes.

No que diz respeito aos processos envolvidos na vida escolar, os depoimentos indicam a sensação de “perda” do ano letivo e a ineficiência do ensino remoto em diversas nuances, principalmente para promover o aprendizado dos conteúdos e dar continuidade às práticas de sociabilidade acontecidas nas salas de aula e em outros espaços escolares. Os jovens identificam que a escola vai muito além de um lugar para aprender disciplinas, mas é também um espaço possível para interações e intercâmbios com seus pares, professores e outros sujeitos que compõem o universo da escola. A ausência dessas trocas no ensino à distância tem causado o crescimento de angústias e sentimentos de solidão.

As falas nos mostram que a escola precisa mudar para acompanhar a realidade das juventudes no momento presente. Num cenário

11 Tradução livre dos autores a partir do texto original.

vivenciado de distanciamento social e de volta progressiva às atividades presenciais, a retomada das aulas está sendo muito valorizada. Se a escola é percebida como a instituição que pode viabilizar e direcionar certos sonhos das juventudes, é importante balizar como o contexto atual pode ser uma oportunidade de aprendizagem e reavaliação do que se tem construído enquanto educação e como a escola pode dialogar com as juventudes que viveram e ainda vivem os efeitos sociais, econômicos e psicológicos da pandemia.

Metodologia

A investigação proposta está orientada por uma pesquisa qualitativa, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com indivíduos de 15 a 29 anos, em diferentes situações socioeconômicas. As entrevistas foram realizadas e gravadas remotamente devido às orientações para se manter o distanciamento social. O acesso aos jovens foi obtido com o recurso da estratégia da bola de neve, uma técnica de amostragem não probabilística pela qual recorreremos aos próprios jovens para que convidem novos participantes para a pesquisa. A técnica funciona como uma espécie de articulação em rede de amigos e conhecidos dos entrevistados.

As entrevistas foram mediadas através das TIC's (tecnologias da informação e comunicação) como smartphone, gravadores ou desktop em plataformas como Google Meet, Zoom e WhatsApp. Em prol da interação com os entrevistados, esses equipamentos serviram para realizar chamadas de áudio e/ou vídeo para favorecer o diálogo e a entrevista (PORTELLI, 2017), para provocar uma sinergia no contar e escutar sobre o impacto da pandemia na vida dos jovens, observando-se formas de expressão por sons, feições, olhares, silêncios, entre outros. Executar as tarefas de pesquisa remotamente trouxe muitas dificuldades adicionais ao trabalho de campo inerentes à presença em espaços virtuais, mas também promoveu diversos aprendizados. O limite de conectividade, os sons e imagens que falham, os ambientes compartilhados – com familiares que podem constranger os jovens – os barulhos, os alinhamentos nas agendas etc. são elementos que redefiniram

os moldes tradicionais de fazer pesquisa e afetaram as subjetividades dos pesquisadores e dos pesquisados no percurso.

Em todas as entrevistas houve um esforço de aproximação entre pesquisadores e as interlocuções seguindo caminhos diversos, apesar de um roteiro de perguntas pré-estabelecido. Deixar os entrevistados à vontade para falar de si e explorar os temas na medida em que aparecem nas falas, é uma maneira de valorizar as experiências expostas durante as entrevistas. As perguntas estavam focadas no cotidiano dos jovens, suas sociabilidades, percepções, sentimentos, crenças, cuidados, violências enfrentadas, lazer, acesso a mídias sociais, entre outros.

Os pesquisadores que compõem o “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19” acreditam que o contexto atual não pode ser interpretado como um fenômeno puramente biomédico, mas eminentemente sociológico. De modo que os impactos pandêmicos não são democráticos, já que as condições sociais, relacionadas aos aspectos territoriais marcados pelas desigualdades, são determinantes nas vulnerabilidades da população jovem.

Após a realização das entrevistas e sumarização de algumas informações em categorias objetivas como: idade, sexo, gênero, orientação sexual, escolaridade, raça/cor, religião, estado civil etc. os pesquisadores se debruçaram sobre uma análise de conteúdo das falas coletadas. Inspirados pelas contribuições de Moraes (1999, p. 8):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

O objetivo com a análise de conteúdo é atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que constituem nossa investigação e perceber as informações nas entrelinhas, a partir de um conjunto de falas, posturas, olhares, entonações – reações projetadas no contexto da entrevista e que se alteram de acordo com os ritmos nos quais a pesquisa acontece.

Resultados

Em tempos de pandemia, os quais estamos vivenciando, os jovens encontram-se isolados, sem aproximação dos amigos: “primeiramente eu sinto falta das pessoas que eu convivo, meus amigos”; privados das dinâmicas e diversidades encontradas na rotina da escola. Esse isolamento tem provocado consequências emocionais e físicas muito discutidas pelos especialistas e pela sociedade (IPQ e HCFMUSP, 2020¹²; UNICEF, 2020¹³; CONVID, 2020¹⁴; CONJUVE, 2021¹⁵). A escola é a instituição que se mostra fundamental para as juventudes, por ser um dos principais espaços de construção de amizades, companheirismo, aprendizados e reconhecimento de si e dos outros, também produz diferentes trajetórias dependendo das diversidades da classe, etnia e gênero.

Integrados ou não às rotinas escolares *online*, muitos estudantes afirmam sentir saudades do contexto anterior à pandemia, quando era possível conversar face a face, abraçar os amigos e se locomover pela cidade:

Eu sempre gostei muito de ir para escola quando era presencial, tinha férias do meio do ano e eu já sentia saudades de ir para a escola na primeira semana. Eu sempre tive uma boa relação com os professores. No primeiro mês sem aula eu já estava louco para voltar e enchendo o saco para ter data de volta (Ig, 16 anos, M, 2020).

Tenho saudades de ir para escola e ter aulas com os professores, ao vivo. Está muito diferente e a gente não está aprendendo quase nada também. Ainda mais na parte do técnico, está muito complicado (Th, 14 anos, F, 2020).

12 Jovens na Pandemia. <https://www.jovensnapandemia.com.br/midia>. Acesso em 12 de julho de 2021.

13 Salud Mental e Infancia en el escenario de la Covid-19. <https://bityli.com/qDps2>. Acesso em 12 de jul. de 2021.

14 ConVid Adolescentes - Pesquisa de Comportamentos. <https://bityli.com/WybNL>. Acesso em 12 de jul. de 2021.

15 Juventude e a Pandemia do Coronavírus – 2ª edição – maio 2021. <https://bityli.com/jAHIY>. Acesso em 12 de jul. de 2021.

O ensino remoto desnuda diversos desafios enfrentados pela educação. A escola precisa lidar com diferentes níveis de suporte familiar no processo de ensino-aprendizagem, a falta de acesso e familiaridade com equipamentos eletrônicos e as limitações de conexão para acompanhar as aulas remotas e realizar atividades online. O 2ª Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já, elaborado pelo Todos Pela Educação apresenta um dado alarmante: 61% dos domicílios brasileiros não possuem computador e 28% não possuem acesso à internet. Soma-se a essa realidade a dificuldade dos professores em transpor suas aulas, exercícios e avaliações para o ensino remoto. Em maio de 2020, 83,4% dos professores afirmaram que se sentiam nada ou pouco preparados para ensinar de forma remota, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020).

Segundo dados de pesquisa do Instituto DataSenado¹⁶ sobre a educação na pandemia divulgados em agosto de 2020, no Brasil foram quase 56 milhões de alunos matriculados na Educação Básica e na Educação Superior. Desses 35%, ou seja, 19,5 milhões de estudantes, tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58%, outros 32,4 milhões de estudantes, passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, dos 26% dos alunos que estão tendo aulas on-line não têm acesso à internet (LUZ et Al., 2020).

Uma investigação, organizada por Neri e Osório (2020) faz um cálculo da redução do tempo dedicado aos estudos no Brasil durante a pandemia. Os pesquisadores analisaram o tempo médio dedicado à escola por estudantes brasileiros, em agosto de 2020, tendo como base os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19. O tempo médio dedicado aos estudos foi de 2,20 horas por dia para os estudantes de 6 a 9 anos, de 2,48 para os de 10 a 14 anos e de 1,96 hora para os de 15 a 19 anos, uma redução média de 1,8, 1,52 e 2,04 horas, respectivamente, considerando a carga horária mínima obrigatória de quatro horas, estabelecida na legislação.

16 A pesquisa do Instituto DataSenado foi realizada entre os dias 24 e 28 de julho. Foram entrevistados por telefone 2,4 mil brasileiros com 16 anos ou mais, em amostra representativa da população brasileira. Os resultados foram analisados considerando-se dois grupos: pais que têm filhos que frequentam escola ou faculdade e alunos de escolas ou faculdades (DATASENADO..., 2020).

Quando são consideradas as informações sobre renda, a análise demonstra que quanto mais pobre é o indivíduo, menor é a quantidade de materiais recebidos e de tempo dedicado aos estudos. Entre os estudantes de 6 a 15 anos, o tempo diário dedicado à escola por aqueles da classe A e B é de 3,19 horas, enquanto os das classes C, D e E é de 2,37, 2,18 e 2,04 horas, respectivamente. Dos alunos mais ricos entre 6 e 15 anos, 2,9% não receberam qualquer atividade, enquanto esse percentual chega a 21,1% entre os alunos mais pobres. Na média geral, 13,5% dos estudantes de 6 a 15 anos não receberam materiais de professores e gestores educacionais. As conclusões apresentadas mostram como as desigualdades de oportunidades e de resultados educacionais aumentaram durante a pandemia, tanto dentro de cada região como entre regiões, ampliando as desigualdades regionais. As principais consequências são a perda de crescimento e de equidade no desenvolvimento de capital humano, com efeitos negativos para o País no longo prazo (NERI e OSÓRIO, 2020).

Os dados apresentados no parágrafo anterior vão ao encontro com muitos depoimentos ouvidos no “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19”. Os jovens matriculados em colégios particulares elitizados relatam uma rotina de aulas e atividades (estudos dirigidos) como se estivessem na modalidade presencial. Entretanto, as aulas são consideradas “chatas” e mais difíceis à distância, na medida em que falta debate e “interação”. Apesar de que, com as plataformas digitais, criam-se rotinas e pode-se dar algum nível de socialização.

Eu entendo o privilégio que eu tenho de estar tendo o ensino à distância. Muita gente que você vai entrevistar também não deve estar tendo isso. É uma coisa que está sendo essencial para mim para criar rotinas e falar com meus amigos. A gente fica num zoom com a minha turma e é um contato que você cria ali (Mi, 15 anos, F, 2020).

As aulas são todos os dias. Tem dois tipos: aula online e o estudo dirigido. O estudo dirigido é para dar um tempo, não ser aula direito até 12h40min. Eles colocam um dever lá e a gente tem que fazer. Na aula a gente corrige. No estudo dirigido não tem uma chamada no Meet. Eles passam o dever e a gente faz. Na minha escola a gente usa o Meet (Ig, 16 anos, M, 2020).

Já os matriculados em escolas públicas revelam as dificuldades de receberem materiais pedagógicos: “às vezes, tem professores que postam uma vez por semana, tem professores que postam uma vez em cada duas semanas”; desmotivação em prosseguir com o ensino remoto: “eu pensei em desistir milhares de vezes, parar e começar este ano de novo” e ausência de aulas em algumas disciplinas por parte de alguns professores. Mostrando que existe uma limitação na aprendizagem a partir das dificuldades de acesso.

Os professores não estão postando muitas coisas. Muitos deles não tem um cronograma para passar as aulas. Meu professor de física, até agora, não postou nada. Eu tô sem física desde que começou a pandemia (Gu, 15 anos, M, 2020).

A gente começou tendo o EAD, só que foi um pouco complicado. No começo foi difícil para todo mundo porque nem todo mundo tinha os materiais necessários para estudar. Eu tenho computador, celular e internet e foi complicado estudar pelo EAD. Ao longo do tempo eu fui entendendo as coisas que tinham para fazer, o que a gente tinha que resolver. A escola deu apostilas para a gente, mas foi complicado (Ma, 19 anos, M, 2021).

Eu costumo desviar a atenção com muita facilidade na sala de aula, mas era algo que, no final das contas, conseguia me virar ali e acabar com os problemas. Já em casa eu não tenho isso, sou eu e eu, sem professor me guiando e dizendo várias vezes, ficou um pouco complicado. Eu acabo me ferrando e sem saber como sair dessa. É aquela coisa, eles mandam para você fazer e quem tem um raciocínio melhor consegue aprender alguma coisa, quem não tem fica naquela complicação, perdido e não sabe o que fazer. Também não pode ter ajuda de outra pessoa, só se for online (Al, 17 anos, M, 2020).

No Brasil, a pesquisa realizada em 2019 pelo TIC Kids Online Brasil mostrou que 58% das jovens acessam a internet exclusivamente pelo celular. No cenário de ensino remoto, intensificado com a pandemia, muitos desses jovens sentiram dificuldades na execução de tarefas relacionadas a aulas remotas emergenciais. Já o IBGE (2019) informa

que 78,3% da população brasileira têm conexão à internet, sendo essa principalmente por meio de smartphones. Ou seja, 98,6% das pessoas que acessam a internet, o faz através de aparelhos celulares.

Eu não tenho computador e faço tudo pelo celular. Meu celular tem mil e uma funções e essa plataforma no meu celular não abre de forma nenhuma, é difícil de mexer. O acesso à plataforma limitou bastante o que eu poderia ter aprendido (Ni, 17 anos, F, 2020).

Os dados apresentados no relatório “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação”¹⁷ realizado pela Unicef e Cenpec confirma uma realidade ainda mais preocupante. Entre março de 2020 e fevereiro de 2021 as escolas brasileiras mantiveram suas portas fechadas por mais de 260 dias, “eu acho que vai ser um ano em vão. Não vai valer muito a pena”. Com essa paralisação foram geradas nas juventudes muitas inseguranças relacionadas ao presente e ao futuro, já que a educação é interpretada pelos jovens como uma forma de abrir portas para a vida profissional e um mecanismo de mobilidade social principalmente para aqueles que são mais pobres.

Eu tive várias angústias, não vou mentir, mas a principal angústia foi em relação a estudar. Tenho medo de não conseguir chegar no meu foco que é passar para uma faculdade. Achei que eu fosse desistir de tudo (Ma, 19 anos, M, 2021).

Ainda não sei o que vou escolher fazer no futuro. Sei que não vai ser muito fácil não. Acho que vai ser bem difícil. Tem que ralar bastante para você conseguir o que você quer. Eu nem sempre tive isso não. Eu tô vendo como tá agora. Com o governo e tudo isso (Al, 15 anos, F, 2020).

As sensações de “falta de aprendizagem” e “ano perdido” contribuem para que os jovens relatem, em vários momentos das entrevistas,

17 <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>> Acesso em 18 de jul. 2021.

suas inseguranças e medos em relação a dificuldade de concretização de seus projetos de futuro. A desmotivação crescente confirma a previsão de Neri e Osório (2020), na qual um desenvolvimento de capital humano deficiente e a falta de oportunidades trará efeitos negativos – econômicos, políticos e sociais – para o País no longo prazo.

A escola é uma bagunça. O EAD não funciona nem um pouco. Só para quem, na escola presencial, já era muito focado. Gente que prefere estudar que sair. Para prestar atenção no EAD é muito difícil. No início eu tentei muito e não dava conta. Os professores não têm preparo. Obviamente, né!? Ficaram a vida inteira dando aula presencial e do nada vem um EAD. Também não querem muito estar fazendo isso, os alunos também não querem. Ninguém quer fazer. Ninguém quer dar aula EAD, ninguém quer estudar para o EAD. A maioria estuda pela internet, faz cursos e faz a prova, estuda para a prova, pesquisa rapidinho, faz a prova do jeito que dá e é isso (Ig, 16 anos, M, 2020).

Às vezes eu me sinto insegura. Como eu falei em relação à conclusão do ensino médio. Tenho medo de não conseguir. Como eu perdi aulas na escola e ainda tenho dificuldades de acesso à plataforma, tenho muitos deveres pendentes, tenho medo que não seja levado em consideração todo o problema da minha falta de acessibilidade. Tenho receio de que isso não seja visto e eu seja reprovada (Ni, 17 anos, F, 2020).

A crise sanitária provocada pela Covid-19 trouxe maiores índices de desemprego e evasão escolar, desestabilizou os sonhos de juventudes e fez crescer suas incertezas em relação ao presente e ao futuro profissional e acadêmico. Nesse sentido, a escola com sua função social tem o papel de motivá-los e apresentar estratégias e possibilidades para a realização e aproveitamento do potencial das juventudes afetadas pela pandemia.

Considerações finais

A análise sobre os efeitos da pandemia na condição juvenil, principalmente nos aspectos relacionados à educação mostraram um contexto complexo para as juventudes, marcado pelas desigualdades sociais,

pelas diferenças entre as escolas públicas e privadas, pela falta de acesso a recursos digitais, pelo pouco espaço em suas casas, pelo isolamento social, inseguranças, medos, dificuldade de concentração e ansiedades. Há que se lembrar que a condição juvenil tem relação com autonomia, com adrenalina e sociabilidade nos espaços públicos tão importantes para os jovens, restritos em épocas de pandemia.

Muito se tem pensado sobre as possíveis configurações que a educação, como um todo, vai assumir após a pandemia. Apesar do uso das TIC's ter sido acentuado no contexto pandêmico, isso não implica que a retomada das aulas presenciais seguirá, necessariamente, outras dinâmicas que não às tradicionais – anteriormente usadas. Para atualizar o processo de ensino-aprendizagem-interação é preciso muito mais que instrumentos tecnológicos. De acordo com Santos (2020) não existe revolução na educação sem a ruptura com o elitismo educacional, sem a redução das desigualdades sociais e, consequentemente do darwinismo social, no qual somente os mais fortes e capazes sobrevivem.

É preciso pensar a partir da totalidade, não desconsiderar a realidade do aluno, o meio social em que vive e nas condições deste realmente poder aprender, centrar nas necessidades do aluno do século XXI, pensando no tipo de sociedade que se queira formar (SANTOS, 2020, p. 46).

Uma “revolução” na educação precisa romper com a mesmice da escola, trabalhar conteúdos que impulsionam a construção da cidadania, ou seja, os interesses individuais e coletivos, a diversidade e os direitos humanos. A efetivação das leis, isto é, o acesso concreto ao direito de habitação, alimentação, saúde, educação, trabalho, segurança e bem-estar, desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos estudantes e de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e autoria do pensamento.

Para conseguir lidar com as consequências causadas pela pandemia: a desarticulação dos sonhos dos jovens, o crescente sentimento de insegurança para o futuro e a desmotivação em continuar procuran-

do oportunidades, as escolas precisam realizar uma modernização não conservadora¹⁸, ou seja, encarar as desigualdades e tornar obsoletas as estruturas e hierarquias que perpetuam as diferenças culturais e sociais. A escola é lugar de convivência e pode propiciar aprendizados que vão além dos conteúdos de disciplinas. Nesse sentido, o ensino presencial com um clima escolar não adverso, com a possibilidade de participação efetiva dos estudantes, no qual eles podem socializar com seus colegas e professores amplia o universo social e cultural para todos.

Paulo Freire (2002), no livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” formula uma equação: professor + estudantes = ensinar e aprender, na qual os dois agentes citados estão colocados do mesmo lado, mostrando que os resultados podem ser mais promissores. É preciso uma convergência entre esses dois sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Representar a educação dessa forma é uma maneira do autor romper com as hierarquias cristalizadas no processo educativo. Nas palavras de Freire (2002, p. 13):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Este é o caminho que lança luzes ao desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica – ferramenta de combate ao ensino bancário.

Realizar a mudança do sistema de ensino envolve planejamento e vontade política. Este será o desafio dos próximos anos para os governos e para a sociedade como um todo. Sem o combate às desigualdades e o estímulo ao exercício da autonomia, o horizonte no qual as juventudes voltem a sonhar e acreditar num futuro melhor está cada vez mais distante. É preciso tomar esta agenda como prioridade e garantir que os

18 O conceito modernização conservadora foi elaborado por Moore Jr (1975) e significa um processo de modernização social no qual são preservadas as estruturas sociais do passado, ou seja, se desenvolve diversos setores da economia, introduz-se tecnologias, mas as hierarquias, estruturas de poder político/ econômico e desigualdades não são dissolvidas, mantendo a situação de pobres e ricos exatamente igual.

impactos econômicos, sociais e políticos resultantes da pandemia sejam mais brandos.

Neste sentido, segundo Nussbaum (2010) nada é mais determinante para a democracia que a educação dos seus cidadãos, onde serão incutidos hábitos e pensamentos pelo resto de suas vidas, poderão aprender a fazer perguntas, conhecer a diversidade, saber respeitar e compreender as diferenças para aprofundar o pensamento crítico.

Referências

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Unesco, Faber Castell, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019.** IBGE: Rio de Janeiro. 2019.

Instituto Península. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** Instituto Península: São Paulo. 2021.

LUZ, L. C. X.; Et AL. Os jovens brasileiros em tempos de covid-19. **Princípios**, v. 1, n. 160, pp. 177-207, 2020.

MOORE JUNIOR, B. **As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno.** São Paulo: Martins Fontes, 1975.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, pp. 732, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NERI, M.; OSORIO, M. C. **Tempo para Escola na Pandemia**". FGV Social: Rio de Janeiro. 2020.

NUSSBAUM, M. C. **Educação e justiça social.** Lisboa: Edições Pedagogo, 2010.

PORTELLI, A. Um trabalho de relação: observações sobre a história oral. **Revista Trilhas da História**, v. 7, n. 13, pp. 182-195, 2017.

SANTOS, C. S. Educação escolar no contexto de pandemia. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, pp. 44-47, 2020.

SOUTHWELL, M.; ROMANO, A. **La escuela y lo Justo**. Buenos Aires: UNIPE, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2ª Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já**. Todos pela Educação: São Paulo, 2021.

UNICEF E CENPEC. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Unicef e Cenpec: São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>.



ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS LATINOAMERICANOS EM TEMPOS DE COVID-19: DESAFIANDO O PRESENTE

Ursula Zurita Rivera
Lila Cristina Xavier Luz
Ana Isabel Peñate Leiva

Introdução

Apesar da notícia de uma nova doença identificada na cidade de Wuhan, China, ter começado a proliferar em dezembro de 2019, a grande maioria dos países tomava decisões à medida que iam percebendo a gravidade desse evento que terminaria como uma das piores crises de saúde do mundo. Neste contexto, este capítulo tem como objetivo analisar alguns dos principais efeitos que os jovens universitários da nossa região vivenciaram em sua carreira acadêmica, uma vez iniciadas as fases de emergências sanitárias, que implicaram no cancelamento de todas as atividades não essenciais, como a educação.

Aqui está uma análise de algumas experiências de jovens estudantes universitários em relação à pandemia no Brasil, Cuba e México. Como se pode observar, são três países da América Latina e do Caribe muito diferentes entre si, mas que enfrentaram essa emergência sanitária com decisões semelhantes. Assim, Brasil e México concentram os maiores números da população infectada e falecida por coronavírus na nossa região. Por outro lado, Cuba conseguiu, por meio de medidas preventivas concentradas, decisões particulares quanto à restrição da circulação em vias públicas e outras relacionadas às possibilidades de seu Serviço de Saúde. A produção de suas próprias vacinas para imunizar sua população tem sido noticiada como uma iniciativa política importante. No entanto, com o tempo, algumas características comuns relacionadas ao enfrentamento do impacto da covid na educação, podem ser vistas entre os três países.

Alguns desses traços estão relacionados às experiências vividas por jovens universitários em relação à trajetória escolar. São exatamente esses tópicos que serão examinados nestas páginas, valendo-se da literatura especializada nesses temas. Para atingir o objetivo principal do texto, a análise está organizada da seguinte forma. A primeira seção traz dados gerais sobre as investigações realizadas no Brasil, Cuba e México, pois embora todas estejam contempladas no desenho original realizado pela equipe brasileira, nos estudos dos demais países algumas modificações foram realizadas com relação a população investigada, às técnicas qualitativas utilizadas, os temas abordados, entre outras que aqui devem ser destacadas. É aqui que nos damos conta das experiências vividas na transição do ensino normal para o ensino remoto, alguns questionamentos sobre o uso e acesso às tecnologias, os imprevistos enfrentados na educação à distância como o impacto na formação, a avaliação acadêmica no contexto da educação à distância, a conclusão do ano letivo, etc.. Por fim, são apresentadas as conclusões a fim de sintetizar alguns dos principais resultados da investigação realizada, mas também contribuir para o debate e a reflexão sobre o trabalho em curso em nossos países.

Experiências de jovens universitários latinoamericanos

Embora a Covid-19 seja reconhecida como uma crise de saúde, a de maior impacto até agora neste século, ela se ramifica com graves consequências para a economia, a política e a esfera socioafetiva dos sujeitos, que vivenciaram suas trajetórias de vida (educacional, laboral, familiar etc.) fortemente marcadas. A pandemia global tem sobrecarregado a busca de alternativas, coletivas e individuais e em todos os espaços, que possibilitem superar esse tempo.

No que diz respeito à população jovem, não se pode perder de vista que nesta fase se espera conseguir concluir e/ou avançar com sucesso em alguns projetos de vida, como a conclusão dos estudos. Para alguns, iniciar outros projetos enfocados na vida profissional, ingressando ao mundo laboral, testando suas competências adquiridas, e com isso, conquistar sua independência econômica, bem como constituir a própria família.

No que diz respeito ao campo da Educação Superior, a UNESCO reconhece que a expansão da pandemia causou a suspensão das ativida-

des de ensino a mais de 23,4 milhões de alunos desse âmbito no mundo e a 1,4 milhão de professores na América Latina e no Caribe (IESALC-UNESCO, 2020). Para poder dar continuidade aos processos educacionais, a educação à distância ou educação remota tornou-se a alternativa para suprir a presença de alunos e professores nas salas de aula das universidades. Planos e programas de ensino tiveram que ser reconfigurados rapidamente, nem sempre muito bem pensados, deixando de levar em conta, muitas vezes, a diversidade de seus públicos.

Nesse sentido, a Tabela I, abaixo disposta, evidencia elementos para identificar algumas barreiras e suas manifestações que, segundo diversos especialistas, impactam a educação à distância nos diferentes sistemas de Ensino Superior na América Latina:

Tabela I – Limitações na educação à distância em tempos de Covid- 19¹
(Continua)

Obstáculos	Descrição	Fonte	Países
Tecnológicas	Estudantes e professores que pertencem a ambientes desfavorecidos que não contam com acesso e conectividade à Internet, ou o serviço é limitado em casa com alto custo para a família.	Alcántara, 2020; IESAL-UNESCO, 2020; MES, 2020; Murillo & Duck, 2020	México, Espanha Cuba, Chile
	Estudantes sem disponibilidade de seus próprios computadores e dispositivos eletrônicos em suas casas pertencentes a grupos vulneráveis.	Didriksoon, Álvarez, Caamaño, Caregnato, Sfredo, Del Valle & Perrota, 2020; IESAL-UNESCO, 2020; MES, 2020	Argentina Brasil, Costa Rica, Equador, México, Espanha, Cuba
	Estudantes com acesso desigual a plataformas de tecnologia em casa.	Alcántara, 2020; MES, 2020; Murillo & Duck, 2020	México, Cuba, Chile
	Falta de flexibilidade para a continuidade da prática de trabalho devido à indisponibilidade e acesso a laboratórios virtuais.	MES, 2020	Cuba

1 Só foram consideradas as descrições relacionadas com Brasil, Cuba e México.

Tabela I – Limitações na educação à distância em tempos de Covid- 19
(Final)

Obstáculos	Descrição	Fonte	Países
Pedagógicas	Estudantes e professores sem habilidades. Eles não estão preparados para o uso de dispositivos eletrônicos e ferramentas de informática.	Murillo & Duck, 2020; IESAL-UNESCO, 2020; MES, 2020	Chile, Espanha, Cuba
	Os conteúdos oferecidos para aulas presenciais não são elaborados pelos professores de algumas IES para educação à distância.	IESAL- UNESCO, 2020; MES, 2020	Espanha, Cuba
	Professores não estão preparados para a mudança no processo de formação e metodologia.	Alcántara, 2020; MES, 2020; IESAL-UNESCO, 2020	México, Cuba, Espanha
	Disponibilização insuficiente de disciplinas na plataforma tecnológica pelos professores.	MES, 2020	Cuba
Organizacionais	Atenção insuficiente aos estudantes de grupos vulneráveis devido a problemas socioeconômicos, ansiedade e incerteza, falta de energia elétrica, problemas socioemocionais.	Alcántara, 2020; IESAL- UNESCO, 2020; Murillo & Duck, 2020	México, Espanha, Chile
	Ações insuficientes para garantir uma infraestrutura tecnológica adequada nas IES.	Alcántara, 2020; Murillo & Duck, 2020	México, Chile
	Falta de políticas e modelos que promovam o uso de REA para a continuidade do processo de capacitação.	Didriksoon, Álvarez, Caamaño, Caregnato, Sfredo, Del Valle & Perrota, 2020	Argentina, Brasil, Costa Rica, Equador, México

Fonte: Retirada de RODRÍGUEZ DELÍ, Y. M. **La educación a distancia: una necesidad en tiempos de covid-19.** Congreso Internacional Pedagogía 2021. La Habana, 2021. Pp. 3-4

Como se observa, é imperioso trabalhar para superar esses obstáculos, alguns dos quais transcendem os limites da Educação Superior, na medida em que estão relacionados a processos estruturais que formentam desigualdades e as desigualdades sociais nos países da região.

Pesquisa Trajetórias/práticas juvenis no Brasil, Cuba e México em tempos de pandemia da Covid-19

Brasil: Dados sociodemográficos da investigação

No Brasil, como em todos os países, a pesquisa teve enfoque qualitativo, por se considerar mais adequado para aprofundar as construções subjetivas e intersubjetivas como base para a apreensão de concepções, crenças, disposições, projeções e expectativas adotadas pelos jovens em relação a suas experiências em um contexto de pandemia. Ainda assim, foi possível, a partir da organização das informações, ter um perfil dos jovens entrevistados.

A maioria das entrevistas foi individual e a estratégia de acesso aos jovens foi online. Os critérios de definição dos jovens entrevistados foram: idade; raça/etnia; gênero e orientação sexual; condição de estudo – ser estudante ou não; condição laboral – trabalhar ou não; classe social; estado e local de moradia – áreas urbanas e rurais. As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas abertas, com foco no cotidiano dos jovens, suas sociabilidades, suas percepções, sentimentos, crenças, cuidado, violência, lazer, tecnologia etc., em relação ao trabalho, saúde, educação, diante dos possíveis efeitos do imperativo distanciamento social no atual cenário pandêmico. O acesso aos jovens se deu pela técnica da “bola de neve”, o que implicava que um entrevistado indicasse outro a ser entrevistado, que indicava outro, formando uma espécie de rede.

No total, foram realizadas 143 entrevistas realizadas entre junho de 2020 e abril de 2021, com jovens residentes em áreas rurais e urbanas de 28 cidades brasileiras; dessas 61 foram realizadas por pesquisadoras do Estado do Piauí; 44 de São Paulo e 38 do Rio de Janeiro. Porém, além de residentes nesses estados, também foram entrevistados jovens dos Estados da Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso, Maranhão e Pernambuco.

Em relação à idade, a pesquisa atingiu a maioria de jovens entre 20 e 25 anos, seguidos daqueles entre 15 e 19 anos e, em menor proporção, os com idade entre 26 e 29 anos.

Em relação ao gênero/orientação sexual, 85% dos sujeitos se auto-declararam heterossexuais e entre os outros 15% incluem aqueles que se reconhecem como bissexuais e homossexuais. Em relação à raça/etnia, 46 dos jovens se reconhecem como brancos; 48 são reconhecidos como pretos; 39 como marrom; 5 como indígenas e 5 fizeram referências a outras identidades. A menção a essa diversidade é um fato importante, em um país marcado por uma infinidade de preconceitos contra pessoas de cor de pele, principalmente negros e indígenas.

Entre os entrevistados, 68% afirmaram estar estudando e 27% estudando e trabalhando quando a pandemia foi declarada no país. No universo dos alunos, 42% cursavam o Ensino Superior e 6% Curso de Pós-Graduação. No momento das entrevistas, estavam cursando Ciências Contábeis, Psicologia, Gestão de Políticas Públicas, Ciências Sociais, Serviço Social, Ciências Jurídicas, além de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Educação, Sociologia, entre outras.

Nesse contexto pandêmico, diversos questionamentos são levantados sobre quais impactos na vida dos jovens que conseguiram continuar frequentando as atividades acadêmicas, dentre esses pode-se indagar: como ocorreu o acesso à internet e às atividades propostas pelos professores? O ambiente domiciliar era favorável para monitoramento e realização de atividades com iluminação adequada, sem ruídos, com espaço reservado para essa finalidade? O isolamento social facilitou a concentração e aquisição de conhecimento?

No Brasil, mesmo antes da pandemia, os jovens já enfrentavam uma condição de vulnerabilidade social, no que diz respeito ao acesso à educação, o que não tem sido diferente durante essa nova situação. A drástica redução do financiamento público ocorrida após a implantação do “Novo Regime Fiscal (NRF)”, em 2016, impôs limites aos gastos públicos com saúde e educação por vinte anos. O NRF estabeleceu que, a partir de 2017, o financiamento de políticas públicas, investimentos e manutenção da máquina administrativa (pessoal, investimento, custos etc.) seria definido de acordo com o Índice Nacional de Preços

ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano imediatamente anterior. Desde então, o Setor Público convive com redução de recursos para manter funcionando as instituições, o que gera inseguranças em razão de: redução do salário dos educadores; infraestrutura escolar deficiente; falta de equipamentos de apoio às atividades pedagógicas; violência dentro e ao redor das escolas etc.

Frente a esse cenário, os jovens brasileiros foram compreendidos em suas complexidades, diversidades e pluralidades, a partir do que suas narrativas expressam nos limites de suas subjetividades. Trabalhamos, então, com o entendimento de “juventudes”, conceito que pressupõe a ausência de homogeneidade e que caracteriza a diversidade de ações, ideias, valores, percepções, desejos e expectativas de futuro, muito presentes neste segmento social. Levando em consideração a especificidade do contexto pandêmico, a questão é como e em que medida a pandemia de covid-19 impactou as trajetórias/práticas educacionais dos jovens? A seguir são apontadas algumas evidências que podem indicar a elaboração de respostas a essas indagações.

Cuba: Dados sociodemográficos da investigação

Para responder ao projeto regional: Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia Covid-19, em Cuba foram entrevistados 153 sujeitos entre 15 e 29 anos, no período de julho a novembro de 2020. Posteriormente, em janeiro-fevereiro de 2021, foram realizados 5 grupos focais, como técnica complementar ao estudo. Em relação ao comportamento das variáveis e indicadores associados ao Ensino Superior, foram obtidas as informações dispostas na Tabela II.

Tabela II – Idade dos entrevistados que cursavam Ensino Superior

Total de estudantes universitários	Grupo etário			Sexo		Cor da pele		
	15-19 anos	20-24 anos	25-29 anos	Masc.	Fem	B*	M**	N***
62	10	51	1	18	44	48	3	6

* Brancos/ ** Mestiços/ *** Negros

Ainda que os entrevistados tenham sido acionados pela pele branca, os dados obtidos representam algumas tendências da Educação Superior cubana nos últimos anos no que refere a sua feminilização e a uma maior presença de jovens de cor de pele branca. As informações compreendem estudantes das seguintes províncias de Cuba: Habana (região ocidental), Cienfuegos e Villa Clara (região central) e Granma e Holguín (região oriental).

México: Dados sociodemográficos da investigação

A partir da pesquisa realizada no México, manteve-se o interesse em contatar jovens de 15 a 29 anos, o mais heterogêneo possível para dar conta de sua natureza (GÓMEZ MORIN FUENTES Et AL., 2018; GUZMÁN, 2017). Porém, para este texto se utiliza apenas as entrevistas de 19 jovens universitários, dos quais dois tinham entre 18 e 19 anos; 16 estão na faixa etária de 20-24 anos e um tinha 26 anos; 11 são homens e 8 são mulheres. Uma delas é a única mãe de uma criança com mais de 5 anos. A grande maioria da população universitária entrevistada era solteira. Entre esses jovens, destaca-se também que a maioria vivia com os pais, mães e irmãos. No entanto, os denominados estudantes “forasteiros” voltaram a morar com suas famílias, assim que perceberam que a pandemia duraria mais do que se imaginava. Cerca de uma quarta parte estava em situação de emprego incerta: alguns perderam o emprego e estavam esperando para voltar a trabalhar, outros tinham empregos formais e informais; alguns perderam o trabalho e não queriam procurar até que a pandemia passasse.

O início da pandemia no Brasil, Cuba e México

As diferentes investigações nacionais que incluem o estudo regional Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia de Covid-19, realizado na Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Equador e México, reconhecem que em cada país existiam condições políticas, econômicas e sociais e culturais determinadas que não só precederam o início da pandemia, mas

também marcaram o futuro que se desenrolaria após março de 2020. Se nos restringirmos à análise da pandemia e da educação, como proposto neste capítulo com atenção centrada nas trajetórias de jovens universitários, cabe assinalar que, nos três países aqui considerados, esta população foi abordada em diferentes momentos do ano letivo. Assim, no Brasil, por exemplo, as diretrizes do sistema educacional definem março como um dos meses que marca o início do ano letivo. Em contraste, em Cuba os alunos de todos os níveis educacionais já haviam cursado sete dos dez meses que compreende o ano letivo. Por sua vez, no México o ano letivo termina entre julho e agosto; geralmente começa em setembro. De tal forma que o mês de março corresponde a terceira e última parte do ano letivo neste último país.

Não obstante, com esses dados específicos é possível imaginar o surgimento de diferentes efeitos que se desdobrariam rapidamente nos sistemas educacionais dependendo do momento, seja no início ou no final, em que se encontrava a população universitária entrevistada de cada um desses países. Como é possível observar a seguir, as consequências negativas que a emergência sanitária ocasionou nas trajetórias dos jovens, foram imediatamente percebidas, seja porque estavam concluindo a formação profissional que gerava incertezas não só por tê-la concluído de forma improvisada, mas pelo temor que a falta de preparação afetaria sua inserção e desempenho no trabalho.

As entrevistas realizadas evidenciam a diversidade de cenários nos quais as experiências dos universitários se forjaram em realidades incertas. Assim, houve quem não só tivesse que iniciar os estudos universitários à distância, mas também ter aproximadamente metade da sua formação dessa maneira, sem nunca ter posto os pés nas instalações das universidades. Além disso, pode-se imaginar que a possibilidade de se ter educação à distância poderia ser mais fácil em determinados cursos e áreas do conhecimento do que em outras. Por outro lado, houve algumas Instituições e Ensino Superior (IES) mais preparadas ou cujas autoridades tomaram melhores decisões para enfrentar esta situação. A isso se soma a situação individual e familiar que marcaria experiências distintas.

Como será possível identificar a seguir, houve jovens que tiveram ou decidiram voltar para suas casas, outros que não puderam mais dei-

zar os estudos e se mudar para outras cidades, alguns terminaram seus estudos compartilhando seus computadores e aparelhos de comunicação com outros membros da família, enquanto outros perderam suas casas e seus empregos, e seus rendimentos diminuíram drasticamente. Outros mais viram sua independência e autonomia desaparecerem, assim que voltaram para a casa da família, mas, por outro lado, esses jovens foram reavaliados por suas famílias ao assumirem os cuidados de seus pais, mães, avós, irmãos mais novos etc.

Como poderá ser observado a seguir, várias dessas questões são consideradas na análise. Assim, os aspectos relativos ao acesso, uso e disponibilidade de conexão à internet, equipamentos de informática, dispositivos tecnológicos, programas de computador, entre outros, tornaram visível e acentuaram a desigualdade educacional que se conhecia antes da pandemia. No entanto, o estudo realizado permite localizar esses fenômenos a partir das experiências de estudantes universitários nos meses em que a pandemia evoluiu em nossos países. Desse modo, embora problemas educacionais como esses já tenham sido estudados em nossos países, a crise sanitária evidenciou essa realidade de forma contundente e com consequências ainda desconhecidas.

Estudantes universitários e a pandemia no Brasil

Antes de expor alguns resultados de análises sobre as experiências de estudantes universitárias e a pandemia no Brasil, é importante apresentar breves informações acerca do sistema educacional brasileiro quando a pandemia foi decretada e sobre algumas medidas adotadas. Em primeiro lugar, destaca-se que distintas instituições de educação de Ensino Superior vinculadas ao Sistema Educativo Federal, suspenderam seus calendários acadêmicos a partir de 17 março de 2020. Inicialmente essa suspensão não foi organizada, não havia uma direção; algumas universidades suspenderam as atividades por 15 dias; outras por mais tempo, enquanto outras até o início do semestre seguinte. No início de abril um total de sessenta e nove universidades já haviam suspenso suas atividades. Essa suspensão foi regulamentada pela Portaria do Ministério da Educação, N° 343, de março de 2020, que dispõe acerca da substituição

das aulas presenciais, por aulas via meios digitais enquanto durasse a situação pandêmica. Ademais no § 3º proíbe a aplicação da substituição nos cursos de Medicina. Para completar o Governo Federal publicou a Medida Provisória Nº 934 de abril de 2020, que estabeleceu as normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública.

Essas medidas foram publicadas quando se confirmaram 649 casos de morte por Covid-19 no país. As medidas foram implantadas nos 22 Estados e no Distrito Federal, deixando sem horizontes milhares de estudantes, pois em princípio não havia direcionamento em relação a realização de atividades para substituir as atividades presenciais ou qualquer outra orientação mais explícita para a área.

Mesmo assim, no final de junho, começaram a ser estabelecidas algumas iniciativas para organizar as aulas, que ao final de 2020 foram consolidadas. Dentre essas: 1) via plataformas de empresas privadas, como Google (Google Classroom, Drive), Microsoft (Teams), Zoom, entre outros, adquiridas mediante contratos com universidades; 2) envio de aulas gravadas e destinadas para reprodução posterior; 3) utilização do sistema de educação a distância nas instituições que haviam criado essa modalidade antes; 4) uso de dispositivo smartphone, com comunicação por meio do WhatsApp; e 5) uso de programas de transmissão abertos e/ou fechados como é caso do YouTube, Facebook e Instagram.

Com esta configuração, as Instituições de Educação Superior públicas reorganizaram seus calendários acadêmicos, definindo atividades síncronas e assíncronas, mediadas por essas plataformas. Enquanto isso, as privadas já haviam adotado diferentes medidas para que seus estudantes pudessem continuar os estudos, por meio de aulas online. As estratégias implantadas revelam as condições de funcionamento da educação e a falta de suporte a docentes que, frente ao isolamento físico e social, tiveram que utilizar os recursos disponíveis, criar outros e se reinventar para desenvolver suas atividades acadêmicas. Essa reinvenção ocasionou custos a mais na vida de muitos docentes que, em geral, tiveram que adquirir equipamentos, cadeiras adequadas, organizar espaço e até contratar internet com conexão a mais do existente.

Na educação brasileira, os jovens foram abandonados a sua própria sorte, já que o uso de plataformas digitais e outras Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) para atividades pedagógicas fossem realizadas por conta própria – com seus equipamentos e o uso de sua própria internet – revelando problemas crônicos de desigualdades no acesso à educação no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, em torno de 20% da população não tinha acesso à internet. Essa falta de acesso limitou e, em alguns casos até impossibilitou a realização de investigações, leitura de textos acadêmicos, acompanhamento às aulas, entre outras atividades necessárias para a continuidade das atividades no formato procurado pelo governo. Mesmo assim, o Governo Federal vetou em março de 2021 o PL 3477/20², que previa ajuda financeira a Estados e Municípios, para garantir acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia. Sobre esse veto, o Ministro da Educação, durante participação no 18º Fórum da Undime/SC e 5º Fórum da Undime Região Sul, afirmou que a distribuição de tablets, chips e conexão à internet não solucionava o acesso ao ensino na pandemia. Isso explicita o descaso para assegurar o direito constitucional à educação.

Obviamente, essas medidas geraram perdas para os estudantes. Por isso ouvimos jovens de diferentes cidades para saber como viveriam a educação em tempos de distanciamento físico e social; dificuldades e facilidades encontradas. Foi um diálogo interessante, pois possibilitou acesso a informações para conhecer melhor esta realidade, como pode se observar a seguir.

Os jovens entrevistados nessa investigação, cujas informações recorreremos para essa breve análise, no momento da entrevista, evidenciaram ser a formação superior um Projeto de Vida que a pandemia interrompeu, mediante a suspensão das atividades acadêmicas. Dúvidas sobre o retorno às atividades foram referidas como um impedimento para a concretização da formatura como parte desse Projeto a curto prazo: “ia me formar esse ano, agora não sei mais!”. Mas também concluir o curso para alcançar um posto de trabalho na área: “Eu quero voltar minha rotina [...] diária que eu

2 Mesmo o PL objetivando atender o nível fundamental e médio de ensino, o veto evidencia a falta de preocupação do Governo Federal com suporte tecnológico na educação.

sempre tive, quero conseguir me formar né? Quero poder aí almejar uma redação de um jornal, uma tv quem sabe. O futuro a Deus pertence e é isso”, destacou esse estudante de jornalismo de 27 anos.

Nas entrevistas realizadas no final do primeiro semestre de 2020 evidenciam-se também preocupações quanto a falta de definição sobre retorno das atividades acadêmicas, como uma jovem afirmou: “A faculdade, de certa forma, está meio parado também. Você começa a duvidar de tudo. [...]” (Ad, 22 anos, F, 2020). Outra jovem destacou que não havia tido aula no primeiro período: “Então, eu fiquei seis meses sem faculdade. Acho que foi o momento que eu fiquei meio ‘lélé’. Eu não tinha amigos, eu não tinha programas e nada para estudar” (He, 20 anos, F, 2020).

E continuam relatos evidenciando consciência sobre a indecisão de quanto e como poderia ser o retorno das atividades:

Parou tudo. A gente teve um ou outro encontro. Com relação a estágio, tem àquelas horas para cumprir. Eu acho que até agora as coisas não estão decididas com relação a como vai ficar. Eu acho que eles vão juntar um semestre no outro de forma remota, mas esse semestre ficou sem aula. Conheço vários amigos que não estão bem, sabe!? Não participaram de nada por não estarem bem (Ad, 22 anos, F, 2020).

Essa indecisão gera mal-estar e desânimo quanto ao futuro profissional:

Com relação às Ciências Sociais eu acabo ficando um pouco desestimulada porque a gente não vê perspectiva nenhuma. Eu pretendo fazer outra faculdade, medicina veterinária. [...]. As Ciências Sociais servem para a vida toda. Eu entrei na faculdade uma pessoa e estou saindo de outro. Eu não sei muito para frente o que vai acontecer, mas o que eu estou vendo é que talvez eu faça essa faculdade. [...]. (Ad, 22 anos, F, 2020).

A compreensão acerca da falta de perspectiva com as profissões vinculadas às Humanidades e às Ciências Sociais, só se agravou com a pandemia. De fato, desde 2019 quando Bolsonaro assumiu o governo, vem sendo desenvolvido discursos desqualificando essas áreas, a ponto de o

mesmo afirmar em redes sociais que a Filosofia e a Sociologia deveriam receber menos recursos do governo e que a intenção era investir em áreas que “gerem retorno imediato ao contribuinte, como: Veterinária, Engenharia e Medicina”. Vale citar também referências a ataque a professores com termo ofensivo como “vagabundos” pelo Ministro da Educação, por manifestarem críticas que ajudam a explicitar o discurso político fora da realidade, que o governo alimenta. De acordo com Gabatz *apud* Silva et AL (2021), os cortes no apoio financeiro às ciências nos últimos anos mostram os efeitos nefastos da estratégia que tem sido adotada no Brasil, acabar com a Educação Pública!

Em razão das condições materiais postas, o retorno das aulas foi marcado por diferenças na sociabilidade entre discentes e docentes, pois alguns nem mesmo recursos como cameras utilizava: “Ninguém da turma liga a câmera, às vezes eu era a única com a câmera ligada.”. A troca é menor. [...]. O professor passava matéria, os alunos com a câmera desligada. Nem se compara o meio remoto de aprendizado com o presencial” (He, 20 anos, F, 2020).

O uso da câmera para evidenciar presença em aula remota, nem sempre é uma opção, dificuldades foram identificadas pelos próprios jovens ao observarem seus pares durante as atividades:

Teve muita gente com dificuldades. Os meus amigos mais próximos têm condições mais favoráveis e não tiveram dificuldades, mas teve muita gente que não conseguiu entregar trabalhos. A UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) foi muito flexível quanto a isso, todos da cota poderiam pedir um chip para assistir aulas ao telefone. É muito mascarar o problema porque você não vai conseguir fazer tudo pelo seu telefone, mas se você comunicasse à coordenação que tinha algum problema, você poderia trancar a matéria quando quisesse. Eles tentaram ser flexíveis quanto a isso. Eu sou muito privilegiada e não tive problemas quanto a acesso, mas eu sei que não é todo mundo que tem essa realidade que eu tenho (He, 20 anos, F, 2020).

A falta de condição materiais em casa e de suporte institucional, também fez um jovem desistir de continuar estudando:

Tranquei a faculdade no início da pandemia, porque teve uma pausa de 1 mês e meio sem aula e a mensalidade integral estava sendo cobrada; as aulas online demoraram muito de iniciar, pensei que depois eu volto em outra. Estava fazendo o curso de Ciências Contábeis, estava no 2 semestre. [...] A faculdade não dava um suporte a mais para o aluno, tudo sempre foi pelo portal [...] e continuou assim. Só colocavam as atividades no portal e fazia quem quisesse. Analisei que o ensino caiu muito no sentido de produção, por esse motivo decidi trancar, uma vez que não queria fazer somente por passar sem aprender, quero voltar depois e aprender mesmo (Ga, 19 anos, M, 2020).

A instituição em que esse jovem estudava já funcionava na modalidade de educação à distância. Mesmo assim, o estudante identificou que a qualidade do ensino “caiu”, fato que o fez tomar decisão de suspender a matrícula. Deste modo, a partir desse depoimento, o que podemos afirmar é que a pandemia afetou a vida acadêmica de diversas formas, ocasionando alterações de rotinas, até mesmo em instituições com processos consolidados de EADs.

Esses depoimentos apresentam evidências sobre o impacto da pandemia na vida acadêmica dos jovens entrevistados, que configuram casos com as políticas de educação, mas também de saúde. Por essa via, permitem apontar que o enfrentamento do impacto da pandemia na vida escolar dos jovens necessita de políticas para possibilitar saídas para essa falta de esperança que os jovens expressam. Há um sentimento de insegurança gerado pela pandemia, que exige do Estado brasileiro a tarefa de fortalecer a educação, na interconexão com outras políticas, para combater a desigualdade social que se agravou com a pandemia.

Cuba: Educação Superior, jovens e pandemia

Cuba anuncia seus primeiros casos de Covid-19, em 11 de março de 2020. Em 23 de março, como parte das medidas do governo para enfrentar o novo coronavírus SARS-CoV-2, é decretado o fechamento de todos os centros educacionais, em todos os níveis de ensino, para evitar o contato físico entre as pessoas e a propagação da doença. Assim, pode-se afirmar

que a educação tem sido um campo altamente impactado, com consequências imediatas e de longo prazo, não só para o processo de ensino e formativo dos estudantes, mas também para seu estado socioemocional.

O Ministério da Educação Superior (MES), em consonância com o que foi decretado para o país, suspende as atividades de ensino presencial de graduação e pós-graduação, nas três modalidades de cursos ministrados em suas instituições (diurno, por encontros e à distância), “para os quais serão levadas em consideração as orientações metodológicas, materiais didáticos, guias de estudo elaborados pelos docentes, para que os alunos cumpram os objetivos e conteúdos do semestre” (MES, 2020, pp. 1-2)³. Paralelamente, serão mantidos os processos de segurança, em estreita relação com o Ministério da Educação (MINED), para os exames de admissão ao Ensino Superior.

Garantir a continuidade dos estudos universitários tornou-se um grande desafio, mas também uma prioridade para o sistema educacional cubano. Como na maioria dos países, a resposta foi passar abruptamente do presencial para a virtualidade e aproveitar ao máximo, nas condições específicas do país, os benefícios oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A educação à distância⁴ foi potencializada, então, como forma de minimizar algumas das consequências da pandemia e favorecer a continuidade do processo educativo, por meio do uso de plataformas tecnológicas e outras ferramentas (EVEA, WhatsApp, Telegrama, e-mail, mensagens de texto), que poderiam ser mantidas e combinadas em um período pós-pandêmico, que inclui o retorno às instituições de ensino.

No entanto, não tem sido um processo linear, não só pelo que significa para o processo ensino-aprendizagem, mas também pelos efeitos causados no sistema de relações entre os alunos e entre eles com os seus professores. A universidade não implica, unicamente, formação profissional; estimula o intercâmbio e a participação a partir do pertencimento às organizações juvenis e estudantis e às atividades delas geradas.

3 Todas as informações publicadas pelo MES em todo o período de pandemia, enquanto órgão responsável pela educação superior no país, encontra-se disponível no site oficial: https://www.mes.gob.cu/sites/default/files/documentos/rs.sm_.470_indicaciones_especiales.pdf

4 Cuba conta com mais de 40 anos de experiência em Educação à Distância e já formou por esta via 42.468 profissionais (MES, 2019).

O mais difícil foi saber que não poderia mais frequentar a faculdade, a FTUR⁵ é para mim, como para tantos outros, minha casa, parar de frequentar as aulas, de organizar as coisas da FEU, participar de marchas, ideartes, não ver meus amigos e colegas em sala de aula foi um grande impacto. Os eventos que eu estava organizando foram frustrantes, o idioma que eu estava aprendendo também (Me, 21 anos, F, 2021).

As trajetórias de vida na esfera educacional e estudantil de jovens universitários foram bastante alteradas. Nas entrevistas realizadas, revelam-se processos inacabados e adiados que têm gerado estados emocionais negativos e muitas preocupações, que chegam até mesmo às famílias. Nesse sentido, mencionam sobre o adiamento das defesas de suas teses de graduação e de sua graduação como profissionais que, como outra consequência, resulta no atraso do processo de inserção laboral e na realização de outros projetos de vida também importantes para os jovens, como podem ser, por exemplo, a independência econômica, o aprimoramento com a pós-graduação, a formação da própria família e a saída temporária ou definitiva do país, para tentar realizar outras aspirações.

Significou uma mudança tremendamente considerável para minha vida, porque além de ter que ficar em casa, sem sair, por muitos meses, meus estudos presenciais, meus planos com os amigos, minhas saídas com a família, enfim, nossa vida cotidiana foi prejudicada. Muitos planos foram interrompidos ou adiados, pois no caso dos idiomas, o planejado era terminar em uma data, e agora esta foi adiada, além da formação que, embora continuando à distância, não significa o mesmo (Om, 21 anos, M, 2021).

Estar formando agora me atrasa um pouco, a vida universitária não existe no momento, e isso atrapalha quando você não tem um ano completo do curso e já se está longe de voltar a frequentar uma sala de aula recebendo palestras, ou pelo simples fato de ampliar conhecimento com a experiência de um professor presencial (Be, 19 anos, F, 2020).

5 FTUR: Faculdade de Turismo.

Tive que esperar mais tempo para me formar, por consequência, para começar a trabalhar e tive que continuar vivendo às custas de minha família. O mastrado ia começar e até agora nada. Meu namorado fez os testes de admissão em novembro, quando era para ser em abril. Cursos alternativos de aperfeiçoamento que ele havia interrompido até novo aviso e ainda nada. Sem contar as deficiências econômicas quando todos estão em casa e o quão complexa se torna a convivência estando juntos o tempo todo (Ga, 26 anos, F, 2021).

Por sua vez, Pañellas apud PEÑATE, DÍAZ, ARMAS, PORRO e MUÑOZ, (2021a) reconhecem que, em muitos casos, as disciplinas optativas foram encerradas, com as quais, objetivamente, há conteúdos que os estudantes não tiveram acesso por meio do que estava previsto no currículo. Também a qualidade das trocas, a persistência do estudo de modo individual, a interrupção de processos como os estágios supervisionados, concebidos para a familiarização dos alunos com o futuro mundo do trabalho, têm tido impacto no cenário universitário.

No que se refere aos exames de ingresso à universidade, embora correspondam a alunos do 12º ano, do Ensino Médio Superior, considerados obstáculos para iniciar o primeiro ano em todas os cursos oferecidos pelo MES⁶. “Os que aguardavam o teste de rendimentos, o ingresso, viveram a maior parte desse período com grande ansiedade; e não canalizaram suas energias em maior tempo de estudo” (PAÑELLAS apud PEÑATE, DÍAZ, ARMAS, PORRO e MUÑOZ, 2021a). Nessa ordem, depois de concluídos os exames e vagas destinadas aos cursos, o “sonhado ingresso à Universidade” ocorre de forma diferente, pouco ou nada atraente e não condizente com suas expectativas.

Apesar dessas insatisfações, o Diretor de Acesso e Localização de Emprego do MES, MSc. René Sánchez, reconhece que este último processo de ingresso às universidades cubanas foi inédito, já que sete processos e quatro grandes editais foram lançados em diferentes regiões do país, considerando a situação da pandemia nos territórios, para garantir este direito a jovens (CUBADEBATE, 26 de maio de 2021).

⁶ La preparación para las pruebas de ingreso a la Universidad se realizó por la vía televisiva, a través de los Canales Educativos de la Televisión Nacional.

Tabela III - Processo de ingresso à Educação Superior em Cuba (2020)

Resultados de processo de ingresso à Educação Superior em Cuba (2020)
Foram destinadas 86.930 vagas, 18% a mais do que no ano anterior. Dessas:
- 43 311 para curso diurno (21,5% a mais do que o curso anterior). Dessas, 36.208 correspondem a cursos universitários e 7.103 a programas de formação de técnicos superiores.
- 39 206 para cursos que funcionam por encontros (14,5% a mais do que o curso anterior).
- 4 413 para Educação à Distância (16,5% a mais do que no ano anterior)

Fonte: Educação Superior em 2021: Os desafios da Educação à distância. CUBADEBATE, 26 de maio de 2021. <http://www.cubadebate.cu>

A pesquisa de referência indaga sobre as principais perdas sofridas pelos jovens nesse período. Suas respostas evidenciam a abertura de espaços de socialização e interação com os contemporâneos no espaço, entre eles, a escola, que esse relacionamento próximo se transformou em troca por meio de redes sociais e ligações telefônicas. Também se referem ao adiamento de projetos, inclusive alguns associados à esfera educacional.

É interessante que, no que diz respeito à maiores aprendizagens, se revelem algumas que se articulam com esta esfera. Salientam que neste período transformaram sua percepção em relação ao tempo, reconhecem a importância de um planejamento temporal adequado, tanto para o gozo da vida, como para a realização de seus planos e projetos. No que se refere à projeção de suas vidas para os próximos 5 anos, destaca-se a área de crescimento profissional (diplomados, no exercício da profissão, realizando pós-graduações – mestres e doutores –, em outros níveis de ensino, principalmente na Educação Superior) (PEÑATE, DÍAZ, ARMAS, PORRO e MUÑOZ, 2021a).

Vale destacar que, em Cuba, um importante conjunto de atividades realizadas para enfrentar a Covid-19 envolveu uma boa parte da população universitária, o que constitui, sem dúvidas, insumos para a formação pessoal e profissional desses jovens. Por exemplo, milhares de

estudantes de Ciências Médicas participaram de triagens comunitárias para detecção precoce de casos e controle epidemiológico; estudantes de Matemática e de Engenharia da Computação apoiaram na construção de modelos prognósticos para o monitoramento probabilístico do comportamento da doença, e na elaboração de um banco de dados do aplicativo *Investigador Virtual*, que colaborou com o nível de atenção primária à saúde. Os estudantes de Geografia desenvolveram cartografias para ilustrar a incidência de casos no território nacional; os de Comunicação Social e do Design têm estado envolvidos na concepção e implementação de campanhas educativas para a população, ao mesmo tempo que se inserem em telecentros, emissora de rádio e redes sociais, para contribuir com a divulgação de informações. Já os da Faculdade de Psicologia, prestam atendimento psicológico e orientação por meio de grupos de WhatsApp constituídos para tais fins (PEÑATE et AL., 2021b).

Mais do que nunca, foi demonstrado que os jovens [...] muitos foram voluntários em hospitais e centros de isolamento arriscando a vida em zonas de riscos por causa dos enfermos. Estudantes de Ciências Médicas pesquisaram incansavelmente possíveis infecções causadas pelo vírus. Os jovens participaram do SAF⁷ e também muitos universitários de ciências deram um passo à frente para realizar e processar PCRs (Ju, 22 anos, M, 2021).

Fico com vontade e disposição para ajudar e servir. Em meio à pandemia pude colaborar na coordenação dos grupos psico, pelo WhatsApp, para orientação psicológica, e é muito reconfortante poder acompanhar a população e contribuir para seu bem-estar frente a uma situação de crises como esta (Ar, 25 anos, F, 2021).

Em todos esses depoimentos identificamos o compromisso desses jovens com suas formações profissionais, mas sobretudo com uma formação comprometida com o trabalho comunitário. Também evidenciam que a experiência com a pandemia gerou dificuldades e desafios, cujas saídas foram ao encontro de formas diversas de aprender a lidar com as mesmas, como por exemplo, com a ausência dos espaços das escolas, como espaços de trocas e de sociabilidades.

7 Sistema de Atenção às Famílias.

Experiências de estudantes universitários e a pandemia no México

Antes de apresentar os resultados da análise das experiências dos estudantes universitários e da pandemia no México, é necessário apontar algumas características do cenário anterior ao início desta situação. Assim, conforme mencionado anteriormente, em 20 de março de 2020, as atividades não essenciais foram suspensas, incluindo as atividades escolares em todos os níveis e regimes do sistema educacional mexicano. Isto implicou que o Ensino Superior também teve que continuar remotamente. Embora nesta época houvesse uma oferta de cursos à distância e virtual importante em inúmeras universidades públicas e privadas e Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país, a grande maioria da população do Ensino Superior – que é relativamente equilibrada entre pessoas do sexo masculino e feminino – se encontrava em IES públicas e na modalidade presencial. O início de aulas por via remota surpreendeu não somente alunos e professores de inúmeros cursos e áreas do conhecimento, mas também às autoridades, funcionários, pessoal administrativo e técnico das IES. Todas essas pessoas teriam que se encarregar, ademais da docência, daquelas atividades de pesquisa, gestão, extensão, cooperação e divulgação que antes estavam sob sua responsabilidade que, cotidianamente costumavam a exercer, mas para além do que, em princípio, parecia ser uma situação que não levaria mais de algumas semanas.

Como em todos os países, as autoridades governamentais do mais alto poder de decisão, com o apoio de áreas institucionais especializadas em saúde, tomaram a decisão de suspender as atividades acadêmicas. Para os estudantes universitários, seria o início de uma experiência excepcional. Por outro lado, nos últimos anos, protestos sociais foram organizados contra a violência contra as mulheres no Ensino Médio e no Ensino Superior no México (MINGO, 2020; POGLIAGHI Et AL., 2020). Na verdade, em 2019 aconteceu outra onda de protestos a tal ponto que várias escolas e instituições de Ensino Superior na Cidade do México, Puebla e outras entidades foram tomadas por organizações estudantis. Essas ações coletivas aumentaram quando iniciativas inéditas foram realizadas nos dias 8 e 9 de março: de um lado, a comemoração do Dia da Mulher, assim como a greve nacional que ficou conhecido

como “Um dia sem nós”. Nesse contexto, a suspensão das atividades por contingência de saúde, parecia ser uma ação que, sem procurar ser uma ação direcionada, neutralizaria as mobilizações sociais que iam ganhando notoriedade a nível nacional e que, dia a dia, transcendiam os espaços escolares devido os altos índices de violência contra as mulheres.

É assim que contam alguns jovens universitários entrevistados, quando apontaram:

Nos dias após 20 de março, a suspensão das atividades parecia algo temporário. Eu morava com meu namorado e, sem imaginar, tudo mudou muito rápido, pois logo sem imaginarmos, cada um de nós voltou para a casa de nossos respectivos familiar para cuidar de nossos pais (Am, 23 anos, F).

Quando a pandemia começou, alguns de nós que morávamos no mesmo apartamento decidimos irnos com nossas famílias. No meu caso, tornou-se a melhor opção porque não só perdi meu emprego, mas porque percebi que precisava estar com meus pais para acalmar a angústia, o medo que sentia em relação ao coronavírus (Om, 25 anos, M).

Realizar estudos remotamente era fácil em alguns cursos e mais difícil em outros:

Como estudante de arquitetura, tem certas disciplinas que você faz todos os trabalhos não apenas são feitos em equipe, mas com os professores ao seu lado. Eles supervisionam tudo que você faz, te corrigem, e te dão sugestões. À distância isso se tornou impossível. Tentamos fazer, mas realmente era muito diferente. Para mais esforços, não era nada parecido com a forma como trabalhávamos antes da pandemia (Ur, 26 anos, M).

No meu caso, tive que deixar a Cidade do México e ir morar com meus pais. Na minha família não tivemos nenhum problema financeiro e, até agora, nenhum de saúde. No entanto, na cidade onde moro atualmente não há papelarias onde eu possa conseguir os materiais de que necessito para meu curso, como tem na Cidade do México. Mas, ao mesmo tempo, fiquei surpreso ao ver que tenho colegas de grupo que vivem em condições econômicas real-

mente difíceis, que nem mesmo têm um computador para assistir às aulas (Ka, 24 anos, F).

E mais sobre outras dificuldades, que igualmente desestimula alunos:

No meu caso não tem sido difícil fazer aulas remotas porque meu curso é Negócios Internacionais. Não quero imaginar como isso é difícil em outros cursos. Mas é muito chato. Às vezes é um caos, você não consegue se conectar ou a internet fica fora do ar e a conexão cae, você não escuta bem ou **não te escutam bem, você não** se consegue participar da mesma forma que na sala de aula, tem professores que não tem aparecido, por exemplo. Existem exames em que a gente acaba passando as respostas por WhatsApp. Todos ficamos entediados porque estudar assim não faz sentido (Ca, 20 anos, F).

Os efeitos da pandemia na trajetória escolar de jovens universitários foram apontados nas entrevistas:

No meu caso, acabei de terminar o Ensino Médio. Quando soube que passei para a UNAM (Universidade Nacional Autônoma do México), fiquei muito feliz porque sempre quis estar nessa universidade. Fiz muito esforço para ser aprovado. Mas fazer assim? à distância? Fico muito triste porque quero ir para a UC (cidade universitária). Se eu quizesse fazer um curso à distância, era melhor procurar outra instituição e até outro curso! (Da, 19 anos, M).

Ainda não terminei meu curso de Engenharia, embora devesse ter feito isso caso não houvesse uma pandemia. Estou com medo porque vários assuntos de laboratório foram deixados inacabados e não podem ser realizados online. Disseram-nos que assim que regressássemos às aulas poderemos terminá-los e assim teremos todos os créditos. Já tive outras disciplinas, embora não tenhamos tido contato com alguns professores. Bem, com quem eu ia fazer a tese, ele não me responde. Não sei o que aconteceu com ele, talvez ele tenha se infectado e morrido porque já idoso (Er, 23 anos, M).

Não foram apenas as aulas que mudaram. De repente fiquei sem meus amigos, sem minhas rotinas, sem os propósitos que te fazem levantar todos os dias (Ca, 20 anos, F).

Para quem queria continuar a Pós-Graduação, a pandemia parecia afetar os planos mais imediatos, seja quanto à graduação ou ao ingresso no Mestrado.

Claro que estou com muita raiva! Nessa época, já me imaginava perto da formatura e tinha feito planos de me mudar para outra cidade para trabalhar por alguns meses antes de iniciar o Mestrado. Tudo o que eu havia planejado desmoronou. Não sei quando e como vou terminar meu curso, imagino que será muito difícil encontrar trabalho depois da pandemia. Conseguir uma bolsa para estudar aqui ou no exterior, impossível! (Al, 24 anos, F).

Entre as narrativas expressas por jovens universitários, além da raiva e da incerteza, perduram críticas à gestão institucional da pandemia. Como se pode imaginar, alguns entrevistados estavam, na época das entrevistas, estudando nas principais universidades do país, como a Universidade Nacional Autônoma do México, outros estavam em universidades públicas e privadas de menor porte. No entanto, ao longo do tempo observou-se que, pelo menos neste país, as decisões que mais importam para garantir melhores respostas à crise social provocada pela pandemia de Covid-19 dependem mais do que acontece entre professores e alunos do que das decisões tomadas pelas autoridades de nível mais alto em cada instituição de Ensino Superior:

Das cinco disciplinas que estuo cursando, dois professores não aparecem. Não sabemos se eles ficaram doentes ou o quê. Embora tenhamos avisado à coordenação do Curso, ela não nos diz que os professores vão ministrar as aulas, mas parece que assim terminaremos este semestre. Alguns dizem que vão nos administrar atividades avaliativas especiais para validar as disciplinas (Sa, 20 anos, F).

Desta forma, houve jovens que apontaram que suas universidades buscaram impulsionar a utilização de determinadas plataformas, programas, sistemas de gestão de ensino ou a consulta a centros de documentação digital, mas num primeiro momento não se revelaram estratégias ágeis e úteis, para o acesso e uso de alunos e professores. Por isso, foi ao

nível do grupo que se procurou realizar formas de trabalho adequadas, embora nem sempre com êxito:

Dos professores que eu tenho e que estão ministrando aula, tem uns que não sabiam nada sobre ministrar aulas assim, à distância. Vê-se que eles estão muito desesperados, embora a gente os ajude, é difícil para eles. Vê-se que não lhes deram nenhum curso nem nada. Eles tiveram que aprender fazendo! (Da, 24 anos, M).

Outra questão que, a título de reclamação, foi mencionada não só pelos universitários, mas também pelos de outros níveis de ensino que foram entrevistados, é que as notas obtidas ao final do ano letivo ficaram acima do que realmente teriam merecido, caso não houvesse tido uma pandemia. Talvez essa reclamação fosse maior do que a de que os programas dos cursos não tinham sido concluídos conforme planejado no início do período letivo:

A verdade é que, embora tenha me saído muito bem este semestre, sei que as notas que me deram não valem o que dizem valer. Não é meu caso mais nada. Todos do grupo tiveram notas muito boas. Mesmo aqueles que não fizeram nada, mas compareceram, mesmo que não participassem ou ligassem suas câmeras! (Ad, 23 anos, F).

Outro conjunto de reclamações entre os jovens universitários foi levantado pela morosidade ou suspensão de procedimentos administrativos e acadêmicos, típicos do Ensino Superior, como solicitação de certidões, revisão de estudos, aprovação e registro de estágio, práticas profissionais, projetos de teses, teses, estágios, a organização e realização de exames profissionais, colação de grau, entre muitos outros.

Todos os procedimentos foram suspensos. Há muita raiva porque alguns que já iam se cadastrar seu estágio ou que já estavam prestes a se formar, não conseguiram. As janelas da secretaria da escola foram fechadas. Alguns dizem que os procedimentos podem ser feitos, outros dizem que não. O que há é muita confusão e desinformação (Jo, 23 anos, M).

Para os jovens entrevistados, eles serão lembrados como “os médicos, os engenheiros, os graduados que terminaram o curso na pandemia do COVID”. Embora na época das entrevistas se pensava que a pandemia poderia ser controlada até setembro de 2020, na mídia e na opinião pública já havia discussões intensas entre, por um lado, o presidente e as autoridades de saúde responsáveis pela pandemia, frente a opositores, jornalistas e especialistas em epidemiologia quanto à veracidade dos números oficiais do coronavírus, bem como aos erros cometidos pelo governo para prevenir e enfrentar esta terrível situação.

Identifica-se a partir de análise das entrevistas que, como aponta Guzmán (2017), embora os jovens construam múltiplos sentidos em relação a suas experiências e estudos universitários de acordo com suas condições pessoais, familiares, acadêmicas e os contextos em que estão inseridos, a pandemia tem se tornado em uma referência a partir da qual suas vivências adquirem conteúdos inesperados. Por exemplo, tanto no caráter instrumental que se conforma em torno de um curso ou profissão que vê sua realização no futuro; bem como no caráter social e afetivo que envolve a formação por meio das relações sociais estabelecidas com colegas, amigos, professores durante a realização dos referidos estudos.

Por fim, é preciso afirmar que as experiências narradas fazem parte de uma população de 7,1 milhões (13,1%) de 53,3 milhões de 3 a 29 anos que, no início da pandemia, segundo dados da Pesquisa para Medir o Impacto da Covid-19 na Educação (ECOVIED) realizada no final de 2020 pelo Instituto Nacional de Estatística e Geografia. A maior parte da população estudantil do Ensino Superior estava matriculada em IES públicas (76%). No entanto, deve-se acrescentar que 97,5% concluíram o primeiro ano letivo 2019-2020, quando teve início a emergência sanitária. Dentre as 89,9 mil pessoas que não concluíram, eram sobretudo homens que estavam em IES privadas que citaram a Covid-19 como o principal motivo, a perda de professores ou a impossibilidade de fazer os deveres de casa; e em segundo lugar, porque alguém da casa ficou sem emprego e/ou a renda familiar foi reduzida. Soma-se a esta situação a população jovem que, segundo a mesma Pesquisa, deixou de se matricular no ano letivo seguinte, por causa da Covid-19 (771 mil), por falta de dinheiro/recursos (2,373 milhões) e porque tinha que trabalhar (3,3

milhões). A estes se somam tanto os que não concluíram o ano letivo 2020-2021, como os que tiveram de ingressar na universidade e não o fizeram nos ciclos letivos 2020-2021 e 2021-2022 devido à pandemia.

Considerações finais

É fato que a educação em geral, e o Ensino Superior em particular, teve que fazer adaptações curriculares de forma inovadora, uma vez que envolve a transformação de todos os envolvidos nas atividades educativas.

Contudo, esse foi um processo enfrentado com dificuldades de várias dimensões, como não ter a formação e a formação de professores para enfrentar os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem; a transmissão de conteúdos curriculares que nem sempre chegam da melhor maneira aos seus destinatários; o fosso digital que nem sempre permite um acesso fluído às tecnologias de informação e comunicação; as muitas horas em frente às telas dos computadores, tanto para professores quanto para alunos, o que provoca cansaço, falta de concentração e sobrecarga de trabalho. Problemas que necessariamente terão que ser levadas em conta em um redesenho do sistema educacional diante do iminente “novo normal”.

Do ponto de vista acadêmico, que constitui minha realidade imediata, notaram-se grandes desigualdades. Em particular, com o acesso à Internet e ambientes virtuais visando a continuidade da nossa formação. Muitos colegas, sem um aparelho telefônico móvel com conectividade, ou com recursos financeiros insuficientes para custear os preços dos serviços listados acima, realizaram muitas atividades com dificuldade adicional. Sugiro que tomemos consciência de que a informatização da sociedade tem sido defendida e, conseqüentemente, deve haver algum nível de compromisso para alcançar esse *status*, a começar pelo estabelecimento da equidade no acesso à rede de redes (Da, 21 anos, M, 2021).

Também afloram fortalezas nos sistemas educacionais, que foram reforçadas e aperfeiçoadas para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem de jovens universitários. Estas, por sua vez, demonstraram sua capacidade de resiliência e adaptação às complexidades da crise sanitária e seu impacto nas diferentes esferas da sociedade e na vida cotidiana.

Em relação às questões aqui tratadas, muito mais resta a ser investigado, pois só foi possível evidenciar e refletir sobre alguns dos efeitos que a pandemia causou nas experiências e nas jornadas de jovens universitários do Brasil, Cuba e México. Agora, sabemos que essas consequências se prolongarão por um período mais longo, período em que as autoridades educativas e institucionais poderiam ter tomado outras decisões para melhorar os processos relacionados não apenas ao ensino e aprendizagem, mas também aqueles relacionados à gestão escolar em sentido amplo.

Por fim, importa destacar que, embora a pandemia tenha sido largamente propagada como uma doença “democrática”, por atingir pessoas de todas as raças, classes sociais, gênero e faixa etária, ficou evidente que aquelas que vivem em nível de maior vulnerabilidade social, foram as mais afetadas. Desta forma, em país como o Brasil e México, por exemplo, em que a escola pública é notadamente frequentada por jovens pobres, são os jovens que frequentam esses espaços que mais fizeram referências a ausência de condições materiais: equipamentos, espaços para estudo em casa, conexão, etc.

Por isso, o retorno às atividades presenciais, em espacial, no âmbito da educação superior, pelo menos no Brasil, deve ser pautado por ações centradas em políticas que favoreçam a permanência de estudantes para concluir seus estudos. A vacinação não pode ser a única ação. Ela é imprescindível, mas o aporte necessário de recursos para garantir o funcionamento de restaurantes, residência universitária e/ou bolsa para realização de atividades de pesquisa e extensão, são igualmente necessárias para a retonada das atividades presenciais.

Referências

BRASIL. **Medida Provisória n.º 934 de 01 de abril de 2020**. Brasília: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020.

CUBADEBATE, (26 de mayo de 2021). **Educación Superior en 2021: Los retos de la enseñanza a distancia**. Disponible en <http://www.cubadebate.cu>

GÓMEZ MORÍN FUENTES, L.; MOLINA TÉLLEZ, C. J.; REYES CORONA, M.; ESTRADA RIVERA M. R.; CEBALLOS ALBARRÁ, M. **Las juventudes en México: situación actual y perspectivas**. México. Fundación SM, 2018.

GUZMAN, C. Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. **Revista de la Educación Superior**, v. 46, n. 182, pp. 71–87, 2017.

IESALC-UNESCO. **COVID-19 y la educación superior: de los efectos inmediatos al día después**. UNESCO, 2020.

Ministerio de Educación Superior (MES). **Propuesta de acciones para el seguimiento al proceso de formación de los estudiantes universitarios durante el periodo de aislamiento por el Covid-19**. La Habana: FLACSO-Cuba. Universidad de La Habana, 2020.

MINGO, A. El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. **Perfiles Educativos**, v. 42, n. 167, pp. 10-30, 2020.

PEÑATE L.; ISABEL, A.; Et Al. Cuba: participación social y prácticas juveniles en tiempos de Covid-19. **Revista del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**, v. 9, n. 1, pp. 96-112, 2021a.

PEÑATE L.; Et AL. Trayectorias/prácticas juveniles en tiempos de pandemia de Covid-19. **Informe de investigación**. La Habana: FLACSO-Cuba. Universidad de La Habana, 2021b.

PEÑATE L.; Et AL. Cuba: participación social y prácticas juveniles en tiempos de Covid-19. **Revista del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**, v. 9, n. 1. pp. 96-112, 2021b.

POGLIAGHI, L.; MENESES REYES, M.; LÓPEZ GUERRERO, J. Movilización estudiantil contra la violencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (2018). **Revista de la Educación Superior**, v. 193, n. 49, pp. 65-82, 2020.

RODRÍGUEZ DELÍ, Y. M. La educación a distancia: una necesidad en tiempos de COVID-19. **Congreso Internacional Pedagogía 2021**. La Habana, 2021.

SILVA, M. G. P.; Et AL. Juventudes e educação: O uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem em tempos de pandemia da covid-19. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021.



**Das possibilidades de fazer pesquisa: juventudes,
trabalho e educação em cena**



NUNCA ME SONHARAM: JUVENTUDES DAS CLASSES POPULARES, MERITOCRACIA, ACESSO UNIVERSITÁRIO E TRABALHO

Ana Maria Baldo
Rita Cristine Basso Soares Severo
Elisete Enir Bernardi Garcia
Ana Paula Medeiros Pinheiro

Introdução

Não é de hoje que as juventudes das classes populares são vistas como juventudes problemáticas e que seus sonhos são normalmente apagados antes mesmo de tomarem forma. Essas juventudes rompem cedo a barreira da adolescência para a vida adulta entram no mercado de trabalho precocemente e poucas vezes tem acesso ao Ensino Superior.

O presente artigo visa analisar o documentário *Nunca me sonharam* de forma a compreender a categoria juventude dentro da obra e como esta é representada. O documentário é produzido por Maria Farinha Filmes e dirigido por Cacau Rhoden, patrocinado pelo Instituto Unibanco, tendo participação de instituições como Instituto Airton Senna. O filme é um documentário que apresenta relatos de jovens estudantes sobre suas perspectivas da realidade do Ensino Médio nas escolas públicas em todo o Brasil.

Utilizando-se de autores como Luiz Groppo, Rossana Reguillo, Mario Margulis e Marcelo Urresti, buscaremos definir de que juventude trata o documentário, e a partir disso demonstrar de que modo as juventudes das classes populares são representadas de acordo com a categoria individual de transformação, sem realizar uma análise crítica de suas realidades. Busca também demonstrar como é *romantizada* a pobreza, as dificuldades, sua superação e os sonhos desses jovens, validando um olhar meritocrático de seus projetos futuros.

Groppo (2017) nos traz uma descrição do modo como as juventudes são concebidas de acordo com as teorias que a trazem como centro de

seu interesse. Reguillo (2003) e Margulis e Urresti (2008) demonstram que a juventude na realidade se concebe de juventudes, no plural, pelas suas diversas formas de identificação e representação.

Pretendemos, através da compreensão das falas trazidas no documentário interpretar de que modo as juventudes são concebidas no documentário *Nunca me sonharam*. Busca-se, ainda, compreender de que modo essas juventudes aparecem no documentário como constituída de jovens pobres que sonham com um futuro melhor, com melhores condições de vida de forma individualizada e como a meritocracia é utilizada como caminho para transformar as vidas desses jovens; destacando também a forma como é *romantizada* a necessidade de superação de obstáculos pela escola pública e pela juventude das classes populares. Há também uma análise dos dados da realidade do acesso ao Ensino Superior no Brasil e na América Latina para embasar o posicionamento que contraria a ideia meritocrática de oportunidades iguais para o ingresso nas Universidades.

Nunca me sonharam: as juventudes das classes populares e suas representações

É sabido que a juventude é diversamente representada e idealizada, variando de acordo com as teorias e de acordo com o modo pelo qual são vistas as relações e a identidade juvenis. Para Groppo (2017) a teoria tradicional da juventude vê a identidade juvenil como uma etapa de transição, como uma socialização secundária; aqui a juventude é vista apenas como uma fase intermediária entre a infância e a fase adulta, ela não existe em si, ela é valorizada mais pelo que deverá vir a ser do que pelo que é. Ela é futuro, mas não é vista como presente. Ela é um vir a ser. Groppo (2017, p. 10) afirma que:

A juventude, tal qual a infância, a maturidade e a velhice, é aí concebida como uma faixa etária ou categoria etária mais ou menos evidente, natural e universal, quase que determinada biopsicologicamente, cabendo apenas ao meio social reconhecer as propriedades intrínsecas deste momento do curso da vida. A principal característica atribuída à juventude é a de ser uma transição entre a infância (e o mundo privado e as concepções

pré-lógicas) e a vida adulta (e o mundo público e as concepções racionalmente legitimadas): a juventude interessa menos pelo que ela é, e mais pelo que será ou deveria ser quando seus membros se tornarem adultos.

Para a teoria tradicional da juventude, esta, além de ser vista como uma etapa de transição, é vista como uma etapa em que os jovens podem sucumbir às drogas, à promiscuidade e à violência (GROPPO, 2017). A juventude-problema, a juventude como uma fase em que os jovens estão em um momento propício para se desviarem do caminho das normas sociais e acabarem caindo na marginalidade.

As teorias críticas da juventude inovam nesse sentido e concebem a juventude não mais como uma etapa de transição, passando a reconhecer seu papel transformador; entretanto, ainda desconfiam dos movimentos juvenis radicais. A “teoria classista”, revolucionária dentro das teorias críticas, avançou no sentido de mostrar que não há uma categoria juvenil uniforme (GROPPO, 2017.). Ainda de acordo com Groppo (2017, p. 10-11), a teoria classista:

Era uma das primeiras sistematizações da sociologia da juventude em que a diversidade, a criatividade e a capacidade rebelde dos grupos juvenis não institucionalizados ganhava sinal positivo. Na socialização, na educação informal, no interior dos grupos juvenis, reunidos nas ruas, frequentando espaços de lazer e consumo, os jovens das camadas populares (e também os das classes médias, por meio das contraculturas) resignificavam os valores, os produtos e os signos da “cultura de massa”.

Aqui a diversidade, a criatividade e a capacidade rebelde dos grupos juvenis não institucionalizados ganham sinal positivo.

Já as teorias pós-críticas da juventude tendem a relativizar e até a negar a proposição de juventude como categoria de transição à vida adulta – socialização secundária; recriam a noção de socialização, contestando seu sentido tradicional, onde as gerações adultas educariam unilateralmente as novas gerações. Nessa concepção, a socialização se torna mais plural, admitindo reversibilidades e tendo participação ativa dos sujeitos (GROPPO, 2017). Segundo Groppo (2017) ainda, a literatura

sociológica europeia e latino-americana tem presente que os marcadores tradicionais da entrada na idade adulta implodiram. O processo de transição não é (mais) linear, tornando a socialização múltipla, ativa e plural; muitas vezes deixando mesmo de existir o fosso entre as gerações, fazendo com que estas enfrentem os mesmos desafios e problemas apenas com diferentes experiências de vida acumuladas.

Grosso (2017) demonstra que há uma superioridade da “experiência” do adulto, que nada teria a aprender com os mais jovens, o que suporia que os próprios adultos não poderiam sofrer transformações, como se já fossem “seres completos”.

Margulis e Urresti (2008) nos mostram que juventude não se trata de mera categorização por idade, e que esta também não possui uma categorização uniforme, desvinculada de condições materiais, sociais, culturais e históricas. Os autores alertam, além disso, para o fato de a questão de gênero ser mais um diferenciador, mais um propulsor, auxiliando na visualização da impossibilidade de criação de uma categoria uniforme de juventude. Para os autores, os conceitos geralmente usados para determinar essas categorias – como de infância, juventude ou velhice – são ambíguos e difíceis de definir, normalmente sendo categorias imprecisas, pois estão envolvidas na heterogeneidade dos planos econômico, social e cultural de cada sociedade (MARGULIS e URRESTI, 2008).

Para Margulis e Urresti (2008) é preciso acompanhar a referência à juventude com a multiplicidade de situações sociais em que esta etapa é desenvolvida, com a presença de marcos sociais historicamente determinantes que condicionam as diferentes maneiras de “ser jovem”. Os autores destacam que a juventude é signo, porém não só signo, e afirmam que “a condição histórico-cultural da juventude não se oferece da mesma forma para todos os integrantes da categoria jovem” (MARGULIS e URRESTI, 2008, p. 1). De acordo com os autores, a juventude como categoria socialmente constituída tem uma dimensão simbólica, mas também devem ser considerados os aspectos factuais, materiais, históricos e políticos em que toda produção social se desenvolve. É preciso que não apenas a idade seja observada, mas também as condições materiais do setor social a que pertencem. Margulis e Urresti (2008, p. 1-2) afirmam que

Então se diz que a juventude depende de uma moratória, um espaço de possibilidades abertas a certos setores sociais e limitado a determinados períodos históricos. A partir de meados do século XIX e no século XX, certos setores sociais podem oferecer a seus jovens a possibilidade de postergar exigências – sobretudo as que provem da própria família e do trabalho – tempo legítimo para dedicar-se aos estudos e à capacitação, postergando o matrimônio, permitindo-lhes assim gozar de um certo período durante o qual a sociedade brinda uma especial tolerância. A juventude termina, no interior das classes que podem oferecer a seus membros recém-chegados a maturidade física este benefício, quando estes assumem responsabilidades centradas, sobretudo, em formar o próprio lugar, ter filhos, viver do próprio trabalho.

Para os autores, também o estereótipo do jovem de classe média e rica acaba por se tornar um modelo a ser seguido e uma mercadoria a ser vendida. Em contrapartida, os jovens das classes populares ingressam cedo no mercado de trabalho – trabalhos mais duros e menos atrativos –, carecem de tempo e dinheiro (moratória social) para viver um período mais longo de “despreocupação” com suas vidas. Os jovens das classes populares não dispõem de um excedente temporal, de um crédito ou plus, como os autores chamam; esses jovens das classes populares não dispõem da moratória vital também por não dispor da moratória social que está vinculada à classe social a que o jovem pertence (MARGULIS e URRESTI, 2008).

Além desses aspectos, os autores destacam que há também outra característica que deve ser observada: a questão de gênero. Para eles a juventude depende também do gênero, pois esta se dá de modo diferenciado para as jovens mulheres e para os jovens homens, e destacam que o “crédito social” é gasto mais rapidamente pelas mulheres que pelos homens. É nítida a diferença existente entre os tempos e as juventudes quando se faz um comparativo entre um jovem homem de classe média ou alta e uma jovem mulher das classes populares, impedindo assim que sejam colocados numa mesma categoria de juventude (MARGULIS e URRESTI, 2008).

Margulis e Urresti (2008) ainda destacam que a juventude não se resume a apenas um signo nem aos atributos juvenis de uma classe. Ela apresenta diferentes modalidades segundo variáveis que vão desde a idade, o crédito vital, a classe social, os marcos institucionais e o gênero.

Conforme essas várias variáveis, a categoria juventude não se manifesta da mesma maneira em todos os casos.

Reguillo (2003) ao analisar as culturas juvenis nos mostra que há uma enorme diversidade que cabe na categoria juventude. A autora nos diz que “definir o jovem em termos socioculturais implica, em primeiro lugar, não conformar-se com as delimitações biológicas, como a idade” (REGUILLO, 2003, p. 104). Para a autora esta é uma categoria construída culturalmente, vinculada aos contextos sócio históricos, sendo produto das relações de força de determinada sociedade. Pensar a juventude como construção cultural pressupõe não se conformar com delimitações biológicas, como a idade. É um equívoco pensar a juventude como grupo social contínuo e desvinculado da história (REGUILLO, 2003).

Reguillo (2008) destaca ainda que a juventude é um “estado”, não uma etapa de transição, nem um processo de metamorfose. Para a autora, a família, o Estado e a escola seguem pensando a juventude como uma fase de transição, mas o jovem está ancorado no presente. É preciso repensar certezas construídas sobre os jovens como categoria, não podendo reduzi-la a uma série de etapas e atitudes que caracterizem o período da juventude (REGUILLO, 2003).

A juventude das classes populares e sua relação com a meritocracia

Tendo definido alguns aspectos referentes às juventudes, podemos observar que o documentário *Nunca me sonharam* acaba por abarcar uma parte das juventudes pertencente às classes populares. Jovens pobres, de uma cidade pobre, estudantes de uma escola pública com estrutura precária. Esses jovens, trazem em seu discurso os sonhos de uma “vida melhor”. Entretanto, cabe observar que esses sonhos estão todos relacionados a um futuro profissional que lhes possibilite adquirir condições financeiras para assim serem felizes, com destaque para o mérito pessoal e para a superação de obstáculos num modelo meritocrático de sociedade. Segundo Barbosa (2014, p. 82) a meritocracia pode ser definida como:

o princípio consagrado nas organizações modernas de que a admissão, a mobilidade e a ascensão profissional das pessoas devem

ser pautadas pelo seu desempenho na realização das tarefas que lhes foram alocadas nas organizações. Essa lógica fundamenta-se na ideia de que, com base em critérios de seleção, cujas regras são previamente estabelecidas e conhecidas de todos os participantes, como a exigência de um tipo específico de qualificação, se estabelece uma situação igualitária inicial que garante uma igualdade de oportunidade para todos naquela circunstância. As diferenciações que resultarem desse momento inicial são interpretadas como consequência do conjunto de habilidades e talentos de cada um, medido por meio de sistemas de avaliação de desempenho, como provas teóricas e práticas, análise de currículo, entrevistas, entre outros.

A meritocracia defende ainda a ideia de que as oportunidades são as mesmas para os jovens de classe média e alta e os das classes populares e que as condições anteriores à chegada no processo seletivo de mérito são as mesmas para ambos. A meritocracia é apresentada a esses jovens e desenvolvida por eles no decorrer de suas falas como um modo de estimular seus esforços para alcançar objetivos determinados e específicos, relacionados sempre a alguma questão financeira.

Pode se perceber que o foco de todos os depoimentos dos jovens, professores e professoras, gestores e gestoras se dá nesse sentido, no interesse e nos objetivos individuais de “ser alguém da vida”. Em nenhum momento do documentário as questões de desigualdade são tratadas ou debatidas pelos jovens. Em determinados momentos, outros entrevistados, adultos, falam sobre a meritocracia e sobre a desigualdade de condições das várias juventudes presentes em nossa sociedade. Entretanto, a partir do momento em que os jovens e os gestores começam a falar nota-se nitidamente uma valorização do mérito individual para alcançar objetivos, na maioria das vezes vinculados ao quesito econômico.

A educação é colocada como a “chave” para a realização dos sonhos desses jovens, mas apenas uma educação que os leve para o Ensino Superior, não uma educação crítica e problematizadora que os faça pensar sobre suas realidades e sobre o sistema econômico que provoca, ou mesmo produz, essas desigualdades. Há, pelo contrário, uma defesa da educação para obter resultados palpáveis e quantificáveis. Resultados que possam ser aferidos em avaliações finais ou nacionais, visando na maioria das

vezes a empregabilidade ou o mundo do Ensino Superior. Em nenhum momento o foco é a transformação social e sim – e apenas – a transformação individual e o futuro promissor que os aguarda caso se esforcem e sejam passivos e pacatos diante das desigualdades e injustiças sociais. A desigualdade não é contestada; esses jovens são ensinados a superar a desigualdade em nível individual e a “correr atrás” do sonho de ser bem-sucedido profissional e economicamente.

E, ao observar as falas desses jovens, percebemos que o discurso da meritocracia foi comprado e o discurso do sonho de ser bem-sucedido do mesmo modo. Todos e todas, em suas falas, demonstram sonhar com esse futuro promissor e mágico onde haverá conforto e bens materiais ao alcance da mão. Não é debatido o porquê desses jovens sonharem em ser como os jovens das classes médias ou altas; o porquê dos seus sonhos serem o de ser como um jovem da classe média ou alta.

Durante o documentário podemos perceber que felicidade para esses estudantes está vinculada ao econômico; para eles a felicidade virá quando conseguirem ter dinheiro e condições profissionais que lhes propiciem conforto e bens materiais. E para isso, a “chave” é a educação.

Podemos perceber que os jovens são representados como estando vivendo uma fase de transição para a vida adulta, o foco de todo o documentário é demonstrar o que esses jovens sonham para sua vida adulta, o que virão a ser. O ângulo de visão é o dos gestores e docentes. Por mais que o documentário esteja repleto de depoimentos e diálogos dos jovens, o foco central é a gestão bem-feita da escola que pode proporcionar para esses alunos e alunas a realização do sonho de entrar no Ensino Superior e ter uma carreira profissional bem-sucedida financeiramente.

O foco está na gestão bem realizada em espaços que não possuem uma infraestrutura decente. A boa gestão dos gestores entrevistados no documentário levou a resultados positivos. Os resultados positivos são aferidos através de avaliações nacionais como o IDEB e as competições nacionais como as Olimpíadas de Matemática. Mendes (2018, p. 1305) afirma que:

Na produção de conhecimento em educação a ênfase nos aspectos práticos que envolvem o trabalho do professor, bem como

o controle deste trabalho baseado na necessidade eternizada de produção de resultados mensuráveis, é compatível com uma epistemologia cartesiana, que sobrevaloriza técnicas consideradas neutras, preponderando um esforço não teórico em que valem os resultados. Discutem-se os “dados”, galvanizados em fatos inquestionáveis, como se as escolhas de que decorrem não tivessem qualquer influência nestes resultados.

E, na sequência de sua escrita, Mendes (2018, p. 1306) ainda destaca que:

Detectadas falências na conformação a estes modelos, é preciso identificar os culpados, frequentemente professores e alunos, os sujeitos que de acordo com a hierarquia do sistema educacional teriam menor capacidade de intervenção nas normas. Ao atribuir as falências a indivíduos e não a processos, um poderoso legitimador das desigualdades geradas é a atribuição do conceito de mérito tanto aos professores quanto aos alunos que melhor se conformam à avaliação.

E essa desigualdade é posta de lado a partir do momento em que começam a tratar esses jovens como jovens que se esforçam e, apesar das adversidades e obstáculos, buscam superar tudo para chegar ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho com boas qualificações profissionais. Não é discutido nem tratado o tema da desigualdade existente entre esses jovens – das classes populares, estudantes de escola pública – e os jovens de classe média ou alta; não é discutido o quanto os caminhos percorridos por estes é diferente e o porquê de ser diferente. Valorizam-se os esforços individuais de gestores, docentes e jovens, mas não se discute os porquês da necessidade de serem realizados esses esforços pessoais.

Não há também no documentário nenhuma diferenciação entre os gêneros dos jovens e das jovens entrevistados. Todos são colocados dentro de uma mesma categoria fixa definida pela idade e pela escolaridade; no documentário, a adolescência acaba quando estes saem do Ensino Médio e adentram o Ensino Superior. Fixados e estáveis em uma mesma categoria, o que se pode observar são jovens que, in-

centivados por seus professores e professoras, acreditam no seu mérito individual e buscam por um “futuro”. O presente desses jovens é apresentado, por eles mesmos e por seus professores e professoras, não como um presente, mas como uma preparação para um futuro, para a vida adulta em sociedade e para o mercado de trabalho.

Entretanto é sabido que a meritocracia privilegia e auxilia os jovens das classes média e alta em detrimento às classes populares. Os jovens das classes populares podem ter acesso às mesmas oportunidades, porém os caminhos percorridos até ali são muito distintos. O acesso à uma educação de qualidade, à cultura, ao lazer, a não necessidade de ir precocemente para o mercado de trabalho, dentre tantas outras diferenças existentes entre os jovens das classes média e alta e os jovens das classes populares, são só alguns exemplos de como o caminho percorrido até o “processo seletivo do mérito” são distintos e até mesmo contrários.

Vivemos em um tempo que está em voga *romantizar* a pobreza e a miséria. E por *romantizar* entende-se o fato de darem mérito a atitudes de superação individual realizadas por pessoas que pertencem às camadas populares. Ao invés do questionamento das desigualdades sociais e econômicas da sociedade, o mérito é dado a atitudes individuais que tendem a superar dificuldades e conseguir alcançar algum objetivo específico. *Romantizam* a mãe que trabalha 3 turnos para dar o mínimo para seus filhos, mas não questionam a natureza da necessidade de uma pessoa precisar trabalhar 3 turnos em empregos precários e com salários baixíssimos – caso contrário não precisaria trabalhar 3 turnos – para criar seus filhos. *Romantizam* o jovem que catava sua comida no lixo e chegou ao Ensino Superior lendo livros que encontrou no “lixão”. *Romantizam* o mérito do “catador de latinhas” que hoje tem uma microempresa, mas não discutem a realidade das desigualdades que o levaram a ter que trabalhar como reciclador. *Romantizam* o “empreendedorismo” das pessoas, mas não discutem o fato desse empreendedorismo ser fruto da falta de emprego e da necessidade de sobreviver; que tem como resultado a precarização das relações de trabalho e as negações de direitos. *Romantizam* as superações individuais, sem discutir seus motivos, e as colocam como forma de exemplo a ser seguido.

E no documentário aqui analisado, *romantizaram* o fato de a escola, mesmo sem estruturas adequadas e com professores com baixos salários, realizar, através dos esforços dos gestores e dos docentes, um trabalho que proporciona uma educação de “qualidade” – medida em avaliações quantificáveis. Finalizam o documentário reafirmando a superação dessa escola, de seus professores e professoras e desses jovens. As últimas falas trazidas no documentário são as desses jovens falando sobre as profissões que desejam seguir no futuro.

Mas a realidade brasileira demonstra que apesar de o Brasil contar com a presença de Universidades Públicas e de bolsas de estudo e programas de ingresso como o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Sistema de Seleção Unificada – SISU, o acesso ao Ensino Superior no Brasil ainda está abaixo do esperado e o nível socioeconômico ainda é um fator determinante na entrada dos jovens nos cursos de Graduação.

Nitahara (2019) destaca que apesar de o acesso à Educação Infantil ter aumentado nos últimos anos, o acesso ao Ensino Superior continua muito restrito, estabilizado em 32,7% dos jovens de 18 a 24 anos estudando. A autora realizou uma análise da pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2019 e alerta para o fato de que o nível de instrução da população brasileira está melhorando, mas ainda está longe dos patamares internacionais. Enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de pessoas de 25 a 64 anos que não concluíram o Ensino Médio é de 21,8%, no Brasil o índice é mais do que o dobro: 49%; e para o Ensino Superior completo no grupo entre 25 e 34 anos, a média da OCDE é de 36% e no Brasil é de 19,7% (NITAHARA, 2019).

Segundo o Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) quando observamos a relação entre acesso ao Ensino Superior e o perfil social e econômico dos ingressantes, percebemos que as matrículas ainda se concentram nas classes com maior poder aquisitivo da sociedade (IESALC, 2020). O percentual de crescimento na taxa bruta de matrícula entre os mais pobres, na região da América Latina e do Caribe, entre 2000 e 2018, foi de 5%; se situando em 10% para o ano 2018; entre os mais ricos, no mesmo período, o porcentual foi de 22%, se situando em 77% para 2018.

E, segundo o Instituto, com a pandemia COVID-19, esses cenários de exclusão acentuaram-se.

Hermes (2020) revela que 59% dos alunos em Universidades Públicas brasileiras estão entre os 20% mais ricos e que a probabilidade de um jovem pobre estar entre os 5% de melhores notas é de 1 em 600. A chance de um garoto rico estar na mesma posição, é de 1 em 4. Cerca de 85% dos fatores determinantes do resultado podem ser atribuídos a fatores socioeconômicos.

Sendo assim, a probabilidade desses jovens participantes do documentário chegarem ao Ensino Superior como eles sonham é bastante diversa da possibilidade de os jovens de classe média e alta ingressarem na Universidade. Esses dados e essa realidade não são tratados no documentário analisado e os jovens demonstram desconhecer tamanha desigualdade.

Além das análises acima apresentadas, em 10 de agosto de 2021, a Câmara dos Deputados aprovou o texto base da Medida Provisória Nº 1045 (MP 1045), que dispõe sobre o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda.

O Programa trata de reduções ou suspensões de salários e reduções de jornada de trabalho, bem como sobre os contratos de aprendizagem e de jornada parcial.

O texto trata também do REQUIP – Regime Especial de Trabalho Incentivado, Qualificação e Inclusão Produtiva, que é destinado aos jovens de 18 a 29 anos que estejam sem registro em carteira de trabalho a mais de dois anos, prevendo pagamento de bônus pelo trabalho ou bolsa por participação em cursos de qualificação de 180 horas ao ano (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021). Ainda, a MP 1045 dispõe que:

Essa relação de trabalho/qualificação não será considerada para qualquer fim trabalhista, previdenciário ou fiscal, assim o beneficiário não contará com qualquer direito trabalhista porque o bônus e a bolsa são considerados indenização. Sobre esses valores não haverá descontos para o INSS ou de Imposto de Renda (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

O texto cria também o Programa Primeira Oportunidade e Reinserção no Emprego (PRIORE), destinado a jovens entre 18 e 29 anos, para primeiro emprego com registro em carteira e remuneração máxima de dois salários mínimos; permitindo ainda ao empregador compensar o valor de até 11 horas semanais para o repasse ao Sistema S (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

Os principais problemas desses Programas estão relacionados à forma como as juventudes se tornariam uma espécie de “trabalhadores de segunda classe”. Para a socióloga Léa Marques, especialista em Direitos da Juventude, esses Programas são

Uma afronta brutal aos direitos da juventude e vão totalmente na contramão do que a juventude brasileira precisa e quer, que é trabalho decente, exercido em condições de liberdade, com uma renda adequada, com uma jornada de trabalho que permita conciliar com os estudos e com o direito à relação social e com a família (MARQUES, 2021, p. 2).

A especialista ainda afirma, com relação ao REQUIP, que

A juventude vai fazer o mesmo trabalho, mas não vai ter os mesmos direitos garantidos. Com a aprovação, o jovem vai ter um tipo de trabalho, mas sem vínculo, sem receber salário. Ele receberia um bônus de inclusão produtiva, que não seria pago pelo empregador e sim pelo governo. E também receberia uma bolsa de incentivo à qualificação que seria paga pelo empregador, só que com o valor máximo de R\$ 275, o que é muito abaixo do salário mínimo (MARQUES, 2021, p. 2).

O que podemos perceber é que esta acaba por ser mais uma barreira para as juventudes se inserirem de forma digna no mercado de trabalho, acarretando muitas vezes em desânimo e falta de perspectiva futura. Sem direitos garantidos, sem férias, sem vínculo empregatício; uma relação realmente de segunda classe para os jovens. *Romantizam* a pobreza e o esforço individual; entretanto, em contrapartida, oferecem cada vez mais precarizações das relações de trabalho que possibilitariam condições dignas de existência para as juventudes.

Considerações finais

Vê-se, no documentário *Nunca me sonharam* jovens das classes populares, colocados em uma mesma categoria, sem diferenciação de gênero, que sonham com um futuro promissor economicamente. *Romantizam* as superações de obstáculos vividas na escola, na profissão docente e nas vidas desses jovens. A estrutura social não é contestada e as desigualdades não são discutidas.

Os jovens aparecem sempre pensando em um futuro, relacionado com o econômico e na esfera individual. Para esses jovens esse futuro depende apenas deles e de seus esforços para superar os obstáculos que aparecerem, numa evidente defesa e valorização da meritocracia. O presente desses jovens é um exemplo vivo das desigualdades vividas em nossa sociedade, mas esse aspecto não é determinante nos diálogos ali apresentados.

Romantizam a pobreza, romantizam as ações pessoais e individuais e fazem esses jovens refletirem a ideia meritocrática de que com seu esforço pessoal conseguirão superar os limites impostos. Porém, não analisam o porquê desses limites existirem. É preciso uma mudança na cultura escolar para além das avaliações quantitativas, uma educação que se torne problematizadora e crítica e que questione as realidades, partindo delas e buscando sua transformação. Enquanto a educação for vista como a “chave” para o sucesso pessoal e não para a transformação social, as desigualdades que colocaram esses jovens na situação em que vivem seguirão existindo e seus sonhos seguirão sendo construídos na esfera individual e limitados pela realidade desigual de nossa sociedade.

Retrato da escola pública e da realidade educacional, bem como do modo que a educação é concebida, *Nunca me sonharam* nos faz refletir sobre as condições socioeconômicas e culturais brasileiras. Através da interpretação das falas dos estudantes, professores e professoras, gestores e gestoras vemos que seguimos priorizando a formação para o mercado de trabalho, sem analisarmos aspectos relevantes da realidade, das desigualdades e da injustiça social. Seguimos caminhando para a manutenção e não para a alteração do *status quo*; seguimos ensinando-os a relacionar sucesso e felicidade com bens econômicos, palpáveis e quantificáveis.

Os dados do acesso ao Ensino Superior no Brasil e na América Latina demonstram que a meritocracia não passa de falácia quando observamos que os fatores socioeconômicos são predominantes para o ingresso nas Universidades, mesmo as públicas. Não queremos, obviamente, desconstruir os sonhos e desejos dos jovens das classes populares de ingressarem no Ensino Superior, entretanto, entendemos ser preciso elucidar a realidade e trabalhar a partir dela e sobre ela para transformá-la. É necessário que o acesso ao Ensino Superior não esteja mais pautado pelo poder aquisitivo dos estudantes e que os jovens das classes populares compreendam as razões dessa desigualdade e quais os caminhos para transformar essa realidade. Educar para a transformação é urgente, em um país onde os fatores socioeconômicos representam 85% de determinação dos resultados.

Já é tempo de reescrevermos essa história.

Referências

BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. **RAE**, v. 54, n. 1, pp. 80-85, 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Deputados aprovam texto-base de MP sobre suspensão de contratos de trabalho**. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/792281-deputados-aprovam-texto-base-de-mp-sobre-suspensao-de-contratos-de-trabalho>.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, n. 14. pp. 9-17, 2017.

HERMES, F. **Universidade pública e gratuita ainda é privilégio para ricos**. 2020. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/columnistas/felippe-hermes/universidade-publica-e-gratuita-ainda-e-privilegio-para-ricos/>.

IESALC. **Acesso dos mais pobres ao Ensino Superior é desafio a ser enfrentado na América Latina e Caribe**. 2020. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/19/acesso-dos-mais-pobres-ao-ensino-superior-e-desafio-a-ser-enfrentado-na-america-latina-e-caribe/#.YPX-WF-hKjIU>.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. 2008. Disponível em: https://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf.

MARQUES, L. **Minirreforma trabalhista transforma jovens em trabalhadores de segunda classe, diz pesquisadora**. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/12/minirreforma-trabalhista-transforma-jovens-em-trabalhadores-de-segunda-classe-diz-pesquisadora>.

NITAHARA, A. **Acesso a nível superior no Brasil é abaixo dos padrões internacionais**. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, pp. 103-118, 2003.

NUNCA ME SONHARAM. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. São Paulo, Flow Impact. 2017.

MENDES, M. T. O mito do mérito: ensaio sobre meritocracia e qualidade da educação. **Perspectiva**, v. 36, n. 4, pp. 1302-1320, 2018



JUVENTUDES E TRABALHO: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E QUESTÕES RACIAIS

Thaís Janaina Wenczenovicz
Cláudia Cinara Locateli

Introdução

O combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido objeto de análise por diversas áreas do conhecimento. Estudiosos, gestores públicos, pesquisadores e formuladores de políticas públicas empreendem esforços no diagnóstico e na execução de medidas para redução das desigualdades no contexto brasileiro. Entre as múltiplas formas de manifestação dessas desigualdades, os marcadores sociais de gênero, raça e classes sociais são os mais investigados. Entretanto, a cor ou raça ocupa espaço central em grande parte dos debates em face ao processo de constituição sócio-histórico do Brasil.

Nesse debate, além dos aspectos que estão relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, cuja dinâmica produziu apagamentos e silenciamentos ao longo da história do País, inclui-se a juventude negra. Como consequência, a inclusão parcial das populações de cor ou raça preta, parda ou indígena no referido processo traduziu-se em maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social, com maior incidência em algumas coletividades.

Inserir adolescentes e jovens precocemente nas atividades econômicas em detrimento da efetivação de investimentos em Educação prejudica a sua possibilidade de ascensão social e traz impactos negativos na distribuição de renda intergeracional. Por esse motivo, a questão do trabalho de adolescentes e jovens está intrinsecamente relacionada à pobreza, sendo simultaneamente causa e consequência desta última. Nesse contexto, insta destacar que o trabalho, que perpetua a situação de pobreza ao longo das gerações, advém do fato de o tempo

gasto com o trabalho diminuir as possibilidades de milhares de jovens estudar, bem como fragilizar o processo de ensino-aprendizagem e o aproveitamento das atividades escolares. A presente reflexão analisa o impacto do marcador social racial junto a juventude negra brasileira, qual seja, o direito à educação e trabalho. Ademais, para realização do presente estudo, utiliza-se o procedimento metodológico bibliográfico-investigativo.

Colonialismo, colonialidades e raça

A sociedade brasileira foi herdeira “das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas” (GONZALEZ, 2019, p. 343/345). A partir do legado “do absolutismo português e da estrutura familiar cristã-moura”, constituiu-se no Brasil uma “sociedade cuja tradição foi o poder autoritário, seja em termos políticos, seja na relação senhor-escravo, marido-mulher, pai-filhos” (ALVES, SILVEIRA e SCHNEIDER, 2019, p. 62). Como consequência, a engenharia social no Brasil colônia era permeada por hierarquias bem definidas, “podendo-se conceituar como uma sociedade de castas, na qual os diversos grupos desempenhavam papéis rigidamente diferenciados” (NASCIMENTO, 2019, p. 259).

Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E consequentemente na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes,

como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (QUIJANO, 2005).

A criação da ficção e projeção simbólica conceitual da raça somente foi possível graças às múltiplas separações do Ocidente (que não estavam presentes em outras culturas), em especial, as separações entre corpo e mente/alma, razão e mundo (LANDER, 2005). A partir dessa “objetivização do corpo como natureza”, foi possível a criação da ideia de raça, teorizando-se que determinadas “raças são condenadas como inferiores por não serem sujeitos racionais”, consistindo em meros “objetos de estudo, corpo, em consequência, mais próximos à natureza”, convertendo-os, dessarte, em “domináveis e exploráveis” (QUIJANO, 2005, p. 129).

Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população e essa estratificação persistiu amplamente, observando-se que, na época da Independência (07.09.1822), embora a grande maioria da população brasileira fosse composta por negros, indígenas e mestiços, durante o processo de organização do novo Estado Brasileiro essas foram impossibilitadas da participação nas decisões sobre a organização cultural, social e política.

Por meio de categorias eurocêntricas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes etc.), foram pensados e organizados o tempo e o espaço de todos os seres humanos, elevando-se as particularidades culturais e históricas europeias ao patamar de “padrão de referência superior e universal”; tais construções constituíram parâmetros para analisar todas as realidades e significaram “proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta” (LANDER, 2005, p. 13). Isto é, as diversas maneiras de ser, de conhecer, de organizar a sociedade, foram transformadas “não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas”, situadas “num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade” (LANDER, 2005, p. 13).

Nesse contexto, a modernidade ocidental consolidou-se como um “pensamento abissal”, dividindo a realidade social em dois mundos: o “deste lado da linha”, isto é, sociedades metropolitanas (coloni-

zadoras), Direito (legal ou ilegal, consoante o arcabouço jurídico oficial do Estado ou internacional) e conhecimento científico; e o “do outro lado da linha”, ou seja, territórios coloniais, “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” (que são eliminados como “conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”, constituindo meras “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos”) e “território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não reconhecidos oficialmente” (SANTOS, 2007, p. 72-73).

No outro lado da linha abissal, na “face oculta e essencial” da Modernidade, que se desenvolveu “o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas”, ou seja, “as vítimas da Modernidade”, atingidas pelo “ato irracional (como contradição do ideal racional da própria Modernidade)” (DUSSEL, 2005, p. 29; BRAGATO, 2014).

Dussel (2005, p. 29), integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, sintetiza o mito da modernidade:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica etc.).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente, mas

como emancipadora dessa culpa de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter civilizatório da Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização dos outros povos atrasados (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil etc.

É nesse contexto que milhares de homens e mulheres passaram por processos de apagamentos e silenciamentos por séculos e permanecem até o século XXI com o processo de estigmatização, exclusão e violências. Ou seja, a partir da experiência colonial através do Atlântico, a “existência social” e as “relações sociais” passaram a ser totalmente controladas, observando-se que cada uma das estruturas da vida humana passou a se submeter à “hegemonia de uma instituição” forjada pelo “padrão de poder” capitalista, eurocentrado e global: a) no controle do trabalho, de seus recursos e produtos, instituiu-se a empresa capitalista; b) no controle do sexo, estabeleceu-se a família burguesa; c) no controle da autoridade, edificou-se o Estado-nação; d) no controle da intersubjetividade, fixou-se o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 117 e 123).

Desigualdades Sociais, Educação e Trabalho

O século XX na história política do Brasil foi marcada por mais de duas décadas de Regime Militar. Durante os anos de transição da Ditadura Militar para a Democracia Representativa, a Educação Brasileira caminhou atenta à nova visão das questões educacionais, especialmente em reconhecimento as desigualdades sociais que se apresentavam dentre as maiores demandas coletivas. Nesse contexto de reconstrução em meio a inúmeras incertezas, a Educação teve papel importante, iniciando com discussões para enfrentar uma mazela que seguia a anos: o analfabetismo adulto. A preocupação com a formação dos professores, também foi um dos temas debatidos, entretanto sem avanços a curto prazo.

Além das distorções sociais presentes há séculos no Brasil, há o agravante da fome, da pobreza multifuncional, da população em situação de vulnerabilidade social e outras tantas que impactam majoritariamente as populações racializadas e empobrecidas. A extensão territorial do Brasil também contribui com a diversidade socioeconômica e cultural, difi-

cultando ações locais que necessitam de incentivos federais ou estaduais, para reduzir a distorção na oferta de ensino de qualidade. Ou seja, são inúmeros os fatores que incidem sobre a efetividade e eficácia do direito à educação no Brasil¹.

Dessa forma, constata-se que a educação tem o seu caminho para a equidade social interrompido por muitas variáveis a cada período, costumeiramente por uma série de fatores que necessitam a colaboração coletiva e principalmente, dos entes federados – União, Estados e Municípios.

Sabe-se que as políticas públicas reconhecem a complexa relação das desigualdades sociais nos mais diversos campos dos direitos aos cidadãos brasileiros e, em se tratando de direito à educação a reflexão data de longas décadas. Desde a implantação da República o Brasil traz em atos e efeitos olhares sobre a necessidade de contemplar esse direito, entretanto, as demandas coletivas e a organização da sociedade civil destacam-se nesse processo de garantias de direitos em grande parte da história da Educação Brasileira.

Há um número significativo de legislações voltadas ao enfrentamento das desigualdades na educação e, nos séculos XX e XXI há uma maior incidência na ampliação de direitos. Dentre elas enquanto Lei Geral cita-se: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Lei nº 13.415/17). A legislação que abarca a gestão envolve o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho – Portaria Ministerial nº 3.272/03), Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para o Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Estaduais e Municipais Correspondentes e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Já no quesito financiamento insta destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Entretanto, em se tratando de trabalho infantil e juvenil e evasão escolar há uma longa jornada a se percorrer.

1 É importante frisar que a qualidade de ensino, no Brasil, é mensurada por exames padronizados que não consideram as diferenças culturais e muito menos as diversidades que cada região do país apresenta.

Costuma-se relacionar a evasão escolar com múltiplos fatores, mas dentre os preponderantes encontra-se o trabalho. Trabalho esse que por vezes inicia ainda na mais tenra idade. O trabalho infantil vem declinando em todo o mundo desde 1950. Todavia, a queda experimentada pelo Brasil ocorreu de forma mais lenta do que em países que apresentavam renda per capita inferior, tais como China e Índia. Segundo os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021, 29,5% dos jovens das famílias brasileiras de renda mais baixa encontram-se em defasagem escolar, ainda no Ensino Fundamental, ou simplesmente estão fora da escola, por abandono ou evasão.

A baixa escolaridade dos progenitores e as desigualdades sociais também são apontadas como elementos impulsionadores dessa tríade: Educação, Juventude e Trabalho. De acordo com as Convenções da OIT nº 138 e nº 182 é considerado trabalho infantil o trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima de admissão ao emprego/trabalho estabelecida no país. Acrescentam-se também os trabalhos perigosos (caracteriza-se como trabalho perigoso as atividades que por sua natureza, ou pelas condições em que se realizam, colocam em perigo o bem-estar físico, mental ou moral da criança, bem como são consideradas como Piores Formas de Trabalho Infantil a escravidão, o tráfico de pessoas, o trabalho forçado e a utilização de crianças e adolescentes em conflitos armados, exploração sexual e tráfico de drogas).

Sabe-se que a história laboral dos jovens acontece paralelamente a outros eventos que lhes são igualmente importantes. Por certo, o enlace entre dimensões da vida não é uma característica exclusivamente juvenil. Entretanto, entre os mais jovens, tais eventos transcorrem em um período em que se localizam outras transições relevantes ao curso da vida, porque decisivas no seu processo de autonomização de status (ALISSON, 1984; ELDER, 1985).

Ao contrário das experiências infanto-juvenis, as trajetórias juvenis são heterogêneas e caracterizam-se pela riqueza de experiências nelas envolvidas: estudam e trabalham ao mesmo tempo, saem da escola e mais tarde retornam, começam o primeiro emprego e retornam à escola. Esses são, entre muitos outros, alguns possíveis enlaces entre trajetos laborais, escolares e familiares. Entendê-los supõe o uso de arcabouços

conceituais e metodológicos que levem em conta essa natureza específica (GUIMARÃES, 2006).

Nesse contexto de trajetórias e percursos da juventude, registra-se que um número significativo de jovens de 15 a 17 anos ainda está fora da escola sem ter concluído a Educação Básica, totalizam mais de 700 mil vidas, o que representa 7,1% dos jovens desta faixa etária e, dentre essa totalidade a maioria são de grupos vulnerabilizados e não-brancos (IBGE, Pnad Contínua 2019).

Com vistas a cartografia nacional é possível observar que para a faixa etária de 19 anos, temos a Bahia no topo do ranking de jovens que não concluíram o Ensino Médio, com 57,1% e os dez primeiros nomes dessa lista são de Estados do Norte ou Nordeste do país. O melhor resultado é do Estado de São Paulo, que ainda apresenta 21,7% de jovens de 19 anos sem concluir o Ensino Médio. O percentual é abaixo da média quando se analisa a estatística para todo o Brasil, que é de 36,5% (IBGE, Pnad Contínua 2019).

Educação e juventude negra

A trajetória escolar dos jovens negros no Brasil reflete os marcadores de dominação e poder tendo em vista a trajetória da desassistência do Estado, a exclusão e a subalternização. Desde a mais tenra idade as crianças negras são vitimizadas pelo marcador de raça e por consequência são as mais propensas as violações e violências em contexto externo.

A escola tem um papel cidadão, emancipatório, histórico-cultural e social essencial quando se trata de potencializar vínculos sociais, desenvolver competências, habilidades físicas e cognitivas e de integrar à formação do educando um agente social, atuante e participe em seu espaço-tempo. Entretanto, os percalços e negações diárias do direito à educação aumentam a probabilidade de os jovens negros não darem continuidade aos estudos.

Nesse contexto, pode-se citar o abandono, a infrequência, a evasão escolar e motivações de outra natureza como: fome, necessidade imediata de geração de renda para apoiar a família, preconceitos, racismo, entre outros. E, é na adolescência que o problema se apresenta com maior in-

tensidade. De acordo com os dados do IBGE (2018), o índice de evasão escolar chega a ser de 44,2% entre os homens, um recorte de gênero e raça revela ainda que sobre as mulheres negras, da mesma faixa etária, o abandono escolar é uma realidade para 33% das jovens e, dessa forma, é possível afirmar que a exclusão escolar, cuja a média geral já é alta, ao atingir principalmente a população negra, revela raízes sociais.

Dados da PNAD (2020) mostram que o analfabetismo entre pretos ou pardos é quase o triplo do que entre brancos e, entre pretos ou pardos com mais de 60 anos a taxa chega a 27,1%. Para o mesmo grupo etário, entre os brancos, esse percentual é de 9,5%. Esses e outros índices refletem sobre a realidade escolar brasileira desde décadas. Sabe-se que as práticas educacionais, desde a Educação Infantil interligam-se ao racismo estrutural que incide sobre o acesso e permanência, bem como o desempenho de crianças negras nas escolas e universidades.

É necessário refletir sobre o processo de escolarização e alfabetização de meninas e meninos negros constantemente, bem como averiguar os apagamentos, as invisibilizações e os silenciamentos, que do ponto de vista histórico cerceou por séculos o direito a intersubjetividade e as identidades, bem como a autoestima e o orgulho em ser negro, uma vez que as imagens construídas sobre esta população, para além da ideia da incipiência de negros, criou estigmas e segregação.

Outro elemento a se destacar é o processo de abandono escolar. O abandono escolar é uma realidade no Brasil, sobretudo em ambientes socioeconômicos mais vulnerabilizados, como nas ocupações, periferias ou áreas rurais, bem como, em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Segundo números da PNAD da Educação 2019, divulgado pelo IBGE em julho deste ano, negros passam, em média, 8,6 anos na escola. Em contrapartida, os brancos passam 10,4 anos. Das 50 milhões de pessoas, de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da Educação Básica, seja por terem abandonado a escola ou por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos (IBGE, PNAD Contínuo, 2020).

Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que sobe para 8,9% entre pretos ou pardos. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos

brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. Insta destacar que não é apenas nos grandes centros urbanos que incide a precarização do ensino. Na Região Nordeste do Brasil há números de evasão escolar e taxa de analfabetismo acima da média, que corroboraram ainda mais para demonstrar um racismo estrutural presente na sociedade (IBGE, 2020).

No Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o Ensino Médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos. A pesquisa mostrou ainda que a taxa de analfabetismo no Brasil está em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo que mais da metade (56,2%) vive na Região Nordeste (IBGE, PNAD Contínuo, 2020).

Em âmbito governamental, Federal, Estadual e Municipal – algumas discussões e iniciativas em relação às políticas de reparação social e étnica insurgem-se apenas em meados da década de 1990. Em 1996 ocorreu o Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”, este foi promovido pelo Ministério da Justiça, deste evento nasceu o GTI (Grupo de Trabalho Interministerial), este coletivo tinha por finalidade realizar discussões e desenvolver a elaboração e implementação de projetos na esfera política que garantissem a valorização e a mudança positiva dos padrões de vida de negras e negros brasileiros (LIMA, OLIVEIRA e LIMA, 2020).

Segundo um levantamento do UNICEF, 72% dos jovens brasileiros sentiram a necessidade de pedir ajudar em relação ao bem-estar físico e mental durante a crise sanitária SARS COV 2 (quarentena). Contudo, 41% não recorreram a ninguém e dentre eles a maioria é negra.

Nesse contexto, a realidade dos estudantes negros no Brasil é impactada especialmente no Ensino Médio, seja por evasão, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo ensino remoto, pelas múltiplas negações ou pela pobreza multidimensional. Por residirem em áreas vulnerabilizadas com menor cobertura de serviços de saúde, com menos acesso a computadores e internet para acompanhar as aulas remotas, eles tiveram mais dificuldades para seguir aprendendo em 2020 e 2021, já

que parte das atividades escolares seguem com a exigência de acesso à internet e posse de tecnologias (aparelho celular, notebook, dentre outros).

Outro dado a se destacar é que pelo menos 70% da população negra enfrenta a pandemia sem reservas financeiras, sendo que no país 75% da população negra é pobre. Ou seja, esses obstáculos e outros devem agravar uma realidade que é anterior à pandemia: ao final da trajetória escolar, quando conseguem concluir o Ensino Médio, jovens negros aprendem menos e se sentem menos motivados a prestar o ENEM e a ingressar no Ensino Superior.

De acordo com dados de um levantamento de 2020 feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 6,4 milhões de estudantes (13,9% do total) não tiveram acesso às atividades escolares. Ainda nessa mesma pesquisa, a PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, também do IBGE, mostra que estudantes negros e indígenas sem atividade escolar representam o triplo de estudantes sem escola: 4,3 milhões de crianças e adolescentes negros e indígenas da rede pública e 1,5 milhão de pessoas brancas destes segmentos (IBGE, PNAD Contínua, 2020).

Para brasileiros com 60 anos ou mais, o percentual de analfabetismo foi de 9,5% entre pessoas brancas. Entre pretos ou pardos do mesmo grupo etário, a taxa chegou a 27,1%. No Brasil, ao todo, 11 milhões de pessoas eram analfabetas em 2019, entretanto novamente observa-se a diferença no acesso aos direitos fundamentais. Entre as regiões brasileiras, o Nordeste tem a maior taxa (13,90%).

As violências que mais atingem as crianças e adolescentes nas ocupações e periferias dos grandes centros urbanos são múltiplas expressões da questão social que se caracterizam pela desigualdade social e pelo racismo estrutural; pela negligência dos responsáveis e fragilidade dos atendimentos da rede de proteção social; pela falta de acesso a políticas sociais que garantam condições mínimas de alimentação saudável, acompanhada de educação e saúde integrais; pela violência doméstica, que se manifesta por maus-tratos, abandono do lar, ameaça, abuso de autoridade, tortura e abuso sexual; pela exploração do trabalho infantil e exploração sexual comercial; pela discriminação étnico-racial; pela discriminação quanto à orientação sexual; pela intolerância religiosa; pela falta

de acesso às políticas de lazer e cultura; e, finalmente, pela vulnerabilidade às dinâmicas criminais, devido à violência que atravessa o território, tradução local hipertrofiada da insegurança urbana.

Considerações finais

Sabe-se que o Brasil, historicamente, consolida a posição de superioridade branca através da violência estrutural originária do processo de ocupação e povoamento estendendo-se a escravização desenvolvida por décadas e que se faz presente no século XXI, sob forma de violência cultural, que acaba legitimando e naturalizando a reprodução de uma sociedade racista e desigual.

Crianças e jovens negros são mais afetados que os não-brancos e conseqüentemente a reprodução de violências estruturais e simbólicas os atingem de forma mais intensa. Costumeiramente, por residirem em áreas vulneráveis com menor cobertura de serviços de saúde, segurança, e em momento de crise sanitária – com menos acesso a computadores e internet para acompanhar as aulas remotas, eles tiveram mais dificuldades para seguir aprendendo em 2020 e 2021.

Dessa forma, pelo menos 70% da população negra permaneceu no decorrer do processo pandêmico sem reservas financeiras, sendo que no país 75% da população negra é pobre. Provavelmente esses e outros obstáculos agravam uma realidade que é anterior à pandemia: ao final da trajetória escolar, quando conseguem concluir o Ensino Médio, jovens negros aprendem menos e se sentem menos motivados a prestar o ENEM e a ingressar no ensino superior (KREZNINGER e SOARES, 2020).

Os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) na última década (2010-2020), assinala que as taxas de analfabetismo no Brasil, evidenciam disparidades também entre outros grupos étnico-raciais. A taxa de analfabetismo entre negros (11,5%), considerando-os a parcela de pardos e pretos, permanece o dobro da taxa entre brancos (5,2%). Além disso, quando comparamos a média de anos de estudo de instrução formal entre os segmentos populacionais, a partir de dados desagregados por cor/raça, também é possível observar uma diferença significativa.

Para a população que se declara branca, esta média é de 8,8 anos. No caso da população negra, é de 7,2 anos. A infrequência e a evasão escolar também são presentes na trajetória de crianças e jovens negros, como também mostram os mesmos dados.

Dentre as formas de diminuir a infrequência e a evasão escolar prematura é preciso dar condições para que os jovens e as famílias com reconhecimento do Estado que é necessário conceder mais acesso à renda e outros mecanismos de políticas públicas adequadas para o enfrentamento do problema. Também é importante a sociedade ter consciência de que situações como a evasão escolar e exploração no mercado de trabalho são reflexos do racismo, que é estrutural e sistêmico, no sentido de ser uma problemática que reflete em diversos espaços, inclusive no campo educacional.

À guisa de conclusão, é relevante apontar que o cenário dos estudantes jovens negros no Brasil é impactado especialmente no Ensino Médio, seja por evasão, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo ensino remoto (em tempos de pandemia COVID-19) ou pelos processos de exclusão, preconceito e racismo no espaço escolar. A evasão escolar no Ensino Médio não tem uma causa única. Vai se diferenciar de acordo com a faixa etária, raça, gênero, região e realidade socioeconômica.

Referências

ALVES, T.; SILVEIRA, A. A. D.; SCHNEIDER, G. Financiamento da Educação Básica: o grande desafio para os municípios. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 26, pp. 391-413, 2019.

ALLISON, P. **Event History Analysis**. Sage Foundation: Beverly Hills; California: Sage Publications, 1984.

ANUÁRIO EDUCAÇÃO BÁSICA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da decolonialidade. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 19, n. 1, pp. 201-230, 2014.

BRASIL. MEC, **Base Nacional Curricular Comum (BNCC – Lei nº 13.415/17)**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)**. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Pp. 24-32.

ELDER, G. **Life Course Dynamics**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1985.

GONZÁLEZ, L. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. Pp. 343-345.

GUIMARÃES, N. A. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, A. A. (Ed.). **Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: Ipea, 2006. Pp. 171-198.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: estatísticas**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas>.

IBGE. PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/Contínua Educação 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas>.

IBGE. PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/Contínua Educação 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas>.

LIMA, C. R. F.; OLIVEIRA, D. N. D. S.; LIMA, F. A. A. Alfabetização de crianças negras na “Terra Da Luz”: A implementação da lei 10.639/03 no Estado do Ceará. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 10, n. 5, pp. 101-115, 2020.

KRENZINGER, M.; SOARES, L. E. Evasão escolar, violência e políticas intersetoriais. **O Social em Questão**, n. 46, pp. 21-46, 2020.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Pp. 8-23.

NASCIMENTO, B. A mulher negra no mercado de trabalho. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. Pp. 20-55.

OIT. **Transições e trajetórias juvenis no mercado brasileiro de trabalho: Padrões e determinantes**. Brasília, 2016.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Pp. 117-142.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos – CEBRAP**, n. 79, pp. 71-94, 2007.



AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE JUVENTUDES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS AVANÇADO SOMBRIO

Dalvana Silva da Gama
Rita Cristine Basso Soares Severo

Este artigo traz parte dos resultados obtidos na dissertação intitulada “O avanço neoliberal e as representações culturais de juventudes no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio”, apresentada ao Programa De Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação (PPGED – MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

A dissertação teve como temática, o avanço neoliberal na educação e as representações culturais de juventudes presentes nos projetos sobre empreendedorismo juvenil e nos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio. Para este artigo, apresentamos um dos eixos analíticos que compõe a dissertação, e que faz referência ao objetivo específico: reconhecer e analisar as representações culturais de juventudes presentes nos projetos sobre empreendedorismo juvenil e nos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio.

Construções metodológicas da pesquisa

A pesquisa desenvolvida e que resultou na dissertação, se deu dentro de uma abordagem qualitativa, ancorada no campo dos Estudos Culturais. Nesta direção consideramos, a partir dos estudos de Maria Cecília Minayo¹ (2002, p. 21-22), que:

1 Todos os autores e as autoras citados(as) no corpo do texto deste artigo, terão seus nomes apresentados de forma completa, ou seja, prenome, nome e sobrenome, por opção e convicção das autoras e de seu grupo de pesquisa, para marcar o gênero dos autores e autoras.

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o avanço neoliberal e as representações culturais de juventudes presentes nos projetos sobre empreendedorismo juvenil e nos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio. Sobretudo, teve como objetivos específicos: 1) Analisar o avanço neoliberal na Educação por meio dos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio; e, 2) Reconhecer e analisar as representações culturais de juventudes presentes nos projetos sobre empreendedorismo juvenil e nos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio.

Sendo que, como já apresentado, este último objetivo específico, enquanto eixo analítico que trata das representações culturais de juventudes é o foco das análises trazidas no presente artigo.

Materiais de análise da pesquisa e construção das análises

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa se deu por meio de uma pesquisa documental. Assim, conforme Maria Marly de Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa documental é:

[...] bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Assim, foram utilizados como materiais de pesquisa, os editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e os projetos sobre empreendedorismo juvenil. Quanto aos projetos, foram analisadas suas

propostas iniciais e seus relatórios finais, e quanto aos editais, analisamos todos os editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão lançados dentro da delimitação cronológica estabelecida para a pesquisa.

A coleta de dados foi realizada a partir dos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão, tendo como delimitação cronológica os editais publicados a partir do ano de 2015 até o ano de 2020. E também os projetos submetidos a cada edital, bem como, projetos de fluxo contínuo, sem vinculação a um edital específico, realizados no IFC – Campus Avançado Sombrio, no mesmo período. Foram analisados ao total 16 editais, 117 projetos, submetidos a estes editais, e 53 projetos de fluxo contínuo, sem vinculação a um edital específico.

Debruçadas sobre estes materiais, que foram fontes de dados para esta pesquisa, organizamos as análises em dois eixos, sendo o eixo apresentado neste artigo: as representações culturais de juventudes que emergiam nos textos destes editais e projetos. Este eixo de análise foi dividido em duas partes: “Os jovens como recursos humanos qualificados” e “Juventudes Empreendedoras”, representações culturais encontradas em um edital e em um projeto de ensino, respectivamente. As quais são apresentadas nas análises a seguir.

As representações culturais de juventudes

O processo analítico, assim como toda a pesquisa, teve como suporte teórico e metodológico o Campo dos Estudos Culturais nas propositivas de Stuart Hall, entendendo que os significados e sentidos que são destacados nas análises não são fixos, são apenas um recorte possível, uma análise possível e contingente de ler os documentos a luz dos autores e autoras com os quais construímos nossos olhares teóricos.

Para Stuart Hall (2003), o significado de uma mensagem não é fixo, e sim contingencial, contextual, multirreferencial, assim “não existe uma lógica determinante global que nos permita decifrar o significado ou o sentido” (HALL, 2003, p. 354), há diferentes formas de leitura, de decodificação, entendendo que “a decodificação não é homogênea, de que se pode ler de formas diferentes e é isso que é leitura” (HALL, 2003, p. 357). O processo de significação é contínuo “sempre significando e ressignificando – este é um processo sem fim” (HALL, 2003, p. 362).

E para reconhecer e analisar as representações culturais de juventudes encontradas nos editais e projetos, buscou-se suporte, nas teorias do capital humano, entendendo a Educação como importante para a Economia, enquanto constituidora de sujeitos dentro de uma normatividade econômico-empresarial (GADELHA, 2009). As teorias do capital humano “traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator produção e mercadoria” (LAVAL, 2019, p. 51).

Esta normatividade econômico-empresarial reconfigura saberes e valores, fazendo com que valores econômicos sejam admitidos enquanto valores sociais normativos. E estes saberes e valores quando trazidos na linguagem, na palavra escrita, atribuídos aos jovens estudantes, acabam por representá-los, uma vez que representar é atribuir sentido por meio da linguagem, e:

os sentidos também regulam e organizam nossas práticas e condutas: auxiliam no estabelecimento de normas e convenções segundo as quais a vida em sociedade é ordenada e administrada. Eles também são, portanto, aquilo que os interessados em administrar e regular a conduta dos outros procuram estruturar e formalizar (HALL, 2016, p. 22).

Utilizamos aqui o conceito de representação de Stuart Hall (1997) adjetivado, como bem nos traz Camila Melo (2016, p. 42), de cultural, para diferenciá-lo do conceito de representação trazido por autores de outros campos teóricos. Sendo que, fazemos uso deste conceito de representação cultural para analisar como são significadas as juventudes, através da linguagem escrita expressa nos editais e projetos, entendendo que:

É através do uso que fazemos das coisas, e o que dizemos, pensamos e sentimos acerca destas – como as representamos – que damos significado. Em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos conosco. Em parte damos significado às coisas através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano. [...] Em parte damos significado às coisas através da forma como as expressamos – as palavras que usamos, as histórias que contamos

acerca destas coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos (HALL, 1997, p. 3).

Tendo a linguagem como produtora de significados, em uma estreita ligação com a cultura, atuando como sistema de representação no qual “[...] utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até objetos [...]” (HALL, 1997, p. 1) para compartilhar nossos conceitos e valores.

Assim, analisamos a seguir, as representações culturais de juventudes, essas vontades de sujeitos, parafraseando Sandra Corazza (2001), que atribuem significados e assim representam os jovens estudantes. Iniciando por “Os jovens como recursos humanos qualificados”, proveniente das análises dos editais, seguindo para “As juventudes empreendedoras”, representação encontrada em um projeto sobre empreendedorismo juvenil.

Os jovens como “recursos humanos qualificados”

Acima de tudo, o gasto com educação deve ser “rentável” para as empresas usuárias do capital humano (LAVAL, 2019, p. 18).

Buscando reconhecer e analisar as representações culturais de juventudes presentes nos editais e projetos, chamou a atenção o excerto “Recursos humanos qualificados”, que entendemos estar relacionado às representações culturais de juventudes presentes nos editais analisados.

A menção aos “Recursos humanos qualificados” consta do Edital n.º 03/2016², que traz como um de seus objetivos:

II – Contribuir para a formação de recursos humanos qualificados, aprimorando o processo de formação de profissionais para a sociedade e possibilitando o aprofundamento de conhecimentos na área do projeto ao qual está vinculado;

2 Disponível em: <<http://editais.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2016/02/EDITAL03-2016-Sele%C3%A7%C3%A3o-Projetos-Pesquisa-e-Extens%C3%A3o.pdf>>

Objetivos com a mesma redação apresentada no excerto acima, constam, também, nos Editais nº 01/2018³ de ensino, pesquisa e extensão, lançado pelo Campus, nº 37/2019⁴ de fluxo contínuo da dimensão extensão, lançado pela Reitoria e nº 03/2019⁵ na dimensão ensino, lançado pelo Campus.

Cabe destacar que, no Edital nº 03/2019, este objetivo: “contribuir para a formação de recursos humanos qualificados, aprimorando o processo de formação de profissionais para a sociedade”, é trazido como objetivo específico de um projeto de ensino, e não como um objetivo do Edital, como consta nos demais editais analisados. Porém, pesquisando a Resolução nº 038/2017⁶, que regulamenta os projetos de ensino no Instituto Federal Catarinense, verificamos que este não é um dos objetivos de um projeto de ensino.

Ou seja, este objetivo, enquanto objetivo específico de um projeto de ensino, foi incluído no Edital nº 03/2019, sem qualquer base legal. Este “engano” parece ter sido corrigido em 2020, já que o Edital nº 33/2020⁷, de fomento a projetos de ensino, lançado pela Reitoria, ao contrário do Edital de 2019, traz os objetivos de um projeto de ensino em consonância com a Resolução nº 038/2017, sem incluir a “formação de recursos humanos qualificados”.

É importante analisar aqui, os interesses da inclusão de tal objetivo, tanto em relação a, por “engano”, ter sido relacionado como um objetivo específico de um projeto de ensino, como ser objetivo dos editais citados acima. Também, analisamos a representação cultural contida neste excerto: “formação de recursos humanos qualificados”, pois, conforme

3 Disponível em <<http://editais.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2018/02/edital-01.2018.pdf>>

4 Disponível em: <<https://editais.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Edital-Fluxo-Cont%3%adnuo-Programas-de-Extens%3%a3o.pdf>>

5 Disponível em: <http://editais.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2019/04/Edital_Projeto_de_Ensino_sem_fomento_2019_CAS.pdf>

6 Disponível em <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/Resolu%3%a7%-c3%a3o-038_2017-Projeto-de-Ensino.pdf>

7 Disponível em: <<https://editais.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/Edital-033-2020-Sele%3%A7%C3%A3o-de-Projetos-de-Ensino.pdf>>

Stuart Hall (1997), damos significados às coisas a partir das palavras que usamos e assim as representamos.

A palavra “recurso” remete a ferramenta, instrumento, segundo o dicionário: “meio de resolver um problema” (FERREIRA, 2000, p. 588). Quanto à palavra “qualificado” temos: “que têm certas qualidades, ou determinado cabedal de conhecimentos ou atributos” (FERREIRA, 2000, p. 570). Analisando o sentido destas palavras é possível depreender que esses sentidos são atribuídos aos jovens estudantes dentro de uma vontade de sujeito que se pretende constituir, entendendo que “os sentidos também regulam e organizam nossas práticas e condutas” (HALL, 2016, p. 22).

Assim, o jovem representado culturalmente, nestes editais, como uma ferramenta com certas qualidades para, conforme nossa análise, servir ao mercado, onde a eficiência econômica depende de formação de mão de obra qualificada, e “a educação deve ser ‘rentável’ para as empresas usuárias do ‘capital humano’” (LAVAL, 2019, p. 18).

Temos então explicitadas as relações de poder que disputam pela representação e constituição de identidades, como nos traz Sandra Corazza (2001, p. 22):

Os olhos que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus olhares – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representações culturais, e não de outras.

Assim, trazer como objetivo, os jovens enquanto “recursos humanos qualificados” parece externar a principal representação de juventudes contida nos editais analisados. Tendo o jovem como um recurso, formado de acordo com os interesses das empresas, “indivíduos que se tenta pré-adaptar aos postos de trabalho que vão ocupar” (LAVAL, 2019, p. 286).

É possível entender com esta análise, que o jovem do qual estes editais têm vontade, parafraseando Sandra Corazza (2001), é o que servirá de recurso humano, de ferramenta, ao sistema neoliberal. Partindo desta primeira representação cultural de juventudes, encontrada nos textos dos

editais analisados, seguimos para a representação cultural encontrada no projeto IF Empreendedor.

Juventudes empreendedoras

Agora, se espera dos indivíduos que eles procurem soluções biográficas para contradições sistêmicas (BAUMAN, 2005, p. 67).

Como nos apresenta Bauman (2005), na citação de abertura deste subtítulo, representar as juventudes como empreendedoras, transfere para o indivíduo toda a responsabilidade sobre seu futuro, transformando em biográficas soluções que são sistêmicas. E é isso que analisamos aqui, estas representações do jovem como este sujeito empreendedor de si, que é considerado o único responsável por seu sucesso ou insucesso profissional, independente de políticas públicas de trabalho e emprego ou de formação.

Realizando a pesquisa documental, localizamos um projeto de ensino, realizado como fluxo contínuo, sem submissão a um edital específico, nos anos de 2016, 2017 e 2018. Este projeto tem relação direta com a temática do empreendedorismo juvenil e se chama “IF Empreendedor”. Buscando por informações, encontrei o sítio eletrônico do projeto⁸ e o relatório final do projeto do ano de 2018⁹. No sítio eletrônico do projeto são apresentados dois objetivos do projeto, a saber: 1) Desenvolver atividades de Empreendedorismo/Inovação no Curso Técnico em Hospedagem no Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio; e, 2) Desenvolver atividades ligadas ao empreendedorismo/Inovação na disciplina de Administração Aplicada II com relação direta com o plano de ensino/ementa. Os alunos vão desenvolver um produto e comercializá-lo durante o projeto.

Sendo evidenciado, como destacado nos objetivos, a promoção do empreendedorismo e da inovação em atividades a serem realizadas no de-

8 Disponível em: <<http://www.findglocal.com/BR/Sombrio/527482290784560/IF-Empreendedor>>

9 Disponível em: <<http://hospedagem.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/11/2018/12/Relatorio-IFEmpreendedor.pdf>>

envolvimento do projeto, aplicado às turmas de segundo ano do curso técnico em hospedagem.

No relatório final do ano de 2018 é relatado que o projeto foi concluído atingindo seus objetivos e que:

[...] a turma se superou, entre vários sentimentos e competências desenvolvidas podemos destacar: organização, superação, capacidade de resolver problemas, inovação, pensamento crítico, senso de responsabilidade, visão empresarial, respeito a hierarquia, percepção sobre o valor do dinheiro, trabalho em equipe, meritocracia, entre outros.

O relatório trouxe diversas imagens do desenvolvimento do projeto, incluindo a participação das mães dos alunos que apoiaram na produção e no orçamento dos custos de produção, os logotipos dos produtos desenvolvidos e dos grupos vendendo seus produtos no campus. Além da produção e vendas dos produtos que foram: salgados, bolo de pote, trufas, sucos, cookies e cafés, os estudantes realizaram pesquisas sobre os produtos que incluíram gostos pessoais, médias de valores que estavam dispostos a pagar, consumo, idade, entre outros.

Analisando o relatório fica evidente a representação do “indivíduo-microempresa” (GADELHA, 2009, p. 155) cada vez mais difundido no meio educacional, estes devem se tornar empreendedores e “ser caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças etc.” (GADELHA, 2009, p. 156).

Esta representação do jovem como “indivíduo-microempresa” (GADELHA, 2009) ou também como o “empreendedor de si mesmo”, autorregulado, flexível e em constante aprendizagem (FOUCAULT, 2008) está presente nas palavras utilizadas no relatório para destacar o sucesso do projeto e as capacidades desenvolvidas pelos estudantes.

Como nos apresenta Stuart Hall (1997) na representação damos significados às coisas por meio da linguagem, neste caso, as análises basearam-se nas palavras escritas e temos aqui palavras como “superação”, “capacidade de resolver problemas”, “visão empresarial”, “inovação”, “meritocracia”, trazidas na introdução do projeto. Estas palavras

têm grande proximidade com as palavras utilizadas por Sylvio Gadelha (2009) e Michel Foucault (2008) para descrever os sujeitos que a racionalidade neoliberal pretende constituir e para quem deseja naturalizar o mercado como um regulador social.

O mesmo ocorreu no título “Resultados e Vendas” do relatório do projeto, onde os grupos que foram considerados destaques são descritos como:

“Grupo dos Sucos, motivação, alegria e disposição em todos os dias de vendas”

“Grupo do Café organização e inovação foram os destaques do grupo”

“Revezamento foi uma das estratégias para compor o trabalho e as vendas”

“A alegria foi um sentimento presente durante as vendas”

Observando as palavras utilizadas, ficam evidenciados aqui os traços do indivíduo-microempresa conceituado por Sylvio Gadelha (2009): motivação, disposição, inovação, estratégias.

Temos ainda, o destaque dado a “Equipe das Trufas” como campeã em vendas e lucro, um claro incentivo à competição, já que foi destacado no relatório o grupo com maior número de vendas e lucro. Sylvio Gadelha (2009, p. 156) falando sobre a governamentalidade neoliberal, indica que:

[...] de todo modo, os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo “processo” se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade.

O autor alerta que este culto à individualização, a competição, acaba por “tornar as relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais e frios” (GADELHA, 2009, p. 158). Dentro desta mesma lógica mercantil, o relatório do projeto “IF Empreendedor”, traz o desenvolvimento de competências pelos estudan-

tes participantes, como um dos ganhos do projeto, para Sylvio Gadelha (2009, p. 160):

[...] essa questão das competências, na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas, tem a ver também com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos.

O relatório também destaca que “foram duas semanas produtivas”, temos em Christian Laval (2019) que as reformas educacionais em curso “focadas na produtividade” pretendem “[...] reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados [...]” (LAVAL, 2019, p. 37). Remetendo-se aqui também a questão da meritocracia, que foi citada como um dos fatores de sucesso do projeto, estando relacionada ao grau de qualidade “de capital humano que foi acumulado através da educação” (GADELHA, 2009, p. 160).

Temos assim, um borramento de fronteiras entre o mundo corporativo e o mundo social, típico do neoliberalismo, onde “a dinâmica da vida social passa a ser animada e conduzida decisivamente por princípios, valores, procedimentos, técnicas e práticas oriundos do mercado e do mundo corporativo” (GADELHA, 2018, p. 234).

Desta forma surge um novo *homo economicus*, o empreendedor de si mesmo, autorregulado, flexível e em constante aprendizagem (FOUCAULT, 2008), que é a representação cultural de juventudes trazida no projeto IF Empreendedor desenvolvido no Campus Avançado Sombrio. Corroborando com o interesse neoliberal em constituir identidades alinhadas a seus interesses. Uma vez que:

Na medida em que cada indivíduo é, desde muito cedo, imerso e educado numa forma de vida neoliberal, na medida em que a governamentalidade neoliberal constitui o ar que ele respira ao longo da vida, a racionalidade neoliberal lhe parece natural (VEIGA-NETO, 2018, p. 40).

Por meio das análises realizadas nos objetivos do projeto e em seu relatório final, fica evidente a representação cultural de juventudes constante no projeto, o jovem empreendedor, pautado em características úteis ao mercado, individualista, competidor, flexível, moldado dentro de uma governamentalidade neoliberal.

Como nos traz Stuart Hall (2005) nossos jovens, enquanto sujeitos contemporâneos, possuem uma identidade móvel, constituída constantemente nas formas pelas quais são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam. O mesmo nos diz Rossana Reguillo (2003), ao afirmar que as juventudes são uma categoria culturalmente constituída, vinculados às relações de força da sociedade em que estão inseridas. Por isso este grande interesse neoliberal em uma escola de Ensino Médio e em representar estes jovens como empreendedores.

Sabemos que a escola não é a única instituição responsável pela constituição das juventudes, uma vez que, elas “ganham contorno próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 112). Mas é ela, a escola, que diariamente reúne uma grande quantidade de jovens, ao longo de vários anos.

Se utilizarmos dados do Instituto Federal Catarinense - IFC, por exemplo, temos distribuídos entre os 15 campi, conforme dados de 2019/01, 5.372 estudantes de cursos técnicos, que permanecem na instituição em turnos integrados, manhã e tarde, durante no mínimo 03 anos. Incluindo neste número, estudantes que utilizam de moradias estudantis, disponível em alguns campi, permanecendo dentro da instituição de segunda a sexta-feira ininterruptamente.

A permanência dentro da escola é tanta que, para alguns jovens, parafraseando Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) a escola transforma-se em um lugar, um espaço de suporte e mediação para as relações sociais, como também um lugar de ancoragem para a memória individual e coletiva.

Assim entendemos o interesse neoliberal na escola, em especial na constituição das juventudes que a habitam, conforme Alfredo Veiga-Neto (2013) os processos econômicos do neoliberalismo não são naturais e assim precisam ser ensinados, governados, controlados, e até mesmo, naturalizados como nos apresenta Sylvio Gadelha (2009) para que prin-

cípios econômicos transformem-se em princípios normativos de toda a sociedade, e a escola é o lugar privilegiado para tal.

Privilegiado por dispor de tantos jovens por longos espaços de tempo, possibilitando que a racionalidade neoliberal os seja imposta através de práticas pedagógicas e assim naturalizá-la em suas condutas.

Considerações finais

Finalizando as análises sobre as representações culturais de juventudes presentes nos editais e projetos, entendemos ter encontrado, ao menos, duas representações culturais, uma nos editais que trouxeram a representação cultural de juventudes do jovem como recurso humano qualificado, dentro de uma vontade de sujeito neoliberal, que tenha sua identidade constituída pela escola para atender ao mercado.

E a representação cultural de juventudes trazida no projeto de ensino IF Empreendedor, que traz o jovem estudante como o empreendedor de si (FOUCAULT, 2008) ou sujeito-microempresa (GADELHA, 2009) dentro de uma governamentalidade neoliberal que busca programar e controlar a forma de agir, pensar e sentir dos sujeitos, buscando naturalizar que princípios econômicos se transformem em princípios normativos de toda a sociedade.

Estes resultados nos levam ao que aponta Karla Saraiva (2010) de que a governamentalidade neoliberal se atravessa na Educação por meio de estratégias muito sutis, inserindo-se dentro de práticas pedagógicas. Esse atravessamento se dá pela vontade da constituição de um sujeito com determinadas características interessantes a racionalidade neoliberal.

E como estamos tratando aqui de representações culturais de jovens estudantes do ensino médio, compreendemos, com base nos autores Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), que as juventudes que têm suas identidades móveis e flexíveis, formadas e transformadas em relação às formas pelas quais são representadas e interpeladas culturalmente. Entendendo também que “a construção das identidades tem sido cada vez mais afetada pelas transformações globais profundas que modificam as realidades mais próximas e também a intimidade do Eu” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 124).

Assim, compreendendo que estes jovens estão no centro da disputa de poder pela constituição de identidades e pela representação. Buscamos entender, nestas análises, sobre esse jogo de poder, esta luta para impor significados, sobre os interesses da governamentalidade neoliberal na Educação e como, nossos jovens estudantes, são representados, dentro deste campo de luta pelo significado, pela representação e pela produção de identidades. E como tudo isto poderia atuar por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, desde os projetos em si até os editais que os regulam e selecionam.

Referências

- BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORAZZA, S. **O Que quer um currículo?** Petrópolis: Vozes, 2001
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; Et AL. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: Diálogos, Sujeitos e Currículos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Pp. 101-133.
- FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FOUCAULT, M. **O Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.
- HALL, S. **A Identidade Cultural. Na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.
- HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, pp. 15-46, 1997.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- MELO, C. A. **Representações de professores e de alunos sobre a Província Brasil**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. Pp. 09-29.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, pp. 103-118, 2003.

SARAIVA, K. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, pp. 123-137, 2010.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo e Educação: Os desafios do precariado. In: RESENDE, H. **Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a Educação**. São Paulo: Editora Intermeios, 2018. Pp. 33-44.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, n. 65, pp. 19-41, 2013.

ESCOLA E TRABALHO PARA UM JOVEM AUTISTA: ESPAÇOS DE (IN)DEPENDÊNCIA

Juliana Ribeiro de Vargas
Viviane dos Santos Vargas

Primeiras palavras

Ao longo de quatro temporadas (2017-2021), a série *Atypical*, veiculada pela plataforma Netflix desde 2017¹ apresenta diferentes momentos da trajetória de Sam Gardner, um jovem autista norte-americano. Vivências em família, no espaço escolar, no mundo do trabalho, são exemplos de tematizados pela Série *Atypical*. Em todos os espaços, a narrativa autoral do personagem principal aparece, ou seja, Sam narra aos espectadores, diferentes formas/estratégias que estabelece, a partir de sua condição autista, para viver a sua vida². Na primeira temporada, Sam é apresentado como um estudante do Ensino Médio e como trabalhador de uma loja de materiais eletrônicos. Como a maioria de seus pares, com dezoito anos, deseja ter um relacionamento afetivo, anseia encontrar uma namorada nos espaços de convivência de sua vida, ou seja: na escola e no trabalho.

Apoiadas nos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação, dos Estudos de Gênero e Sexualidade e dos Estudos sobre Juventude, buscamos problematizar, ao longo deste texto, proposições visibilizadas pela série *Atypical* sobre as (im)possibilidades de existência de um jovem autista nas dimensões escolar e laboral. Entendemos a série em questão como um artefato cultural, o qual opera pedagogias culturais – que vi-

1 Série disponível na Netflix desde 2017, produzida pela roteirista Robia Rashid, atendendo ao pedido da Netflix em oferecer esse tema pela carência de produções que retratem o Autismo. Ver: <https://www.netflix.com/br/title/80117540>.

2 Autismo configura-se em um transtorno no neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação (WING, GOULD e GILLBERG, 2011).

sibilizam, ensinam, reiteram modos de ser e de viver – os quais serão propostos como in/adequados. De modo mais específico, em *Atypical*, podemos pensar que a visibilização de determinados comportamentos/ações do personagem principal, mobilizadas pela condição do espectro autista, passa corroborar a naturalização de certas possibilidades para/de um/uma jovem autista, em qualquer dimensão.

É importante destacar que a temática do presente texto decorre da Dissertação de Mestrado intitulada “*Atypical: uma representação de jovem autista a partir dos Estudos Culturais*”, defendida por Viviane dos Santos Vargas (2021) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/ULBRA). Em razão do espaço para este trabalho, valemo-nos das análises realizadas sobre a primeira temporada da série, veiculada pela plataforma Netflix desde 2017. Como professoras e pesquisadoras vinculadas ao campo dos Estudos Culturais em Educação, compreendemos a potência educativa dos mais distintos artefatos culturais e, ainda, reconhecemos que as (in)visibilidades sobre o autismo, promovem efeitos, tanto nos sujeitos, como também na própria sociedade. Como destaca, Stuart Hall (1997) é através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos como representamos é que produzimos significado. Logo, o que uma obra midiática fala sobre o autismo, sobre um jovem autista, produz (inúmeros) significados.

A seguir, apresentamos os caminhos teóricos e metodológico que mobilizaram nossa análise e ainda, destacamos um breve histórico sobre o autismo e, de modo especial, sobre a visibilidade do tema no cinema. Posteriormente, buscamos problematizar, a partir de cenas da série, como a veiculação de determinados comportamentos/ações de Sam fomentam (im)possibilidades de vida nas dimensões do trabalho e da escola.

O roteiro: os caminhos teóricos-metodológicos

Os Estudos Culturais reconhecem a importância da cultura enquanto dimensão constitutiva de todas as realidades vividas e como uma poderosa prática articuladora, que mapeia as relações cambiantes entre práticas discursivas e não discursivas que formam um contexto (GROSSBERG, 2012, p. 50).

Os Estudos Culturais têm na cultura – entendida como toda e qualquer produção de um grupamento humano, o cerne de suas análises, as quais distanciam-se de quaisquer processos de valoração. Desta forma, Stuart Hall (1997), apropriando-se de conceitos de Gramsci, compreende a cultura como espaço de luta ideológica, palco da incorporação e resistência; um dos locais onde se constitui a hegemonia. Assim, compreende-se categorias como gênero, raça/etnia, geração e classe como espaços para o funcionamento de relações de poder e de processos de subjetivação entre os diferentes grupos sociais que constituem as sociedades. E, para tanto, o espaço da cultura – sua produção, consumo e circularidade, torna-se fundamental. A partir dessa premissa, podemos entender que determinados sentidos e representações são associados, por exemplo, aos sujeitos jovens autistas, enquanto outros, afastados.

Com a difusão dos Estudos Culturais no Brasil também começa a obter visibilidade a expressão Pedagogias Culturais por meio de livros e artigos, tornando-se segundo Costa e Andrade (2017) uma ferramenta conceitual muito utilizada em pesquisas neste novo campo envolvendo a educação. Segundo Camozzato (2012) o termo Pedagogia Cultural vem ampliar e pluralizar o conceito de pedagogia se relacionando diretamente com a forma de conduzir e fabricar modos de ser e viver, conforme expressa:

A pedagogia não está circunscrita por um espaço demarcado institucionalmente, como a escola, por exemplo, mas encontra-se em atuação, de forma produtiva, em todas as instâncias, espaços e artefatos em que se impõe uma operação para modificar os modos dos sujeitos estarem no mundo. Logo, a pedagogia almeja operar uma modificação, uma transformação dos sujeitos relacionados e trabalhados por ela (CAMOZZATO, 2012, p. 20-21).

O conceito de Pedagogia Cultural, conforme Camozzato (2012), nos leva a considerar artefatos culturais como propagandas ou um seriado como pedagogia cultural contemporânea, investindo e atuando na produção de determinados sentidos para a juventude, ao ensinar sobre determinados modos de ser e habitar o mundo. Ribeiro, Magalhães e Boer (2020) organizaram alguns estudos que abordam a sexualidade em

produtos fílmicos em que, estes, são utilizados como Pedagogia Cultural. Sobre o uso do conceito de pedagogias culturais no campo dos Estudos Culturais em Educação, os autores declaram

Entendemos as pedagogias culturais, que além dos muros dos espaços escolares, compreendem outros espaços sociais que também educam, produzem significados, que são negociados, constantemente com o seu/sua interlocutor/a. (RIBEIRO, MAGALHÃES e BOER, 2020, p. 9)

Também em consonância com a perspectiva dos Estudos Culturais, o conceito de juventude remete à ideia de categoria plural, fato que a afasta de um modo único para descrevê-la e contextualizá-la (VARGAS, 2015). Para Dayrell et al (2012), a juventude pode ser considerada uma categoria dinâmica, atravessada pelas mudanças e transformações que ocorrem ao longo da história nas diversas sociedades. O referido autor compreende também que tal categoria é marcada pela diversidade, expressa nas diferenças sociais e culturais que constituem as posturas dos sujeitos compreendidos como jovens.

Apesar de termos, na sociedade brasileira, legislações que pontuem “um início” e “um fim” para essa etapa da vida – a exemplo do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), a qual compreende como jovem as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, podemos pensar que outros atravessamentos condicionam o reconhecimento dos sujeitos como jovens. As relações no mundo do trabalho, as relações de afeto e sexualidade, bem como a independência financeira poderia ser exemplificado como alguns desses atravessamentos.

Como caminho metodológico para análise aqui empreendida, recorreremos à Análise Cultural. De acordo com Wortmann (2007), a produção da análise cultural utilizada como um método de análise dos Estudos Culturais na perspectiva pós-estruturalista, busca apreender sobre a natureza da sociedade, visibiliza compreensões que geralmente outras análises desconsideram/desconsiderariam e analisa práticas culturais – produzidas e imbuídas nas relações de poder – em que “há representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura” (WORTMANN, 2007, p. 75).

Para Fischer (2002) os produtos midiáticos são potentes objetos de estudo que devem ser estendidos às práticas pedagógicas, pois ocupam lugares de produção de sentidos na sociedade. Desta forma, compreendemos *Atypical* é como um artefato cultural, que mobiliza pedagogias culturais acerca de temáticas como juventude e autismo, entre outras.

Uma cena especial: o autismo

O autismo é um transtorno no neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação (WING, GOULD e GILLBERG, 2011). Segundo a American Psychiatric Association – APA (2015) os déficits na comunicação, principalmente, nas linguagens receptiva e expressiva são habilidades comprometidas nas pessoas com TEA – Transtorno do Espectro do Autismo – e fazem parte dos critérios diagnósticos. Já para Schwartzman (2011) o TEA é caracterizado por prejuízos em três áreas do desenvolvimento que se referem à interação social, comportamento e linguagem, com diferentes graus de severidade. A palavra “autismo” é uma palavra originária do grego “autós”, que significa “por si mesmo”. No contexto histórico e clínico, o psiquiatra austríaco Eugene Bleuler, em 1911, foi o primeiro a utilizar a terminologia, pois acreditava que o autismo era uma característica da esquizofrenia, do ponto de vista do isolamento social destes sujeitos.

Os primeiros relatos sobre o autismo são dos estudos de Kanner (1943) e Asperger (1944), os quais descreveram infantes com distúrbios do desenvolvimento e com características peculiares de prejuízos, como relevante inabilidade no relacionamento interpessoal, atrasos na aquisição e distúrbios no desenvolvimento da fala, dificuldades motoras e comportamentos repetitivos e estereotipados.

A abordagem neuropsicológica de sujeitos com TEA, sugere que a disfunção executiva que acarreta prejuízos no controle executivo pode estar relacionada a alguns dos comprometimentos cognitivos e comportamentais observados em indivíduos com TEA. Sendo assim, sujeitos com essa condição apresentariam relevantes dificuldades envolvendo inibição de respostas, planejamento, atenção e flexibilidade cognitiva (BOSA, 2001; SANDERS, JOHNSON, GARAVAN, GILL e GALLAGHER,

2008), e isto explica, em parte, as dificuldades na interação social, na comunicação e no comportamento repetitivo e estereotipado característicos de sujeitos com TEA (CZERMAINSKI, 2012).

Importante pontuar que na mais recente revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID), a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2022: o TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) aparece como diagnóstico para todos os transtornos que fazem parte do espectro do autismo, como o autismo infantil, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância (F84.3) e o transtorno com hipercinesia. No entanto, valemo-nos neste texto do termo autismo por ser a forma com o personagem principal descreve-se e pela recente mudança no CID.

Ao observar o personagem Sam conseguimos identificar este funcionamento atípico por meio das características de comportamento mais rígido, de uma linguagem mecanizada e repetitiva, da dificuldade de resolver problemas do cotidiano que parecem simples, mas que para Sam são desafios frente aos prejuízos já citados. Estas entre outras características são ressaltadas para constituir o personagem e visibilizadas como representações de autismo nos episódios da série *Atypical*. Vale destacar que a série explora as estereotipias nesses locais onde ele aparenta estar seguro, mas que na realidade (podem não ser) tão seguros. A segurança vem do treino e da aprendizagem de comportamentos pré-determinados nestes espaços.

Escola e trabalho: espaços de (in)segurança

Na primeira temporada, o protagonista Sam Gardner é apresentado ao público nos contextos familiar, escolar e profissional. É o filho mais jovem de um casal de meia idade. Além dos pais, Sam convive com a irmã mais velha, Casey, que frequentemente o auxilia na organização de sua rotina diária e, por vezes, defende-o em situações constrangedoras vivenciadas na própria escola, uma vez que estudam na mesma instituição. Além de estudar, Sam trabalha em uma loja de eletrônicos, espaço em que encontra seu melhor e único amigo “Zahid”. Em muitas cenas, Zahid atua de modo semelhante à irmã de Sam, intermediando suas ações em situações do cotidiano juvenil, a exemplo da “busca” a uma namorada.

Sam apresenta traços comumente ligados ao estereótipo do autismo. Ele é um jovem metódico e muito organizado, que anota tudo sobre sua rotina. Além disso, Sam explicita ter, assim como pessoas com TEA, hiperfoco, no caso de Sam, por animais, principalmente os pinguins. Nota-se uma fala lenta, confusa que se repete quando se trata dos assuntos que lhe interessam, sem preocupação com a situação de fala do outro. A narrativa apesar de ser ficcional produz um universo simbólico para o telespectador que interpreta a linguagem, construindo sentidos, conforme explica Hall

Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos - sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos - para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura (HALL, 2016, p. 18).

Podemos pensar que a representação de um jovem autista é marcada, em muitos dos episódios da série, pelas características estereotipadas e caricaturadas das narrativas médicas e de manuais que apresentam as peculiaridades que classificam um sujeito como dentro do espectro do autismo. A partir dessa literatura, em específico, o sujeito com autismo precisa ser tutelado por ter sua habilidade social comprometida. No caso de Sam, o personagem representa um jovem autista de alto funcionamento, mas é evidenciada uma característica autística bem-marcada: a dificuldade em se relacionar, com prejuízos sociais por conta do déficit na comunicação verbal e não verbal. O personagem mostra-se como um sujeito inflexível e que se sente desconfortável com mudanças, valendo-se de comportamentos repetitivos para se modular e conseguir focar em novas ações (VARGAS, 2021).

A partir das análises realizadas, podemos inferir que na série não é questionado o lugar do jovem autista no trabalho, visto que ele é posto num lugar de limitação da sua ação, isto é, sua função não é realizar o atendimento corpo a corpo com o cliente, mas estar atrás de um balcão realizando pequenas arrumações e conferências, estando sua autonomia dessa forma tutelada, produzindo uma falsa independência. Sam não é socialmente um problema na loja, desde que ocupe este lugar.

Sabe-se que encontrar uma vaga de emprego disponível para pessoas com deficiência já foi mais difícil sem a conscientização social e o amparo da legislação que determina a participação mínima para portadores de qualquer deficiência. E no caso das pessoas no espectro do autismo essa discussão se estende sobre a neurodiversidade. Existem empregadores mais abertos à contratação de pessoas no espectro do autismo, mas ainda existe também muito preconceito. Pessoas autistas podem ser discriminadas no local de trabalho e ter dificuldade para se recolocar no mercado.

No espaço do trabalho, o seriado produz uma representação na qual o déficit na comunicação verbal e os prejuízos causados pela falha nas funções executivas não comprometem o jovem autista no atendimento direto ao cliente, como na função desempenhada por um vendedor, no qual necessita acessar informações na memória de trabalho e exige do sujeito autocontrole. É importante destacar que a série explora as estereotípias nesses locais onde ele aparenta estar seguro, mas que na realidade não são tão seguros. A segurança vem do treino e aprendizagem de comportamentos pré-determinados nestes espaços.

O artefato, como pedagogia cultural, faz com que o espectador acredite que a maioria dos jovens autistas conseguirá um trabalho com visibilidade, que atenderá o público sem conflitos nas habilidades sociais, sem enfrentamentos de desregulação do humor e outras características presentes na autonarrativa realizada durante a temporada para explicar ao interlocutor a respeito do autismo. Ou seja, a representação de que o trabalho das pessoas com deficiência é desprovido de dificuldades acaba por ser visibilizada pela Série em questão. Sobre a produção de sistemas de representação Hall (1997, p. 49) expõe:

São os atores sociais que usam os sistemas conceituais, o linguístico e outros sistemas representacionais da sua cultura para construir sentido, para fazer com que o mundo seja compreensível e para comunicar sobre esse mundo, inteligivelmente, para outros.

Contudo, é importante destacar que, na realidade brasileira, uma pesquisa realizada pelo IBGE ressalta que **85% dos autistas brasileiros estão fora do mercado de trabalho** e apostam que a principal motivação para um número tão baixo de contratações de autistas no mundo corpo-

rativo seja por conta da imprevisibilidade das características autísticas. **O IBGE acredita que o empregador, muitas vezes, não sabe o que esperar** em termos de resultados e comportamentos de um sujeito autista³. Cabe ressaltar que as políticas públicas, organizadas principalmente nos últimos anos, visam ampliação do contingente de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Sobre o tema, destacam Talarico, Pereira e Goyos (2019, sp.)

[...] considerando-se as políticas adotadas e as necessidades das pessoas com autismo, podem ser vislumbrados quatro grandes eixos de políticas públicas relacionadas à inclusão no mercado de trabalho: 1- Preparação para a atuação profissional (envolve o acesso à educação efetiva); 2- Incentivo à contratação (compreende o incentivo financeiro a estágios e à contratação em organizações privadas, a abertura de vagas de estágio e emprego em organizações públicas, programas de formação de mentores, gestores e empregadores, programas de conscientização de empregadores e gestores/líderes e incentivo ao empreendedorismo, voluntariado e cooperativismo); 3- Fomento à produção científica (compreende a promoção da criação de grupos de pesquisas, o estímulo à realização de eventos, à pesquisa, publicação e extensão universitária); 4- Aquisição de informações precisas sobre a questão (permite informações para a tomada de decisão relativa às políticas públicas, além de oferecer informações sobre o autismo para a sociedade).

Contudo, conforme já problematizado, a entrada e permanência das pessoas com TEA no mercado de trabalho não ocorre, muitas vezes, de modo semelhante ao apresentado pela Série, o que implica em um necessário “tensionamento do olhar” sobre as representações acionadas pela Série. Assim como a presença de Sam no trabalho é apresentada em *Atypical* sem a vinculação com possíveis adversidades, também sua presença no ambiente escolar, de acordo com a Série, realça as dificuldades que o personagem tem no trato e no relacionamento com seus pares.

Outro ponto de estaque na análise do artefato em questão está na descrição do jovem como um estudante em uma escola regular, mas sem

³ Informações do site Autismo em dia. Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-no-mercado-de-trabalho-desafios-e-oportunidades/>.

ressaltar conflitos cognitivos, fomentando uma representação de um sujeito incluído e bem aceito, que não tem problemas com a aprendizagem, porém se pensado nas estereotípias e características que o caracterizam como um jovem autista, sabemos que se trata de sujeitos que apresentam singularidades explicadas pelas narrativas médicas e que na vida real são pontos relevantes para o sucesso escolar, profissional e social.

Em diferentes passagens da primeira temporada, pode-se visibilizar cenas que retratam a vulnerabilidade de um jovem autista em um ambiente “naturalizado” como seguro. Sam é mais um na estatística de autistas que sofrem bullying na escola e discriminação por ser considerado “anormal”. Esse senso de “normalidade” está associado à diferença. Sam se considera “normal”, porém sua fala e interpretação literal das coisas, o coloca em situações desconfortáveis de comunicação.

Pensar sobre a educação inclusiva é desafiador. Problematizar a inclusão significa lembrar que a exclusão é real e acontece todos os dias. Começamos a compreender que uma escola inclusiva não é uma escola democrática e que a diferença não é verdadeiramente acolhida pelas instituições que tanto falam de inclusão. No espaço da escola é corriqueiro ver pelo menos algumas orientações a respeito da conduta para atender pedagogicamente as necessidades de estudantes no espectro do autismo, assim como outros estudantes com outros transtornos e síndromes serem ignoradas no planejamento por falta de profissionais especializados ou por falta de recurso. O não atendimento das reais necessidades do estudante seja no atendimento individual do professor, no acompanhamento monitorado por profissional especializado conforme prevê a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, por plano individualizado para atender a flexibilização de conteúdos ou por instrumentos avaliativos adaptados, o coloca em situação de não equidade para com seus pares e o insere em situação de exclusão. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2011, p. 131-132)

Há mais de 40 anos, quase todas as nações reafirmaram, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “toda pessoa tem direito à educação”. Apesar dos grandes esforços empreendidos por diferentes países para garantir uma “educação para todos”, ainda persistem situações de exclusão escolar e de discriminação

negativa que nutrem estatísticas preocupantes. Foi nesse cenário que em 1990, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi aprovado um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem daqueles que se encontravam privados de condições de igualdade de participação e de acesso à escola.

Assim, podemos nos questionar: será que somente um imperativo sobre a inclusão é suficiente para incluir as pessoas com deficiência? Será que as políticas públicas ao expor as práticas de exclusão dos sujeitos dentro dos espaços da escola são suficientes para promover a inclusão? Apenas tensionar os professores, responsabilizando-os moralmente pela inclusão escolar e social dos sujeitos coloca-se como o melhor caminho para a inclusão efetiva? Refletindo sobre estas questões, citamos Veiga-Neto quando afirma que é preciso pensar diferente para entender as condições que estão operando de determinada forma e não de outra. Há que se atentar para os discursos, neste caso, às políticas públicas de inclusão que conforme Foucault (2002, p. 9)

[...] em todas as sociedades a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade.

A Série vai constituindo o jovem Sam entre juventude e autismo, relacionando comportamentos pertinentes à faixa etária, mas também trazendo comportamentos autísticos como a situação na farmácia na compra da camisinha quando ele faz toda a abordagem sobre a camisinha e, também, em relação a ter uma “namorada de treino”. Apesar dos direitos relacionados à vida, à saúde, à sexualidade das pessoas com deficiência estarem garantidos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), sabe-se que tais sujeitos não estão representados em campanhas de prevenção e/ou práticas acolhedoras sobre o tema nos serviços de atenção básica.

Retomamos a letra da música “Brincar de viver”, de composição de Jon Lucien e Guilherme Arantes, escolhida para abrir este último

capítulo: Você verá que é mesmo assim/ Que a história não tem fim/ Continua sempre que você/ Responde ‘sim’/ A sua imaginação/ A arte de sorrir/ Cada vez que o mundo/ Diz ‘não’... Esta última frase “Cada vez que o mundo/ Diz ‘não’...” é uma realidade para muitos jovens autistas e suas famílias cada vez que deixa de ser convidado para uma festa por conta de seu comportamento divergente, cada vez que é deixado de lado no grupo escolar porque ninguém quer fazer o trabalho com o(a) colega(a) diferente, cada vez que o plano de saúde (quando tem) não cobre as terapias indicadas – apenas entrando com processo judicial, que muitas vezes exige da família a contratação de advogado particular para entrar com a ação – cada vez que é rejeitado por ter essa condição neuroatípica, cada vez que é considerado “um trabalho a mais” para o(a) professor(a) em sala de aula, cada vez que é julgado por precisar se autorregular, cada vez que é incompreendido e aceito, enfim, são muitos não!

Encerrando brevemente

Sua autodescrição, apresentada no episódio de abertura da série, visibiliza o “desajuste” que Sam sente em meio aos demais

Eu sou esquisito. É o que todo mundo diz. Às vezes eu não sei o que as pessoas querem dizer, e posso me sentir solitário mesmo que tenha gente ao meu lado. E aí eu só fico sentado e mexendo os dedos que eu chamo de meu comportamento autoestimulante quando eu bato uma caneta num elástico com determinada frequência e penso nas coisas que jamais poderei fazer como pesquisar pinguins na Antártida ou ter uma namorada.

Como um artefato cultural, pode-se pensar que *Atypical* ensine sobre a cultura autista, determinando (im)possibilidades de vida para os sujeitos identificados com o espectro. A partir dessa premissa, vale problematizar: todo o autista é “esquisito” no espaço do trabalho e na escola? Podemos ressaltar a partir do seriado *Atypical* situações de in/exclusões imersas na representação veiculada e refletir sobre a realidade de jovens autistas brasileiros sobre o quanto a luta social e a causa autista já con-

quistaram com as políticas específicas e o tanto que ainda tem a militar pela afirmação de identidades e diferenças.

Pensar na série *Atypical* como um artefato cultural que atua na sociedade pedagogicamente, produzindo significados e subjetividades, modulando modos de ser e pensar o autismo me fez perceber com as lentes dos estudos culturais o quanto é preciso ter um olhar criterioso e ir além do que está posto nas cenas ou do que está sendo informado, pois conforme Fischer (2002, p. 159) é preciso perceber como

os modos como nossas emoções são mobilizadas, as estratégias de construção de sentidos na TV, sobre a sociedade mais ampla, a vida social e política deste país, comportamentos e valores, sentimentos e prazeres. [...] Significa também assumir que sempre olhamos de algum lugar, a partir de um ponto de vista intuído, exercitado ou aprendido.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2013.
- ASPERGER, H. Die 'autistische Psychopathologie' im Kindersalter. **Auch für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, v. 117, pp. 76-136, 1944.
- BOSA, C.A. As relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, pp. 281-287, 2001.
- BRASIL. **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015**. Brasília: Presidência da República, 2015.
- CAMOZZATO, V. C. **Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- COSTA, M. V.; ANDRADE, P. D. de. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. EDUR. **Educação em Revista**. nº 33, 2017. pp. 1-23
- CZERMAINSKI, F. R. **Avaliação neuropsicológica das funções executivas no Transtorno do Espectro do Autismo**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- DAYRELL, J.; CARVALHO, L.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Pp. 157-17.
- FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, pp. 151-162, 2002.
- GROSSBERG, L. The conversation of cultural studies. **Cultural Studies**, v. 23, n. 2, pp. 177-182, 2012.

- HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, pp. 15-46, 1997.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **New Child**, v. 2, pp. 217-250, 1943.
- LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: **VII Colóquio Internacional Michel Foucault**. São Paulo: PUC-SP, 2011.
- RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C.; BOER, R. A. Apresentação. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C.; BOER, R. A. (Orgs.). **Leituras sobre a sexualidade em filmes: as pedagogias culturais em foco**. [Volume 9]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Pp. 9-14.
- SANDERS, J.; JOHNONS, K. A; GARAVAN, H.; GILL, M. GALLAGHER, L. A review of neuropsychological and neuroimaging research in autistic spectrum disorders: attention, inhibition and cognitive flexibility. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 2, pp. 1-16, 2008.
- SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. C.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. Pp. 255-262.
- TALARICO, M. V. T. S.; PEREIRA, A. C. S.; GOYOS, A. C. N. A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica. **Revista Educação Especial**, v. 32, pp. 1-19, 2019.
- VARGAS, V. S. **Atypical: uma representação de jovem autista a partir dos Estudos Culturais**. [Dissertação de Mestrado]. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2021.

VARGAS, J. R. **O que ouço me produz e me conduz? A constituição de feminilidades contemporâneas de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia.** [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

WING, L.; GOULD, J.; GILLBERG, C. Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, pp. 768-773, 2011.

WORTMANN, M. L. Análises culturais - um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. Pp. 73-92.

PROTAGONISMO JUVENIL: MEMÓRIA DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DO IFSUL CHARQUEADAS

Janaína Vargas Escouto
Luciana Neves Loponte

Introdução

O presente artigo apresenta resultado de estudo realizado durante a realização do curso do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. O tema de pesquisa se definiu quando da inquietude da pesquisadora durante uma aula da disciplina de Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica, em debate a cerca do conceito de Gestão Democrática. A partir da constatação da necessidade do estudo sobre o movimento de ocupação no IFSul câmpus Charqueadas iniciou-se a pesquisa que buscou compreender o movimento de ocupação dos estudantes, identificando o protagonismo estudantil na construção deste movimento.

A pesquisa buscou contextualizar o movimento de ocupação atrelando-o às novas formas como se organizam os movimentos estudantis, registrando sua história e traçando reflexões e análises sobre as ocupações que foram realizadas em mais de mil escolas no Brasil no final do ano de 2016 contra medidas de desrespeito e retrocessos na Educação Pública por parte do Governo Federal. A análise dos dados revelou o protagonismo por parte destes jovens que lutaram por uma Educação melhor para o país de hoje e das futuras gerações, também foi possível avaliar aspectos amplos das juventudes nessa interação gerada pelo movimento, entre eles questões ligadas ao pertencimento do jovem a escola, a autonomia na construção do conhecimento e autogestão por parte dos jovens.

O conceito de Juventudes

Ao falarmos de um movimento estudantil, estamos falando de um movimento onde o protagonista é o jovem. Para o Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013, são considerados jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013).

Diversos autores trazem pontos de vista que ampliam a forma de determinar essa juventude. Dayrell (2003) apresenta as várias visões que interferem na imagem que se tem do jovem, entre elas, o jovem como representativo de transitoriedade, do “vir a ser” que nega o presente do jovem e o trata apenas como uma possibilidade de futuro. Outra corrente de pensamento traz uma visão romântica do jovem, a juventude como um tempo de liberdade de expressão, tempo de ensaiar e errar para a vida, um período marcado pela irresponsabilidade. Ainda há uma corrente que trata o jovem extremamente relacionado à questão da cultura, como se a juventude só existisse no final de semana. Fala-se ainda da relação de ser jovem como um momento de crise, de afastamento da família. Assim como o autor acreditamos que nenhuma das correntes citadas corresponde ao coletivo do ser jovem, uma vez que cada jovem é único, de acordo com as suas experiências vivenciadas, sua condição social, a realidade que o fez jovem. Portanto, utilizaremos como base para as discussões a seguir a visão focada no termo “juventudes” que representa o jovem em sua multiplicidade. Scherer (2019) aponta que este termo tem passado a ser quase um consenso no meio acadêmico, uma vez que não há como tratar como homogêneo um segmento tão complexo e distinto.

Dayrell (2007, p. 1107) nos alerta para a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. Segundo o autor “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”.

Scherer (2019) destaca que um dos principais aspectos que caracteriza a juventude é o momento de trânsito entre a infância/adolescência para a vida adulta, passando de uma condição em que se era dependente de um responsável para uma condição autônoma, “que juventude é uma construção social, relacionada a um processo social vivenciado em um

período da vida humana, que envolve diversos fatores, para além de uma idade específica” (SCHERER, 2019, p. 11).

Com relação a forma como os jovens vivenciam esse período da vida e como isto reflete na sociedade, Scherer (2019) aponta o fato de as juventudes demonstrarem o que toda a sociedade vive em determinado momento, não como um simples reflexo, e sim demonstrando as transformações sociais, participando e construindo a história, assim como as demais parcelas da população. Vivemos em um tempo de grandes transformações que impactam diretamente todos os segmentos sociais, dentre eles as juventudes. Ao contrário do que o “mundo adulto” pensa a juventude não é um bloco homogeneizado e apartado da sociedade, mas um segmento que vivencia intensamente as transformações societárias de nosso tempo, trazendo à tona diversas questões que atingem a todos. Assim como aponta Novaes (2019), ao afirmar que não podemos compreender as questões da juventude sem considerar a história e as estruturas das sociedades onde os jovens vivem.

Dentro desta estrutura social, Abramovay (2019) aponta para a forma como a participação política dos jovens acontece atualmente, que através de estudos pode-se avaliar que os jovens que participavam politicamente não participavam necessariamente dos movimentos sociais. Que os jovens têm muitas facetas, podendo participar de diferentes grupos e trabalhar em diferentes temas. Sendo uma das características dos jovens uma maleabilidade muito grande.

Ao relacionar o jovem e a escola Dayrell (2007) aponta que a escola tem se mostrado para os jovens uma “obrigação necessária” na busca por um diploma, sendo desinteressante, distante da realidade do jovem, com conteúdos desconexos da realidade. Para os profissionais da escola, o problema é o jovem, com seu desinteresse e individualismo. O autor apresenta que o problema escola-jovem não se explica em si mesmo, e sim nas transformações que a sociedade apresenta.

Segundo Abramovay (2019) os jovens não encontram espaço dentro da escola, pois a escola parte de uma visão “adultocêntrica”, pois a escola é pensada por adultos de uma forma que não reconhece o jovem. Segundo a autora historicamente os jovens e adolescentes são muito críticos em relação à escola. E essa crítica é expressa através de reclamações, evasão, repetência e toda uma atitude de não participação dentro da es-

cola. As escolas realizam todo o tipo de testes, mas não avaliam o clima escolar, que pode ser apontado como uma das questões mais importantes para a qualidade do ensino. Portanto, os jovens têm uma visão crítica, mas não estão organizados para reivindicar e, ainda, são muito reprimidos quando falam aquilo que querem. Os adultos não deixam que a cultura juvenil se estabeleça dentro da escola.

Políticas públicas para as Juventudes

No que se refere a políticas públicas, Torrens (2013, p. 189) aponta que estas,

Podem ser definidas como os princípios norteadores da ação do Poder Público e são, diretrizes, procedimentos e regras que determinam as relações entre o Estado e os atores sociais a que se destinam as aplicações de recursos públicos e os benefícios sociais. São concretizados em programas, financiamentos e leis que traduzem a natureza e as prioridades de determinado regime político.

Para Abramo (1997) no Brasil não havia uma tradição de políticas públicas destinadas aos jovens especificamente, ao contrário de outros países, como de modo geral no continente Europeu e nos Estados Unidos onde estas políticas foram se desenvolvendo ao longo do século XX. Nos países de língua espanhola da América Latina estas políticas começam a ser desenvolvidas principalmente na década de 1980, estimuladas por organismos internacionais como a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), ONU (Organização das Nações Unidas) e governo da Espanha. O tema passa a ganhar maior relevância no Brasil na década de 1990, a partir dos esforços de pesquisadores, organismos internacionais, movimentos juvenis e gestores municipais que enfatizavam a singularidade da experiência social dos jovens.

Werthein (2004) aponta a importância de serem pensadas políticas públicas para as juventudes por razões como a quantidade numérica de jovens no Brasil (segundo dados do IBGE de 2018 eram 48,5 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos em 2017) e a vulnerabilidade destes jovens em questões ligadas ao desemprego, violência, falta de acesso a uma es-

cola de qualidade, bens culturais, lazer e esporte. Esse quadro se mostra particularmente grave ao se considerar que os jovens, são uma geração com necessidades no presente e uma geração estratégica no processo de desenvolvimento do país como uma promessa de futuro. Para o então representante da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) Werthein (2004, p. 16),

Os jovens têm vontade de participar como sujeitos e almejam ao reconhecimento de suas especificidades e identidades, as quais se singularizam em relação a outras populações. Tal situação requer, portanto, criatividade e inovação no plano de políticas públicas. Os jovens buscam ainda respostas continuadas às necessidades de atenção integral, daí que propostas de políticas de juventudes devem ultrapassar enfoques setoriais, pontuais, fragmentados, convencionais e avançar para imprimir uma perspectiva geracional-juvenil, enfatizando que a juventude é um tempo de estudar, de se formar cultural e fisicamente, de desenvolver valores éticos e espírito crítico, bem como de ter garantido os meios de subsistência.

Durante os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e da Presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016), os anseios dos setores da sociedade que já se organizavam desde os anos 1990 passaram a ser ouvidos. Políticas públicas voltadas aos jovens (direta ou indiretamente) tiveram destaque na agenda do governo,

Em 2004, um grupo interministerial – coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República e composto por 19 ministérios – levantou os principais programas federais para esse segmento populacional e realizou um diagnóstico da situação dos jovens brasileiros. Um resultado imediato do trabalho foi a definição da Política Nacional de Juventude, cuja implementação é coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República. O momento, portanto, revelou a prioridade conferida à juventude, estimulou o desenvolvimento de novas ações e a consolidação de práticas que buscam garantir direitos e oferecer oportunidades aos jovens brasileiros (BRASIL, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006, p. 5).

Outro importante avanço foi a instituição do Estatuto da Juventude, que através da lei assegura direitos especificamente aos jovens, o qual cabe destaque ao Art. 4º que diz “O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude”. E especifica as seguintes formas para essa participação ser efetivada,

Entende-se por participação juvenil:

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;

III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e

IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto. (BRASIL, 2013)

Poderíamos citar vários exemplos de ações, programas e projetos que foram realizados entre 2003 e 2016 pensando em políticas públicas para a juventude, que beneficiaram os jovens (exclusivamente ou universalmente como população), como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e PROEJA (Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Porém nesta pesquisa, destacaremos a valorização do Ensino Médio Integrado como política pública através da Educação Profissional, sendo este o tema do próximo item.

O Ensino Médio Integrado como Política Pública e o IFSul Charqueadas

Pacheco (2011) aponta que as Universidades e Instituições Federais de Educação Profissional tiveram seu funcionamento quase inviabilizado durante o processo de desmonte que sofreram na década de 1990 com governos neoliberais, chegando ao ápice no governo do Presidente

Fernando Henrique Cardoso com a publicação da Lei n. 9.649/98 que proibia a criação de novas escolas Técnicas Federais. Na sequência o Decreto n. 2.208/97 tornou a oferta dos cursos técnicos obrigatoriamente de forma separada do Ensino Médio, podendo ser realizada somente nas modalidades concomitante ou subsequente, significando naquele momento o fim da perspectiva de uma Educação Profissional Politécnica.

Com o início do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o Brasil passou a viver uma grande efervescência por parte de sindicatos e dos pesquisadores da área “trabalho e educação” a favor de uma política pública fortemente favorável a Educação Profissional e Tecnológica. Em 2004 foi publicado o Decreto n. 5.154/04, que posteriormente teve a incorporação de seu conteúdo à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pela Lei n. 11.741/08. Este decreto revogou o conteúdo do Decreto n. 2.208/97, através do qual se traz de volta a possibilidade de integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico, o que não é considerado a Educação Politécnica propriamente, mas que aponta na direção desta (PACHECO, 2012).

O Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013 em seu artigo 9º reforça a importância da educação profissional, trazendo-a como um direito do jovem ao citar: “O jovem tem direito à Educação Profissional e Tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente”.

Através da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) é um dos 38 Institutos Federais brasileiros que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, juntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Segundo a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, “Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especia-

lizados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008). Pacheco (2011, p. 8) traz que,

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Nesse contexto, o câmpus Charqueadas está inserido como câmpus da primeira fase de expansão da rede. O início de suas atividades ocorreu em 2006, é um dos 14 câmpus do IFSul¹, cuja Reitoria encontra-se na cidade de Pelotas. O câmpus localizado no município que o nomeia, está distante aproximadamente 60 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A população estimada da cidade em 2018 é de 40.301 pessoas segundo IBGE (2019)². No câmpus, atualmente são ofertados os cursos técnicos integrados em Informática, Mecatrônica, Fabricação Mecânica (PROEJA), Tecnólogo em Sistemas para Internet, Engenharia de Controle e Automação, Especialização em Educação e Contemporaneidade e Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (curso em rede).

Segundo dados do setor de Registros Acadêmicos, tendo como mês de referência julho de 2019, atualmente no câmpus são 978 estudantes matriculados, sendo 435 matriculados em cursos técnicos integrados, 331 estudantes matriculados em cursos superiores e 84 estudantes em cursos de pós-graduação (36 em curso *lato sensu* e 48 em curso *stricto sensu*). A estrutura de servidores é composta por 69 docentes efetivos e 38 técnicos administrativos em educação.

1 Localização e data de fundação dos câmpus do IFSul: câmpus Pelotas - Visconde da Graça (1923), câmpus Pelotas (1943), câmpus Sapucaia do Sul (1996), câmpus Charqueadas (2006), câmpus Passo Fundo (2007), câmpus Camaquã (2010), câmpus Venâncio Aires (2010), câmpus Bagé (2010), câmpus Santana do Livramento (2010), câmpus Sapiranga (2013), câmpus avançado Jaguarão (2014), câmpus Gravataí (2014), câmpus Lajeado (2014) e câmpus avançado Novo Hamburgo (2014).

2 Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/charqueadas/panorama>

Protagonismo Estudantil / Juvenil

O termo protagonista, segundo Houaiss e Villar (2009) é determinado como “indivíduo que tem papel de destaque num acontecimento”. Diz-se ainda que é um termo originário do latim, onde *protos* pode ser entendido como primeiro ou principal e *agon*, pode ser entendido como competidor ou lutador. Assim, considera-se protagonista como o principal lutador, o competidor mais importante.

Ao tratar de protagonismo juvenil, Costa (2008) traz que enquanto modalidade de ação educativa, este trata “da criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”. O termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais “de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.”

Costa (2008, p. 10) aponta ainda que,

A participação autêntica se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. A sociedade ganha em democracia e em capacidade de enfrentar e resolver problemas que a desafiam.

Souza (2017) traz a questão de que o termo protagonismo juvenil, principalmente a partir dos anos 1990, foi utilizado para indicar o jovem em contato com a sociedade de forma não contestadora, para nomear o jovem que atua como voluntário, em ações de valorização da cidadania, da educação e da solidariedade. Este termo é utilizado para veicular que ações individuais poderiam ser bem-sucedidas na solução dos problemas sociais, e buscam desmentir uma visão de juventude apática e alienada, que segundo a autora tomou conta desde o enfraquecimento do movimento estudantil.

O protagonismo juvenil/estudantil pode ser considerado um dos principais caminhos para atuação política para uma parcela dos estudan-

tes. Muitas das lideranças políticas do Brasil surgiram no movimento estudantil, como relata Manuela D'Ávila, que foi a vereadora mais jovem eleita em Porto Alegre, deputada federal por dois mandatos, por um mandato como deputada estadual e em 2018 concorreu à vice-presidência do Brasil. Segundo ela “O movimento estudantil é um espaço político e de aprendizado. É natural que muitos militantes continuem atuando na política, afinal, deixamos de ser estudantes e precisamos nos organizar em outros espaços”³.

Souza (2017) destaca também que a instância em que acontece este tipo de “protagonismo juvenil”, que não é mais contestador, e sim da via do “fazer” não são os movimentos sociais, os sindicatos ou os partidos políticos, pois estes se encontram desacreditados de alguma forma por grande parcela da juventude, e sim o terceiro setor, onde se pode realizar trabalho voluntário em prol de um determinado grupo de pessoas, que muitas vezes inclui o próprio trabalhador da ação.

Neste sentido, o movimento de ocupação trouxe à tona novamente o protagonismo contestador, conforme registra Mascarenhas et Al (2017, p. 17) ao apontar que:

Um dos maiores ganhos do movimento de ocupação foi demonstrar a capacidade dos integrantes da comunidade escolar de organizar, administrar, vivenciar a escola de uma maneira horizontalizada, não autoritária e com uma divisão de trabalho muito respeitosa. Esse é um ganho político e pedagógico muito importante porque se contrapõe radicalmente ao que é exigido e apontado como desejável para a escola do ponto de vista da perspectiva neoliberal e neoconservadora. Como já foi enfatizado, vivemos um processo de mercadorização da educação que traz em seu bojo uma grande desqualificação da escola pública. Diante disto, como forma de resistência, é fundamental demonstrar que é possível manter a escola pública, democrática, participativa, com ensino de ótima qualidade, para além da concepção reducionista e produtivista de educação que tem como parâmetro a (de) formação para o mercado e não a formação ampliada do ser humano.

³ Fonte: UNE, disponível em <https://une.org.br/noticias/especial-eleicoes-2016-entrevista-com-manuela-davila/>

A citação acima reflete na íntegra o movimento vivenciado também no IFSul câmpus Charqueadas. Os estudantes demonstraram grande capacidade de organização perante a política neoliberal que se apresentava, num movimento de resistência e luta pela manutenção do direito a educação pública ofertada pela instituição.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada teve objetivo descritivo, que conforme Triviños (1987) pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Segundo o autor “o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Quanto aos procedimentos trata-se de estudo de caso, que segundo Severino (2007, p. 121) é uma:

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de análogos, por ele significativamente representativo. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisa de campo em geral.

O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências.

Com vistas a se coletar os dados necessários aos objetivos a que se propôs a presente pesquisa utilizamo-nos de entrevistas com os estudantes ocupantes e de pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica nas redes sociais utilizadas pelos estes, bem como das matérias veiculadas no jornal local.

Considerações finais

A pesquisa buscou compreender o movimento de ocupação dos estudantes no IFSul câmpus Charqueadas, identificando o protagonismo estudantil na construção deste movimento. Já na primeira entrevista este protagonismo ficou muito claro, pois foi um movimento construído pe-

los estudantes, desde a ideia inicial de ocupar, passando por todos os atos diários da rotina da ocupação, da construção do estatuto da ocupação até o desfecho final, que apesar da grande pressão por parte da comunidade se manteve até o dia da votação da PEC n. 55/2016 (PEC 241/2016).

Inúmeros acontecimentos provaram este protagonismo, com destaque para a autonomia e autogestão que os estudantes naturalmente tiveram durante a ocupação, onde podemos considerar como uma janela de tempo em que estes estudantes organizaram cada passo da construção do movimento, propuseram e ministraram as próprias oficinas, geraram espaços de participação cultural que só aconteceram neste período através dessa intensa interação entre os jovens. O protagonismo destes jovens se iniciou na ideia de trazer a responsabilidade para si, ao decidir que iriam agir contra as imposições do governo, passando pelas decisões diárias de autonomia, da questão de trazer os acontecimentos até eles, de fato como personagens principais do processo, chegando até mesmo ao ápice de se impor contrários aos servidores que queriam ditar as regras de como deveria ser feito o movimento, pois o movimento era deles, dos estudantes. Passando também com firmeza por momentos tensos como a reunião com os pais e saindo vitoriosos desta, uma vez que sua mensagem foi compreendida pela maioria e inclusive com apoios recebidos.

Merece destaque também a interação com outras escolas, da rede municipal, estadual e a interação entre os outros câmpus do instituto. Os estudantes realizaram visitas a outras escolas, assim como receberam estudantes das outras redes, em uma escola de portas abertas, conforme se imagina uma escola ideal, onde todos tenham acesso. Os estudantes demonstraram preocupação com a estrutura física da escola, estabeleceram regras e fizeram por exemplo controle de acesso e divulgaram estar seguindo essas regras, como forma de evitar desgastes ao movimento.

Um eixo importante que surgiu durante a pesquisa e que não era um dos objetivos da pesquisa foi a necessidade de análise de que ainda é necessário refletir para aprender com o movimento de ocupação. Neste sentido questiona-se por que essa autonomia e autogestão surgiu neste período e não se manteve. Neste sentido foi questionado a alguns dos entrevistados a que eles deviam este fato e a resposta pairou em torno da rotina de aulas ser muito intensa, de precisar “seguir o fluxo” para

não reprovar, que as provas e trabalhos exigem tanto que não há tempo para a criatividade de construir o próprio conhecimento, “como vamos organizar uma oficina se a gente mal consegue ter tempo de estudar para todas as matérias?”

Ao final da pesquisa ficam as reflexões, após alguns relatos que são apresentados em e-book publicado como produto educacional da pesquisa realizada: De que forma efetivamente estamos trabalhando por uma Educação Integral, com a concepção do Ensino Médio Integrado? De que forma a comunidade conhece e reconhece o trabalho realizado pelos Institutos Federais?

A percepção dos jovens que participaram do movimento de ocupação em relação a comunidade no entorno do câmpus, portanto, é de que a comunidade não tem acesso e tampouco é atingida pelas ações e as formações oportunizadas pelo próprio Instituto. Assim, os estudantes apontam a necessidade de abertura dos muros da escola, no sentido de ampliar o acesso da comunidade as diversas ações realizadas pelo campus, começando pela própria educação ofertada nos níveis de ensino trabalhados.

A comunidade e a sociedade de modo geral precisam conhecer e reconhecer a importância dos Institutos Federais, das escolas públicas, para que possam fazer sua defesa contra a perda de direitos a uma educação pública e de qualidade ofertada.

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, pp. 25-37, 1997.

ABRAMOVAY, M. O adultocentrismo que silencia, apaga e flagela o jovem. **Revista IHU Online**, n. 536. 13 maio 2019.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de Dezembro de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude. Brasília, 2006.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. 2008. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, pp. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, pp. 40-52, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. **População no último censo**. 2019. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/charqueadas/panorama>

MASCARENHAS, Â. C.; Et AL. Ocupação, resistência e a luta pela escola pública. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 19, pp. 48-67, 2017.

NOVAES, R. C. Prefácio. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2019.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHERER, G. A. De equivocados a vítimas: as juventudes como para-raios das transformações sociais. 10-18. (J. V. Santos, Entrevistador) **IHU Online**. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/589048-de-equivocados-a-vitimas-as-juventudes-como-para-raios-das-transformacoes-sociais-entrevista-especial-com-giovane-scherer>

SOUZA, R. M. O fim do protagonismo juvenil e o retorno à ação política. (P. Fachin, Entrevistador), **IHU Online**, 2019.

TORRENS, A. C. Poder Legislativo e políticas públicas: Uma abordagem preliminar. **Revista de Informação Legislativa**, pp. 189-204. jan-mar de 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

WERTHEIN, J. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.



QUANDO A TEORIA E A PRÁTICA SE ENTRELAÇAM: A TRAJETÓRIA DE JOVENS ESTUDANTES DO IFSUL DE SAPUCAIA DO SUL/RS VINCULADO A UM PROCESSO DE PESQUISA NO VIÉS DA ARTE

Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter
Patricia Thoma Eltz

Introdução

Todo e qualquer estudo deve recair sobre fatos passíveis de reconhecimento e, para tal, é necessário que se protagonizem análises sobre elementos que existam em determinada realidade. O conhecimento dos fatos, neste entorno de pesquisa, exprime a realidade ao qual eles se vinculam. Ana Mae Barbosa, pesquisadora brasileira em Arte-Educação, retomando as percepções de Dewey sobre um humano que se constitui a partir do ato da experiência, trata da educação como uma medida reflexiva capaz de operar processos de consciência interpretante de realidades. Ao chamar este acontecimento como desenvolvimento da consciência interpretante, coloca o humano como intérprete cultural e, a partir deste ponto, o responsabiliza sobre outras conjecturas como as éticas e as sociais, por exemplo.

A discussão a que se propõe este estudo demanda percepções sobre o universo juvenil, a relevância da Arte aos processos formativos da Educação Profissional e Tecnológica, assim como o reconhecimento sobre estes processos de modo que venham a potencializar uma consciência interpretante. A indissociabilidade entre sujeito e realidade é o entendimento de uma coexistência entre ambos. Logo, um processo de transformação de realidade somente é possível mediante as ações do ou dos sujeitos que nela subsistem. Nesta discussão, apresentam-se propostas e processos que perfazem este caminho de transformação de realidade e que foram possíveis através de uma investigação realizada a partir do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, oferecido pelos Institutos Federais do Brasil.

A investigação intitulada “Movimentos juvenis: a revitalização de espaços de convivência pela Arte como forma de resistência” foi desenvolvida junto aos estudantes do Curso Técnico Integrado em Eventos do Instituto Federal Sul-rio-grandense em Sapucaia do Sul/RS. O objetivo da pesquisa tratou de analisar movimentos de jovens da Educação Profissional e Tecnológica, em suas dimensões socioculturais, na medida em que esses pudessem oferecer subsídios colaborativos para o desenvolvimento de um projeto de revitalização de seu ambiente, na vertente da potencialização de seu processo formativo integral.

Durante todo o processo investigativo houve um esforço de correlacionar teoria e prática. Primeiramente porque a investigação, na ação junto à Educação Profissional e Tecnológica, fora fundamentada através da análise documental que embasava os processos formativos aos quais os jovens participantes estavam sendo expostos, contextualizando-se o campo de pesquisa. Também se seguiu os preceitos e bases teóricas do próprio Programa no qual a investigação se vinculava, subsidiados por pesquisadores que se apoiam na teoria do materialismo histórico-dialético. Segundo, porque, no viés da Arte, os estudos contemporâneos têm se utilizado de linhas de pesquisa que priorizam a força do discurso que invade realidades como forma de dispositivo social, diferindo-se da convergência com a práxis ou ideologia proposta no marxismo.

Para um entendimento dos entrelaçamentos que foram realizados durante a investigação, esta discussão trata da sistemática de aporte teórico utilizado, numa relação direta com o processo formativo dos jovens no Ensino Médio e sua inserção ao mundo do trabalho. Pautam-se enlances sobre: a constituição da essência humana através do trabalho, compreensões sobre o universo juvenil, vínculos provenientes de processos interculturais, processo formativo omnilateral na Educação Profissional e Tecnológica e Arte Comunicativa.

Consideram-se, neste estudo, a sistematização aplicada da pesquisa que se deu a partir da formação de um grupo focal, com quatro jovens do terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Eventos do Instituto Federal Sul-rio-grandense de Sapucaia do Sul/RS. Em encontros periódicos, o grupo planejou e executou um projeto de revitalização pela Arte em um espaço de convivência coletivo de seu campus. Os diálogos apresentados

referem-se aos registros feitos pela pesquisadora durante estes encontros. As imagens referem-se ao acervo de pesquisa e foram registradas pelos próprios jovens durante as suas ações em campo.

Também se vincula a este estudo, a construção de um produto educacional, direcionado à Educação Profissional e Tecnológica, no viés da Arte, intitulado “Diário de Campo: Grupo Focal Faces do Campus”. Nele foram registradas imagens e elementos capazes de representar o processo protagonizado pelos jovens mediante as proposições de pesquisa (PORTAL EDUCAPES, 2020).

Fundamentos teóricos da relação entre trabalho e educação: aporte de uma investigação na Educação Profissional e Tecnológica

Através de uma construção conceitual do ato da experiência, Dewey remete o desenvolvimento da ação como movimento natural humano. O método empírico sobre a natureza aproximaria o ser a uma relação mais profunda e complexa com o meio. Ao passo em que este processo se torna contínuo e profundo, igualmente torna-se expansivo e abrangente. O ato da experiência denota uma relação causal de inferências que decorrem de que as coisas interajam com outras coisas de certas maneiras (DEWEY, 1959). Na perspectiva de um discurso filosófico, este entendimento tem, nos sentidos, ferramentas potenciais de conexão do humano com seu meio. Isto porque estes configuram um movimento de apreensão de percepções que se estabelecem na forma de percepções e se perfazem até o momento em que outra e diferente conexão seja estabelecida. Logo, o modelo causal, através do qual determinada experiência se efetiva, pode vir a orientar ações e até mesmo condicionar a forma como aquela experiência deve ser realizada.

Quando a proposta viabiliza um processo que inclui o olhar estético sobre o meio, com proposição de interferência na natureza, de modo que a experiência se efetive como profunda e complexa, precisa necessariamente ser constituída a partir da contextualização da realidade na qual será desenvolvida. E este movimento, por mais que pareça algo distante e dificultoso de ser proporcionado em processos educativos cotidianos, por exemplo, nada mais é do que a humanização das relações do huma-

no com seu meio subsistencial. Movimenta-se, portanto, na necessidade espontânea de perceber os elementos, de sentir as dificuldades e resolver problemas. Jamais se concretiza de forma meramente pragmática. Dewey menciona que a proporção do refinamento da experiência equivale à construção do conhecimento, haja vista que quanto mais profunda a vivência, mais significativa ao cognitivo.

Os estudantes do Curso Técnico Integrado em Eventos do Instituto Federal Sul-rio-grandense de Sapucaia do Sul/RS foram convidados a participar de um grupo focal, onde foram instigados na perspectiva da Educação para o olhar estético cotidiano (BARBOSA, 2002). O teor da proposta tratava da observação dos espaços públicos no entorno de sua instituição educativa, de modo que se organizassem para realizar um projeto de revitalização de um espaço de sua escolha. Na organização desta dinâmica, a Arte seria detentora incidente majoritária nos processos, já que poderia vir a providenciar uma experiência pelos sentidos, capaz de comunicar o coletivo.

Ao passo em que os jovens ingressaram no grupo focal e encaram a proposição do projeto em si, exercitaram seu olhar estético no mundo físico, como o objetivo pretendia. Ao longo dos encontros, os processos a serem adotados extrapolaram a percepção do mundo físico, recorrendo a uma dinâmica estético-filosófica capaz de interpretar ações do humano neste mundo físico. Dinâmica esta que subsidiou a organização das ações práticas de revitalização do espaço já escolhido sob os preceitos dos próprios jovens:

Foto 1



Fonte: Acervo de pesquisa/ Grupo focal.

Temos os canteiros centrais que precisam de bancos, uma pintura e placas com mensagens. Também podemos melhorar a parada de ônibus, já que muitos de nós utilizamos (GRUPO FOCAL, primeiro Encontro, Estudante A).

Eu gostaria de usar cores mais vibrantes como laranja, amarelo e roxo. Acho que trazem mais energia, mais motivação. Às vezes precisamos de coisas que nos motivem, porque passamos muito tempo por aqui. O mais difícil será os horários para fazermos isso tudo que estamos pensando. Eu tenho outras atividades extras, além do Ife [*Instituto Federal*] e três de nós trabalhamos pela manhã. Mas também temos professoras que podem ajudar em algumas coisas, como a Luisa [*nome fictício*] que sempre nos ajuda nos eventos do curso (GRUPO FOCAL, Primeiro Encontro, Estudante B).

Sim, concordo com tudo que estão falando, mas eu também acho que existem muitos espaços aqui pelo campus que precisam de nosso OLHAR [*grifo nosso*] (GRUPO FOCAL, Primeiro Encontro, Estudante C).

Os trechos mencionados desenharam o percurso de um discurso carregado de valores estético-causais. Através da exploração verbal da cultura sensório-visual, os jovens foram manifestando a organização dos elementos de seu meio físico na relação a uma finalidade/propriedade. O trabalho que projetavam, a partir das deliberações no primeiro encontro do grupo focal, pleiteou um entendimento sobre os espaços com os quais poderiam contar para um projeto de revitalização. Também perceberam a necessidade de parcerias que poderiam ser feitas e que auxiliariam na (re) construção destes espaços. O percurso da discussão demonstrou a escolha pelo espaço a ser revitalizado, assim como as formas como o grupo iria se comunicar, horários das ações e materiais necessários e como os acessar:

Foto 2



Fonte: Acervo de pesquisa/ Ambientação.

Acho que precisamos OBSERVAR [*grifo nosso*] nossos espaços porque muitas pessoas iriam aproveitar. Eu já tenho uma ideia

de um lugar que usamos muito, até mesmo para os eventos que realizamos no campus (GRUPO FOCAL, Segundo Encontro, Estudante B).

Penso que, para podermos ter todos os elementos registrados e podermos revisitar quando precisarmos, a fotografia seria uma grande ferramenta. Hoje podemos fazer essas fotos enquanto visitamos os espaços do campus (GRUPO FOCAL, Segundo Encontro, Pesquisadora).

Vamos criar um grupo no *whats*. Assim marcamos nossos encontros quando tivermos horários livres em comum. Pode ser até a noite pra mim. Também podemos pedir alguns materiais e ferramentas aqui do campus (GRUPO FOCAL, Segundo Encontro, Estudante A).

As imagens capturadas pelos jovens do grupo potencializaram as discussões e movimentaram o processo de tomada de decisões e resolução de problemas, já que podiam ser facilmente compartilhadas entre todos. Logo, as conversações realizadas aconteciam durante todo o dia e os encontros do grupo aconteceram em diferentes dias da semana, nos turnos da tarde e noite e em espaços de tempo que variaram de 15 minutos (no caso de recebimento de materiais, por exemplo) a 3 horas (para criação de placas de mensagens positivas para o espaço, por exemplo).

Oriundos do terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Eventos, os quatro jovens que manifestaram interesse e formaram o grupo focal, apresentavam-se imersos em propostas pedagógicas referentes a seu curso no Instituto Federal Sul-rio-grandense em Sapucaia do Sul/RS. Elenca-do ao eixo tecnológico: turismo, hospitalidade e lazer (conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos), o curso desenvolve trajetórias curriculares que preparam os jovens ao mundo do trabalho, na ordem de planejamento, organização, coordenação e execução de eventos de diversas tipologias. Também corresponde a um processo formativo que estimula o jovem a participar de projetos de extensão e pesquisa capazes de contribuir na complementação as suas habilidades nas dimensões científico-tecnológico-culturalis (PPC TÉCNICO EVENTOS, 2017). Partindo de elucidações como estas, provenientes da etapa de análise documental dos documentos

norteadores dos processos formativos da instituição, houve o estabelecimento do alinhamento junto à proposta de investigação no viés da Arte.

O processo de análise documental incluiu o Plano Pedagógico Institucional do Instituto Federal Sul-rio-grandense que segue uma proposta formativa, onde compreende a sociedade contemporânea imersa em seus processos produtivos. Com uma filosofia que visa à preparação para a vida, corrobora a concepção de uma formação omnilateral capaz de compreender conhecimentos da cultura geral, humanísticos, científicos e tecnológicos em prol do exercício da efetiva vida cidadã (PPI IFSUL, 2015). O vínculo proposto entre projeto formativo complexo e o mundo do trabalho desencadeia a promoção de trajetos didático-metodológicos baseados em uma percepção histórica e ontológica da existência humana. Acaba por caracterizar-se como um projeto com função social e formação do humano crítico, rompendo com a dualidade entre o fazer e o pensar, capaz de contribuir para a transformação do conjunto das relações sociais.

O trabalho, nesta concepção formativa, é parte inerente à constituição do ser, já que possibilita sua subsistência. Saviani (2007, p. 154-155) aponta que “[...] não é possível viver sem trabalhar” e, portanto o humano é capaz de “produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. Considerando estes fundamentos ontológicos da relação entre Trabalho e Educação, evidencia-se que este ser se constitui historicamente. Logo, o trabalho, também educa. Considerando-se, agora, a etapa da Educação Básica – Ensino Médio, como espaço de formação profissionalizante, evidencia-se a necessidade da compreensão sobre o princípio educativo do trabalho:

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potencial espiritual, se converte em potencial material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Reiterando os processos de transformação da natureza como resultado da produção dos meios de existência humana, Marx e Engels (1998, p. 18) conceituam a consciência como “a linguagem da vida real” que se forma a partir da materialidade e não apenas no mundo das ideias. His-

toricamente, o aperfeiçoamento desta consciência possibilitou a divisão do trabalho e as divergências entre interesses particulares e em comum. Este mesmo pensamento racional proporcionou o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, contribuindo para a compreensão das dinâmicas histórico-culturais. Quando reflexivo, este raciocínio é eficaz na interpretação dos elementos humanos em dinâmica com seu meio, permitindo a dissolução de padrões rígidos e condicionantes.

Tão logo se tenha entrelaçado a proposta formativa omnilateral, oferecida na conjectura didático-pedagógica do Instituto Federal Sul-rio-grandense, à relação inerente entre Educação e Trabalho, também se recorre a este alinhamento quando da investigação relatada neste estudo. Para cada ideia promovida ao coletivo no grupo focal, existiram muitas observações provenientes do exercício empírico correspondente. Observações estas que movimentaram o diálogo democrático que, ora resolveu os problemas encontrados, ora contribuiu para outras formas de planejamento de propostas:

Foto 2



Fonte: Acervo de pesquisa/ Processos.

Vamos selecionar os elementos que poderíamos reutilizar do próprio espaço. Assim, além de evitar mais descarte e gastos desnecessários, mostrariamos às pessoas que é possível reorganizar as coisas de forma que possam ser novamente utilizadas (GRUPO FOCAL, Terceiro Encontro, Estudante D).

Se não conseguirmos vir todos trabalhar no projeto juntos em todos os horários que marcamos, podemos vir dois a dois ou quem puder naquele horário. Assim, conseguiremos continuar sem que o espaço e as coisas que já revitalizamos se degradem até conseguirmos mostrar a todos o projeto pronto (GRUPO FOCAL, Quarto Encontro, Estudante A).

O processo de prospecção do espaço revitalizado em sua totalidade, conforme o projeto dos jovens para tal, foi necessário à motivação e sequência das propostas. Também houve uma preocupação consistente com relação à efetiva qualificação do espaço, evidenciada a partir da preocupação dos jovens para com seus colegas e professores. Conforme Dayrell (2007) as relações que os jovens estabelecem para com a escola interferem em seus modos de produção social. Isto ocorre devido as suas expressões correspondentes às dinâmicas de seu tempo e espaços, capazes de caracterizá-los em concordância a sua identidade juvenil. Este coletivo juvenil, utiliza formas de comunicação a fim de significarem-se enquanto sujeitos socioculturais. Na perspectiva de entender-se, este jovem, a partir “de sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo [...]”, constrói-se em seu grupo social, “num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura” (DAYRELL, 1996, p. 6). A Arte, nesta prerrogativa de incitação de interlocuções, provoca empatia que mobiliza percepções de algo além da experiência estético-cultural individual. Ligada ao exercício dos sentidos, transpõe-se em sensações às diferentes dimensões do humano. Ao se revelar no montante do cotidiano, a Arte estaria comunicando a atividade humana na realidade complexa. A cultura visual, então, denotaria modos de perceber, pensar e proceder no mundo (DEWEY, 2011; HERNÁNDEZ, 2000).

Se através de processos comunicativos constituem-se significados sociais e narrativas humanas, à transformação do espaço também se

infernere potencial para a criação de novos e outros simbolismos: considerando-se, então, o ato da experiência de Dewey (2011); a compreensão de significados culturais a partir da observação da cultura visual proposta por Hernández (2000); as dimensões da experiência vivida dos próprios jovens de Dayrell (1996); e, a expressão de identidades encontradas através das diferenças de Barbosa (2017). Todos na percepção sobre a organização de um conhecimento sistematizado capaz de compreender as relações sociais, partindo da ideia de um ser que se constitui na percepção do outro e com o outro (SAVIANI, 2005). Ao haver um aprofundamento intercultural, a identificação deste sujeito, além de mostrar-se como diferente, torna-se capaz de, também, identificar-se como um ser para o outro. Desenhando-se este alinhamento, representa-se o coletivo.

O percurso do trabalho: considerações sobre a experiência dos jovens durante o processo de revitalização

Como uma investigação que buscou analisar as dinâmicas através das quais os jovens se movimentavam, ao passo em que desenvolviam determinada proposta de intervenção pela Arte, durante a pesquisa considerou-se o espaço da instituição formativa como um espaço socio-cultural. Isto posto, neste momento, considera-se este espaço como o conjunto de elementos que organizam e sistematizam a mediação político-pedagógica, além dos sujeitos, sociais e históricos, responsáveis pelos processos de construção social. E ao analisarem-se os processos reais da vida e do fazer cotidiano, que se elaboram no limiar da apropriação dos jovens como autores sociais, compreende-se que a atribuição de sentido às coisas está relacionada com a criação de uma cultura juvenil própria. Através dela, estes jovens dão significado ao mundo.

Dayrell (1992) trata da polissemia da escola quanto a sua multiplicidade de sentidos, implicando a compreensão sobre a diversidade cultural que se apresenta neste espaço. Ele trata de tempos, relações e espaços capazes de serem significados de maneiras diversas pelos jovens, já que a educação tem o sentido próprio de constituir o ser em determinado tempo histórico:

Eu escolhi o Ife [Instituto Federal] e o Curso de Eventos por motivação da minha família. Meus pais consideram que o Ife tem uma qualidade no Ensino Médio que o diferencia das outras escolas. Eu quero fazer uma faculdade onde eu continue tendo contato com as pessoas. E, analisando as possíveis opções para o futuro, todas custam caro e são bem concorridas. Posso me preparar melhor para essa concorrência estudando aqui (GRUPO FOCAL, Terceiro encontro, Estudante C).

Eu vim para o Ife por indicação da minha família. Também trabalho na empresa da família pela manhã. Isso me permite que eu possa estudar para as provas e fazer os trabalhos caso eu precise. Eles (pessoas da família) sempre me dizem para priorizar os estudos (GRUPO FOCAL, Terceiro Encontro, Estudante A).

Os depoimentos mencionados acima demonstram a relação de jovens do grupo focal e sua rede de apoio familiar, especificamente quanto à escolha do Curso de Eventos no Instituto Federal Sul-rio-grandense em Sapucaia do Sul/RS. A análise proveniente dos diálogos do coletivo do grupo de jovens, neste encontro, demonstrou o encaminhamento motivacional recebido através do seio familiar em prol de um processo formativo que, por ser avaliado como de qualidade, os prepararia de forma qualitativa para uma nova etapa de formação. Apesar de ainda não manifestarem a escolha definida sobre a formação superior na qual seguiriam, reiteraram sua percepção sobre o processo formativo ao qual estavam sendo expostos naquele momento. A relevância sobre trajetórias curriculares (aulas de Filosofia do primeiro ao quarto ano do curso, atividades de extensão e iniciação científica, vivências na organização dos eventos do campus, por exemplo) foram citadas como diferenciadas no contexto formativo do Instituto Federal.

Todos os jovens do grupo possuíam facilidade de acesso ao campus, facilitando assim as alternâncias temporais necessárias à realização, tanto das atividades relacionadas ao Curso de Eventos e seus entrelaçamentos (como foi o caso da investigação), quanto às demais atividades particulares (complementação em língua estrangeira, terapia, esportes e lazer, por exemplo). A partir do terceiro encontro do grupo focal, os jovens mostraram-se mais apropriados à proposta de intervenção. E isto

teve relação direta com os eventos de organização e logística para encontros e realização das ações práticas do grupo.

Ao passo em que foram unânimes em escolher um espaço a ser revitalizado dentro de seu próprio campus, demonstraram a necessidade de identificar o grupo. Nome e logotipo escolhidos e, posteriormente, transpostos, pela Arte, em madeira que fora exposta no espaço em revitalização:

Foto 4



Fonte: Acervo de Pesquisa/ Logo.

Precisamos identificar o espaço que estamos arrumando (GRUPO FOCAL, Quarto Encontro, Estudante B).

Nós somos os rostos do campus (GRUPO FOCAL, Quarto Encontro, Estudante A).

Você que domina as artes gráficas, fica responsável pelo logo do grupo que represente os movimentos que estamos fazendo pelo Gazebo (GRUPO FOCAL, Quarto Encontro, Estudante D).

Cores: tons de azul e rosa. Vibrantes! (GRUPO FOCAL, Quarto Encontro, Estudante C).

O espaço do Gazebo encontra-se em frente à cantina do IFSul Sapucaia do Sul. É um espaço ao ar livre, contemplado com um piso de pedras rústicas, alguns bancos e vegetação natural. Por ser de fácil acesso e localizar-se na parte central do campus, é utilizado regularmente para eventos relacionados às práticas didático-pedagógicas do campus. Logo, como estudantes do terceiro ano do Curso de Eventos, partícipes da organização e desenvolvimento de apoio técnico aos ventos do campus (conforme trajetória curricular do próprio curso), eles perceberam o potencial do espaço ao passo em que fosse revitalizado. Degradado pelo tempo, foi adotado pelos jovens com a responsabilidade de visibilizá-lo de forma (re) significada, de modo que as pessoas que circulavam pelo campus voltassem a apreciar aquele espaço. Assim, também contribuiriam para novas e outras proposições de eventos e encontros, já que pretendiam um planejamento vinculado às necessidades do coletivo que ocupava o espaço:

Foto 5



Fonte: Acervo de Pesquisa/ O espaço.

As pessoas não curtem mais se encontrarem por aqui. Normalmente utilizamos o Gazebo quando um evento é realizado, como um espaço para *coffe break* entre as atividades dos eventos (GRUPO FOCAL, Terceiro Encontro, Estudante A).

Vamos fazer uma nova pintura com cores vibrantes e que chamem a atenção do pessoal. Conseguir mesas e cadeiras para que consigam sentar em grupos e que não sejam fixas. Assim, podemos utilizar elas de diferentes formas de acordo com a necessidade (GRUPO FOCAL, Terceiro Encontro, Estudante C).

Os processos que se seguiram tiveram no trabalho a ferramenta de transposição de ideias que, ao serem sistematizadas e vinculadas ao meio

real, tratariam de produzir uma ação de transformação. A Arte, por sua vez, contribui para a identificação sociocultural dos elementos transformados através do trabalho. Pelos jovens do grupo, a Arte foi apreendida como aporte de interlocução entre imaginação e realidade, movimentando, assim, a capacidade crítica dos jovens envolvidos em seu próprio processo de tomada de consciência durante as etapas de execução de seu projeto de revitalização.

A fotografia, neste contexto, foi utilizada pelos jovens como forma de capturar a essência dos movimentos realizados. Conforme Machado (2007, p. 74):

O mundo é visto e representado como uma trama de relações de uma complexidade inextricável, em que cada instante está marcado pela presença simultânea de elementos os mais heterogêneos, e tudo isso ocorre num movimento vertiginoso, que torna mutantes e escorregadios todos os eventos, todos os contextos, todas as operações.

Machado trata de uma experiência sobre o mundo que explora as tramas do aparato tecnológico e o ato da criação da mídia. Ele nomeia o verdadeiro criador como aquele capaz de interpretar os acontecimentos do momento para então o aproveitar de modo a criar um novo elemento a partir deste desempenho. O ato de revitalização, como um trabalho desenvolvido em muitos espaços de tempo, mesmo que contínuo, possibilitou, aos jovens, a vivência de vínculo para com processos de escolha de elementos a serem interpretados, efetivando a fotografia como sua própria forma de percepção da estética visual de seu cotidiano. Esta leitura visual é bem mais complexa e profunda do que a apreciação imediata de um produto explorado para sua mera comercialização, por exemplo. Isto porque implica um comportamento crítico-filosófico sobre o elemento, desenvolvendo a capacidade interpretante capaz de demonstrar o discurso visual implícito na obra.

Segundo Barbosa (2017, p. 7), a educação “capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação” é tão necessária ao crescimento individual quanto de uma nação. A pesquisadora em arte-educação trata também da necessidade da avaliação de trabalhos produzidos por outros, estando estes “associados à contextualização histórica” como instrumento

para a profissionalização, fazendo relação com a arguição midiática a qual muitas profissões se relacionam atualmente. Logo, a interpretação da obra em sua respectiva formação histórica providencia um “entendimento crítico de como os conceitos formais, visuais e sociais aparecem na Arte”, além de todo emaranhado inerente ao processo construtivo.

Seguindo esta premissa de Barbosa, ao final do processo de revitalização aconteceu uma mostra de fotografias que contou com 18 imagens rigorosamente escolhidas pelos jovens, ampliadas e emolduradas de modo que pudessem ser expostas junto à parede natural que circunda o espaço do Gazebo:

Foto 6



Fonte: Acervo de Pesquisa/ Fotos.

Precisamos mostrar os elementos do Gazebo que foram reutilizados como os *pallets* e os pneus com as flores plantadas. Isso vai reforçar a nossa ideia de conservação do espaço, da separação dos lixos e excesso de descartes (GRUPO FOCAL, Penúltimo Encontro, Estudante B).

Na mesma perspectiva da proposição dos eventos realizados no campus, os jovens do grupo convidaram colegas e professores a socializarem em um *coffee break* no espaço revitalizado, de modo a compartilharem um momento de fechamento do projeto com o qual haviam se responsabilizado. Buscaram, naquele momento, a avaliação daqueles sujeitos sobre seu trabalho e tiveram, nas fotografias, elementos capazes de demonstrar todo o processo e o engajamento com o qual foi realizado. Processo de trabalho e obras (Gazebo revitalizado e fotografias) foram acolhidos e prestigiados através de uma avaliação positiva dos estudantes e professores que se fizeram presentes naquele momento que os jovens chamaram de (re) inauguração do Gazebo.

A partir desta intersecção entre proposta de pesquisa e campo de pesquisa, possibilitada junto aos estudantes do Curso Técnico em Eventos compreende-se a complementação de uma a outra. Conforme Saviani (2005, 2007), no Ensino Médio, não é o bastante que o estudante domine elementos básicos e gerais do conhecimento relativos aos processos de trabalho em sociedade. Na vertente de uma pedagogia histórico-crítica, ele trata do princípio do trabalho educativo, para além do técnico, que também pretende dimensão artística, já que possui caráter intrínseco relacionado ao seu protagonista. Logo, desenha-se mediante alto grau de originalidade, com efetiva menção a instrumentos histórico-culturais que podem exprimir efetivos elementos de transformação social.

A compreensão da cultura visual: uma perspectiva a partir dos jovens Faces do Campus

Segundo Hernández (2000, p. 54), uma educação para a compreensão da cultura visual se trata da análise sobre a dinâmica social da linguagem que “esclarece e estabiliza a multiplicidade de significações pelas quais o mundo se apreende e se representa”. Para ele, essa elaboração deixa de ser um processo individual de compreensão de significados ao passo em que, cada sujeito vai se inserindo nas dinâmicas sociais, compartilhando percepções sobre a realidade. O papel da interpretação, neste ponto, constitui-se como ferramenta crítica que impulsiona a capacidade de pensar e agir diante de problemas e circunstâncias adversas. Segundo Dayrell (2003, p. 43):

É o nível do grupo social no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.

(Re) visitando alguns dos processos protagonizados pelos jovens Faces no Campus durante o projeto de revitalização, busca-se inferir a maneira com a qual ou as maneiras com as quais cultura juvenil e cultura visual se cruzam. Ainda, no âmbito desta discussão, busca-se entender como os jovens, apoiados as suas dimensões socioculturais, interpretam e compartilham as significações de seu mundo.

Primeiro é preciso que se retome o exercício do olhar sobre os espaços revisitados pelos jovens e já tratado neste estudo. Retoma-se este ponto porque foi a partir da delimitação deste ambiente que todos os demais propósitos foram sendo constituídos. O processo de consciência interpretante naquele momento relacionou o espaço ao seu potencial de transformação. Isso de deve, originalmente, pela percepção dos jovens sobre alguns elementos.

A professora Carla [*nome fictício*] cuidava deste canteiro. Agora parece que ninguém mais faz isso. Aliás, parece que a muito tempo ninguém faz mais nada de novo por aqui (GRUPO FOCAL, Terceiro Encontro, Estudante D).

Os bancos são de cimento e, por serem deslocados, acabam por se despedaçar. É tudo sem cor. Há lixo no meio das plantas. É completamente escuro à noite! É triste e vazio! (GRUPO FOCAL, Terceiro Encontro, Estudante A).

Palavras como “nada de novo, sem cor, triste, vazio” [*grifo nosso*] acentuam a relação estabelecida entre a percepção e emoção. Barbosa (2017) reitera que não basta libertar a emoção e não sermos capazes de refletir sobre elas. A educação cognitiva, realizada neste trajeto do olhar e interpretar os elementos, possibilitou a experiência sensorial e afetiva dos jovens no ambiente, gerando um movimento de emergência no montante à mudança da apreciação positiva sobre aquela negativa.

Como o objetivo visava a transformação do espaço, os jovens se movimentaram a discutir sobre três pontos relevantes, a saber:

Elementos do espaço que poderiam ser reutilizados e/ou revitalizados:

O primeiro movimento dos jovens aconteceu pela preservação do porte natural que o espaço oferecia. Optaram pela preservação e organização das plantas já existentes e pelo plantio de outras em locais específicos do espaço:

Foto 7



Fonte: Acervo de Pesquisa/ Processos.

As pessoas gostam de lugares ao livre para descansar no intervalo das aulas. Podemos podar as plantas, capinar, plantar chás na vertical, para que os cheiros exalem pelo ar. Também podemos plantar algumas flores com cores fortes (GRUPO FOCAL, Quinto Encontro, Estudante A).

Vamos limpar os pneus e os *pallets* e pintar com cores alegres. Sobreponemos os dois e plantamos flores. Assim já vai dar uma nova cara! (GRUPO FOCAL, Quinto Encontro, Estudante C).

Elementos novos para a composição do espaço:

Além da reforma e pintura dos bancos que já existiam no local, o grupo optou por colocar mesas e cadeiras dobráveis em todo o espaço:

Foto 8



Fonte: Acervo de Pesquisa/ Escolhas.

Precisamos de mesas e cadeiras para o pessoal poder comer, sentar e conversar, largar as coisas. Acho que aquelas dobráveis de bar seriam perfeitas. Assim quando chove podem ser recolhidas e também podemos colocar elas em qualquer lugar, como por exemplo debaixo das árvores quando o sol estiver muito quente (GRUPO FOCAL, Quinto Encontro, Estudante B).

Vamos comprar aquelas toalhas de plástico xadrez vermelhas para colocar nas mesas. Assim, depois de comer, são fáceis de limpar e vai dar um charme para o Gazebo como se estivéssemos em um piquenique (GRUPO FOCAL, Quinto Encontro, Estudante A).

Propostas de conscientização sobre a manutenção do espaço:

Além de um evento que reunisse os colegas e os professores para a apresentação do Gazebo revitalizado, os jovens também criaram placas de madeira com mensagens positivas e para preservação do ambiente:

Foto 9



Fonte: Acervo de pesquisa/ Mensagens.

Podemos utilizar tintas bem vibrantes como as fluorescentes e escrever: Bom apetite! Preserve! Good vibes only! Gentileza gera gentileza! (GRUPO FOCAL, Quinto Encontro, Estudante C).

Teremos as fotos, mas precisaremos em tamanho maior para poder expor na parede natural do Gazebo no dia em que fizermos o *coffee break* no intervalo das aulas da tarde (GRUPO FOCAL, Quinto Encontro, Estudante D).

Cada um dos elementos mencionados acima, além de muitos outros que foram sendo elencados ao passo em que as ações de revitalização se constituíam, foram caracterizados pelos jovens na observação do coletivo que ocuparia o espaço. Desta forma, ao decidirem sobre as mensagens positivas a serem vinculadas pela Arte, pelas cores com as quais pintariam cada elemento do espaço, pelo tipo de plantas que pudessem vir a causar sensação de bem estar pelos sentidos e assim por diante,

emergiram nas suas relações sociais, reiterando observações sobre seus pares. Percepções estas que, ao serem interpretadas, subsidiaram outras percepções dos jovens sobre o ambiente no qual estavam trabalhando. Assim, foram sendo capazes de transpor vivências de suas próprias trajetórias de vida à experiência de transformação do espaço do Gazebo.

Foto 10



Fonte: Acervo de Pesquisa: Revitalização.

Ao longo desta transformação estético-filosófica e no emaranhado de toda sua composição, elementos da cultura visual foram sendo compreendidos como próprios à cultura juvenil em relação direta à manutenção de espaços acolhedores, com alto grau de liberdade para expressão e socialização e de reforço positivo. Nesta perspectiva, um espaço que venha a configurar-se mediante estas propriedades é propício à ocupação juvenil. Segundo a Estudante B (GRUPO FOCAL, Sexto Encontro), em seu relato na quase conclusão do projeto de revitalização do espaço do Gazebo: “Para que ficasse perfeito no final da tarde, só precisaríamos de

comida e música”. Pretensão esta, vivenciada pelo grupo, naquele dia de apresentação do espaço junto aos colegas e professores.

Considerações finais

Em meio a esta compreensão sobre o ser crítico em uma proporção protagonista de seu próprio projeto de identidade político-social, assume-se que o processo formativo ocorre em todos os espaços sociais, durante toda a vida. Também não se desvincula da realidade na qual ocorre, tampouco dos demais processos com os quais se complexibiliza.

Durante o processo investigativo junto aos jovens, oriundos do Curso Técnico Integrado em Eventos do Instituto Federal Sul-rio-grandense de Sapucaia do Sul/ RS, a primeira etapa de alinhar fundamentos teóricos, correspondentes a todos os objetivos de pesquisa, tornou-se um esforço peculiar. Fez-se vigente a busca pelos estudos realizados em juventude(s), já que o processo analisaria os movimentos de um grupo formado por jovens da Educação Profissional e Tecnológica. Logo, também foi emergente a análise documental de documentos norteadores dos processos formativos aos quais estes jovens estavam sendo expostos, assim como do reconhecimento dos objetivos da proposta formativa. Neste momento da pesquisa tornou-se indissociável a relação estabelecida entre Trabalho e Educação, já que, como uma proposta formativa omnilateral, a preparação do sujeito se dá de forma complexa, com elementos da cultura geral e técnica à imersão no Mundo do Trabalho.

Os jovens que formaram o grupo focal Faces do Campus demonstraram habilidades de organização coletiva organizada, assim como motivação à execução do projeto até sua completude. Orientados pela sua rede de apoio familiar a aproveitarem as propostas que lhe forem oferecidas durante seu processo formativo integral no Instituto Federal, estes jovens escolheram por efetivar a transformação de um espaço de seu campus. Além da consideração de suas trajetórias de vida pessoal para que a logística e ações práticas pudessem ser realizadas, investiram em um projeto que agregasse não somente valor estético, mas também valor significativo a outras e diversas dinâmicas sociais junto aos demais sujeitos e grupos sociais que ocupam aquele espaço no cotidiano real.

Também vislumbraram a relação direta com seu projeto e a proposta formativa do Curso de Eventos, demonstrando que o trajeto do projeto de revitalização veio a complementar seu processo de formação integral.

O princípio educativo do trabalho, como concepção norteadora dos processos didático-pedagógicos juntos aos jovens durante as ações práticas que realizaram, demonstrou que o trajeto percorrido contribuiu para o processo formativo de inserção ao mundo do trabalho pelos estudantes. Isto se deu, inclusive pelo vínculo que criaram entre a proposição do projeto que iriam realizar e sua preponderância junto ao Curso de Eventos.

Os diálogos registrados durante os encontros do grupo focal possibilitaram a compreensão dos movimentos dos jovens segundo sua trajetória de raciocínio. Também foi preponderante a análise sobre elementos de seus grupos sociais como família e amigos, a fim de identificarem-se efetivas redes de apoio para as resoluções de suas vidas, como foi o caso da motivação para incursão no Curso de Eventos, explicada a partir da avaliação sobre a qualidade dos processos formativos oferecidos pelos Institutos Federais do Brasil.

Concluiu-se, portanto, que a identidade juvenil é própria e denota propriedades capazes de serem interpretadas através da compreensão sobre a cultura visual expressa nos espaços e ambientes ocupados pelos jovens. No caso deste estudo, os dados analisados a partir dos movimentos dos jovens Faces do Campus no grupo focal, mostraram que um espaço capaz de inspirar o jovem a sua ocupação precisam ser acolhedores, passíveis em liberdade de expressão e socialização, configurando-se como de reforço positivo.

Referências

- BARBOSA, A. M. **Arte, educação e cultura**. Formato Kindle, 2017.
- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal eduCAPES. **Diário de Campo**. 2020. Disponível em: < <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573383>>.
- DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, pp. 1105-1128, 2007.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, pp. 40-52, 2003.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DAYRELL, J. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, n. 15, pp. 21-29, 1992.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal Sul-rio-grandense**. Pelotas, 2015.
- INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Cursos Técnicos. Eventos**. Campus Sapucaia do Sul, 2017.
- MACHADO, A. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, pp. 152-180, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.



A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DOS JOVENS ESTUDANTES SECUNDARISTAS COM A SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA E A RELAÇÃO COM O BEM-ESTAR COLETIVO

Patrícia Mendes Calixto

Introdução

Entre tantas preocupações que nós educadores ambientais temos com os jovens estudantes secundaristas, uma se intensificou no período pandêmico, qual seja: será que os estudantes ainda se preocupam com a sustentabilidade e, conseqüentemente, com o bem-estar coletivo? Será que diante das incertezas, da mudança radical que tivemos no último ano e, sobretudo, o distanciamento social fizeram com que as relações dos jovens estudantes mudassem em relação a questão ambiental? Preocupou-nos que esse momento histórico possa ter alterado o curso do engajamento demonstrado até então, já que a prioridade passou a ser prevenir-se e cuidar dos seus familiares e amigos da contaminação do vírus SARS-CoV-2 que assolou o mundo desde o final de 2019.

Além disso, o aumento do empobrecimento (IBGE, 2021) e a necessidade de buscar atividades remuneradas pode tê-los distanciado daquilo que esperavam para este momento nas suas vidas. A pesquisa foi realizada com estudantes formandos do curso de Mecatrônica, com os quais além de conversas informais e entrevistas foi aplicado um questionário para que avaliássemos se mudou o comportamento dos jovens sobre o engajamento em relação a sustentabilidade durante a pandemia. Para fazermos esse paralelo aproximamos os dados de pesquisa anterior realizada em 2018 (CALIXTO e MARUJO, 2019), período anterior a pandemia, da qual, ao longo do texto vamos trazendo os resultados.

Algumas lacunas na aprendizagem pregressa sobre o tema sustentabilidade estavam presentes naquele momento, isto é, quando os estudantes haviam entrado no IFSul – Câmpus Charqueadas (1º ano). Podemos inferir, nesse caso que o currículo escolar anterior, do Ensino

Fundamental, pouco contribuiu para a compreensão do conceito de sustentabilidade. Entretanto, agora, quando se encontram no último ano do Ensino Médio Integrado, passando por um momento singular que é o da pandemia, nossa pesquisa demonstra que o IFSul, especialmente o câmpus Charqueadas, promove uma série de experiências curriculares (falaremos mais a diante sobre elas) que leva os estudantes a pensarem, agirem e promoverem a sustentabilidade, porém ainda de forma fragmentada e superficial.

Mesmo que essas experiências curriculares sejam restritas a algumas áreas como Geografia e Biologia, como indicaram os estudantes na pesquisa, o impacto dessa aprendizagem acaba repercutindo nos discursos sobre a importância do tema. Assim, procuramos analisar como os estudantes têm encarado nos últimos tempos essa questão, se houve mudança significativa na visão sobre o tema meio ambiente e a sustentabilidade.

Usamos aqui o conceito de engajamento¹ trabalhado pela Psicologia Positiva como uma experiência relacionada a teoria do *Flow* (florescimento) proposto por Csikszentmihalyi (1990) que representa o estado de concentração, ou ainda, quando colocamos toda nossa energia em determinada experiência e ficamos absorvidas por ela. Engajamento é aqui tratado, então, como experiências que os estudantes desenvolvem ao longo de sua jornada acadêmica e fora dela sem perceberem que estão exercitando a sustentabilidade, pois ela é uma experiência intrínseca às suas escolhas, por exemplo, atividades de lazer e/ou durante o ato de consumir.

Já o conceito de sustentabilidade é o apresentado por Leff (2011) o qual sugere práticas que reconfigurem a economia atual para que haja articulação entre a cultura e a natureza. Em que a equidade social esteja presente na diversidade, e na relação entre as ciências e destas com os saberes populares.

O currículo que chamamos de integrado é aquele que traz as disciplinas regulares do Ensino Médio concomitantemente com as técnicas dos referidos cursos, Mecatrônica ou Informática. Portanto, o estudante faz o Ensino Médio ao mesmo tempo que o técnico. Mas também é integrado na medida em que as dimensões humanas, do trabalho, da

1 Modelo PERMA+V: Emoções positivas, Engajamento, Relacionamentos, Significados, Realizações, Vitalidade (SELIGMAN, 2012). Falarei mais sobre ele adiante.

ciência, tecnologia e cultura se façam presentes (RAMOS, FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012).

Então, o texto tem como objetivo mostrar aos professores possibilidades de encaminhamento para estimular e manter os estudantes secundaristas em movimento e entusiasmo para alcançar uma vida com bem-estar a partir da sustentabilidade. Defendemos o fato de que o estudante engajado estará motivado a ser um multiplicador da ideia de buscar uma vida com significado que não esteja atrelada ao consumo. Consideramos ainda que na medida em que nos tornamos conscientes da importância do bem-estar coletivo e buscaremos caminhos alternativos para alcançá-lo.

Muitos pesquisadores pelo mundo têm se dedicado aos estudos sobre o bem-estar (SELIGMAN, 1998; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; SELIGMAN e CSIKSZENTMIHALYI, 2000; PALUDO e KOLLER, 2007; SELIGMAN, 2012; HUTZ, 2014). O que sempre foi uma busca intuitiva da humanidade agora é consciente, orientando por exemplo, entre outras coisas as escolhas profissionais, as alimentares, definindo os hábitos de consumo (em um país socialmente desigual como o nosso, evidentemente, essas escolhas não são compartilhadas por todos). Por isso, o bem-estar está cada vez mais presente no campo científico.

O que é bem-estar?

A Psicologia Positiva surge nos anos de 1990 para estimular e promover o olhar sobre os aspectos positivos das pessoas a partir de estudos da Psicologia tradicional aliada com a Filosofia. Segundo Paludo e Koller (2007, p. 10):

A Psicologia Positiva está, pois, em pleno processo de expansão dentro da ciência psicológica, a qual possibilita uma reavaliação das potencialidades e virtudes humanas por meio do estudo das condições e processos que contribuem para a prosperidade.

Dentre os grandes nomes da Psicologia Positiva mundial temos Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihaly que juntos desenvolveram metodologias e estudos práticos que demonstraram a necessidade de

também estar atentos aos aspectos bons ou ótimos das pessoas, isto é, não apenas observar e cuidar daqueles que causam desconfortos ou doenças (entretanto esses jamais deverão ser descartados ou marginalizados pela ciência). Os autores afirmam que as qualidades humanas identificadas, quando estimuladas tornam as pessoas resilientes e, principalmente, capazes de prevenir doenças (SELIGMAN, 1998).

É preciso compreender os parâmetros que nos levam à qualidade de vida e como é desafiador viver em um mundo voltado exatamente para tudo que contradiz o caminho da felicidade, isto é, o mundo das superficialidades, da projeção de sucesso profissional aliada a imagem de trabalho incessante e ao mesmo tempo que praias paradisíacas e ofertas de descanso intermináveis rondam os cenários das redes sociais dos chamados “influenciadores”.

A concepção de bem-estar está relacionada a abordagem adotada pelo pesquisador, isto é, pode ser econômica (relacionada aos bens e serviços disponíveis para determinada comunidade), social (avaliada a partir de indicadores sociais) e a subjetiva (aquela em que o próprio indivíduo indica seu nível de satisfação com a vida (GIACOMONI, 2004). Neste artigo, abordamos a concepção subjetiva.

No campo de estudos sobre o bem-estar subjetivo, conforme estudos de Siqueira e Pandovam (2008), existem duas concepções filosóficas, um que considera o estado hedônico e o outro o heudemônico. Este último, o da felicidade construída ao longo do caminho de vida, é trazido por Seligman (2012) e Seligman e Csikszentmihaly (2020). Eles sustentam que o alicerce para o bem-estar está nos potenciais humanos como capacidade para pensar, usar o raciocínio e o bom senso (SIQUEIRA e PANDOVAM, 2008) para fazer escolhas conscientes ao longo da jornada humana.

Bem-estar é definido, portanto, por Seligman (2012) como um construto, isto é que pode ser mensurável através do modelo PERMA+V², onde vários elementos são importantes e nenhum deles mais importante do que o outro. São eles:³1) Emoção positiva; 2) Engajamento; 3) Sentido;

2 PERMA+V é a sigla em inglês para Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement + Health

3 Aqui não ampliarei a discussão sobre cada um dos elementos, pois não é o objetivo deste trabalho.

4) Realização; 5) Relacionamentos Positivos; 6) Vitalidade. Ele diz que esses elementos, objetivos e subjetivos, indicam a satisfação que o indivíduo tem com a vida e essa é oriunda das forças individuais. Diz o autor:

[...] o bem-estar não pode existir apenas na sua cabeça: ele é uma combinação de sentir-se bem e efetivamente ter sentido, bons relacionamentos e realização. O modo como escolhemos nossa trajetória vida é maximizando todos esses cinco elementos (SE-LIGMAN, 2012, p. 37).

Na prática o pesquisador afirma que o bem-estar possibilita a boa vida, relacionamentos mais significativos, melhoria nos quadros de saúde mental e físico além de maior sociabilidade. E para isso é preciso não apenas compreender, mas exercitar os elementos do modelo PERMA+V. Assim, os indivíduos apresentarão estabilidade emocional, contatos saudáveis e duradouros, além de viverem mais.

O bem-estar subjetivo, também amplamente estudado por Diener (2012), aponta para a ênfase pessoal em aspectos relacionados a satisfação. Essa avaliação cognitiva e afetiva é um bom indicador para a qualidade de vida. Isso pode variar para cada um e pode ser medido por uma série de escalas adaptadas à população brasileira como as apresentadas por Hutz (2014). Nenhuma dessas escalas foi usada neste trabalho por não se tratar de um artigo de análise sobre o bem-estar subjetivo do ponto de vista isolado, mas dentro de um contexto escolar onde o foco é a sustentabilidade.

Os jovens, a escola e a busca pelo bem-estar

Os jovens estudantes deste estudo são aqueles que se encontram no último ano do Ensino Médio Integrado. Tem idades que variam entre 17 e 20 anos, negros e brancos (a autoidentificação foi realizada por eles na pesquisa). De modo geral, filhos de trabalhadoras(es) da região carbonífera e com rendas que variam entre um e dez salários-mínimos. Alguns deles, beneficiários dos programas sociais aos quais os estudantes conseguem acesso pelo IFSul, outros são trabalhadores.

Estes aspectos são relevantes considerando a ideia de juventude como um momento transitório para a construção da vida adulta e, portan-

to, é um momento crucial para todos nós, educadores e estudantes já que podemos apresentar-lhes alternativas de construir um futuro promissor.

Neste contexto, a escola como espaço de ensino e aprendizagem parece conseguir ocupar um espaço de destaque na vida dos jovens e, por isso, a ausência dela ter sido tão marcante durante o período pandêmico. Apesar disso, às vezes, ela pode ser “entediante”, como alguns apontaram no estudo.

Os estudantes reconhecem a escola como um importante lugar de socialização, o qual é indispensável para o exercício pleno da cidadania. É onde se desenvolvem os afetos, a formação da identidade para a vida adulta e, também podem ocorrer as descobertas amorosas (sublinho que embora não seja o único lugar é um espaço importante).

Na pesquisa, durante as entrevistas alguns destacaram o quanto o momento pandêmico mexeu com esse aspecto de suas vidas já que a escola vinha sendo um espaço para o exercício para a sociabilidade. Compartilho a fala de alguns dos estudantes: “A pandemia me fez voltar a ser antissocial justamente quando eu tava tentando parar de ser, me atrapalhando muito” (estudante A). Outro afirma: “A pandemia fez eu ter um crescimento muito rápido, tendo que lidar com a vida adulta mais rápido tendo que estudar, trabalhar e viver uma vida mais corrida e agitada” (estudante B). O estudante (C) relata que a pandemia “Mudou drasticamente o contato que eu tinha com pessoas na escola, das quais atualmente perdi a relação social que tinha”.

Portanto, fica claro nas falas desses jovens a importância do espaço escolar como relevante para as interações sociais, não apenas entre eles, mas deles, os estudantes, com os professores. Eles salientam o papel, especificamente dos professores do IFSul, como algo que “faz falta na vida”. Alguns chegaram a dizer que, durante os momentos mais críticos de isolamento e, acompanhando as notícias, pensavam: “o que será que o professor (X) diria nesse momento se pudéssemos estar em aula?” (estudante D); outro disse: “Qual será a opinião do professor (Y) sobre isso que a gente tá passando?” (estudante E).

Então, percebemos que o papel da escola é relevante na vida deles na medida em que valorizam o papel dos docentes também fora dela. Em várias situações ao longo do isolamento, os docentes foram lembrados por terem suas opiniões respeitadas por esses jovens.

Além disso, outro fator também apareceu nas falas dos estudantes: a importância da oferta de participação em viagens a propósito das feiras científicas. Essa é uma característica dos currículos dos institutos federais, a inserção do estudante nas atividades de pesquisa e extensão desde a entrada deles na escola, o que culmina na participação em experiências como a integração com a comunidade da qual são oriundos, participação em feiras nacionais e internacionais, a realização de trocas sobre outras culturas e línguas a partir de viagens de estudos, como é o caso das possibilidades de intercâmbio (hoje cada vez menos frequentes devido a falta de investimento público em ações dessa natureza).

Mas então, como é possível, dentro do currículo do Ensino Médio Integrado abordar questões relacionadas ao bem-estar? Qual a relação entre o bem-estar e a sustentabilidade? Em que momento essas duas questões se encontram no currículo para promover essa discussão com os jovens estudantes?

O currículo integrado e as possibilidades de praticar a sustentabilidade e aumentar o bem-estar

Aqui apresento alguns apontamentos sobre como o currículo pode e tem contribuído para a formação de indivíduos que se preocupam consigo, com o outro conseqüentemente com a sua comunidade. Também introduzo alguns resultados da pesquisa realizadas junto aos estudantes secundaristas do IFSul-Câmpus Charqueadas.

Partindo dos pressupostos teóricos trazidos por Leff (2010), sustentabilidade é um conceito relacionado ao repensar a economia, os modos produtivos e sobretudo os de consumo. É, como diz o autor, “[...] abrir o fluxo a partir da reconfiguração das identidades rompendo o cerco do mundo e o fechamento da história impostos pela globalização econômica” (LEFF, 2010, p. 31). É, portanto, uma reconstrução econômica a partir da racionalidade ambiental. Não se trata de reacomodar a economia vigente, mas de considerar os elementos ecológicos e culturais no processo de mudança.

Pensar, analisar e refletir sobre o conceito de sustentabilidade torna-se fundamental a medida em que, um mundo sustentável vem sen-

do proclamado como necessário para a melhoria da qualidade de vida global⁴. Agora, em particular, em função da nossa vivência coletiva de experimentar uma pandemia, faz com que precisamos estar ainda mais atentos a esta questão, como declarou um estudante durante a entrevista.

Em minha prática pedagógica, como professora de Geografia, de forma informal, já identifiquei através de trabalhos realizados em aula, que os estudantes pouco ou nada sabem cientificamente sobre sustentabilidade. Embora afirmem saber do que se trata, como no questionário aplicado no início do ano letivo vigente.

Observamos que, de modo geral, são apresentadas visões fragmentadas e, sobretudo, superficiais sobre o tema em questão. Isto fica demonstrado através de relatos, quando questionados sobre o que entendem por sustentabilidade, apontarem a separação de lixo como principal atividade relacionada ao tema. Esse assunto é histórico na Educação Básica, como a primeira abordagem sobre a questão ambiental. E, esse tema, não é o problema. A falta de relação com o consumo, especialmente de produtos não duráveis, de baixa qualidade e que rapidamente são descartados, torna a compreensão do ato de consumir como algo alheio a produção do lixo e ainda, não há reflexão sobre o uso do dinheiro nessas circunstâncias.

Uma outra contradição evidenciada pelas falas dos estudantes relaciona-se com a questão prática da sustentabilidade. Quando perguntados se aceitariam mudar suas práticas cotidianas, como hábitos de consumo, por exemplo, em prol da sustentabilidade, eles afirmam que não. Porém, justificam esse comportamento por não serem os responsáveis pelas compras em casa. Mas, quando redirecionada a questão em relação ao momento em que podem fazer essa escolha, eles dizem que depende da circunstância porque se for algo muito desejado, não abririam mão, como por exemplo, um tênis ou um novo celular. Verificou-se que a relação entre ter o acesso para a compra e a decisão para compra não passa pela reflexão da origem do produto, seu processo produtivo, muito

⁴ No momento da escritura deste texto ocorria a COP-26 (Conference of the Parties) – 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, que ocorreu entre 1º e 12 de novembro em Glasgow, na Escócia. Neste evento líderes mundiais discutem ações para redução da emissão de gases poluentes que causam o efeito estufa. Também está sendo discutido os efeitos das mudanças climáticas sobre os países mais pobres e como, os países mais ricos, podem mitigar essa situação.

menos o nível de endividamento que pode adquirir, mas ao desejo de tê-lo. O mais espantoso é a consciência sobre tudo isso. Mas é importante lembrar que esses jovens estudantes estão inseridos em um contexto de propagandas presentes em todas as mídias digitais impulsionando o desejo pelo consumo (BAUMAN, 2008).

Embora tenhamos mais de vinte anos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), que apresenta a Educação Ambiental como um “[...] componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”, na prática, observamos, através de pesquisas anteriores (CALIXTO e MARUJO, 2019) que não há aplicação efetiva dela na escola.

Em palavras breves, posso dizer que seria recomendável que partíssemos em um primeiro momento para compreender a atualidade, isto é, o início do século XXI. Com seus desafios, especialmente relacionadas com a crise econômica global, a expansão do neoliberalismo, os anos dois mil é caracterizado pela concentração de renda, endividamento alto da população, resultado da contração de créditos – o que para Bauman (2010) cria uma falsa ilusão de resolução de problemas. Problemas esses gerados pelo nosso modo de vida baseado nas “necessidades” que levam ao consumo e este ao endividamento. É preciso oportunizar espaços para o diálogo, reflexão e discussão sobre o ato de consumir. Como diz Bauman (2010, p. 42) “o consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável”.

Outra reflexão nessa direção é trazida por Gatto (2019) para quem o currículo escolar deve levar o estudante a buscar sentido para a sua vida e que, portanto, consumir, não deveria ser um deles. O sentido estaria relacionado ao desejo de aprender algo em profundidade, ser ativo socialmente, contribuir para o bem comum. Para isso ele afirma a necessidade de estarmos (nós, educadores e estudantes) imersos na comunidade onde a escola está inserida. É também importante oportunizar a esses estudantes interagir com as diferentes gerações de modo que eles possam criar a noção de tempo e de futuro como algo que pode ser positivo.

Nesse sentido, todos nós educadores, de qualquer área, temos a responsabilidade de contribuir com a formação integral de nossos estu-

dantes. Entendemos por formação integral aquela, conforme aponta Ramos (2004), que está orientada pelo desenvolvimento pessoal, a transformação da realidade social que faz a relação entre a teoria e a prática, considerando aspectos também culturais.

Sabemos que a educação integral se preocupa com as dimensões não apenas econômicas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades para execução de um trabalho, mas para além disso, está focada em oportunizar experiências para que os jovens estejam aptos a compreenderem o mundo complexo no qual se encontram e que tenham capacidade de modificá-lo para atender o bem comum.

A pesquisadora Harré (2011) sugere algumas estratégias para inspirar a sustentabilidade, dentre elas destaque, a consciência ligada aos talentos individuais, a promoção da empatia em relação as injustiças sociais e ambientais, promover a expansão da consciência em relação a conexão com os sistemas ecológicos e envolver-se com atividades prazerosas que estimulem habilidades pessoais (por exemplo, descobrir um passatempo divertido e que seja das atividades cotidianas).

Portanto, considerar a importância estar consciente sobre o tempo presente é um dos modos de praticar a sustentabilidade. Em um mundo tão conectado e com tantos “sequestradores”, como diz Krznaric (2018) sobre a “cultura do consumo”, da “eficiência e administração do tempo” e ainda do “entretenimento digital” é preciso recuperar a humanidade, isto é, buscar nas experiências cotidianas a oportunidade para alegrar-se, envolver-se com um movimento social coletivo para efetivar mudanças urgentes, como por exemplo, aquele propagado pela jovem sueca⁵ sobre o aquecimento global, enfim, estar atento e aberto as possibilidades de experimentar “desconectar-se” e, simplesmente, viver!

A escola como espaço de formação para o bem-estar coletivo

A escola como um espaço de formação de consciência sobre o mundo tem sido alvo de inúmeras estratégias de desarticulação nas últimas décadas. Desarticulação essa que passa pela desvalorização do trabalho docente, bem como pela depredação dos espaços físicos.

⁵ Greta Thunberg, ativista.

Além disso, devemos considerar que o ambiente político no qual nos encontramos, sobretudo no Brasil, também contribui para o desprestígio das escolas e seus professores na medida em que a ascensão da extrema direita ataca a liberdade de cátedra exigindo dos professores um olhar e uma prática conservadora do currículo. Neste sentido, a avaliação sobre as Ciências Humanas é implacável: tem sido julgada como “esquerdista”, “comunista” a medida em que traz a luz pautas mais progressistas como o feminismo, o antirracismo, direitos humanos, identidade de gênero e ambientalismo. O patrono da Educação brasileira, Paulo Freire é uma das grandes figuras perseguidas nos últimos tempos em função do trabalho em prol do movimento de conscientização que propagou.

Nosso papel enquanto educador é promover espaços de diálogo e interação onde os estudantes possam ser capazes de desenvolver não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais para identificar ações que repercutem a sustentabilidade em suas vidas e comunidades. E que, além disso, possam passar pelo florescimento como um critério para o bem-estar.

De forma prática, precisamos criar possibilidades dos estudantes não apenas pensarem sobre um futuro possível, mas verem-se no papel de protagonistas na regeneração social. Brotto (2021, p. 12) sugere “potencializar o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e modos de relacionamento baseados na inclusão, solidariedade e cooperação”.

Ainda se torna fundamental para todo o processo educativo de estudantes jovens, conscientes de seu papel social nas suas comunidades, reforçar a importância da democracia. Não há bem-estar subjetivo em espaços onde há restrição de liberdade, exclusão, meritocracia e ainda, que tenhamos que fazer escolhas como estudar ou trabalhar.

Referências

- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999.
- BROTTO, F. O. **Pedagogia da Cooperação: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2020.
- CALIXTO, P. M. e MARUJO, H. A. **Educação Ambiental e Psicologia Positiva: interlocução estratégica para a promoção do bem-estar e da sustentabilidade na escola**. Curitiba: Appris, 2019.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: A psicologia do alto desempenho e da felicidade**. São Paulo: Objetiva, 2020.
- DIENER, E. New findings and future directions for subjective well-being research. **American Psychologist**, v. 67, n. 8, pp. 590-597, 2012.
- GATTO, J. T. **Emburrecimento Programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória**. Campinas: CEDET, 2019.
- GIACOMINI, C. H. Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 12, pp. 43-50, 2004.
- HARRÉ, N. **Psychology for a Better World: Strategies to inspire sustainability**. Auckland: University of Auckland, 2011.
- HUTZ, C. S. (Org.). **Avaliação em Psicologia Positiva**. São Paulo: Art-med, 2014.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID-19**. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html?=&t=o-que-e>>
- KRZNARIC, R. **Carpe Diem: resgatando a arte de aproveitar a vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LEFF, E. **Saber ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PALUDO, S. D. S.; KOLLER, S. H. Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paideia**, v. 17, n. 26, pp. 9-20, 2007.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. N. Os contextos no ensino médio e os desafios na construção de conceitos. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Temas de ensino médio: trilhas da identidade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2004.

SELIGMAN, M. Building human strength: Psychology's forgotten Mission. **American Psychological Association**, v. 29, n. 2 1998.

SELIGMAN, M. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, pp. 5-14, 2000.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, pp. 201-209, 2008.



AS EXPECTATIVAS DOS JOVENS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA DA ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL FARROUPILHA DE TRIUNFO/RS: OS ESTUDOS CTS E A CONCEPÇÃO DO EMI NO CONTEXTO DA EPT

Luciane Esswein
Luciana Neves Loponte

Introdução

A desigualdade social em nosso país vem se ampliando e como consequência as oportunidades de emprego disponíveis para os jovens brasileiros, principalmente àqueles que compõe camada da população dentro da faixa de baixa renda. Diante desse cenário a Educação Profissional poderá representar a única possibilidade de ascensão social dos jovens ou até mesmo a única oportunidade de trabalho que lhe dê uma remuneração suficiente para a sua sobrevivência.

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é buscar entender quais as expectativas dos jovens estudantes concluintes do curso Técnico em Química da Escola Técnica Municipal Farroupilha, do município de Triunfo no Rio Grande do Sul, cidade sede de um polo Petroquímico, tendo como referencial teórico os estudos em Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS). A pesquisa foi motivada pelo desejo da pesquisadora de contribuir para a sua área de formação ou atuação de forma concreta e no caso dessa pesquisa de forma específica, contribuir para a educação na cidade em que reside, trazendo subsídios para reflexões que possam auxiliar na criação e implementação de políticas públicas educacionais que atendam a real demanda dos estudantes.

O curso Técnico em Química em uma cidade como Triunfo, que sedia o III Polo Petroquímico, é de grande importância, visto que o setor petroquímico é o ramo da indústria Química Orgânica que emprega como matérias-primas o gás natural, gases liquefeitos de petróleo, gases

residuais de refinaria, naftas, querosene, parafinas, resíduos de refinação de petróleo e alguns tipos de petróleo cru. As empresas que compõem esse complexo produzem insumos para fertilizantes, plásticos, fibras químicas, tintas, corantes, elastômeros, adesivos, solventes, tensoativos, gases industriais, detergentes, inseticidas, fungicidas, herbicidas, bernicidas, pesticidas, explosivos, produtos farmacêuticos, e outros.

A produção desses insumos necessita um rigoroso controle de qualidade, que é feito através de análises químicas e físico-químicas, além disso, nesse mesmo complexo é realizado o tratamento dos resíduos produzidos pelas empresas. Além de produzir insumos algumas empresas também produzem tecnologia, como a empresa Braskem que mantém neste polo o Centro de Tecnologia e Inovação, espaço com laboratórios de caracterização avançada de polímeros, o que inclui análises como cromatografia, fracionamento de polímeros, microscopia, além de laboratórios de catálise e de tecnologia de processos petroquímicos. Todas as atividades acima expostas, em alguma fase do trabalho por elas exigido, possuem atividades que vão ao encontro das atribuições de um Técnico em Química.

Além da importância deste curso profissionalizante para a cidade, a pesquisadora tem como motivação as reflexões que surgiram durante sua trajetória profissional e acadêmica. Durante a atuação como professora na disciplina de Química na rede pública de ensino, especificamente no Ensino Médio. Particularmente, foi constatado que os estudantes não relacionavam os conteúdos de Química com o cotidiano e não atribuíam importância à Química, ou seja, na percepção da autora havia uma ausência de uma prática pedagógica orientada pela problematização, pela interdisciplinaridade e pela contextualização.

Atuando também como professora particular dos estudantes do curso de Técnico em Química, oferecidos pela Escola Técnica Municipal Farroupilha, na modalidade subsequente e integrado, também constatou a falta da relação entre os conteúdos e cotidiano de modo geral, porém em menor grau. Nestas modalidades de ensino, além dessa percepção já citada, outro fator que despertou a atenção foi que os estudantes escolhem esse curso profissionalizante, Técnico em Química, por ser uma das poucas ofertas de curso público e gratuito oferecidas neste município, sendo a escola acima citada a única profissionalizante pública da cidade.

Os cursos técnicos subsequentes são cursos de curta duração, com enfoque principal na formação de trabalhadores para inserção no mercado de trabalho, mas não devem se omitir da formação humana, ainda mais se estes cursos são públicos, custeados pelos impostos. Além da formação técnica devem promover o pensamento e conhecimento científico e não apenas ensinar a executar atividades para o mercado.

As empresas que formam o complexo do III Polo Petroquímico são as principais responsáveis em empregar os moradores da cidade e também são a principal fonte de renda do município. Os impostos pagos por essas empresas tornam Triunfo a cidade com o sexto maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita do país e o primeiro do Estado no ano de 2018 segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

Por serem os principais empregadores, as empresas que formam o complexo do Polo, devem ser ouvidas na hora de formular ou reformular o currículo dos cursos técnicos, porém deve-se manter o cuidado para que esses currículos não atendam apenas ao mercado de trabalho.

Portanto, como professora da disciplina de Química e moradora da cidade, a pesquisadora, tem algumas inquietações, sendo a primeira a necessidade de prática pedagógica nas escolas do município que seja orientada pela problematização, pela interdisciplinaridade e pela contextualização da área com a atuação futura do técnico para a formulação do currículo; a segunda a necessidade de oportunidades de formação profissional pública e gratuita para os jovens estudantes, uma formação que não priorize somente a formação a técnica, mas também conhecimentos gerais, numa concepção de formação humana e integral.

A formação técnica de nível médio em Química

Ao buscar a literatura em virtude das inquietações acima apresentadas podemos encontrar em Chassot (2004), bem como Santos e Schnetzler (1997) que a maneira que o ensino de Química vem sendo conduzido não proporciona uma compreensão dos processos químicos e a construção do conhecimento científico bem como a relação com suas aplicações tecnológicas, implicações ambientais, sociais, políticas e eco-

nômicas. Numa busca por uma literatura mais atual, nos deparamos com os anais de encontros de debates do Ensino de Química. Tais eventos são importantes para debater os atuais anseios dessa área e também conhecer novas abordagens e materiais didáticos que colaboram para uma efetiva aprendizagem da disciplina.

Rosa et Al. (2020) diz que a disciplina de Química é considerada pelos estudantes uma das mais difíceis, os autores atribuem essa constatação ao modelo tradicional seguido preferencialmente pelos professores, modelo esse que trabalha com uso de fórmulas, símbolos e conceitos, dificultando a aprendizagem. Esse modelo tradicional não colabora para que o estudante compreenda os conceitos de forma significativa na perspectiva da pesquisadora.

Pesquisadores participantes desses encontros relatam que o ensino de Química frequentemente é trabalhado em sala de aula de forma descontextualizada sem o uso da abordagem interdisciplinar, sendo prioritariamente ministrado na forma de aulas tradicionais, fator que colabora para o aumento do desinteresse dos alunos e para a não efetiva aprendizagem (MEZACASA e BEDIN, 2020).

O PCNEN (BRASIL, 2006) afirma que a contextualização e a interdisciplinaridade como eixos centrais organizadores das atividades propostas para o Ensino de Química, tanto na abordagem de situações reais e cotidianas, quanto nas situações criadas por meio de atividade experimental. Não devemos limitar a contextualização à uma abordagem que utiliza o cotidiano, caracterizando por ser um recurso que visa relacionar situações do dia a dia dos estudantes com conhecimento científico (WARTHA et AL., 2013). Apesar de fazer parte da contextualização, utilizar apenas esse recurso não é suficiente nos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Finger e Bedin (2019, p. 12) “contextualizar no ensino de química é uma forma de qualificar e aprimorar a aprendizagem, para que os alunos consigam relacionar os saberes da sociedade com os conteúdos científicos”, no intuito de que os estudantes além de perceberem a Química em situações cotidianas, despertem interesse próprio pelos assuntos envolvidos pela disciplina e usufruam de compreensões mais completas desses saberes para intervir no seu meio social.

Triunfo: cidade histórica e a mais rica do Estado

O povoado de Triunfo nasceu de duas sesmarias doadas no ano de 1754 pelo então Governador Geral da Capitania do Rio Grande do Sul, General Gomes Freire de Andrade, localizadas entre o rio Taquari e seu afluente arroio Capote e o antigo arroio da Ponte, as terras antes eram habitadas pelos índios Patos (FREITAS, 1985).

A cidade de Triunfo nem sempre se chamou assim. Essas terras foram nomeadas primeiro de Forquilha, em virtude do encontro dos rios Taquari e Jacuí. O município de Bom Jesus do Triunfo e a elevação à categoria de Vila foi responsabilidade do Imperador Dom Pedro II, através do Decreto da Regência de 25 de outubro de 1831. A elevação à categoria de cidade só ocorreu em 31 de março de 1938, pelo Decreto Estadual nº 7199 (FREITAS, 1985).

A cidade tem dupla importância para o Estado, primeiro por ser uma cidade histórica, foi terra de Bento Gonçalves e de importantes batalhas farroupilhas, sendo mais marcante a batalha que aconteceu na ilha do Fanfa, que resultou na prisão do mártir da Revolução Farroupilha e filho ilustre de Triunfo, o general Bento Gonçalves da Silva, após a captura ele foi transferido para o Forte do Mar, em Salvador. A cidade ainda possui uma vasta arquitetura luso-açoriana, fartamente vislumbrada em seus casarios históricos, herança da colonização Açoriana (FREITAS, 1985).

A segunda importância de Triunfo é a financeira, tendo em vista que a cidade tem Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 304.208,49, segundo dados do IBGE, referentes ao ano de 2018, valor este que torna Triunfo comparado aos demais municípios do Estado, o primeiro da lista e o sexto maior do país. A população estimada é de cerca de 29.856 habitantes, área territorial de 817,625 km².

Oposto à sua colocação na lista como primeiro maior PIB per capita municipal, a cidade ocupa 186ª posição no estado de IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), com o valor de 0,733, dados revelados pelo IBGE, referentes ao ano de 2010.

Atualmente o município possui 21 Escolas Municipais, sendo 7 de Ensino Infantil, 9 de Ensino Fundamental, 4 escolas de Ensino Médio e uma apenas uma de Ensino Técnico Profissionalizante. Também estão

instaladas no município 08 Escolas Estaduais, sendo 06 de Ensino Fundamental e 2 de Ensino Médio (SEDUC, 2019).

Polo Petroquímico, o responsável pela riqueza da cidade de Triunfo

Visando assegurar a continuidade do crescimento da economia brasileira, no ano de 1975, o Segundo Plano de Desenvolvimento (PND) foi lançado pelo Governo Federal, nele era previsto um crescimento anual do PIB de 10% e do Produto industrial de 12%. Como estratégia se aconselha a substituição das importações de bens de capital, expansão da produção interna de petróleo e dos seus derivados e o desenvolvimento de projetos voltados à exportação de mercadorias, mais especificamente para o setor petroquímico. O PND previa o investimento em um novo polo, o III Polo Petroquímico, neste momento inicia-se uma disputa entre regiões para receber toda essa estrutura. Em 1975, estudos efetuados pela Fundação de Ciência e Tecnologia (Cientec) e pela BEICIP Consultores, justificavam a viabilidade da implantação no Estado do Rio Grande do Sul, os argumentos eram os seguintes:

- a) a proximidade do mercado consumidor, tanto das regiões mais industrializadas do Brasil com o de países de maior potencial de consumo da América do Sul, no Cone Sul; e,
- b) a relativa facilidade de disponibilidade de matérias-primas pela existência da Refinaria Alberto Pasqualini-REFAP (FREIRE e VILLAS-BOAS, 2000).

Então, em 27 de agosto de 1975, a 28ª Reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico (CDE) decidiu que o Rio Grande do Sul sediaria o III Polo Petroquímico. Em 9 de outubro do mesmo ano, a comissão sugeriu que fosse desapropriada uma área de 13.000 hectares, localizada entre os Municípios de Triunfo e Montenegro (FREIRE e VILLAS-BOAS, 2000). O polo do Sul, como é chamado, iniciou sua produção comercial em 5 de dezembro de 1982. Foi assim que Triunfo passou a ser, além de uma cidade histórica, a cidade sede do III Polo Petroquímico (FREIRE e VILLAS-BOAS, 2000).

A Escola Técnica Municipal Farroupilha

A Escola Técnica Municipal Farroupilha está localizada na zona urbana do município de Triunfo, no bairro central. Fundada em 06 de outubro de 1987, começou suas atividades em 1989, com oferta de Ensino Médio e Técnico em Química e formou em 1993 a sua primeira turma de 11 Técnicos em Química. Em 1993 passou a oferecer o Ensino Médio.

Através do Parecer nº 1137/2003 do Conselho Municipal de Educação, foi credenciado e autorizado o funcionamento do curso Técnico em Segurança do Trabalho. Em 2017 a Escola sofreu alterações por conta da unificação com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Qorpo Santos, passando a atender também esse nível de ensino.

Atualmente oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA (Fundamental), Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química¹, sendo que está em processo de extinção, Curso Técnico em Química e curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade subsequente (ET-MFT, 2020). A Escola atende atualmente cerca de 900 estudantes.

Uma empresa de grande porte quando se instala em uma cidade provoca várias mudanças, a principal a ser percebida é na quantia de impostos arrecadados, porém essa pode refletir em outras várias, como: qualidade de vida para os moradores, infraestrutura, investimentos em educação e saúde etc. A escola em questão foi uma dessas mudanças, sendo fundada após a instalação do Polo na cidade, sendo ela a única escola pública profissionalizante da cidade. Há mais de 30 anos, qualifica e prepara esses jovens estudantes para atuarem na Indústria Química (ETMFT, 2020).

A escola tem grande importância para Triunfo e também para as cidades ao seu entorno, a procura por uma qualificação profissional de qualidade e gratuita, não se limita aos moradores da cidade, abrange também os estudantes das cidades vizinhas.

1 No que se refere ao EMI da Escola Técnica Municipal Farroupilha pode-se observar o cumprimento da Lei nº 13.415/2017, pois o curso Técnico Integrado entrou em processo de extinção após a promulgação da referida lei. A escola acatou um parecer do Conselho Municipal de Educação no ano de 2019 e passou a não ofertar matrículas nessa modalidade a partir do ano de 2020.

O curso Técnico em Química

O curso Técnico em Química, na modalidade subsequente, é ofertado pela escola desde sua fundação em 1987, já a oferta na modalidade Integrada ao Ensino Médio foi iniciada no ano de 2016. De acordo com o Projeto do Curso a criação tanto da escola como a implementação do Curso é uma “resposta ao anseio da comunidade triunfense com vista ao preparo de mão-de-obra, atendendo a demanda do mercado de trabalho na região onde a escola está inserida” (ETMFT, 2014).

Atualmente o curso conta com quatro turmas, sendo duas na modalidade subsequente ao Ensino Médio e duas turmas de Ensino Médio Integrado ao Ensino Médio na escola.

O curso na modalidade subsequente tem por objetivo:

Formar Técnicos em Química com habilidades e competências que atendam o perfil de profissional exigidos pelas empresas da região onde a escola está inserida, oportunizando maiores chances de inserção dos jovens no mercado de trabalho; Formar profissionais Técnicos com competências e habilidades que lhes permitam agir com desenvoltura, criatividade, eficácia, ética, e segurança em empresas, em atividades de livre iniciativa, bem como na transformação do seu meio (ETMFT, 2014).

Na modalidade Integrada ao Ensino Médio, de acordo com o Plano do Curso os objetivos são:

Oferecer formação de nível médio de qualidade e gratuita, proporcionando aos estudantes conhecimentos técnicos e humanísticos, tornando-os capazes de intervir e contribuir para o desenvolvimento regional; Formar um profissional consciente das responsabilidades com relação ao meio ambiente; Formar Técnicos em Química capazes de desenvolver trabalhos em laboratórios de pesquisas, de controle de qualidade, operação na área industrial e equipamentos, administração e prestação de serviços, nos setores afins e em organizações públicas; Valorizar e compreender o respeito e a solidariedade, como princípios éticos estabelecidos na profissão perante o Conselho Regional de Química. Formar técnicos com habilidades e competências que atendam ao perfil

de profissional exigido pelas empresas da região, oportunizando maiores chances de inserção dos jovens no mercado de trabalho (ETMFT, 2016).

O ingresso tanto na modalidade subsequente ou integrada ao Ensino Médio só tem processo seletivo se o número de interessados for maior que a quantidade de vagas disponíveis. Os processos seletivos adotarão os dispostos em regulamento organizado pela Coordenação dos Cursos Técnicos. A pesquisa realizada aprofunda as informações contidas nos Projetos do Curso nas duas modalidades e no Projeto Político Pedagógico da Escola.

A abordagem entre CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE (CTS) e a formação humana integral no contexto da EPT

A proposta curricular alcançada com a contextualização do ensino utilizando uma abordagem entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) fundamenta-se na integração entre educação científica, tecnológica e social, em que os conteúdos científicos e tecnológicos são estudados juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos. Ela trabalha as seguintes habilidades: autoestima, comunicação escrita e oral, pensamento lógico e racional para solucionar problemas, tomada de decisão, aprendizado colaborativo/cooperativo, responsabilidade social, exercício da cidadania, flexibilidade cognitiva e o interesse em atuar em questões sociais, ou seja, despertar o entendimento crítico dos alunos diante dos temas estudados (SANTOS e MORTIMER, 2002).

No que se refere a Educação Profissional, vivemos tempos difíceis, a nova sociabilidade do capital aprofunda a desigualdade de trabalho e condições de vida, juntamente com a disseminação da semântica da qual estão ausentes alguns termos, tais como: ‘capitalismo’, ‘classe’, ‘exploração’, ‘dominação’ e ‘desigualdade’. Feito com o apoio de tecnologias mercadológicas e de meios de comunicação (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Mesmo com as políticas públicas implementadas no final de 2008 no Brasil, que buscavam melhorias para a Educação Profissional, deter-

minando um ensino pautado na formação crítico-reflexiva, o capitalismo ainda mantém um modelo de produção que exige trabalhadores qualificados, porém sem capacidade para refletir sobre suas condições de trabalho. Pelos motivos expostos uma nova forma de educação é requerida (NASCIMENTO e NUNES, 2016).

O enfoque CTS apresenta-se como uma estratégia, pois auxilia na construção do pensamento crítico e, também, vai ao encontro da Educação Omnilateral. Romão, entende que neste conceito o indivíduo deve ser desenvolvido em suas potencialidades de forma integral, através de um processo educacional que considere a formação científica, a política e a estética. Assim, tornando esse ato pedagógico emancipador e libertador da estupidez e da dominação (ROMÃO, 2010).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2012), a Educação Omnilateral leva em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Dimensões que envolvem desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Ou seja, esse modelo abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.

Uma Educação Unitária pressupõe que todos, independente de classe social, tenham acesso a mesma educação e de qualidade, ou seja, “tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e as mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e riqueza social” (RAMOS, 2008). Porém a dualidade educacional acompanha o modelo de produção capitalista e ele em nada regrediu, não podemos ficar estagnados, precisamos de alguma forma com as ferramentas que temos de continuar lutando por uma sociedade mais justa, no sentido do direito a todos por uma vida mais digna, “precisamos delinear estratégias para o presente. Politecnia, Educação Omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações” (CIAVATTA, 2014, p. 189).

A abordagem CTS na educação profissional minimizaria os paradigmas capitalista, geraria um profissional crítico, independente da camada social a que pertença (PINHEIRO, SILVEIRA e BAZZO 2007), tendo em vista que a formação profissional está para além da instrução

técnica. Além de ser um direito do cidadão aprender a ler e entender a ciência e a tecnologia com as suas implicações e consequências, para então ter a possibilidade de participar de decisões de ordem política e social que tanto influenciam a vida das pessoas, a escola deve assessorar o estudante na construção de um conhecimento crítico e resistente pensado no bem-estar coletivo (BAZZO, 2017). Um currículo com práticas educativas e projetos de pesquisa pensadas e planejadas através de uma abordagem CTS, facilitaria uma aproximação desse estudante com o Mundo do Trabalho, a Sociedade e o Meio Ambiente.

Segundo Silva (1999), o currículo além de apresentar os conteúdos e propor expectativas de aprendizagem, também orienta a escolha de materiais didáticos, aponta expectativas de aprendizagem, orientando planos de aula e práticas didáticas, de tal forma que dita rumos de projetos de ensino e pesquisa da escola, especialmente, deveria orientar o exercício de uma política de humanização que considere o sujeito com o qual se trabalha, o educando.

Diante do exposto, a análise do currículo do curso se torna um passo essencial para detectar se esta escola trabalha respeitando as particularidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Ensino de Ciências. Mas não menos importante é ouvir esses jovens que estão prestes a se profissionalizar e entender quais as suas expectativas em um curso profissional na área Química, sendo essa uma das poucas opções que existe e tendo demanda na cidade para empregar tal profissional.

Os estudos CTS na EPT apresentam-se como uma alternativa para que se reflita com a intenção de minimizar os paradigmas capitalistas, gerando uma formação profissional crítica independente da classe social que esse indivíduo pertença (PINHEIRO, SILVEIRA e BAZZO, 2007). O estudo CTS fornece ferramentas para que o estudante problematize questões políticas, sociais e éticas relacionadas à Ciência e Tecnologia, de tal forma, que exercite o pensamento crítico (SANTOS e AULER; 2011), tão essencial para que este trabalhador lute por condições melhores de trabalho. O estudante consegue relacionar as implicações sociais do uso de tecnologias e que elas se baseiam em escolhas humanas, decisões essas tomadas dentro de governos influenciados pela indústria e comércio (NASCIMENTO e NUNES, 2016).

Estudando sobre os pressupostos do enfoque CTS ficam claros os pontos de consenso com os objetivos propostos na EPT (NASCIMENTO e NUNES, 2016), mas cada uma delas com as suas particularidades, podendo então haver a união desses campos em que cada um agregaria na construção do currículo e das práticas pedagógicas. Araújo e Silva (2012) corroboram quando afirmam que a integração da corrente CTS e a do Trabalho e Educação, mas especificamente no que toca os pressupostos da EPT, desenvolve as possibilidades do currículo.

As duas correntes defendem um ensino que propicie condições para que se desenvolvam habilidades voltadas a questões sociais, então a união destas seria uma alternativa para facilitar a compreensão da ciência e de suas implicações sociais e um caminho mais próximo da Politecnia. Mas, não podemos ser reducionistas e achar que apenas a mudança dos componentes curriculares seria o suficiente para trilhar esse caminho de aproximação das duas vertentes, é necessária uma mudança na metodologia também (PINHEIRO, SILVEIRA e BAZZO, 2007). É necessário a promoção e construção de atitudes críticas e criativas, atingindo uma nova postura diante dos conteúdos a serem estudados.

Silva e Fernandes (2019, p. 7) defendem que “A formação profissional na perspectiva crítica CTS, isto é, desmistificada, não se dissocia, portanto, dos princípios da escola unitária proposta por Gramsci”, tendo em vista que o autor define uma educação emancipadora como aquela que forma o aluno “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1982, p. 136 apud SILVA e FERNANDES, 2019, p. 7).

Nessa perspectiva, para Araújo e Silva (2012, p. 8),

[...] tanto os pressupostos do campo de estudos CTS, quanto os de Trabalho e Educação, nas concepções de educação politécnica, integrada ou omnilateral, têm se orientado no sentido de compreender a indissociabilidade entre conhecimentos teóricos e práticos. A proposta de formação científica no campo CTS passa por uma visão ampla da ciência e de seus fundamentos éticos e sociais, e por outro lado, o referencial de trabalho e educação evidencia a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender globalmente a fundamentação científica dos processos produtivos.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e estratégia de investigação adotada é o Estudo de Caso, os sujeitos da pesquisa são os coordenadores, os professores e os estudantes concluintes do Curso Técnico em Química da Escola Técnica Municipal Farroupilha. O Estudo de Caso, segundo Meirinhos e Osório (2016) é uma estratégia segue a lógica que guia o método qualitativo nas sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação dos dados, porém com a particularidade que o propósito da investigação é o estudo de um ou poucos casos, no caso da pesquisa em questão, será de um caso. Esse tipo de estudo tem como vantagem a aplicabilidade em contextos contemporâneos da vida real.

Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevistas semi-estruturadas a serem realizadas com os coordenadores e professores dos cursos, questionários com questões fechadas e abertas a serem aplicados aos estudantes concluintes do curso Técnico em Química na modalidade subsequente e integrada ao Ensino Médio, análise documental utilizando os documentos curriculares de ambas as modalidades.

Os dados coletados por meio questionário e entrevistas serão analisados qualitativamente a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Esse método de análise é uma potente técnica de investigação, “especialmente quando relevar a sistematização de conteúdo para o uso exploratório na interpretação e na inferência de significados, bem como na compreensão das suas condições de produção e de recepção” (FERREIRA e LOGUERCIO, 2014, p. 40).

De acordo com Ferreira e Loguercio (2014), a análise de conteúdo constitui-se de técnicas de exploração documental que visam a extrair significados de conteúdo, tendo em conta as suas condições de produção e de recepção.

A produção acadêmica conta ainda com a proposta de um Produto Educacional no formato de um relatório diagnóstico, apontando as expectativas dos estudantes diante da formação técnica em Química na Escola Técnica Municipal Farroupilha.

Considerações finais

Diante da desigualdade social cada vez maior, e por consequência desse fator, há poucas oportunidades de emprego disponíveis para os jovens de baixa renda atualmente, a Educação Profissional se torna uma necessidade, por ser muitas vezes a única possibilidade de ascensão social desse indivíduo ou até mesmo a única oportunidade de trabalho que lhe dê uma remuneração suficiente para a sua sobrevivência.

Na atual conjuntura política em que estamos vivendo, com os cortes nos gastos em Educação, o município em questão não é uma exceção, pois todos os anos os estudantes são assombrados pela possibilidade de extinção desta única Escola Técnica Municipal.

Devemos lutar para qualificar e fortalecer a única escola pública profissionalizante a disposição dos moradores de Triunfo, sendo ela uma das poucas ferramentas que temos à disposição da população mais carente, que inicia a jornada laboral cada vez mais jovem, por uma necessidade financeira e até mesmo de sobrevivência, com cargas horárias de trabalho de mais de 8 horas e abarcada por um transporte público ineficiente. Diante do exposto, impossibilitada de se deslocar para outras cidades para se qualificar.

A pesquisa científica justifica-se, também, pela importância de qualificar constantemente o currículo das escolas de Educação Profissional, para que essas instituições formem cidadãos conscientes e críticos quando as consequências e implicações da tecnologia. Precisamos construir e/ou reconstruir currículos que sejam comprometidos com a classe trabalhadora, possibilitando a busca de uma formação omnilateral dos sujeitos, formando profissionais não apenas para o exercício do trabalho, mas para a vida, ou seja, profissionais críticos e conscientes da história e batalhas já vividas pela classe trabalhadora.

A dissertação produzida a partir da pesquisa realizada está organizada em quatro capítulos, a saber: introdução, que também compreende a contextualização da pesquisa, problemática da pesquisa, que aborda os objetivos geral e específicos, fundamentação teórica em conjunto com a revisão da literatura, procedimentos metodológicos que acompanham os resultados.

Diante do exposto, podemos afirmar que as propostas das duas vertentes teóricas escolhidas dialogam entre si, as discussões citadas acima demonstram a compreensão comum entre elas, da indissociabilidade entre conhecimentos teóricos e práticos, e também os objetivos em comum do desenvolvimento de habilidades ligadas a questões sociais e a busca pela formação para a emancipação das juventudes.

Referências

- ARAÚJO, A. B.; SILVA, M. A. Ciência, tecnologia e sociedade; trabalho e educação: possibilidades de integração no currículo da educação profissional tecnológica. **Revista Ensaio**, v. 14, n. 1, pp. 99-112, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade. E o Contexto da Educação Tecnológica**. Florianópolis: UFSC, 2017.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.
- CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, pp. 187-205, 2014.
- ETMFT. Escola Técnica Municipal Farroupilha de Triunfo – RS. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. 2020.
- ETMFT. Escola Técnica Municipal Farroupilha de Triunfo – RS. **Projeto do curso Técnico em química Integrado ao Ensino Médio**. 2016.
- ETMFT. Escola Técnica Municipal Farroupilha de Triunfo – RS. **Projeto do Curso Técnico em Química na modalidade Subsequente**. 2014.
- FERREIRA, M.; LOGUERCIO, R. Q. A Análise de Conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em educação em ciências. **Revelli**, v. 6, n. 2. pp. 33-49, 2014.
- FINGER, I.; BEDIN, E. A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 1, pp. 8-24, 2019.
- FREITAS, F. C. **Triunfo: história, gente e lendas**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.
- FREIRE, J. R. D.; VILLAS-BÔAS, M. A. F. Polo Petroquímico de Triunfo: instalação, empresas, produtos, tecnologia, mercado, cadeia de

produção e processos produtivos. **Indicadores Econômicos FEE**, v. 28, n. 1, pp. 49-65, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, pp. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Pp. 748-759.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2021.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser - Revista de Educação**, v. 2, n. 2, pp. 49-65, 2016.

MEZACASA, B. K.; BEDIN, E. Utilizando recursos didáticos no ensino de química: Uma avaliação discente à luz da aprendizagem. In: **Encontros de debates sobre ensino de química - 39º EDEQ e Encontro do Mestrado Profissional em Química da Região Sul, 1º PROFQUI - Sul**, 2020, Lajeado/RS.

NASCIMENTO, A. S. G.; NUNES, A. O. A Pertinência do Enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CYS) na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 11, pp. 117-129, 2016.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Encontro PROEJA, 2008.

ROMÃO, J. E. O Ensino Médio e a omnilateralidade: educação profissional no século XXI. **EccoS – Revista Científica**, v. 12, n. 1, pp. 27-49, 2010.

ROSA, P. F. S.; ROHLFES, A. L. B.; BACCAR, N. M.; FILHO, W. A. S. F. Quimicando com a Química, o twister da tabela periódica. In: **Encontros de debates sobre ensino de química - 39º EDEQ e Encontro**

do Mestrado Profissional em Química da Região Sul, 1º PROFQUI - Sul, 2020, Lajeado/RS.

SANTOS, W. L. P.; AULER, D. (Orgs.). **CTS e educação científica: Desafios tendências e resultados de pesquisa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. 460 p.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S(Ciência–Tecnologia–Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Revista Ensaio**, v. 2, n. 2, pp. 110-132, 2002.

SEDUC. **Secretária da Educação do Estado do RS**, 2020. Busca por escolas. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>.

SILVA, S. R.; FERNANDES, R. R. Formação profissional e CTS: uma abordagem dos institutos federais. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019019, 2019.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência e Educação**, v. 13, n. 1, pp. 71-84, 2007.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e contextualização no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, pp. 84-91, 2013.

“MAIS QUE O TÉCNICO”: TRAJETÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS DO IFSUL EM CENA

Victória Einsfeld

Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Situando o cenário da pesquisa

Este artigo é decorrente da dissertação intitulada *Trajetórias de Jovens-Alunos Egressos do IFSul¹ – Campus Charqueadas*. Tal estudo foi mobilizado a partir das experiências da mestranda, advindas de seu percurso acadêmico nos Institutos Federais² e da sua vida social e comunitária na Região Carbonífera³ (RC), que suscitaram os seguintes questionamentos: o que motiva os alunos da região a querer estudar no IFSul? Que razões os levam a permanecer ou mudar da região? Que significados atribuem a essa Instituição? Eles encontram trabalho na região depois da formatura? Eles deram continuidade a seus estudos?

Tais inquietações apontaram para a necessidade de um acompanhamento de egressos⁴, uma vez que realizar pesquisas com esse público é uma etapa de avaliação imprescindível para qualquer processo de intervenção

1 Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul).

2 O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre e o IFSul - Campus Charqueadas.

3 Também chamada de Carbopetroquímica, é conhecida por ser o berço da indústria do carvão mineral no Brasil (FREITAS, 2019), devido às jazidas desse minério existentes nos municípios que a compõem. Localizada no estado do Rio Grande do Sul, reúne o conjunto de nove cidades, são elas: Charqueadas, São Jerônimo, Eldorado do Sul, Triunfo, Barão do Triunfo, General Câmara, Arroio dos Ratos, Butiá e Minas do Leão.

4 Para os fins desta pesquisa, assumimos a concepção presente no documento “Política de acompanhamento de egressos da rede IFSul”, aprovado pela Resolução 059/2018 - IFSul, Art. 2º, em que diz: “I - Egresso: todo o estudante que tenha concluído os requisitos obrigatórios em dado curso da instituição, estando habilitado a receber o certificado do curso” (MEC/SETEC/IFSUL, 2018, p. 2).

que vise contribuir com a realidade social em que uma Instituição de ensino está inserida. Dazzani e Lordelo (2012) consideram que os egressos são uma fonte privilegiada de informações que possibilita compreender como avaliações de programas, políticas e práticas educacionais se articulam à sociedade, bem como os alcances, efeitos e consequências de uma ação educativa. Conhecer as experiências e percepções acerca de pontos como: a formação recebida, empregabilidade, motivações pessoais, influência da Instituição e da região em suas escolhas de vida são necessárias para refinar estratégias, melhorar a qualidade do ensino que oferta e saber que caminhos seguir no futuro. As informações que os egressos podem compartilhar são fundamentais para a gestão e planejamento dos Institutos, tanto para repensar sua relevância interna – sua missão – quanto externa, os impactos na sociedade, na região de contexto e na vida de quem estão formando.

Neste artigo, assumimos como escopo analisar trajetórias acadêmicas, profissionais e de vida de jovens-egressos dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) em Informática e Mecatrônica do IFSul de Charqueadas, buscando reconhecer em suas narrativas, os sentidos que atribuem a esta Instituição, os motivos para escolhê-la, os critérios para decisão do curso que fizeram e as experiências no tempo de estudantes no Instituto⁵.

Para tanto, valemo-nos da imersão junto a importantes pesquisadores no campo de estudos em juventudes e em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), afim de sustentar teórico e metodologicamente nossas escolhas de pesquisa. Assim, nos parágrafos seguintes apresentamos como estruturamos este trabalho.

Em termos metodológicos, a investigação é de abordagem qualitativa e se desdobrou nos seguintes movimentos para a produção de dados. Primeiramente, foi necessário identificar e reconhecer quem são os jovens-egressos. Para tanto, realizamos o mapeamento de perfis dos egressos dos últimos cinco anos dos cursos de EMI em Informática e Mecatrônica por meio da rede social Instagram⁶. O que permitiu a loca-

5 Para este artigo, não abordaremos pontos importantes analisados e apresentados na Dissertação, como a relação dos jovens-egressos com a região e o papel institucional no desenvolvimento regional. Para maior aprofundamento ler “Trajetórias de Jovens-Alunos Egressos do IFSul - Campus Charqueadas”.

6 O Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre

lização de 178 egressos. Na sequência, enviamos a todos esses um questionário onde obtivemos o retorno de 79 respondentes. A abordagem deste instrumento permitiu reconhecer o perfil destes sujeitos quanto a aspectos como cor, gênero, religião, curso do EMI, forma de ingresso, continuidade de estudos, local de moradia, trabalho, mobilidade, renda etc. A partir deste reconhecimento, selecionamos seis diferentes perfis para a realização de entrevistas semiestruturadas.

Devido ao contexto de pandemia do SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave), o Novo Coronavírus, optamos por sua realização de forma segura através do formato virtual via a plataforma de serviço de comunicação *JitsiMeet*, respeitando aspectos éticos em pesquisas com seres humanos. Ressaltamos que as entrevistas se mostram técnicas potentes para investigações que exigem maior proximidade às vidas dos sujeitos, neste caso, para investigar as narrativas de trajetórias dos jovens-egressos do IFSul. Uma vez que, conforme apontam Carrano e Brenner (2017), em pesquisas com jovens, primar por estratégias metodológicas que proporcionem a escuta desses sujeitos, a reflexão sobre o seu cotidiano, são bons caminhos para realizar investigações e gerar aproximação. Sobre isso, Groppo (2017, p. 136) traz a importância das estratégias de pesquisa que valorizem o que vivem e pensam os jovens, pois: “as pesquisas querem elas próprias serem canais para que os jovens signifiquem suas trajetórias e suas experiências, por meio de histórias de vida [...]”.

Além da entrevista semiestruturada ter propiciado a escuta desses sujeitos, o ato de narrar sobre si os colocou como autores de suas histórias, permitindo que reconhecessem seus percursos, suas dificuldades, barreiras, alegrias, onde estavam, de onde vieram, o que os influenciou, onde estão, que realidades os perpassam e que significados atribuem. Esse movimento transpõe as representações do imaginário social para identidades reais e seus diferentes modos de viver a juventude, o tempo de ingressos na Instituição e, do hoje, egressos.

Entendemos que se trata de uma pesquisa *situada* em determinado momento e condições, portanto, o que produzimos em nossas investigações são buscas de compreensões sobre as trajetórias destes sujeitos,

seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como por exemplo, o Facebook e o Twitter.

provisórias, sem a pretensão de acreditar que alguma pesquisa é capaz de *dar conta* da realidade em sua totalidade.

Para fins de análise neste artigo, buscamos ainda sustentação nos referenciais da EPT, indispensáveis para reconhecermos o que afinal são os Institutos Federais e o seu papel na formação integral, em especial a partir do EMI. Nesse sentido, partimos de um breve panorama dialogando com pesquisadores como Pacheco (2010), Ciavatta e Ramos (2011), Grabowski e Ribeiro (2010), Saviani (2007), Moura (2010), Frigotto (2007), entre outros. O que apresentamos nos seguintes eixos: *(Re)abrindo o cenário de pesquisa: os Institutos Federais e o papel na formação integral e Trajetórias acadêmicas, profissionais e de vida: das cenas em pesquisa*, em que analisamos os sentidos atribuídos à formação a partir das trajetórias dos jovens-egressos a partir de suas narrativas e reconhecimento dos perfis destes estudantes.

(Re)abrindo o cenário da pesquisa: os Institutos Federais e o papel na formação integral

Os IF's são instituições pluricurriculares e multicampi de Educação Superior, Básica e Profissional, especializados na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino. Possuem natureza jurídica de autarquia, com autonomia para criar e extinguir cursos, dentro dos limites de sua área de atuação territorial, por meio de autorização do Conselho Superior.

Ofertam, além de diversos tipos de cursos de EPT, cursos integrados de nível médio, um de seus diferenciais e principais objetivos, com destaque no Art. 8º da Lei de Criação, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (MEC, 2010). Nas palavras de Pacheco (2010, p. 11), os Institutos são:

[...] a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

E conforme comentam Grabowski e Ribeiro (2010, p. 279) os Institutos Federais são uma política pública que, além de ratificar a educação como um bem público, condição de desenvolvimento humano, social e econômico, “[...] necessita comprometer-se com a redução das desigualdades sociais e regionais, vincular-se a um projeto de nação, de desenvolvimento sustentável [...]”.

Dentre alguns de seus objetivos, conforme no artigo 7º da Lei nº 11.892/08, estão os de:

I - Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; III - Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade (BRASIL, 2008).

É importante salientar que a oferta prioritária na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de cursos integrados permite uma importante ruptura à dualidade estrutural que historicamente predestina as trajetórias de filhos de trabalhadores para imediata atuação no mercado de trabalho – através de uma formação instrumental e aliçada; enquanto oferece aos filhos de dirigentes e das elites uma ampla formação propedêutica e acadêmica para manutenção do *status quo* (CIAVATTA e RAMOS, 2011), conforme iremos abordar.

Além da ênfase na oferta de cursos de nível médio na forma integrada, como trataremos a seguir, é importante ainda mencionar que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é outra importante ruptura com a introdução de um projeto de educação para todos, buscando na interiorização e verticalização do ensino fomentar o desenvolvimento de cada região.

Assim, no final do ano de 2005, o MEC, através de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional com o intuito de ampliar a presença das instituições em todo o território nacional, principalmente nas regiões interioranas. Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), trazem que um aspecto importante considerado no Plano de Expansão

para a definição das áreas geográficas e municípios a serem instalados as novas unidades dos IF's foi a priorização de critérios técnicos ao invés de políticos, o que tem sido comum na gestão das políticas públicas.

Em 2012, foi publicado o Relatório de Gestão do Exercício de 2011 da SETEC, em que traz que uma das principais realizações da gestão foi o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em sua Fase III, que teve como objetivo a ampliação da presença dos IF's, de maneira a assegurar que cada uma das 558 microrregiões brasileiras pudesse contar com pelo menos um Campus (MEC/SETEC, 2012).

Até 2020, já eram 670 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, vinculadas a 38 Institutos Federais, dois CEFET's, Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas ligadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II (MEC, 2020).

Ensino Médio Integrado: da dualidade à ruptura

Inspirado na concepção de Gramsci da escola unitária, o ensino integrado é uma proposta pedagógica de educação que possui o compromisso de oferecer uma formação inteira – apropriação da cultura, com promoção da autonomia, liberdade – e não fragmentos da cultura sistematizada. Compreende que é direito de todas e todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, promovendo o desenvolvimento de suas amplas faculdades intelectuais e físicas (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015).

O ensino integrado assume como concepção a integração no ensino de dimensões que são indissociáveis na vida. Isso porque parte do entendimento de que o trabalho é uma dimensão essencialmente humana, ou seja, o ser humano, por meio do trabalho, transforma sua natureza, cria sua história e constrói a si mesmo no tempo (CORBISIER, 1976), em uma relação que não se dissocia da dimensão da ciência, da cultura e da tecnologia. É nesta base que se fundamenta o Ensino Médio Integrado, articulando a Educação Profissional ao Ensino Médio – inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O que se expressa na disputa entre diferentes concepções acerca da natureza do Ensino Médio, conforme brevemente passamos a situar.

O Ensino Médio no Brasil historicamente é marcado pela dualidade estrutural que produz distintos destinos para a formação dos jovens. Grosso modo, por um lado, temos uma formação instrumental voltada para o mercado de trabalho e, por outro, uma formação ampla e que se desdobra no Ensino Superior. Ou seja, há uma diferenciação entre uma forma de educação mais acadêmica, de formação propedêutica, destinada aos filhos de dirigentes e das elites e de uma forma de educação técnica, de formação instrumental, destinada a prática do ofício, para os filhos das classes trabalhadoras (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Saviani (2007, p. 155) comenta que desde a Antiguidade já existiam essas duas modalidades distintas de Educação:

[...] uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e a outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Essa separação ficou mais evidente com o fim do feudalismo e o surgimento do modo de produção capitalista, onde com o advento da Revolução Industrial, criaram-se novas formas de trabalho, que simplificaram o ofício e diminuíram a necessidade de qualificação específica. No entanto, com a introdução das máquinas, exigia-se um patamar mínimo de qualificação geral, o que deu origem ao currículo da escola elementar. Mas não bastava estar habilitado apenas para manusear as máquinas, era necessário também realizar a manutenção das mesmas, reparos, ajustes e adaptações a novas circunstâncias. Acabou que, no interior da produção, era necessário executar tarefas que exigiam especificidades obtidas mediante preparo intelectual também específico (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, o mesmo autor ainda coloca que:

Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos

profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Ciavatta e Ramos (2011) argumentam que essa dualidade no Ensino Médio deve ser entendida nas raízes sociais que a alimentam. No Brasil, o senso comum se fundamenta pelo conhecimento sensível (pelos sentidos) e imediato, abstraindo o contexto em que nos fazemos e nos construímos humanos, ou seja, as condições de produção e reprodução da existência, dos meios de vida, das relações culturais e da dignidade humana. Tal forma de criar a realidade se aplica de forma prática ao Ensino de Nível Médio e a Educação Profissional, onde a visão dual e fracionada se expressa historicamente desde a época Colonial no país, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, mediante essa separação da educação geral e da formação para o mercado de trabalho, funcional ao capitalismo (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Vários momentos da história do país marcam essa fragmentação da Educação. De acordo com Ciavatta (2008), foi somente na metade do século XX que o analfabetismo se tornou preocupação das elites intelectuais e a educação do povo tornou-se objeto de políticas de Estado. Contudo a organização social seguia-se em reservar a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os desamparados e órfãos.

Na década de 1940, com as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ficou determinada a não equivalência entre os cursos de ensino propedêutico e os cursos técnicos. Sobre esse momento, Ciavatta (2008, p. 4) pontua que o dualismo,

[...] toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) com a Lei nº 4.024/61, um momento importante que garantiu equivalência entre todos os cursos, em mesmo nível de escolaridade, equiparando para todos os efeitos o ensino profissional ao acadêmico (REGATTIERI e CASTRO, 2010). Já em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o principal objetivo passou a ser a profissionalização para atender a demanda por técnicos de Ensino Médio (foram criadas dezenas de cursos), onde a carga horária deveria ter predominância na parte técnica em relação às disciplinas gerais. A ideia era que ao final do 2º Grau o estudante recebesse um certificado de habilitação profissional, estando seu horizonte no mercado de trabalho e não no Ensino Superior. Com a Lei nº 7044/1982, foi extinta essa profissionalização compulsória, considerando que nos cursos não profissionalizantes a carga horária pudesse ser totalmente destinada à formação geral.

Na criação da nova LDB, Lei nº 9.394 de 1996, o Ensino Médio apresenta-se como a etapa final da educação básica, no entanto,

[...] a educação brasileira na nova LDB fica estruturada em dois níveis - educação básica e educação superior - e a educação profissional não está em nenhum deles, consolida-se mais uma vez a dualidade de forma bastante explícita. [...] a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice (MOURA, 2007, p. 17).

Depois, foi assinado o Decreto nº 2.208/97 que regulamentou os artigos da LDB de 1996 que diziam respeito à Educação Profissional, de forma a separá-la do Ensino Médio. Para Frigotto (2007, p. 1139) esse decreto “[...] reestabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco Ensino Médio Integrado existente”.

Com essa regulamentação, conforme argumentam Ciavatta e Ramos (2011), às Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram currículos baseados em competências, que foram descritas como comportamentos que se esperam em situações de trabalho. Nesse decreto, a Educação Profissional foi dirigida ao ensino destinado às classes trabalhadoras, de forma a ser também uma alternativa ao Nível Superior. As autoras acrescen-

tam que essas perspectivas do Ensino Médio e da Educação Profissional em nenhum momento estiveram centradas nos sujeitos a quem se visava formar, mas sim no caráter economicista da Educação, atendendo os interesses do mercado capitalista.

Em 2004, depois de anos de discussões intensas e polêmicas acerca das consequências deste decreto e sobre o currículo do ensino integrado, revoga-se o Decreto nº 2.208/97 substituindo-o pelo Decreto nº 5.154/2004, que aponta para a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (MOURA, 2010). Dessa forma, o novo decreto resgata a possibilidade de um ensino em sua totalidade, que busca superar sua dualidade estrutural histórica da separação entre ensino geral e ensino técnico. Nesse sentido, como escrevem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43): “O Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”.

A criação dos Institutos Federais, através da Lei nº 11.892 em 2008, veio nessa direção, conforme visibiliza um de seus objetivos presentes no inciso I do Artigo 7º:

[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, Sp).

Esses cursos na modalidade integrada possuem como concepção uma formação que promove a articulação de dimensões consideradas fundamentais à vida – trabalho, ciência, cultura e tecnologia – de maneira que proporcione aos trabalhadores o acesso e apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e produzidos pela humanidade. Ao mesmo tempo em que possibilita a emancipação e autonomia como indivíduo e como classe, como muito bem escrevem Ciavatta e Ramos (2012).

Para Araújo e Frigotto (2015, p. 64), uma das condições básicas para sua organização como prática pedagógica integradora, é que tanto os educadores, como os educandos apresentem uma atitude humana transformadora “que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores”.

Para Ramos (2008) a educação integrada assume dois pilares: uma educação que não seja dual, pelo contrário, seja unitária – com garantia a todo conhecimento – e uma educação politécnica, ou seja, que possibilite a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo que oriente os discentes à realização de múltiplas escolhas. A autora ainda aponta alguns sentidos (Quadro 1) que possui o Ensino Integrado, a saber:

Quadro 1: Sentidos do Ensino Integrado.

Sentidos do ensino integrado	Significado
Formação omnilateral	No sentido mais filosófico, implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social - o trabalho, inerente ao ser humano (no sentido ontológico) e também como prática econômica; a ciência, entendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade e; a cultura, que são os valores éticos e estéticos que dão orientação às normas de conduta de uma sociedade.
A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica	Trata-se de uma formação que garanta o direito à educação básica e também a formação para o exercício profissional e que tais sejam vistas de forma unitária. Ramos (2008) diz que a forma integrada de oferta do Ensino Médio com a educação profissional obedece algumas diretrizes ético-políticas, como: a integração de conhecimentos gerais e específicos; trabalho como princípio educativo e a emancipação dos sujeitos.
A integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade	Implica superar a fragmentação e buscar a integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular. Se for aprendido algo ou algum conceito para um fim específico, complicará na hora de entendê-los fora dessa especificidade. Assim como aprender um conceito geral sem uma aplicação que converse com a realidade, pode torná-lo abstrato. Dessa forma esse sentido se apoia em princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão total da realidade e não do somatório, superposição ou subordinação de alguns conhecimentos em detrimento de outros, mas sim a integração sobre perspectiva da totalidade.

Fonte: Elaborado pelas Autoras a partir de Ramos (2008).

O Ensino Integrado, então, vem no sentido de romper a dualidade estrutural que foi construída ao longo da história do Brasil. Integrar não significa apenas ter disciplinas de formação básica com as da formação técnica reunidas em um curso, mas sim articulá-las e promovê-las em suas totalidades. O que implica a necessidade de compreender e assumir o trabalho como princípio educativo, pois o ser humano constrói a si mesmo e sua história por meio do trabalho. Assim, com vistas a propiciar que os estudantes possam desenvolver o pensamento crítico sobre si mesmos, a sociedade da qual fazem parte e do mundo, tendo a Politécnica como base da organização do currículo.

Embora não seja objeto de análise neste artigo, cumpre destacar que esta concepção atualmente encontra-se ameaçada com a Reforma do Ensino Médio, que teve sua origem na Lei nº 13.415/2017, decorrente da Medida Provisória nº 746/2016, que alterou a LDB e resultou na nova BNCC, definindo aprendizagens fundamentais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL/ BNCC, 2018). Ressalta-se que, nas discussões que envolveram esta reforma e a definição desta BNCC, não existe menção ao EMI, pois os IF's não tiveram a oportunidade de participar de forma efetiva do debate (MEC/SETEC/CONSUP, 2019).

Apesar da apresentação e introdução do documento da BNCC incluírem expressões como “desenvolvimento integral”, “formação humana integral” e até um subtópico sobre “o compromisso com a educação integral”, além de outras passagens ao longo das áreas de conhecimento, estas locuções são vislumbradas por meio de competências gerais e específicas, que caracterizam os conhecimentos na ideia de utilidade e na realização de ações práticas, influenciando e moldando a construção do currículo (RAMOS, 2010). Logo, os *sentidos* que esses termos assumem, de uma concepção instrumental, vão de encontro à proposta do EMI.

Entendemos que o EMI já *nasce* com concepções e sentidos em disputa. Não é fácil romper com a dualidade no ensino e o destino predeterminado que historicamente afasta da maioria dos jovens brasileiros a possibilidade de formação integral em seus trajetos e projetos de vida. Cabe-nos agora questionar que sentidos esta formação assume para os próprios sujeitos envolvidos, em suas trajetórias acadêmicas, profissionais e de vida.

Trajетórias acadêmicas, profissionais e de vida: das cenas em pesquisa

Assumimos como materialidades para análise os dados produzidos a partir dos 79 questionários e seis entrevistas semiestruturadas realizadas junto a jovens-egressos dos últimos cinco anos no IFSul Campus Charqueadas. A partir do olhar dos próprios sujeitos⁷ sobre suas trajetórias, tomamos para análise narrativas sobre pontos como: motivações para cursar o IFSul, percepções sobre o Ensino Médio Integrado e experiências e vivências na Instituição. O que passamos a apresentar a partir das seguintes cenas da pesquisa: Cena 1: Dos personagens: apresentando jovens-egressos; Cena 2: Influências e confluências de trajetórias no encontro com IFSul; Cena 3: Fazer robôs e o paredão dos cursos: qual vou eliminar? Jovens-egressos e suas escolhas de curso; Cena 4: “Sair de uma aula de solda e ir para uma aula de Sociologia”: percepções sobre o Ensino Integrado; Cena 5: O tripé pesquisa-ensino-extensão: trajetórias do ingresso ao egresso no IFSul e Cena 6: Pretéritos imperfeitos: uma moratória pandêmica?

Cena 1 – Dos personagens: apresentando jovens-egressos

Um olho cá e outro lá: João

As entrevistas iniciaram em uma segunda-feira, e João foi o segundo egresso entrevistado do dia. Pediu para entrar na “sala” do *JisiMeet* no horário combinado, e no que clicamos em “permitir”, sua câmera mostrou um jovem, com um *headphone*, casaco preto com capuz, sentado em uma cadeira de encosto alto, olhando em outra direção. Em poucos segundos, ele olhou para a câmera, deu boa noite e em seguida desviou o olhar novamente. *Um olho cá e outro lá*, assim foi nossa entrevista. Talvez estivesse em aula síncrona, trabalhando, assistindo uma *live*, até mesmo jogando ou acompanhando as olimpíadas: as *contingências* de uma entrevista filmada às 19h da noite em um mundo que está (para uns mais, outros menos) virtual.

7 Para manter o sigilo das identidades, foram utilizados pseudônimos escolhidos pelos próprios entrevistados.

Tem 23 anos, é natural da cidade de São Jerônimo, morava nesta cidade quando entrou no EMI em Mecatrônica no IFSul em Charqueadas em 2013, se formou em 2016 e atualmente mora sozinho em Porto Alegre. Logo que se formou Técnico em Mecatrônica, prestou vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ingressou para Ciências da Computação. Se identifica com o gênero masculino e é um dos cinco respondentes do questionário que se autodeclararam pardo, onde apenas um se autodeclarou preto e o restante, ou seja, 73 egressos, se autodeclararam brancos. Informação que provoca a reflexão: onde estão os estudantes pretos e pardos no Campus?

“[...] e eu não me arrependo de nada”: Noah

O encontro com Noah foi no meio da semana, entre pausas e folgas de seu trabalho remoto. “Amanhã é um dia cheio pra mim, quarta eu posso sem problemas” – nos disse por WhatsApp⁸ na segunda-feira à tardinha. Noah tem 25 anos, se autodeclara branco e se identifica com a identidade hetero-cis. É natural de Guaíba, estava em Eldorado do Sul durante o percurso no EMI em Informática, se formou em 2019, e atualmente ainda mora neste Município, onde reside com sua mãe e seu padrasto.

Sentado em sua cadeira, com seus óculos fazendo reflexo com a janela da nossa conversa, declara que o IFSul foi a melhor escola que já estudou em sua vida e que não se arrepende de nada. Atualmente, por conta da pandemia está com o curso Tecnólogo de Sistemas para Internet trancado, mas menciona que pretende retornar quando voltar o presencial.

Da Mecatrônica para a Economia: Ana

“Eu sempre estudei em escola pública”. Assim iniciou Ana, de 23 anos, que usa uma trança lateral em seu cabelo – foi um “sextou” com entrevista. Sua fala não é peculiar, pois ao que indica as respostas do

⁸ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

questionário, outros 67 egressos estudaram em escola pública antes de ingressarem no IF Sul. É Natural de Butiá, se autodeclara branca, se identifica com o gênero feminino e morou nesta cidade enquanto estudante de EMI em Mecatrônica.

Dos egressos que se dispuseram a participar de uma entrevista, Ana foi a única do gênero feminino que cursou Mecatrônica. Ingressante de 2013, se formou em 2017 e hoje mora em Porto Alegre e faz Economia na UFRGS.

“Teria sido uma vida totalmente diferente”: Luna

“Antes do IF ou depois do IF?” – pergunta Luna, às 15:04 de uma tarde ensolarada de domingo. Luna tem 22 anos, se autodeclara branca e se identifica com o gênero feminino. Ao que narra, mora até hoje na cidade de Butiá e antes do IF estudava em uma escola pública do Estado. No que teve a oportunidade de fazer o vestibular da Instituição, interessada também na proposta de um curso técnico com Ensino Médio, fez a prova e passou, ingressando em 2014. Em suas palavras: “[...] se não fosse o IF [...] acho que teria, a minha vida teria sido totalmente diferente, totalmente mesmo”. Tornou-se egressa em 2018 do curso de EMI em Informática e hoje faz Engenharia de Software.

“Como é esse assentamento aí?” Luísa

“Isso na verdade, eu moro aqui desde que nasci né. E ainda moro no mesmo local de quando cursei o IF. É a zona rural aqui de Charqueadas, então é um assentamento, né. E eu nasci aqui, enfim. Me criei aqui” – comenta Luísa⁹, de 21 anos, autodeclarada branca e do gênero feminino, que delata o que estuda atualmente por meio de sua roupa: um moletom azul marinho escuro em que está escrito *Psicologia*. Logo narra

⁹ Alguns dias após ter sido realizada sua entrevista, ela entrou em contato e pediu para ver quais pontos de suas narrativas seriam analisados para o trabalho, pois nem todas as suas informações se sentia à vontade para compartilhar com o público. Na sequência deste pedido, foi enviada a transcrição completa de sua entrevista para seu e-mail, onde ela grifou tudo que se sentia confortável em dividir. Apenas depois desse consentimento é que suas falas foram analisadas e expostas.

que cursou escola pública antes de ingressar na Instituição em 2014, se formou em 2018 no EMI em Informática e poucos meses depois entrou na Unisinos, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Atualmente está no 7º semestre da Faculdade. Ela é um dos 6 egressos que vivem na zona rural. Noah e Luna se incluem neste grupo. De acordo com os resultados do questionário, 73 egressos residem na área urbana de suas cidades, ninguém marcou as opções “comunidade indígena” ou “comunidade quilombola”. No entanto, Luísa foi a única que respondeu morar em um assentamento.

Encontro (a trancos e barrancos) marcado: Naruto

Se isso fosse um *date*¹⁰, como dizem alguns jovens, nos diriam que Naruto está de “enrolação”. “Eu juro que eu quero participar. E eu não tô desconversando”. – nos escreveu no WhatsApp, após termos marcado, desmarcado, antecipado e adiado. Mas em mundo pandêmico com tantas coisas que por vezes nos atravessam, o inesperado é esperado. Sempre com muita consideração e carisma, avisou a cada emergente, que a entrevista precisaria ser em outro momento. *Bora?* – ele envia por mensagem, em seguida que terminou sua aula na sexta à noite. *Bora!* – respondemos.

Naruto é natural de São Jerônimo, morava nesta cidade quando ingressou no IFSul aos 14 anos no curso de EMI em Mecatrônica e se formou no começo de 2018. Diz estar bem para uma situação de pandemia em que fica trancado dentro de casa, mas logo desabafa que senta na frente do computador às 8h da manhã e sai às 10h da noite e que lhe parece ser difícil ser uma pessoa 100% saudável mentalmente. Segue morando no município de São Jerônimo com seus pais, está com 22 anos, se autodeclara branco, se identifica com o gênero homem-cis e deu sua continuidade nos estudos em Publicidade e Propaganda, numa universidade em que ele mesmo paga.

A partir desta breve apresentação dos sujeitos jovens que compõe a pesquisa, brevemente situaremos suas trajetórias em *(alguns) marcadores sociais da diferença* que tomaram visibilidade no decorrer da investigação na articulação ao perfil do conjunto dos 79 participantes. Conforme

10 Termo em inglês que significa “encontro”, usado como gíria para uma saída em casal.

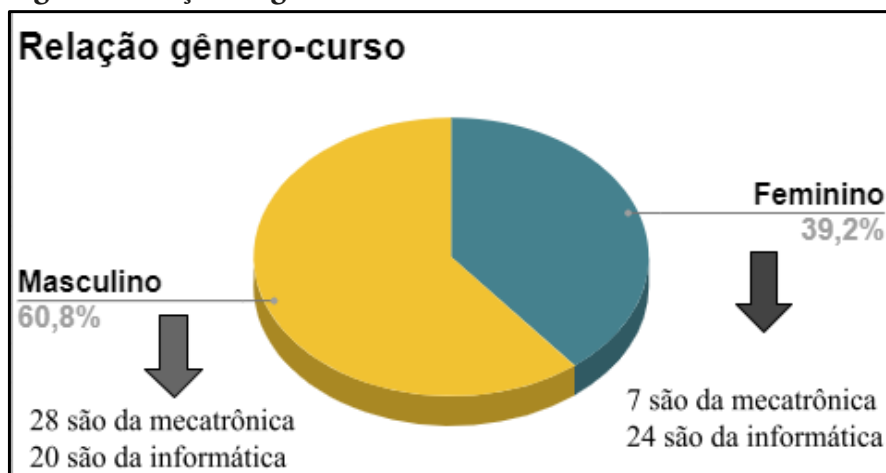
trataremos posteriormente, suas trajetórias não são unilaterais e muito menos iguais. Apesar de existir o que lhes pode ser comum, como por exemplo, estudantes do IFSul, ou mesmo moradores da mesma região e, por vezes, da mesma cidade, há também dimensões plurais nos sentidos que atribuem às suas experiências.

(Alguns) Marcadores sociais da diferença

Na questão sobre cor ou raça do questionário, não foram marcadas as opções amarela ou indígena, chamando atenção para o hiato entre as outras: apenas cinco se autodeclararam pardos, um preto e o restante branco, ou seja, 73 egressos. Sendo possível inferir que o perfil dos estudantes que frequentam o IFSul é, em sua maioria, branca. Situação que não é exclusividade do Campus Charqueadas, pois na pesquisa de Santos e Santos (2015), em que objetivaram mapear o perfil dos alunos ingressantes dos cursos de EMI do IF de São Paulo, mostrou que 56% do total dos estudantes se autodeclararam brancos, 13% amarelos, 23% pardos e apenas 14%, pretos.

Outro dado que também apareceu nos questionários foi a relação gênero-curso, como demonstra a figura a seguir:

Figura 1: relação de gênero com os cursos de EMI



Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Dos 79 egressos respondentes, ninguém assinalou ser “não binário”, 31 se identificam com gênero feminino, onde apenas sete cursaram o EMI em Mecatrônica e 24 o da Informática. Já os 48 que se identificam com o gênero masculino, 28 cursaram o EMI em Mecatrônica e 20 Informática. Observa-se grande disparidade entre gêneros no curso de Mecatrônica, com predominância da esfera masculina e uma tendência ao equilíbrio de gêneros no curso de Informática, possuindo um perfil mais misto.

Outros estudos também vêm ao encontro dessa discrepância na relação gênero-curso em outros IF's. Na tese de Ferreira (2021), a autora verificou que no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia, no período de 2014 a 2018, a proporção de ingressantes no curso de EMI em Eletrônica foi de 77% do sexo masculino e 23% do sexo feminino no total geral dos anos. E no EMI em Eletrotécnica, considerando o mesmo período, a proporção de ingressantes do sexo masculino foi de 83% e 17% do sexo feminino. Ambos cursos com perfil masculino. Já o EMI em Controle Ambiental, neste mesmo período, apontou um perfil inverso aos mencionados, sendo 74% dos ingressantes do sexo feminino.

Sobre essa diferença de perfil de gêneros em determinados cursos, Cabral (2005) pontua que não são as carreiras que são “mais masculinas” ou “mais femininas” que outras, mas que os valores que as construíram têm imbricado a história e a cultura de mulheres e homens. Ou seja, não são os cursos que por natureza são binários e se destinam mais a um certo grupo social. Assim como profissões e outros setores da sociedade, cursos carregam estereótipos de gênero, construídos socialmente ao longo da história.

Cena 2 – Influências e confluências de trajetórias no encontro com o IFSul

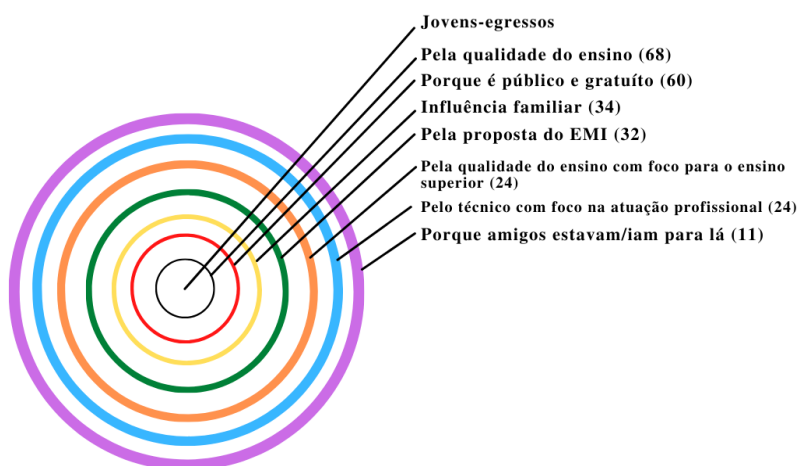
Pais (2020), ao pesquisar jovens portugueses partindo de uma amostra qualitativa de estudantes do Ensino Secundário, discutiu acerca das teias de relação e afetos que norteiam as vivências, os sentimentos e as imagens que os jovens possuem de si. Para tanto, o autor usou como instrumento de pesquisa o *círculo dos afetos*, com o intuito de mapear a origem e a intensidade dos relacionamentos a partir de círculos concêntricos, onde os mais próximos do centro representam maior afetividade para os

entrevistados. Analisando as respostas, o autor verificou que os círculos posicionados mais perto do centro representavam os familiares e os amigos, demonstrando que os jovens constroem suas identidades e direções de vida a partir de influências e aprendizagens que incorporam daqueles.

Transpondo esse instrumento de pesquisa ao contexto das trajetórias dos jovens-egressos entrevistados, partimos de seu encontro com a Instituição, buscando primeiramente reconhecer motivações para o ingresso no IFSul e possíveis influências de pessoas ou experiências na relação com a Instituição, com o curso ou ainda com a escolha do EMI para sua trajetória.

Nessa direção, tomamos como indícios as respostas dos questionários a pergunta: “Por que você decidiu cursar o Ensino Médio Integrado no IFSul?”, onde a Figura 2, a seguir, foi construída e inspirada na proposta de Pais (2020). Salientamos que a questão tornava possível marcar uma ou mais opções, e que o número que aparece entre parênteses é a quantidade de vezes que a opção foi marcada pelos egressos.

Figura 2: Círculo de afetos e influências para ingresso no IFSul/ curso EMI



Fonte: Elaborado pelas Autoras a partir de Pais (2020).

Pela figura é possível perceber que a principal razão pela qual os jovens-egressos escolheram o IFSul foi pela busca de um ensino de qualidade (em destaque na cor preta), seguido do ensino público e gratuito (em vermelho), estando a influência familiar (amarelo) como a terceira mais marcada e a proposta do Ensino Médio Integrado (verde) a quarta. A qualidade do ensino com foco para Ensino Superior (laranja) e a atuação profissional (azul) aparecem com o mesmo quantitativo. Destacamos ainda o ensejo de permanecer junto aos amigos (roxo) que também se inscreveram para estudar na Instituição. Apesar da família e os amigos não aparecerem como os mais próximos do centro, ainda assim, percebemos que são importantes e influentes para as vidas dos jovens-egressos.

Quando aprofundamos a discussão através das entrevistas, percebemos que as motivações dos jovens-egressos mostraram significativas convergências, conforme compilamos no quadro a seguir.

Quadro 2: Motivações dos egressos para escolher o IFSul.

Jovem-egresso	Ensino melhor/ de qualidade	Melhor opção	Formação técnica	Influência familiar
João	x	x	x	x
Luísa	x	x	x	x
Noah				x
Luna	x	x	x	
Ana	x	x		
Naruto	x	x		

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

A maioria dos jovens justifica seu ingresso no IFSul, no EMI, por desejarem um ensino de qualidade e por considerá-lo a melhor opção e oportunidade educacional na época, conforme destacamos na narrativa de Ana: “[...] foi nesse sentido de querer uma educação melhor, mas também de me desenvolver, para eu aprender mais coisas e enfim, eu

achei que ia ficar mais inteligente, assim sabe, aprendendo as coisas, essas coisas diferentes e tal”.

Três egressos acrescentaram a possibilidade de já concluírem o Ensino Médio juntamente com um técnico, na perspectiva de uma profissão e inserção no mercado de trabalho. Para João e Luísa, a família teria influenciado na decisão:

A minha mãe é funcionária do SINE do FGTAS em São Jerônimo, então ela sempre teve bem por dentro do mercado de trabalho e tal, e sobre vagas de emprego. E ela sempre disse que ter um técnico era muito importante para ter um mínimo de garantia de um emprego legal. Então lá em casa eu sempre ouvi que eu ia fazer o IF desde cedo assim, então sempre foi um foco para ter alguma profissionalização (JOÃO, 2021).

Luísa comenta de sua prima, do apoio dos pais e sobre outros aspectos que considerou a respeito no Campus:

Há, na época, eu tinha uma prima que tava cursando já, informática também. Ela me apresentou a escola, ela falava muito bem, que gostava e talz. E também, eu lembro, há, de avaliar as opções e considerar que ali eu teria as melhores oportunidades, de um ensino de qualidade (LUÍSA, 2021).

Naruto, Luna e Ana afirmam não ter tido influência familiar na decisão de querer ingressar na Instituição, sendo em suas palavras uma decisão pessoal, onde a família apoiou e incentivou. Noah foi o único que trouxe, em sua narrativa, a família como fator para o ingresso na Instituição: “Meu tio. Ele era professor lá”.

Quando perguntado especificamente sobre a atuação da família em suas vidas, todos relataram que sempre tiveram muito apoio e incentivo em suas escolhas educacionais e na continuidade dos estudos.

Olha, eu sou uma pessoa bem sortuda, eu diria. Pq tudo que eu escolhi fazer, minha família, meus pais, sempre me apoiaram e tentaram fazer o máximo para que eu realizasse tudo que eu sempre quis né. [...] Então eles sempre me apoiaram em tudo, foi, se eu tô onde eu tô hoje é graças a eles também (LUNA, 2021).

Luísa explica que seus pais não tiveram muitas oportunidades para estudar, pois o labor lhes veio muito cedo. Realidade que também os estimulou em apoiá-la, e a seus irmãos na dedicação dos estudos:

Os meus pais sempre me incentivaram muito a estudar, assim né. Até porque os dois não tiveram muita oportunidade de estudar. Eles vieram do interior, então tinha que trabalhar muito cedo e tendo na gente, em mim e nos meus irmãos, eles sempre tentaram nos incentivar a estudar, ir adiante, enfim. Eles sempre contribuíram para que eu tivesse estudando (LUÍSA, 2021).

Naruto traz que na época de prestar o processo seletivo para o IFSul, a *pressão* de passar quase o fez desistir, no entanto, seus pais não deixaram.

A partir da análise, foi possível depreender que a maioria dos jovens-egressos buscaram o IFSul por considerá-lo uma escola em que teriam a oportunidade de acessar um ensino melhor e de qualidade. Embora alguns egressos afirmem ter sido uma decisão pessoal, a família aparece para todos como fonte de apoio e incentivo aos estudos, sendo, para alguns, influência principal no processo de escolha dessa Instituição de ensino.

Cena 3 – Fazer robôs e o paredão dos cursos: qual vou eliminar? **Jovens-egressos e suas escolhas de curso**

Outro ponto importante e relacionado às motivações de ingresso ao IFSul são as razões que levaram os jovens-egressos a optarem pelo curso de EMI em Mecatrônica ou Informática.

Os porquês para as escolhas foram diversos, havendo algumas confluências entre as respostas. Luísa menciona que foi um processo de eliminação, onde entre as alternativas, avaliou qual tinha mais afinidade. O que para Luna não parece ter sido tão diferente, pois comenta que não houve um motivo em específico, apenas que “mecatrônica nem passava pela minha cabeça fazer, eu só fui para a Informática mesmo”. Já Ana, explica que sua opção por Mecatrônica, não foi motivada pela ideia de atuar nessa área no futuro, reiterando a busca por um ensino melhor, no que também acrescentou:

[...] Eu achava que a mecatrônica ia me trazer, eu já gostava de números quando estava no ensino fundamental, eu sentia muita afinidade com isso e eu “bah, agora vou entrar na mecatrônica e vou aprender bastante de física”, vou, todo mundo falava, às pessoas que eu conhecia me falavam: “Aí, a gente faz robozinho” e isso me interessava muito sabe, despertava curiosidade.

Naruto parece compartilhar desse sentimento, uma vez que também citou a possibilidade de construir robôs como estímulo a escolha do curso: “[...] e daí o que foi que eu pensei com 14 anos: ‘ah eu quero ir para Mecatrônica pq fazer robô é uma coisa diferente, não tem quem faça e Informática todo mundo faz’. Era o que eu pensava”.

João declara ter tido influência familiar, onde sua mãe o teria “tendenciado” a seguir o curso de Mecatrônica. Noah foi o único que justificou a preferência por já gostar e se interessar pela área: “É uma coisa que eu me identifico desde pequeno. Sempre gostei de computadores, sempre gostei de programação. Quando eu era pequeno eu editava página em HTML, porque sim. Então eu só escolhi, acho que foi meio natural escolher Informática”.

Observa-se, por meio das respostas, que o processo de escolha dos cursos pela maioria dos egressos, não partiu de uma perspectiva de identificação inicial com a área ou mesmo um desejo por atuar e seguir carreira. Situação esta, em que foi possível verificar por suas continuidades nos estudos, onde a maioria deu seguimento em campo diferente. Ao mesmo tempo, também remete ao que foi reconhecido na categoria anterior: que a principal motivação para o ingresso no Campus é a busca de um ensino melhor, de qualidade, estando os conhecimentos específicos da área técnica (Mecatrônica ou Informática) em posição secundária.

Em pesquisas anteriores (SILVA e SANTOS, 2017) que investigaram a relação das motivações de escolha de curso do EMI de jovens-ingressos no Campus, também apareceu nas narrativas dos entrevistados a influência familiar, a dinâmica da “escolha por exclusão”, como também a identificação inicial com a área.

Cena 4 – “Sair de uma aula de solda e ir para uma aula de Sociologia”: percepções sobre o ensino integrado

Além das motivações para o ingresso no Ifsul e no curso, buscamos reconhecer a percepção dos egressos sobre a integração das disciplinas básicas com as disciplinas técnicas. Três jovens-egressos comentam que percebiam essa relação acontecer em algumas disciplinas propedêuticas específicas, do que chamaram de “exatas”, como por exemplo, Física e Matemática. “Sim, tem bastante complemento. Na Mecatrônica o que mais complementa é a Física, a Matemática, as áreas mais de exatas, que complementam com a de Eletricidade, Eletrônica e Programação”, menciona João.

Noah vai nesta mesma direção:

Ai, isso é acho que meu único ponto crítico quanto ao IF na verdade. Mas na verdade, não é tipo, crítico, porque na verdade é obrigatório. Então... Filosofia e geografia eu via que era um pouco desconexo né, com toda a parte técnica. Porém matemática é, eu via que era bem importante sim. Física. Todas as de exatas eu via que tinha essa conexão, as de humanas nem tanto (NOAH, 2021).

Ana também reconhece essas matérias como mais próximas das técnicas, ao que cita ter sentido em alguns momentos um “extremo” ao ir de uma aula a outra:

[...] Então assim eu tive uma aula de sociologia e depois eu tinha uma aula de solda E aí eu tinha aula de eletrônica e aí eu tinha uma aula de português e literatura. Então, talvez essa integração da mecatrônica com as outras disciplinas falta um pouco assim, sabe? O que eu consigo enxergar aqui, que eu consigo levar da mecatrônica, dessas outras disciplinas, talvez seja, física, porque a gente tinha muita eletrônica, então a física estava ali presente. Há, matemática, talvez. É, matemática né, crucial. Para mim eram dois extremos: sair de uma aula de solda e ir para uma aula de sociologia e depois para uma aula de microcontroladores. São coisas muito diferentes (ANA, 2021).

Naruto considerava que existia uma separação, que nomeou de “grupo das humanas, grupo das exatas e das técnicas”. Acrescenta que sua própria turma se fragmentou nestas divisões, bem como a separação lhe era percebida entre os seus professores, uma vez que relembra que em sua época, alguns professores pertenciam a salas de professores diferentes.

Luísa também acredita que havia uma divisão, mas que o ambiente na Instituição proporcionava união entre as áreas, não sendo em nenhum momento um ensino sem reflexão ou mesmo sem o exercício da criticidade.

Para Luna, as disciplinas possuíam equilíbrio e complemento entre si, na perspectiva de que, a cada ano, os conhecimentos iam se somando numa escala de progressão, onde de início eram desenvolvidos projetos simples e com o tempo tornavam-se complexos.

Conforme Ramos (2008), um dos sentidos do ensino integrado é a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica e a compreensão dos saberes gerais e específicos na totalidade curricular, visando a superação da fragmentação e da dualidade estrutural. Por meio das respostas dos jovens-alunos, é possível reconhecermos que essa integração entre os conhecimentos é um desafio, uma vez que a maioria dos egressos traz “pistas” ao perceberem uma divisão entre as disciplinas, ou mesmo verificam relação entre as áreas apenas em determinadas matérias, como Matemática e Física, estando outras, como Sociologia e Geografia, um tanto desconexas. No entanto, para melhor compreensão de como tem se dado esse processo, seria necessário realizar uma investigação em profundidade nesse assunto, com perguntas que abordassem sobre os conteúdos, sobre as aulas, os projetos políticos de cada curso, as ementas, os docentes etc.

Cena 5 – O tripé pesquisa-ensino-extensão: trajetórias de ingresso ao egresso no IFSul

O ensino é apenas uma das bases necessárias no papel da formação integral, já que os Institutos Federais se sustentam no tripé: ensino-pesquisa-extensão. O que se mostrou marcante tanto nas narrativas dos entrevistados como nas respostas ao questionário.

Todos afirmam terem gostado de estudar na Instituição, e revelam que ela lhes proporcionou muito. João se intitulou um aluno ativo na

sua época de IF, em que participava das feiras, Mocitec¹¹, Robocharq¹² e comenta que a pesquisa foi de grande importância em sua trajetória enquanto aluno e mesmo hoje na faculdade:

[...] essa introdução a pesquisa, acho que ela foi muito importante agora pra mim na UFRGS, porque eu acho que no ensino normal talvez eu não teria tanto contato com artigo científico, com alguma coisa de iniciação para entender como é na UFRGS, porque como são duas federais, tem muita semelhança (JOÃO, 2021).

Apesar de ter mudado de área, traz que foi na trajetória do curso de Mecatrônica que percebeu que gostava mais da parte de programação. Luísa traz que quando entrou no IFSul, era apaixonada por tudo, mas que no terceiro/quarto ano do curso de Informática, começou um processo de desidentificação com a área, no sentido mais técnico. No entanto, percebe que o Instituto era o que lhe trazia as melhores oportunidades, pois assim como João, era uma aluna ativa, tendo feito iniciação científica, participando de gincanas, feiras, eventos esportivos etc.

[...] E muita coisa que eu coloco em prática, aprendi no IF, sabe? Há, eu lembro de chegar nos primeiros semestres assim da faculdade e já saber de muita coisa, de pesquisa, de artigo e tal. Porque eu aprendi no IF, sabe? Eu considero que, há, foi uma formação assim, muito completa, em vários sentidos (LUÍSA, 2021).

Quando entrou na Instituição, Noah achou o curso *mais pesado* do que imaginava. Sensação que durou poucos meses, pois o restante dos semestres lhe foram tranquilos. Comenta que participou de várias ativida-

11 É uma Mostra de Ciências e Tecnologias promovida pelo IFSul – Campus Charqueadas, e destina-se a apresentação, avaliação e premiação de trabalhos de pesquisa, desenvolvimento e inovação em diversas áreas do conhecimento humano, elaborados por estudantes do Ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Ensino Superior e Pós-Graduação.

12 A ROBOCHARQ é um campeonato de robótica organizado por um grupo de professores do curso técnico de mecatrônica do IFSul campus Charqueadas. O principal objetivo é estimular a criatividade e habilidade dos alunos para resolução de diferentes problemas através da robótica.

des, como feiras, CharCode¹³ e eventos fora do Campus. Considerando o IFSul a melhor escola que já frequentou. “[...] Tudo o que eu sei, todo o meu conhecimento técnico, veio do IF né. Então foi um grande salto até para minha carreira”, comenta.

Luna menciona que foi graças à experiência de estudar no IFSul que ela descobriu com o que queria trabalhar e construir carreira. Em sua permanência no Campus, Luna desenvolveu projetos de pesquisa, participou de eventos, apresentou trabalhos, conheceu outras cidades e pessoas.

[...] foi graças ao IF que eu tô na profissão que eu tô hoje, né. Foi no IF que eu descobri o que queria fazer para o resto da vida [...] se eu não tivesse entrado no IF [...] Provavelmente eu teria seguido outra carreira, uma totalmente diferente e que eu não fosse ser tão feliz quanto eu sou hoje (LUNA, 2021).

Em sua trajetória no Campus, Ana comenta que, durante o curso de Mecatrônica, se interessou por algumas abordagens sociais que foi estudando em algumas disciplinas. Assuntos que, em um primeiro momento, não prestava atenção. Explica que sempre gostou da parte mais social e com sua afinidade por números, no terceiro/quarto ano do EMI, amadureceu a ideia do que queria para seu futuro: a área de Economia. Ela traz, que o técnico do curso, foi apenas uma parte de toda a experiência que vivenciou no IF. Quando perguntada sobre os sentidos do IFSul, o primeiro que lhe veio à mente foi: *oportunidades* e em seguida *inclusão*.

[...] Eu acho assim, e o papel de uma instituição Federal que nem o IF, é principalmente pela inclusão. Eu vejo muitas pessoas que tiveram muitas oportunidades, esses dois, oportunidade e inclusão, e eu acho que não teriam se não fosse o IF. Então eu acho que é bem isso, resumidamente (ANA, 2021).

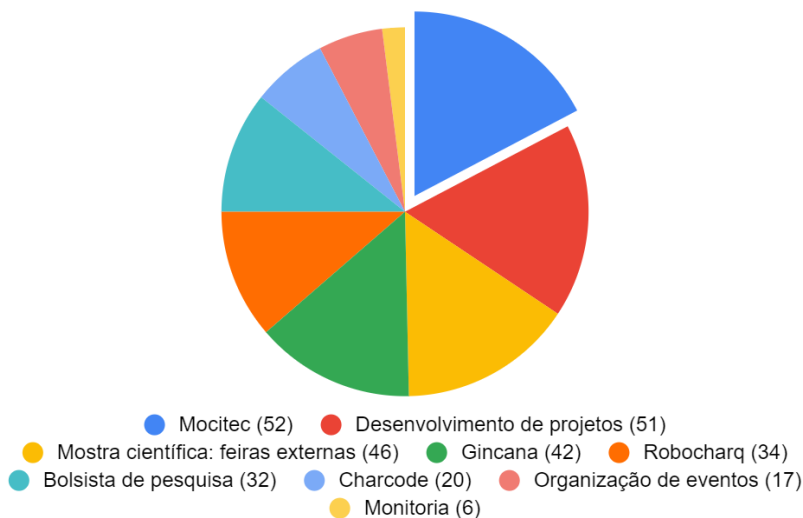
Algumas percepções de Naruto, sobre sua trajetória, se assemelham com a de Ana. Para o egresso, nos quatro anos dentro do IFSul na Mecatrônica, o técnico foi apenas uma parte da experiência. “Eu, Naruto, não to levando o técnico do IFSul. Eu to levando o que as pessoas

13 Evento de competição de programação organizado por IFSul – Campus Charqueadas, que tem como objetivo o desenvolvimento de soluções e resoluções de problemas.

de lá me ensinaram: a liberdade por ser quem eu sou, e dizer que eu sim posso escolher o que quiser”. Explica que antes, sua família queria que ele cursasse Engenharia no pós-IFSul, mas que, devido a essa construção e fortalecimento pessoal que teve dentro da Instituição, conseguiu reconhecer que a área que gostava era a de Comunicação, o que o levou à decisão de cursar Publicidade e Propaganda. Participou de feiras, gincanas e foi bolsista da Robocharq. Assim como foi para Luna, ele não sentiu um grande impacto quando ingressou na faculdade, pois sentiu que o IFSul o preparou para isso. Apesar de não ter seguido na área, foram as vivências que mais levou para si.

Assim como os jovens-egressos entrevistados, outros 66 egressos também afirmam terem participado e desenvolvido atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão na trajetória dentro da Instituição. A Figura 3 a seguir demonstra as atividades mais citadas, considerando que o egresso poderia marcar uma ou mais opções. Assim, o número que aparece entre parênteses é a quantidade de vezes que a opção foi marcada pelos egressos.

Figura 3: Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão realizadas pelos egressos.



Fonte: Elaborado pelas Autoras.

É possível perceber que as principais atividades que os egressos participaram e desenvolveram na trajetória no Campus foi a Mocitec (destaque na cor azul), seguido de Desenvolvimento de projetos (em vermelho), Mostra Científica: feiras externas (em amarelo) e Gincana (em verde).

Ao longo da investigação, foi possível reconhecer a importância da Pesquisa, Ensino e Extensão em suas experiências, especialmente considerando o papel deste tripé na perspectiva da formação integral. O que percebemos quando as narrativas apontam para trajetórias formativas que não se restringem a apropriação de conhecimentos disciplinares e técnicos apenas a dimensão do ensino, mas que se mostram articulados em diferentes experiências presentes em atividades de pesquisa e extensão.

A vivência na Instituição foi marcada e permeada por feiras (internas e externas), gincanas, Mocitec, Charcode, Robocharq, pesquisa científica, desenvolvimento de projetos, esportes, conhecer pessoas e diferentes lugares etc., que lhes permitiu uma formação para a autonomia, para o desenvolvimento profissional, pessoal e da assunção de seus próprios cursos de vida, indo além da formação dos conhecimentos técnicos e gerais. Mesmo que a maioria não tenha seguido a mesma área do EMI, tudo isso que experimentaram, dentro e fora da Instituição, contribuiu e permitiu que descobrissem o que queriam e, principalmente, o que não queriam.

Ao mesmo tempo que todas essas experiências e influências os fazem pertencer a esse lugar, porque suas trajetórias estão amalgamadas ao que viveram dentro do IFSul, os fazem também transpor, indo além dos muros institucionais e dos limites geográficos, pois o que construíram permitiu que escolhessem os mundos que queriam trilhar, de forma ética e comprometida com o bem comum.

Cena 6 – Pretéritos imperfeitos: uma moratória pandêmica?

O pretérito imperfeito é o marcador temporal das ações inconclusas. E ao refletirmos as respostas dos jovens-egressos com seus planos suspensos, postergados, iniciados de um jeito e reconfigurados em outros, ficou difícil não associarmos suas situações a tal metáfora temporal. Ao que se constitui, mesmo que brevemente, um tempo forçado de espera – uma moratória imposta pela pandemia.

Ao tratarmos da noção de moratória, aproximamo-nos dos pesquisadores juvenólogos Margulis e Urresti (1996) os quais desenvolveram a noção de moratória vital e social. Para os autores, a *moratória vital*, seria um período da vida marcado por uma maior reserva e disponibilidade de energia, comum a todos indivíduos que, em determinado momento, compartilham o fato de serem jovens. Já a *moratória social* é entendida como um período de suspensão de obrigações e responsabilidades, o que permitiria aos jovens fazerem escolhas e experimentações. No entanto, esse tempo não é vivido por todos da mesma maneira, considerando aspectos como gênero, classe social, lugar em que vivem etc. Nesta direção, a classe trabalhadora nem sempre a viveria de forma plena a condição juvenil, pois muitas vezes não possui um tempo de espera até o ingresso as responsabilidades do mundo adulto, como o ingresso no trabalho seja como provedores na renda familiar ou para tentar viver a própria condição juvenil (MARGULIS e URRESTI, 1996).

A maioria dos entrevistados em um primeiro instante deu uma pausa sutil frente a pergunta “Neste momento pandêmico, como você está?”. Metade dos egressos, dividiram suas falas em: *partes boas e ruins*. Para João, *a boa* foi trabalhar desde o início da pandemia na modalidade remota, ao que se considera privilegiado por isso. Sobre *as ruins*, comenta a dificuldade de se concentrar nos estudos, o que lhe gerou um pouco de ansiedade. Para Luna, *o bom* no início foi não precisar se deslocar com viagens para estudar e trabalhar, o que lhe sobrou tempo para outras atividades. Por outro lado, ela sente falta do presencial, pois não precisava ficar somente no computador, e revela que mentalmente está mais cansada:

[...]porque quando tu tá presencialmente tu não fica só no computador tu tem essa “nossa, vou trocar de sala” e já dá uma espai-recida. Vou ir de Butiá para faculdade, da faculdade vou no meu trabalho e tipo, tem esse descanso. Agora em casa eu só abro a aba do navegador, saio de uma aba do trabalho e vou para uma aba da faculdade. Então eu acho que psicologicamente é mais cansativo. O meu corpo tá tranquilo, mas a minha cabeça a minha mente tá mais cansada (LUNA, 2021).

A *parte boa* para Naruto, foi o foco que conseguiu dar em seu trabalho, em seus estudos, se matriculando em mais disciplinas na Faculdade. Comenta ter se desacomodado em alguns aspectos, se envolvido com atividades diferentes, como por exemplo, participar de projetos sociais para arrecadação de cestas básicas. “[...] E eu me conheci de outro jeito”, declara. Em contrapartida, admite que passou a trabalhar mais para não pensar na situação de estar sempre em casa, os níveis de estresse e ansiedade aumentaram, e que também sente falta das pessoas e dos amigos.

Luísa cita que os impactos na sua vida foram diversos, tanto na parte mental e emocional, a impossibilidade de ver os amigos, quanto no âmbito dos estudos, onde suas aulas migraram para o formato online.

Então tá tudo um pouco mais complicado. Até mesmo meu estágio tem várias práticas que tão sendo online, que na psicologia seriam muito mais interessantes de serem presenciais, mas a gente tá fazendo como dá para se virar um pouco e nos estágios tem que ser cumprido, não tem o que fazer. E então acho que os impactos são vários assim (LUÍSA, 2021).

Ana desabafa: “Então, eu, ah, tava cheia de planos para 2020, que eu ia começar esse estágio novo que eu tinha conseguido e aconteceu que veio a pandemia [...]”, que teve seu estágio na época em *stand by* (modo de espera), até a situação melhorar. No início, ela explica que achou que seria um mês ou dois e nesse meio tempo, retornou para a cidade de Butiá.

Fiquei em casa lá com a família, e acabou se estendendo essa situação. E eu com isso, sem trabalhar. Desde que eu tinha ido para porto alegre eu não tinha ficado sem trabalhar, tipo, independente total da minha mãe, da minha família, sabe? Então, não tinha acontecido e aconteceu isso. Eu fiquei sem aula, sem trabalho (ANA, 2021).

Sua rotina foi ociosa nesse período e 2020, complicado. No entanto, nesse ano tudo se rearranjou. Suas aulas retornaram, conseguiu uma nova oportunidade de trabalho, voltou a morar em Porto Alegre e sua vida financeira também melhorou.

E agora tá muito bom. Agora minha vida financeiramente melhorou, mas teve todo esse, esse baque. 2020 foi um limbo, que minha vida financeira mudou para muito pior, e agora, esse ano eu retomei trabalhar, retomei Porto Alegre e minha vida financeira melhorou. [...] Hoje minha vida tá muito melhor, mas na pandemia teve esse pico (ANA, 2021).

Já Noah comenta que não sentiu muitos impactos e diferenças no seu cotidiano, pois já não saía de casa, mas que trancou momentaneamente o curso de Sistemas para Internet, ao que pretende retornar quando a pandemia acabar.

Assim como as trajetórias não são unilaterais, fica evidente que o contexto pandêmico atravessa e afeta os jovens sujeitos de diferentes maneiras. Estar em casa, aulas *online*, a relação com o tempo, ao que pareceu no início para alguns positivo, se conformou ao longo dos dias, ansioso e desgastante. Nesse contínuo distanciamento social a falta das amizades aparece em saudades. Para outros, os planos suspensos hoje se veem retomados ou no *modo de espera*, ao que todos aguardam uma nova conjugação no marcador temporal.

As trajetórias continuam...

A partir da análise dos dados produzidos foi possível inferir que as trajetórias dos jovens-egressos não são unilaterais e muito menos, iguais. Apesar de existir o que lhes pode ser comum, como por exemplo, estudantes do IFSul, ou mesmo moradores da mesma região e por vezes da mesma cidade, existe também os sentidos que atribuem às suas experiências.

O IFSul apareceu para os jovens-egressos, como a melhor opção educacional da RC, onde a escolha por essa Instituição veio no sentido de quererem um ensino considerado de qualidade, estando os conhecimentos específicos da área técnica em posição secundária. Embora alguns afirmem ter sido uma decisão pessoal o ingresso no Campus, a família aparece para todos como fonte de apoio e incentivo aos estudos.

Sobre o processo de escolha do curso do EMI, a maioria não partiu de uma perspectiva de identificação inicial com a área ou mesmo um desejo por atuar e seguir carreira, mas sim, como mencionado acima, a busca por um ensino de qualidade.

Acerca das percepções sobre o Ensino Médio Integrado, foi possível perceber como um desafio a integração entre os conhecimentos através de uma maior relação entre disciplinas. No entanto, para melhor compreensão de como tem se dado esse processo, seria necessário realizar uma investigação em profundidade nesse assunto.

Destacamos ainda a relevância do tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão em seus percursos, o que lhes permitiu uma formação para a autonomia, para o desenvolvimento profissional, pessoal, descobrir o que queriam e o que não queriam, indo além dos muros institucionais e dos limites geográficos: uma formação integral.

O tempo que conviveram no IFSul foi marcado como um momento de (re)descobertas, (in)decisões, (des)construções biográficas e da assunção do curso de suas vidas, aqui compreendido no sentido da autonomia de suas identidades, de se sentirem sujeitos de si e para si.

E este é papel da escola em seu potencial revolucionário, como nos convoca a pensar Larrosa (2018): apartar jovens temporariamente das responsabilidades do mundo adulto, libertar do passado (que oprime, define) e do futuro (inexistente, incerto ou predeterminado) que sustenta desigualdades sociais.

A escola é um local público onde o professor coloca algo sobre a mesa, coloca algo no meio (e converte em público) e é a partir de então objeto de estudo para a classe, para todos. A educação é um dispositivo para transmitir mundos e renová-los. A escola representa o mundo, os mundos (LARROSA, 2018, p. 32).

Disso deriva uma espécie de ódio dirigido à escola conforme argumentam Masschelein e Simons, (2019) – e podemos acrescentar – dirigido a própria juventude, no impulso em *domá-la* seja para que se curve às expectativas da sociedade e do mercado ou ainda para que se finde em uma extensão da família.

Referências

- ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38. pp. 61–80, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2021.
- CARRANO, P. C. R.; BRENNER, A. K. A Escuta de Jovens em Filmes de Pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 2. Pp. 439-454, 2017.
- CABRAL, C. G. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. **Cadernos de gênero e tecnologia**, v.1, n. 4, pp. 9-19, 2005.
- Clavatta, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, pp. 1-20, 2008.
- Clavatta, M.; Ramos, M. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, 2012.
- Clavatta, M.; Ramos, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, pp. 27-41, 2011.
- CORBISIER, R. **Filosofia e crítica radical**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: LORDELLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. **Estudos com Estudantes Egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012. Pp. 15-21.
- FERREIRA, A. R. **Educação profissional e gênero: estudo de caso dos cursos técnicos integrados**. [Tese de Doutorado]. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2021.

FREITAS, T. M. “Viva a classe operária mineira unida! Contra a guerra imperialista”: os mineiros de carvão do Rio Grande do Sul e o esforço de guerra (1942-1945). **Revista Mundos do Trabalho**, v. 11, pp. 1-24, 2019.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, n. 3, 1-26, 2005.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Pp. 271-284.

GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Biblos: Buenos Aires, 1996.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. São Paulo: Autêntica, 2019.

MEC, Ministério da Educação; SETEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; CONSUP, Conselho Superior. **Resolução nº 055, de 25 de junho de 2019**. Brasília, 2019.

MEC/SETEC. **Relatório de Gestão/2011. Relatório apresentado aos órgãos de controle interno e externo**. Brasília, 2012.

MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, 2010.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, pp. 4-30, 2008.

MOURA, D. H. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, pp. 875-894, 2010.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, pp. 71-88, 2010.

PAIS, J. M. Círculos de afetos juvenis: identidades, relacionamentos e imagens de si. In: GRABIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre: CirKula, 2020.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, pp. 152-180, 2007.

SANTOS, D. S.; SANTOS, M. K. N. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e o direito a uma escola pública de qualidade: um estudo sobre o perfil dos jovens estudantes ingressantes no ensino médio técnico integrado. **Anais do III Colóquio Nacional**.

[Eixo Temático I – Políticas em educação profissional]. 2015. Disponível em: <http://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-46.pdf>.

SILVA, A. L.; SANTOS, B. K. V. Culturas juvenis contemporâneas: trajetos e projetos de jovens-alunos do IFSul. Entrevistas semi-estruturadas. **Caderno de Entrevistas**. Charqueadas, 2017.



TRAJETÓRIAS DE JOVENS-ALUNOS INGRESSOS DO IFSUL CAMPUS CHARQUEADAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Daniela Medeiros de Azevedo Prates
Elizabete da Silveira Kowalski
Lívia Ribeiro Lima

O artigo decorre de investigações de Iniciação Científica (BIC/IFSul) e de Mestrado (ProfEPT/IFSul) desenvolvidas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul), vinculadas ao Projeto *Culturas juvenis: trajetos e projetos de jovens-alunos do IFSul em tempos de pandemia*. Para este exercício analítico, propomos analisar trajetórias de jovens-alunos ingressos em 2019 no Instituto Federal Sul rio-grandense (IFSul) no Campus Charqueadas em um dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado nos turnos manhã e tarde. O curso Técnico em Mecatrônica tem como particularidade disciplinas práticas em laboratórios específicos, o que significou um desafio transformar aulas práticas em ambientes virtuais a partir da suspensão das aulas presenciais impostas com o contexto de pandemia do SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave), o Novo Coronavírus.

Cumpra ainda ressaltar que escolha do recorte temporal pelos jovens-alunos que ingressaram em 2019 ocorre por entender que estes estudantes tiveram aulas presenciais durante o primeiro ano do curso e, a partir de março de 2020, experimentaram um processo de ruptura em seus percursos na instituição, alterados em função da pandemia.

Para realização desta pesquisa, assumimos como postura metodológica *estar com* estes sujeitos, buscando reconhecer a partir das suas próprias narrativas e experiências, diferentes condições que perpassam suas trajetórias e projetos de vida, bem como o contexto histórico mais amplo no qual se constituem. Nesta direção, adotamos como principais procedimentos metodológicos a realização de observações participantes nos espaços institucionais e seus interstícios, aplicação de questionários

para o mapeamento do perfil dos ingressos e realização de entrevistas semiestruturadas para análise das trajetórias biográficas e escolares problematizando sentidos atribuídos à escola, especialmente em suas reconfigurações com a pandemia.

Para este exercício analítico, inicialmente trataremos de que *lugar* falamos ao fazermos uso do termo jovem-aluno. Para tanto, colocamos em suspeição a noção de *ser, estar jovem* a partir das interlocuções com importantes pesquisadores no campo das juventudes, os quais permitem compreendermos que *a juventude não é apenas uma palavra*, conforme afirmam Margulis e Urresti (1998), mas uma construção social que não se reduz a uma definição etária ou condição biológica. Na mesma direção, entendemos que o termo *aluno* não é algo natural, mas constituído historicamente por diferentes relações de poder em que adultos definem e organizam as idades da vida a partir de parâmetros normalizados através de saberes, práticas e instituições, especialmente daqueles considerados *menores* (SACRISTÁN, 2005). O que se encontra articulado a uma importante maquinaria para constituição de novos sujeitos e subjetividades que emergem com o projeto da modernidade: a escola, conforme passaremos a tratar nas seguintes seções: “O que é *ser jovem*, afinal?”, “Alumnus” e “A escola”.

Assim, a articulação proposta neste primeiro eixo sobre a tríade: jovem-aluno-escola sustenta nossas reflexões sobre os sentidos que assumem ser jovem e ser aluno para estudantes do IFSul, permitindo-nos problematizar reconfigurações experimentadas à escola em tempos de pandemia, conforme trataremos no segundo eixo de nossas análises em “A tríade jovem-aluno-escola: sentidos e (re)configurações em tempos de pandemia”. A partir das narrativas dos próprios sujeitos, foi possível reconhecer relações entre representações sociais sobre a juventude e a construção de imagens de si, conforme tratamos em *Errar e Acertar, por Lina, Uma mistura de ter energia e não ter dinheiro, por Gumball e Mais chance de realizar teus sonhos, por Harley*. As reflexões sobre os sentidos atribuídos a ser aluno e suas relações com a escola nos encaminhou, por fim, a refletir sobre a própria materialidade que evoca a escola o que situamos em *Das materialidades da escola: reflexões sobre sentidos da escola e suas (re)configurações em tempos de pandemia*.

De que *lugar* falamos? (Des)Construindo a tríade: Jovem-Aluno-Escola

O que é *ser jovem*, afinal?

jo·vem

(latim *juvenis*, *-is*)

Adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros

1. Que ou quem tem pouca idade; que ou o que ainda não é adulto.
2. Que ou quem está na juventude. = MOÇO

A etimologia da palavra *jovem* parece apontar para dois sentidos: por um lado, o entendimento da *falta*, daquele que não é, do *vir a ser*. Por outro, o entendimento marcado pelo presente, daquele que *está* na juventude. Mas afinal, o que podemos entender como *ser ou estar jovem*? Como podemos buscar pistas para compreendermos esta condição? E como se pode apreender sobre (e com) os mesmos?

Não é tarefa simples definir a categoria juventude e talvez seja sempre uma tentativa provisória e interessada de capturá-la, inclusive em nossas pesquisas. A partir do *olhar* cultural sobre as juventudes muitos pesquisadores argumentam que não há propriamente uma idade precisa de onde começa e termina a juventude, especialmente na atualidade em que *ser, estar e parecer jovem* se tornou um valor cultural. A este respeito, Severo (2014, p. 55) considera que é possível pensar que se pode ser jovem dos 15 aos 40 anos, pois para alguns “a juventude é um estado de espírito, uma disposição física, um perfil de consumidor, [...] em que todos querem se incluir e do qual ninguém quer sair”.

Em outra perspectiva, especialmente quando pautamos o *olhar* sobre políticas, é indispensável reconhecermos em termos populacionais quem são considerados jovens, afinal será a partir de determinadas características, realidades e condições que se reivindicam políticas para as juventudes. Nesta direção, a Lei n. 12.852/13 que 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), considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013).

Definir o que é *ser, estar jovem* ainda incorre em outro desafio, e neste caso, podemos considerar um *risco* às nossas pesquisas: assumir imagens ou representações do que é *ser jovem* tão somente a partir do *olhar* do adulto. A este respeito, Dayrell (2003) argumenta que, no cotidiano, nos deparamos com várias imagens da juventude que influenciam na forma como entendemos e agimos com os jovens. O que se situa em três recorrentes representações: a juventude como um *vir a ser*, como um *tempo de crise* ou ainda como um *tempo de liberdade*.

Associar o jovem como um *vir a ser* é uma das visões mais entranhadas em nossa sociedade, a qual coloca os jovens em uma condição de transitoriedade até a vida adulta, neste sentido, impedindo-nos de reconhecê-los como sujeitos no presente. Corroboramos com Dayrell (2003) ao entender que a juventude não pode ser reduzida a uma passagem, *ser, estar jovem* remete a um momento determinado, mas que assume importância em si mesmo.

Outra tendência destacada por Dayrell (2003) é a imagem da juventude ligada a um *tempo de crise*, de irresponsabilidade, o que implica formas de condução muitas vezes arbitrárias, pois a reduzem a uma fase da vida perigosa e que deve ser contida. Neste sentido, a juventude ou determinados perfis de jovens passam a ser reconhecidos como *risco social* e alvo de determinadas políticas e ações sociais.

Por fim, Dayrell (2003) apresenta a imagem da juventude como um *tempo de liberdade*, associando-a a comportamentos excêntricos, a um tempo de experimentações, de tentativas e erros, de prazer. Esta perspectiva traz consigo certa tolerância a experimentações dos jovens, porém, é sustentada no entendimento que não possuem maturidade para tomada de decisões, o que tende a extirpá-los da condição de sujeitos políticos (GROPPO, 2017).

Estas, entre outras imagens, são representações produzidas sobre os jovens que se sustentam em “modelos”, em ideais construídos socialmente, comungando a ideia de *incompletude*. Nesta direção, Carrano e Brenner (2021) argumentam que existe uma lacuna entre as representações ideais sobre os jovens e as suas vidas, comumente preenchida por preconceitos e mistificações.

Buscar compreender não propriamente o que reside nesta *lacuna*, mas *quem e como* a constitui parece um importante gesto metodológico

que coloca em suspeição imagens sobre os jovens fundamentadas nas expectativas do mundo adulto e permite construirmos “pontes”, conexões de aproximação às vidas destes sujeitos, em sua *concretude*, contingencialidade, em suas diferentes e desiguais condições.

É nesta direção que buscamos sustentação junto a importantes pesquisadores no campo das juventudes de diferentes países como Pais (1990) em Portugal, Feixa (2020) na Espanha, Margulis e Urresti (1996) na Argentina, Canevacci (2005) na Itália, Valenzuela (1998) no México, entre outros. Tais pesquisadores compreendem a juventude como uma construção social, uma categoria inserida em um contexto de particularidades e circunstâncias econômicas, sociais ou políticas, sujeitas a modificar-se ao longo do tempo. Portanto, *ser jovem* não se reduz a uma definição etária enquanto característica biológica ou condição do corpo.

Corroboram a este entendimento pesquisadores como Dayrell (2003; 2007), Carrano e Brenner (2021), Spósito (2002), Novaes (2019), Peralva (1997), Corrochano e Freitas (2015), Groppo (2017), Garbin e Prates (2017), entre outros, que nos permitem (re)pensar o campo de estudos e pesquisas em juventudes no contexto brasileiro.

Groppo (2017) afirma que a juventude, na Sociologia, é uma categoria social. Social por fazer parte de uma estrutura social, por formar um grupo com sujeitos que se assemelham pelo status etário intermediário. Este status etário intermediário quer dizer que o jovem se distingue da infância por ter como característica uma relativa independência, embora distinga-se da maturidade por ter menos direitos no mundo público. Mas é também uma categoria histórica, pois opera de acordo com a sociedade a qual pertence, no tempo histórico em que vive.

Partindo desses pressupostos, Dayrell (2003) considera que a juventude se constitui a partir de sua condição social. Portanto, o modo como cada sociedade caracteriza as transformações perpassadas por indivíduos de uma determinada faixa etária é muito variada e se relaciona a condições sociais como classe social, gênero, lugar em que vive, identidade religiosa, étnica, dentre outros aspectos.

Assumirmos tal compreensão, implica um duplo movimento, conforme nos ensina Pais (2003): olharmos da *unidade* para a *diversidade*. Por um lado, envolve reconhecer que determinados indivíduos partilham

de uma dada fase da vida, de um excedente temporal, de uma *moratória vital*, como nos ensinam Margulis e Urresti (1998). Em outras palavras, significa que histórica e geracionalmente determinados indivíduos partilham material e simbolicamente de marcadores sociais, imagens culturais, linguagens e performatividades nos usos dos corpos, conforme explicam Garbin e Prates (2021) a partir de Feixa (1999). O que não significa que se trate de uma categoria homogênea, ao contrário, há múltiplas formas de *ser e estar jovem* visibilizadas na contemporaneidade. Assim, a evocação do termo *juventudes* no plural implica em nos colocarmos em um segundo movimento que nos encaminha a necessidade de reconhecermos as diferentes e desiguais condições que perpassam a vida destes sujeitos.

Alumnus

Sacristán (2005) afirma que a origem da palavra *aluno* é proveniente da palavra *alumnus* que vem do verbo latino *alere*, cujo significado é alimentar. Para o autor:

O aluno é um ser *carente* (vazio que deve ser preenchido, pedra disforme a ser esculpida ou estrutura por construir) de algo cuja posse consideramos beneficiá-lo sentindo-nos legitimados para proporcionar tudo isso a ele (SACRISTÁN, 2005, p. 136).

O autor nos faz refletir sobre o modo como naturalizamos a presença do *ser aluno* em nossa experiência sem questionar seu significado, impedindo-nos de reconhecê-lo como uma condição contingente e transitória. Afinal, como explica: “[...] damos como certo que, em alguma etapa de suas vidas, o papel das pessoas é ir às instituições escolares todos os dias” (SACRISTÁN, 2005, p. 13). Ainda assim, às vezes, “[...] é preciso dar aula para quem ainda não aprendeu a ser aluno e aluna e não está *naturalmente* disposto a fazer este papel” (XAVIER, 2003, p. 96).

Para Sacristán (2005), tanto o aluno, como a criança, o menor ou a infância – e podemos acrescentar o jovem ou juventude – são categorias que foram criadas, as quais são elaborações atribuídas aos sujeitos, “[...] uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica” (SACRISTÁN, 2005, p. 11). Assim como a juventude

é uma invenção marcada por representações contingencialmente construídas do que é *ser jovem* ou do que deveria ser a partir das expectativas do mundo adulto, *ser aluno* é uma (outra) condição importante do que constitui estes sujeitos.

Ser aluno, estudante ou *aprendiz* remete a condição daquele que estuda e aprende, envolvendo definições e expectativas que se almeja serem alcançadas por aqueles que pertencem a essa categoria, como certos comportamentos, valores, propósitos, regras etc. O que não pode ser analisado dissociadamente das contingências em que se produzem, das estratégias que se lança mão e dos tempos e espaços que se associam.

Severo (2014) explica que, no contexto da Modernidade, começa a se constituir uma cultura escolar. A partir dos colégios jesuítas, passa a se organizar as crianças por faixa etária, onde os espaços proporcionaram um enclausuramento desses sujeitos, importante forma de inculcar-lhes os métodos de ensino que se baseavam na repetição, na ordem e na disciplina. A autora explica que a partir da regularidade dos horários, dos rituais instituídos, das formas de tomar as lições, dos calendários, criava-se, então, a categoria aluno, que passaria a ser alvo de vários campos de estudo.

Conforme explicam Varela e Alvarez-Uria (1992) a respeito do que denominam *maquinaria escolar*, desde o século XVI, emergiram instituições fechadas que tinham a função de ordenar e regulamentar os espaços (métodos e conteúdos conforme o estrato social). Os colégios passaram a operar na separação dos colegiais das comunidades, separando-os do tempo produtivo, individualizando-os e dispondo a todos saberes e instrumentos mediante domínio do professor.

Paulatinamente, a escola obrigatória e família conjugal se tornam um instrumento de intervenção junto a um conjunto de especialistas para educar as classes populares a ordem social burguesa, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX. Pois, até então, o trabalho infantil inviabilizou que se expandisse a escolarização (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992).

No contexto brasileiro, Dayrell (2003) pontua que o processo de massificação da escola pública ocorre sobremaneira a partir da década de 1990, momento em que as escolas passam a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneos, marcados por uma sociedade

desigual. Como consequência, os jovens pertencentes a camadas sociais populares, carregam para o interior da escola, seus conflitos oriundos de uma sociedade que os exclui. O autor afirma que há, em torno desses jovens, uma representação negativa e preconceituosa, fazendo com que a escola não perceba quem é esse jovem de fato: “A escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, nem a diversidade étnica, de gênero, orientação sexual, entre outras expressões de sua condição juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

A Escola

Scholé, traduzido no latim *otium*, ócio, o que podemos compreender como *tempo livre*, a escola surge como espaço que temporariamente permite apartar jovens das obrigações do mundo adulto e das formas de educação fundamentadas na família e comunidade (LOPONTE e PRATES, 2022). Embora não pretendamos retomar a história da escola, entendemos ser necessário situarmos alguns aspectos que a marcaram e que são fundamentais para refletirmos nas condições e reconfigurações do presente.

Masschelein e Simons (2019), ao explicarem o caráter de *tempo livre* que a escola oferece, lembram que as origens da escola repousam na Grécia Antiga, enquanto invenção (política) específica da *polis* grega:

[...]a escola grega, surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria, foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas (MASSCHELEIN e SIMONS, 2019, p. 26).

A escola fornece o *tempo livre*, não produtivo para aqueles que, por sua posição na sociedade, ou por nascimento, não tem o direito de reivindicá-lo. Na Grécia Antiga, tratava-se de uma forma de educação desigual, firmada no direito consuetudinário, destinada somente a homens livres e jovens aristocratas destinados à diligência da *polis*. Assim, a escola permitiu separar duas formas e dois usos do tempo: o *tempo livre* e o *tempo escravo* – ou o *tempo produtivo*. Separou ainda pessoas: os *bem-*

-*nascidos* e os *mal-nascidos* – aqueles que não poderiam se dedicar a uma vida contemplativa (MASSCHELEIN e SIMONS, 2019).

E o que faz a escola pública moderna? Conforme argumentam Masschelein e Simons (2019), a escola permite democratizar o *tempo livre*, estendendo, universalizando a *scholé* a crianças e, mais recentemente, a jovens, e apartando-os temporariamente da comunidade e da família. A escola possui este potencial revolucionário de libertar do passado (que oprime, define) e do futuro (inexistente, incerto ou predeterminado) que sustenta desigualdades sociais. Disso deriva uma espécie de ódio dirigido a escola e impulso em *domá-la*, seja para que se curve às expectativas da sociedade e do mercado ou ainda para que se finde em uma extensão da família (MASSCHELEIN e SIMONS, 2019; LARROSA, 2018).

Em outras palavras, ainda hoje existe uma disputa acerca desse *tempo livre* fornecido pela escola, estando de um lado as famílias que o reivindicam para si, a fim de suplementar a educação provida pelo espaço privado da casa, por outro, a sociedade e ações governamentais com expectativas de formação de determinados tipos de sujeitos. O que muitas vezes remete a disputas para que a escola seja funcional em atender ao mercado de trabalho ou, ainda, que forme *bons cidadãos* (MASSCHELEIN e SIMONS, 2019), a partir de parâmetros sociais que definem o que é um *bom cidadão*.

Conforme argumentam, embora os conhecimentos e habilidades aprendidas na escola derivem do mundo, ainda assim, todo o conhecimento inserido em um currículo escolar passam a ser matérias de estudo e deveriam estar separadas de uma aplicação direta no dia a dia. Nesta direção, o tempo não deveria ser dedicado à produção, findado a funcionalidades ou utilidade para inserção no mercado do trabalho. À medida que a escola constrói esse tempo livre, cria igualdade, através da suspensão do tempo passado e futuro, chamando os jovens para o tempo presente, liberando-os da carga potencial tanto do passado quanto de um futuro pretendido ou predeterminado. A escola é “[...] como presente e meio termo, um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2019, p. 33).

A escola possui este potencial revolucionário, justamente porque carrega consigo disputas de uma escola historicamente dual, destinando

às elites uma formação integral para o pleno exercício do espaço público e aos filhos de trabalhadores restringe-se à aprendizagem de determinadas habilidades para atender às expectativas do mercado de trabalho.

A este respeito Saviani (2007), explica que a escola foi se depurando, complexificando, alargando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação. Tanto na Europa como no Brasil, embora não simultaneamente, com o surgimento do modo de produção capitalista, Saviani (2007) afirma que a relação trabalho-educação sofre uma nova determinação, através do impacto da Revolução Industrial que ao introduzir a maquinaria, que segundo o mesmo “não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado” (SAVIANI, 2007, p. 158), consolidou uma nova ordem social, pois tornou o trabalho artesanal em trabalho abstrato e forçou “a escola a ligar-se de alguma maneira , ao mundo da produção” (SAVIANI, 2007, p. 159). O autor relaciona a Revolução Industrial, que colocou a máquina no centro do processo produtivo a uma correspondente Revolução Educacional.

Observamos essa relação da fábrica com a escola quando Varela e Alvarez-Uria (1992) referem-se a uma *maquinaria escolar*, argumentando que a instituição escolar se constituiu firmemente, apoiada pelo Estado, a fim de garantir o bom funcionamento de outras tantas instituições nas quais se organizou a sociedade moderna, como por exemplo, a família, a fábrica, o Exército e a prisão. Para tanto, as diferentes instituições, inclusive escolares, passaram a se firmar em uma estratégia de condução de todos e cada um através da disciplina. Assim, a instituição escolar no início da metade do século XIX e parte do século XX centrava-se em disciplinar e humanizar o “[...] animal da nossa espécie” (SIBILIA, 2012, p. 18), trabalhar a natureza *crua* dos alunos para poder ensinar-lhes a ler e escrever e posteriormente fazê-los serem capazes de se *tornarem bons cidadãos*, entendido aqui como capaz de obedecerem às leis e se autodisciplinarem. A educação à época também possuía um caráter normalizador, ou seja: “[...] ensinava-se a pensar e agir do modo considerado correto para os parâmetros da época” (SIBILIA, 2012, p. 19).

Conforme discorre Prates (2021) a este respeito, a educação, em especial através da escola, foi estratégica para constituição de novos sujeitos adequados a ordem que se instituía com o projeto moderno, condu-

zindo a conduta de todos e cada um a partir de novos parâmetros que se distinguiam dos modos de pensar e viver no mundo medievo:

A crescente racionalização dos modos de governar tendo como objeto a população foi fundamental para que se passasse a produzir saberes e práticas específicas para conduzir diferentes sujeitos, possibilitando que a formação do ser humano se tornasse uma responsabilidade administrada pelo Estado, uma forma de condução que não se restringia às comunidades e a família (PRATES, 2021, p. 173).

Nesta direção, Sibília (2012) permite-nos questionar: que tipos de corpos e subjetividades esta escola que surgiu no início da Modernidade, com a missão civilizadora, produziu em seu ápice? Sob o ponto de vista historiográfico, a escola parece uma tecnologia pensada para produzir algo que não está mais compatível com “[...] corpos e subjetividades das crianças de hoje” (SIBILIA, 2012, p. 13). A autora nos provoca a pensar como este formato de escola se constitui como uma máquina obsoleta, cujo funcionamento não está mais em sintonia com os jovens do século XXI.

Para Sibília (2012), o desencalxe entre os jovens e a escola está ligado a muitos fatores de ordem cultural, moral, política, econômica, além de mudanças sociais importantes que se desencadearam nas últimas décadas, em nível global. Entre estes fatores, temos a introdução de novos aparatos tecnológicos da cultura audiovisual e digital, embora entendamos que não sejam os únicos responsáveis por essa fissura entre a escola (mesmo com todo seu classicismo) e os modos de ser dos jovens contemporâneos.

Esta fissura de que trata Sibília (2012) parece conectada com o que Dayrell (2007) compreende sobre as relações da juventude com a escola, por vezes caracterizadas por tensões e ambiguidades vivenciadas pelos jovens ao se constituírem como alunos em um cotidiano que desconsidera sua condição juvenil. Neste sentido, para muitos jovens, a escola parece estar distante de suas inclinações e, por conseguinte, se mostra “enfadonha”. Em contrapartida, para a escola e seus profissionais, o problema parece recorrentemente residir nos próprios jovens, que se mostram desinteressados pela educação escolar. Dayrell (2007) considera que as tensões existentes entre os jovens e a escola remetem a mudanças que vêm acontecendo na sociedade, como também apontou Sibília (2012).

A esse respeito, Prates (2020) argumenta que há um *borramento* nas fronteiras erguidas na Modernidade que separam o mundo da infância, juventude e inserção à vida adulta. O que explica estar relacionado às mudanças no eixo tempo-espço e radicais transformações nas formas de condução, de educação concebida a partir da perspectiva kantiana “do adulto como único capaz de levar crianças e jovens a estados de maioria” (PRATES, 2020, p. 198). A partir de Nogueira-Ramirez (2013), a autora argumenta que essa radical transformação nas relações entre os adultos e os mais jovens traz como marca a *crise da disciplina*.

Parece que estamos diante de outra relação entre quem conduz e quem é conduzido. Isso não necessariamente remete a uma postura contestatória dos jovens perante a autoridade do professor, do adulto – ou quisermos retomar a concepção de Kant, daquele que está em estado de maioria e dirige quem está em estado de minoridade. De outra forma, parece visibilizar um *borramento* desta assimetria, em que assume preeminência o sentido de horizontalidade em que os jovens aprendem em diferentes âmbitos e com diferentes pessoas, inclusive seus próprios pares. Trata-se de um deslocamento que não é novidade, vem sendo reconhecido desde a década 50, mas que toma proporções ainda mais profundas na atualidade, especialmente por esta geração se constituir inteiramente – desde o nascimento – em uma outra relação espaço-tempo e cujos efeitos podemos reconhecer em diferentes âmbitos. Trata-se de um momento em que significativamente não apenas se difundem e popularizam as formas de acesso à informação e, em certa medida, conhecimento, mas também se criam ferramentas para que estes sujeitos se tornem produtores, em uma ênfase cada vez mais voltada à aprendizagem, o que está atrelado a uma racionalidade neoliberal (PRATES, 2020, p. 193).

Além dessas tensões e ambiguidades, o contexto da pandemia de Covid-19 nos faz refletir ainda mais sobre as tensões vivenciadas entre os jovens-alunos e os sentidos da escola, especialmente a partir do momento em que há um “esvaziamento”¹ do espaço físico das instituições de en-

1 Este esvaziamento a que nos referimos, trata-se de as escolas terem seu espaço físico esvaziado, em nível global, em função dos protocolos de distanciamento social estabelecidos pelas autoridades de saúde e de ensino, a partir da pandemia de Covid-19.

sino. Ao mesmo tempo, inventa-se temporariamente uma outra escola, *remota*, implicando outras formas de ocupar espaços e tempos, outras relações sociais, requisitando determinadas formas de ensinar e aprender e criando ou intensificando formas de desigualdades já existentes.

Antes mesmo da pandemia, Severo (2014) afirmava que a educação, em função das diversas configurações sociais, diversos formatos, acabou por ter que se adaptar, através de novas estratégias e metas. A autora, neste caso, se referia às mudanças singulares processadas na educação e na escola em função de um mundo supersaturado de informações, que confronta o trabalho de professoras e professores e que retirou o monopólio da escola como lugar de conhecimento. Tais análises nos parecem pertinentes para pensar a escola a partir do “esvaziamento” enfrentado com a pandemia, necessitando reinventar-se às pressas ao deslocar-se do *espaço fechado* e *disciplinar* que fora constituído para ocupar o *espaço aberto* das redes de comunicação e informação da internet, principalmente através das *salas virtuais* de conferência. A escola se desloca de seu potencial espaço apartado da vida na família e comunidade e *invade* o espaço privado da casa. Escola e casa criam outras relações, produzem (outros) sentidos. Um desafio que se coloca, para gestores, professores, jovens-alunos, mas também para as próprias famílias, afinal, todos passam a ser afetados com as novas relações que se impõe ao espaço de suas casas e criam outros sentidos.

A respeito de nossa relação com o espaço, Sacristán (2005) argumenta que o espaço “[...] não é indiferente para nós, nos afeta por sua presença e aspecto, pelo estado de ânimo que propicia, pela satisfação que produzem em nós as atividades realizadas nele [...]” (SACRISTÁN, 2005, p. 145).

Nessa direção, passamos a nos questionar sobre os próprios sentidos atribuídos a este lugar escola quando passa a ocupar, mesmo que temporariamente, outros espaços a partir do contexto de pandemia. Garbin e Tonini (2012) corroboram à discussão ao declararem que é possível dar uma conotação mais simbólica do que material à definição de lugar, ao lugar-escola e ao espaço da escola. Mesmo não tendo a intenção de adentrarmos a discussão sobre o conceito de lugar,

Parece-nos mais interessante pensar a palavra lugar mais ligada à ocupação que se faz, ou um destino que se dá ao espaço como marcadores culturais. Essas novas sensibilidades juvenis, que se configuraram nesse século, tecem-se nos diferentes espaços sociais dos quais os jovens participam como a rua, onde se constitui uma cultura voltada para os diferentes modos de utilização do tempo livre, a casa, a escola, assim como as áreas de lazer — e nas redes de relações que aí são estabelecidas (GARBIN e TONINI, 2010, p. 12).

E quais seriam os sentidos a estas outras formas de ocupação da escola em tempos de pandemia, a este *lugar* associado a uma rede de relações nele estabelecidas em diferentes espaços?

A escola teve como imperativo adaptar-se em sua forma, em seu trabalho, em suas práticas pedagógicas, em suas relações a um mundo virtual. A este respeito, é importante frisar que a realidade virtual não é novidade, suas marcas acentuadas pelo *borramento* de fronteiras espaciais e temporais, em que é “[...] possível estar simultaneamente em diversos lugares, com muitas pessoas, sem que estas estejam reunidas” (MARQUES, 2020, p. 264) é um fenômeno que vai se estendendo e criando outras formas desde a virada do século XXI.

O que reflexionamos neste texto é o modo como se impõe às escolas em tempos de pandemia como alternativa viável e segura diante do imperativo de isolamento social. A escola pautada por relações presenciais, “[...] que fazem do ato pedagógico um momento de interação e partilha” (MORGADO, SOUSA e PACHECO, 2020, p. 6) passa a se deslocar para este *lugar outro*, marcado pelas (novas) relações e efeitos da ampla conectividade e o *zoomismo*². Embora as tecnologias tenham garantido a continuidade do funcionamento das escolas no contexto pandêmico, talvez o predomínio digital possa desfigurar o fenômeno educativo (MORGADO, SOUSA e PACHECO, 2020).

Partindo deste debate, passamos então a questionar: o que os jovens-alunos têm a dizer sobre isso? Como experimentam e que sentidos assumem a condição de ser jovem e aluno em tempos de pandemia?

2 Os autores utilizaram esse termo a partir do nome de uma plataforma chamada Zoom, amplamente utilizada para a realização de atividades em grupo, virtualmente.

A tríade Jovem-Aluno-Escola: sentidos e (re)configurações em tempos de pandemia

Neste eixo, propomos analisar os sentidos que assumem ser jovem e ser aluno para estudantes do IFSul no Campus Charqueadas, problematizando reconfigurações experimentadas à escola em tempos de pandemia. Para isso, em um primeiro movimento, partimos da análise de questionários aplicados junto a ingressos do ano de 2019 para, então, mapear o perfil destes estudantes. Com este reconhecimento, foi possível selecionar perfis heterogêneos de sujeitos para darmos início a análise em profundidade. Assim, em um segundo movimento, valemo-nos da análise de observações participantes e conversas informais com jovens-alunos, produzidas durante o ano letivo de 2019 e estendendo-se até o início da pandemia, bem como de entrevistas semiestruturadas realizadas no ano de 2021 durante a modalidade de ensino remoto, conforme passamos a tratar.

O primeiro questionário foi aplicado no ano de 2019 com o intuito de produzir o mapeamento do perfil de jovens-alunos ingressos no referido ano, abrangendo tanto estudantes dos cursos diurnos de Mecatrônica e Informática. Neste momento, contamos com uma participação de 76,56% dos estudantes. Ou seja, dos 128 alunos ingressos no processo seletivo, 98 contribuíram voluntariamente com a pesquisa. Essa ferramenta metodológica incluiu perguntas de múltipla escolha e descritivas abrangendo questões quanto a: idade, gênero, raça, cidade, religião, composição familiar, moradia, renda, trajetória escolar, forma de ingresso no IFSul, curso e turno escolhido, entre outros aspectos.

A pesquisa contou com a articulação a outros instrumentos como observações participantes nos espaços institucionais e seus interstícios até o início de 2020, mas houve sua interrupção com a suspensão das aulas devido ao avanço da pandemia. Ainda que tivéssemos importantes análises encaminhadas a partir do perfil dos jovens ingressos, entendemos que estávamos diante de significativas alterações neste mapeamento. O que nos encaminhou a necessidade de retomada e reformulação deste instrumento para nova aplicação, objetivando reconhecer as distintas condições de viver e sentidos atribuídos às experiências que passam os

jovens em suas relações aos espaços escolares, especialmente a partir de (re)configurações impostas pelo contexto pandêmico.

Assim, o segundo questionário foi aplicado com ingressos do ano de 2019, no final do último módulo das aulas remotas que, no IFSul, foram nomeadas de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs)³. A este respeito, cumpre ressaltar que obtivemos apenas 31 voluntários, ou seja, 67 a menos que o questionário anterior, um possível reflexo do esvaziamento das turmas, conforme observamos avançar os módulos e a proximidade com o final do ano letivo. Neste momento, tomaremos para reflexão o perfil analisado a partir deste instrumento.

Quanto ao perfil dos jovens-alunos observamos que 70,96% dos respondentes (22), estão na faixa entre 17 e 18 anos. O restante, 16,1% (5 alunos) possui 19 anos, 9,7% (3 alunos) 16 anos e 3,1% (1 aluno), 20 anos. Do total, 6,4 % (2) são pessoas com deficiência, sendo que um optou por troca de curso por motivo de melhor adaptação à deficiência. A maioria, 80,6% se autodeclara branca (25 alunos), sendo que os outros 19,4% (6 alunos) se autodeclaram pardos.

Com relação ao gênero, 74,2% (23 alunos) identificam-se como do gênero masculino, enquanto 22,6% (7 alunas) se declaram do gênero feminino e 3,2% (1) não-binários.

A questão relativa à religiosidade demonstrou um perfil heterogêneo e próximo ao que vem apontando pesquisas censitárias e de importantes pesquisadores. Nesta questão, 34,29% (9 alunos), pertencem a religião católica, 19,4% (6 alunos) pertencem a religiões protestantes (históricas, pentecostais ou neopentecostais), 3,2% (1 aluno) identificaram-se como Testemunha de Jeová, 6,5% (2) afirmaram ser Espíritas Kardecistas e 3,2% (1 aluno) disse ser de religião de matriz africana. Ao

³ As Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs) são o conjunto de atividades realizadas com ou sem tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de garantir atendimento acadêmico emergencial durante o período de restrições, ocasionado pela pandemia da COVID-19, conforme resolução do Conselho Superior do IFSul (CONSUP) 20/08/20. Cada campus teve autonomia para construir, junto à sua comunidade e dentro destas definições, a organização das APNPs. No Campus Charqueadas a organização das atividades se deu na divisão das disciplinas em três módulos. Cada módulo conteve média de doze semanas, iniciando com menor número de disciplinas e aumentando gradativamente até o terceiro módulo.

mesmo tempo, 19,4% (6 alunos) afirmaram não ter religião mas acreditarem em algo superior; 16,1% (5 alunos) afirmaram transitar entre mais de uma opção; 6,5% (2 alunos) afirmaram não acreditar em Deus; 3,2% (1 aluno) disse ser Agnóstico e 3,2% (1 aluno) não se sentiu à vontade para responder à questão.

Sobre a trajetória escolar, 80,6% (25) estudaram apenas em escolas públicas no decorrer do Ensino Fundamental, enquanto 9,7% (3 alunos) estudaram apenas em escola privada e 9,7% (também 3 alunos) transitaram entre as escolas públicas e privadas.

Com relação aos cursos escolhidos quando ingressaram no IFSul, 51,6% (16) ingressaram no curso Técnico em Mecatrônica e 48,4% (15) no curso Técnico de Informática. Neste sentido, observamos um certo equilíbrio entre os cursos.

Quanto ao horário das aulas, 61,3% (19) informaram estudar no turno da manhã, enquanto 38,7% (12) informaram estudar no período da tarde. Temos neste instrumento uma prevalência de estudantes que estudam pela manhã. Embora tenhamos o mesmo número de vagas ofertadas para cada turno (32 vagas), os processos vestibulares apontam maior concorrência no turno da manhã. No ano de 2019, no curso de Informática, 140 candidatos concorreram a 32 vagas, o que corresponde a 4,32 candidatos por vaga para o turno da manhã, enquanto para o turno da tarde, tivemos 3 candidatos por vaga. No curso de Mecatrônica esta diferença diminui, já que tivemos 3,59 candidatos por vaga no turno da manhã e 3,19 no turno da tarde.

Sobre a forma de ingresso no IFSul, 58,1% (18) responderam ter ingressado por acesso universal, ao passo que 32,3% (10) responderam terem ingressado por reserva de vagas⁴. Além destas opções, 9,7% (3) responderam não lembrar a forma de ingresso. Dentro dos 10 ingressos por reserva de vagas, temos: três estudantes por L3, quatro por L1 e apenas um por L7.

⁴ As reservas de vagas mencionadas são L1- Candidatos renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L3- Candidatos que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública e L7 - Candidatos com deficiência que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Um aspecto que nos interessava durante a pesquisa era saber se os alunos haviam sido contemplados ou não com os auxílios do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) oferecidos pela Instituição, de acordo com o Decreto n. 7.234/2010⁵. O questionário nos mostrou que 58,1% (18) ingressos não receberam auxílio da Assistência Estudantil, enquanto os outros 41,9% (13) responderam que receberam auxílios em algum momento do curso. Dos alunos contemplados com auxílio, quatro receberam auxílio transporte e alimentação; quatro somente auxílio transporte; dois somente auxílio alimentação; um estudante recebeu/recebe bolsa única; um recebeu/recebe Auxílio Emergencial Temporário e um informou que nenhuma opção se aplica (possivelmente foi contemplado com auxílio de inclusão digital na pandemia).

As cidades onde os jovens-alunos residem constitui-se um fator relevante, uma vez que o IFSul Campus Charqueadas atende alunos de toda a Região Carbonífera (RC), o que envolve uma significativa distância, custos de tempo e transporte. Observamos no mapa, a seguir, a distribuição dos municípios da região e suas distâncias com relação ao IFSul Campus Charqueadas:

5 Embora Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) oferecidos pela Instituição, de acordo com o decreto 7.234/2010 se refira aos alunos de graduação, o Regulamento de Política estudantil do IFSUL, em seu capítulo IV, art. 13º estabelece que “Serão usuários da Política de Assistência Estudantil os estudantes regularmente matriculados nos cursos Proeja FIC, Técnicos e Superior de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, em situação de vulnerabilidade social”. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/en/ass-selo-3>.



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-6-Regiao-Carbonifeira-do-RS-Micro-regiao-Sao-Jeronimo_fig2_268395653

Quadro I - Distâncias entre os municípios até o Campus Charqueadas.

Cidade	Distância até o Campus Charqueadas
Arroio dos Ratos	19 km
Butiá	44 Km
Eldorado do Sul	44 Km
General Câmara	22 Km
Minas do Leão	53 Km
São Jerônimo	11 Km
Triunfo	12 Km

Fonte: Produzido pelas Autoras.

Em análises de pesquisas anteriores realizadas pelo GEPEJE, há uma preponderância observada de estudantes residentes na mesma cidade do Campus, o que neste instrumento representou 48,4% (15) ingressos residentes em Charqueadas. Os demais ingressos residem respectivamente: 16,1% (5) residem em Butiá, 12,9% (4) em Arroio dos Ratos, 6,4% (2) em General Câmara, 6,4% (2) em São Jerônimo, 6,4% (2) em Triunfo e 3,2% (1) em Minas do Leão.

O transporte público na região não dispõe de horários capazes de atender a demanda da Instituição, o que torna o deslocamento diário um complicador para alunos que moram em municípios vizinhos e precisam utilizar outros meios de transporte para chegarem ao Campus. Além da questão da distância, dos 31 alunos que responderam o questionário, 30 residem em áreas urbanas, enquanto apenas um deles reside em zona rural, o que pressupõe outro dificultador quanto ao acesso ao IFSul.

Se considerarmos o fator residência, nos pareceu necessário conhecer as formas como se deslocavam para irem às aulas quando eram presenciais. A este respeito 67,7% (21) responderam utilizar Van ou Kombi escolar ou ônibus particular fretado, 22,6% (7) disseram utilizar bicicleta, 19,3% (6) informaram utilizar carro, 16,1% (5) responderam que vão à pé, 6,4% (2) usam bote⁶, 3,2% (1) aluno informou utilizar ônibus convencional de linha e 3,2% (1) revelou utilizar transporte de aplicativo. Nesta pergunta, era possível assinalar mais de uma resposta, o que explica o fato de alguns alunos sinalizarem a utilização de mais de um meio de transporte para o deslocamento.

Conversas informais, observações, entrevistas e pesquisas realizadas anteriormente pelo GEPEJE apontam que as opções de transporte são limitadas. A melhor alternativa, no que se refere ao menor custo mensal para os que não residem em Charqueadas, acaba sendo as Vans e ônibus particulares. A cidade de Triunfo apresenta a particularidade de ter o Rio Jacuí como divisa da cidade de São Jerônimo, situação que requer a utilização do bote, além da Van ou ônibus particular, para chegarem ao Campus diariamente.

Os alunos que residem em outras cidades da RC apresentam horários bastante rígidos para uso do transporte, saem de casa cerca de uma a

6 O *bote* (embarcação de transporte de passageiros) é um meio de transporte utilizado para a travessia do Rio Jacuí que separa os municípios de Triunfo e São Jerônimo.

duas horas e meia antes do início das aulas, fazem diversas paradas ao longo do trajeto. Entre as alternativas, o transporte fretado não costuma ter um trajeto direto ao Campus, buscando estudantes entre diferentes bairros e cidades. O que significa que um estudante do turno da manhã, residente em Butiá, acorda por volta das 5h30 para pegar o transporte das 6h e chegar às 7h30 no Campus, em uma *peregrinação* diária e cansativa entre diferentes cidades. Os estudantes narram enfrentar veículos precários, com custo médio de R\$ 340,00 reais por mês de transporte – valor estimado em nossas pesquisas antes da pandemia. O Quadro 2 apresenta os custos mensais com transporte e o tempo aproximado de deslocamento:

Quadro 2- Preços e tempo de viagem.

Cidade	Preço do transporte (mensal)	Tempo de viagem
Arroio dos Ratos	Aprox. R\$290,00	Aprox. 50 min
Butiá	Aprox. R\$350,00	Aprox. 90 min
Eldorado do Sul	Aprox. R\$ 300,00	Aprox. 50 min
General Câmara	Aprox. R\$ 380,00	Aprox. 50 min
Minas do Leão	Aprox. R\$480,00	Aprox. 90 min
São Jerônimo	Aprox. R\$180,00 a R\$240,00	Aprox. 20 min
Triunfo	Aprox. R\$372,00	Aprox. 45 min

Fonte: Produzido pelas Autoras.

Ressaltamos que a distância percorrida, tempo de deslocamento, os custos e condições de transporte, representam parte dos gastos e desgastes sofridos pelos jovens-alunos no cotidiano, tornando fundamental o apoio de redes de sustentação para permanência. Entre as redes, percebemos a forte influência da família, dos amigos e colegas, mas também, marcadamente, o apoio institucional. Nesse sentido, a Assistência Estudantil apresenta um papel fundamental, um *divisor de águas* nas trajetórias de estudantes no que se refere a condições de permanência, visto que muitos alunos não teriam como pagar os custos do transporte.

Em relação à família e moradia, grande parte dos ingressos que participaram da pesquisa, 90,3% (28), reside em casa própria e o restante,

9,7% (3) residem em casas alugadas. A composição familiar de 45,2% (14) dos sujeitos é constituída por pai, mãe, irmã e/ou irmão. A este respeito, é importante ressaltar que a presença da família nuclear não é algo natural, a sua concepção moderno-contemporânea é uma expressão do individualismo, embora não signifique que se encontre isolada, muitas vezes mantém variadas relações com redes de parentesco (avós, tios, primos, cunhados) conforme explica Velho (2006). Portanto, além da família nuclear idealizada no projeto moderno, existem diferentes composições familiares, conforme podemos perceber no perfil dos demais ingressos, como por exemplo: 19,3% (6) responderam viver com o pai e a mãe; 9,7% (3) vivem com mãe, padrasto, irmãos; 25,8% (8) apresentam composições familiares diversas como pai e madrasta; mãe e irmãos; mãe, pai, irmãos e avós; mãe, avó e tia-avó; apenas com a mãe; apenas com o avô e apenas com irmãos.

O que não foi observado neste recorte, é um importante perfil de rede de relações densas que alteram a noção de família para além de relações de consanguinidade. O que se mostra muito presente especialmente em territórios ocupados por classes populares no Brasil, relacionando compartilhamento do espaço físico e a rede de relações densas. Trata-se de relações que não se limitam à consanguinidade, mas estendem-se a afinidade, sociabilidade e reciprocidade. Neste sentido, tornando comum o compartilhamento de recursos como água, energia, gás, utensílios domésticos, aparelhos eletrônicos e até mesmo cuidados com crianças e idosos. Relações que muitas vezes podem *tornar da família* amizades de longa data, parentes pelo casamento, pelos rituais de “compadrio”, por relações sem vínculos consanguíneos, mas que se distribuem pela *moral de reciprocidade*: dar, receber e retribuir (KNAUTH, VÍCTORA e LEAL, 1998 *apud* PRATES, 2014).

O perfil de renda familiar mostrou-se variado: 9,7% (3) alunos declararam possuir renda familiar até um salário-mínimo; 19,4% (6) alunos declararam renda familiar entre um até dois salários-mínimos; 19,4% (6) alunos informaram renda familiar acima de dois até três salários-mínimos; 9,7% (3) alunos afirmaram ter renda acima de três até quatro salários mínimos; 6,5% (2) alunos declararam renda acima de quatro até cinco salários-mínimos; 19,4% (6) alunos informaram renda familiar acima de cinco salários-mínimos; e 16,1% (5) alunos não souberam responder a esta pergunta.

Associada a essa questão, perguntamos se os alunos exerciam alguma atividade remunerada, o que se confirmou para 35,5% (11) dos estudantes. Entre os ingressos que exercem alguma atividade remunerada, 25,8% (8) declararam contribuir com a renda familiar e 9,7% (3) manifestaram não contribuir.

Para compreender melhor o perfil destes jovens-alunos, buscamos maior proximidade às vivências e aos sentidos atribuídos às suas trajetórias através de entrevistas semiestruturadas. Para fins de análise neste artigo, selecionamos três jovens-alunos do curso de Mecatrônica pela particularidade do curso em disciplinas práticas que presencialmente eram desenvolvidas em laboratórios apropriados, conforme passamos a tratar:

Quadro 3 - Perfil dos jovens-alunos entrevistados.

Nome	Gênero	Idade	Autodeclaração	Cidade em que reside / zona
Lina	feminino	17	parda	Charqueadas/Rural
Gumball	masculino	18	branco	Butiá/Urbana
Harley	masculino	18	branco	Arroio dos Ratos/Urbana

Fonte: Produzido pelas Autoras.

Quadro 4 - Perfil dos jovens-alunos entrevistados.

Nome	Tipo de residência	Composição Familiar	Renda
Lina	própria	3 pessoas	1 e 2 sal. mínimos
Gumball	própria	7 pessoas	1 a 2 sal. mínimos
Harley	alugada	4 pessoas	3 a 4 sal. mínimos

Fonte: Produzido pelas Autoras.

Deste breve panorama em que situamos o perfil de jovens-alunos, passamos a apresentar, a partir das narrativas dos próprios sujeitos, sentidos atribuídos a ser jovem e ser aluno, problematizando reconfigurações experimentadas à escola em tempos de pandemia. Analiticamente, apresentamos este exercício no desdobramento de três categorias que permitem reconhecer representações sociais produzidas sobre os jovens e as imagens destes sujeitos sobre si mesmos. Assim, em um primeiro momento,

Errar e Acertar, por Lina, permite-nos problematizar como as concepções produzidas sobre os jovens são muitas vezes assumidas como verdades pelos próprios sujeitos. Entendemos que a forte ideia da juventude como uma fase de *experimentação, ensaio e erro*, tão presente na narrativa da jovem-aluna, não é uma imagem individual, mas compartilhada, construída socialmente e idealizada pelo mundo adulto reconhecendo a *juventude como um tempo de liberdade* como mostra Dayrell (2003).

Além da concepção da juventude como um *tempo de experimentação* aberto a maior tolerância social a *ensaios e erros*, podemos ainda reconhecer concepções de juventude como uma *reserva vital*, um *agente revitalizador*, como destaca Mannheim (1982) ao compreender o jovem como um canal de renovação cabendo a estes comunicar aos mais velhos novos hábitos, valores e atitudes. Nesta direção, em *Uma mistura de ter energia e não ter dinheiro, por Gumball* refletimos a atualidade desta concepção articulada à noção de *incompletude*, de *falta*, uma realidade concreta e material de dependência da família, mas que também pode ser pensada como um *tempo de espera* até o ingresso as obrigações do mundo adulto, através da escola. Trata-se de uma condição que não se mostra presente para a maioria dos jovens no Brasil que precisam trabalhar para ajudar no sustento da família ou ainda para poder viver a juventude, como aponta o perfil dos questionários e que podemos refletir em *Mais chance de realizar teus sonhos, por Harley*, conforme passamos a tratar.

Errar e Acertar, por Lina

Lina é uma jovem de fala tranquila e logo demonstrou disposição em se expressar. Nosso primeiro contato foi pelo *WhatsApp* e, posteriormente, conversamos através de uma tela pelo *Google Meet*⁷, nossa possibilidade mais segura neste momento. Pedimos que nos falasse um pouco sobre si mesma, o que logo a remeteu a lembranças da trajetória na Instituição em um período anterior a pandemia:

[...] tenho 17 anos e entrei no IF em 2019, [...] acabei reprovando no ano passado [...] a pandemia afetou bastante, né? Eu

⁷ Google Meet é a plataforma da Google utilizada para chamadas de videoconferência.

conheci o Campus, estudei em praticamente todos os blocos e conheci professores e as tias da cantina, as da limpeza, tinha um afeto muito grande, né[...].

O assunto pandemia foi abordado por Lina antes mesmo que tivéssemos mencionado. Segundo seu relato, a falta da escola e dos amigos a afetou bastante. Sua família é composta, além dela mesma, pela mãe e um irmão e que o fato de a mãe ser “grupo de risco” a afetou ainda mais na pandemia, e fez “com que eu ficasse bem pra baixo”. Lina conta que o irmão estudou e formou-se no IFSul, o que “aí meio que foi uma inspiração pra mim”. A opção pelo curso Técnico em Mecatrônica deu-se porque à época de ingresso “tinha a visão que podia seguir em outras áreas da Engenharia”, visão esta que mudou ao longo do tempo e que atualmente pretende estudar Medicina na faculdade.

A pandemia causou-lhe uma “quebra na rotina” pois estudava à tarde e em função de ter que se deslocar de Van escolar, acabava acordando cedo:

[...]a van passava bem cedo. Aí eu ia pro IF e ficava lá conversando com amigo, o pessoal, até começar as aulas. E aí o que mais pesou foi a presença, porque todo dia eu ia lá [...].

Com as aulas suspensas, a rotina familiar se alterou “[...] a minha mãe trabalhava, agora tá encostada, ela tem uma doença, por isso ela é grupo de risco”. Antes disso, enquanto a mãe trabalhava, Lina e o irmão ficaram em casa “[...] só que aí não podia ver ninguém”, nem mesmo os avós, segundo a jovem. Pais (2013) ao escrever sobre tempos de solidão, reflete que o isolamento pode estar relacionado à liberdade de cada um querer estar só. Contudo, ao tomarmos a atualidade, parece-nos que pandemia inaugurou um estado de isolamento imposto, diferente da necessidade de estar consigo mesmo a que se referiu Pais (2013).

Lina não tinha mais o compromisso das aulas presenciais, associada a uma série de mudanças na sua vida que a levaram a um “[...] desânimo, eu passava muito tempo dormindo, não queria ficar disposta, não queria levantar, não queria fazer nada”. Perguntamos se esse desânimo estava relacionado ao fato de ter sido reprovada:

[...] Acho que sim, boa parte desse desânimo veio da pandemia [...] eu estava bem preocupada com minha mãe [...] eu estava em um relacionamento e aí acabei meu relacionamento e aí é um acúmulo de várias coisas que acabam meio que me entristecendo, desanimando.

As aulas remotas foram desenvolvidas através de atividades no ambiente virtual, entretanto, a jovem-aluna revela que, mesmo com espaço próprio para estudo, equipamentos e acesso à internet, foi difícil aprender dessa forma: “[...] o tempo às vezes é muito pequeno para a gente absorver e quando vê já tem prova”.

Este tempo e disposições corporais não são os mesmos produzidos pela escola em seu formato moderno, provavelmente também se diferenciam do que até então vivenciavam nos espaços virtuais. Nesta direção, Sibilia (2012) nos coloca que as instituições escolares propõem tempos lineares, cumulativos e ascendentes de forma que ao ler, estudar ou escrever, experimenta-se essa linearidade como um avanço gradativo, ao qual cada momento requer uma etapa anterior que lhe dê sentido. O espaço virtual, ao contrário, estimula “outras disposições corporais e subjetivas” (SIBILIA, 2012, p. 90), distintas daquelas postas em prática pela escrita e pela leitura, sobrepondo-se por uma infinidade de informações e possibilidades de comunicação em diferentes lugares que tornam difícil a própria compreensão da mensagem.

Esta noção do tempo na pandemia ainda se apresenta de outras formas cuja ambivalência parece dispor sobre a noção de perda, conforme narrativa de Lina quando nos conta que entrou na pandemia com 15 anos e, de repente, está com 17 anos: “[...] aí parece que foi ontem, sabe, que eu entrei na pandemia [...] passou bem rápido, mas ao mesmo tempo bem devagar [...]”.

A noção de deixar-se levar pelo tempo, tão recorrente entre jovens que desfrutaram de uma moratória até o ingresso a vida adulta conforme permite depreender Pais (2012), parece firmar-se agora na noção de perda de momentos, de uma parte de sua juventude, como discorre:

“[...] ser jovem é um acúmulo de erros e acertos, porque a gente tenta e erra, tenta e erra, tenta e erra. [...] me tiraram a oportu-

nidade de errar mais vezes [...] acho que a pandemia me tirou essa parte da juventude”.

Este tempo de *erros e acertos* a que se refere Lina nos aproxima das reflexões de Dayrell (2003) quanto às representações assumidas pela própria jovem ao tomar a juventude como um tempo de liberdade, um período de experimentações, de ensaio e erro. Um tempo que parece retirado de Lina na pandemia.

Fizemos um exercício de pedir aos entrevistados que nos contassem que recado gostariam de dar ao mundo adulto, o que Lina reiterou na perspectiva de tolerância a um tempo de ensaios e erros.

[...]A compreensão sabe, eu queria errar e ser entendida. Tipo ‘errou’ e está tudo bem, ela é jovem.

[...] A adolescência parece o marco de errar. Eu gosto de gente que erra, e tá tudo bem. Gente que erra e dá risada.

Ao encerrarmos a entrevista, propomos o mesmo exercício, porém, agora, direcionado à escola:

[...] Ninguém está cem por cento bem no meio de uma pandemia. Acho que uma coisa que precisa dar atenção é para a saúde mental, né [...].

Uma mistura de ter energia e não ter dinheiro, por Gumball

O contato inicial com Gumball também foi pelo *WhatsApp*. Assim que começamos a conversar e explicarmos do que se tratava a pesquisa, o jovem logo se dispôs a participar, mas estipulou uma condição: a de não abrir a câmera no momento da entrevista. Pensamos em perguntar o motivo deste pedido, mas entendemos que se perguntássemos a razão poderíamos constrangê-lo de alguma maneira. Após concordarmos, acertamos os outros detalhes da entrevista.

No dia e hora combinados, iniciamos nos apresentando e logo a seguir pedimos que fizesse o mesmo. Gumball, em sua apresentação disse que morava em Butiá, cidade que dista em torno de 40 km de Charqueadas. Em sua casa vivem a mãe, o padrasto, dois irmãos e duas irmãs:

“[...] então fica bastante gente em casa, a maioria pequeninos”. O jovem de 18 anos nos conta que estudou todo Ensino Fundamental em escolas particulares, por meio de bolsas de estudo.

A principal motivação para ingressar no IFSul foi a mãe, que desde sua infância trazia a expectativa que o filho “[...] ia estudar na Federal, que era uma escola boa”. Quando chegou no nono ano do Ensino Fundamental, o desejo do jovem era continuar estudando com os colegas no Ensino Médio: “[...] mas aí encaixou que todos os meus amigos queriam ir para o IFSul”.

Gumball não lembra de ter escolhido o curso, mas lembra que sempre quis estudar Engenharia na faculdade, então “[...] meio que escolhi a Mecatrônica porque encaixava com Engenharia”.

O entrevistado relatou que nunca teve dificuldade em permanecer no curso, apesar da distância entre os municípios:

[...] o IF sempre me ajudou bastante. Eu lembro que aqui em Butiá tinha que pagar ônibus, né, que a gente paga pra ir. Ele (o IF) sempre deu auxílio transporte e auxílio alimentação. [...] os auxílios foram bastante importantes para permanecer na escola. Quando começou o EAD, eles tiveram o auxílio equipamento né e aí eu consegui pegar, completar e pagar um notebook, que eu uso para as aulas. Sem isso seria bem difícil [...].

Quando as aulas foram suspensas, o jovem-aluno achou “monótono e desanimador”. Além das aulas, Gumball realizava estágio, o que também foi suspenso com a pandemia. Um período que mudou a rotina da família, pois “[...] na época mais boca braba a gente ficou bem fechado”.

A partir da retomada das aulas no formato remoto, o jovem menciona que o computador e acesso à internet lhe permitem assistir às aulas, embora com alguns problemas de “travamentos” na participação das aulas síncronas em virtude da distância do quarto até o roteador. Considera que o espaço para estudar em casa “[...] não diria que é apropriado nem desapropriado”, isto porque “[...] os irmãos incomodam, mas eu já estou acostumado”.

O jovem revela que a maior motivação ao retorno às aulas presenciais é o convívio. O que relata como uma experiência diferente daquelas vivenciadas nas escolas particulares que estudou no Ensino Fundamen-

tal, descritas como “viver numa bolha”. Para Gumball, estudar no IFSul permitiu conhecer “muita gente diferente”, além de a Instituição significar “uma porta para o mundo acadêmico”.

A percepção de tempo alterou-se com a pandemia, conforme reconhecemos quando o jovem-aluno nos pergunta: “hoje é terça? terça, né? Todo dia é final de semana!”. Neste aspecto, entende que a pandemia trouxe uma piora na sua aprendizagem porque “[...] era desanimador acordar às 9h da manhã e tinha aula que eu mais dormia que assistia”. Diferentemente, o jovem considera que as aulas presenciais permitem maior atenção.

Conforme argumentamos anteriormente, a escola moderna produziu este espaço e tempo marcado pela disciplina, pela técnica dirigida à atenção, ao exame. O que dificilmente pode ser evocado no quarto adolescente que traz não apenas uma marca material, que reivindica um espaço de privacidade, apartado das mediações do mundo adulto, mas ainda simbólico dotados de ritos e marcas identitárias (FEIXA, 2006). O que não se faz presente nos espaços partilhados, seja da casa ou da escola, que despertam outros ânimos.

Conforme tratado por Sacristán (2005), o espaço nos afeta por seu aspecto e estado de ânimo que nos proporciona, por isso, é capaz de influenciar as atividades que realizamos nele. O que podemos reconhecer diante da expectativa de Gumball com o retorno às aulas presenciais: “[...] quando eu voltar pro IF eu vou ter mais disposição para fazer outras coisas, né. Vou tipo, começar a ir atrás de fazer projeto, fazer robô, começar a correr atrás [...]”.

Perguntado sobre o que significa ser jovem, responde: “[...] ser jovem é uma mistura de ter energia e não ter dinheiro. É assim que eu vejo, mais por cima”. Esta noção de um *crédito plus*, de uma moratória vital, conforme nos remete Margulis e Urresti (1996), é marcada na narrativa do jovem pela *energia* e condicionada ao entendimento de que, para viver este tempo de espera, precisa de dinheiro. Para alguns jovens, isso remete a dependência da família, mas para uma significativa parcela destes sujeitos no país, sobretudo das camadas populares, implica ingressar mais cedo no mercado de trabalho já que carecem de dinheiro para viverem sua juventude, ou mesmo para garantir seu sustento e da família (DAYRELL, 2007; MARGULIS e URRESTI, 1996).

Mais chances de realizar teus sonhos, por Harley

Harley tem 18 anos, nosso contato foi praticamente por *e-mail*. Como trabalha, combinamos a entrevista fora do horário comercial, à noite. Tão logo fizemos nossa apresentação, o jovem contou um pouco sobre si:

[...] eu sou de Arroio dos Ratos, eu moro eu e mais três irmãos numa casa e é isso, eu trabalho aqui perto numa empresa de internet, eu sou do suporte, sei lá, sou do terceiro ano também, de Mecatrônica, tarde.

Assim como Lina, ao falar de si, Harley descreve sua trajetória no IFSul como parte de sua biografia. O percurso no Ensino Fundamental foi marcado pelo trânsito entre várias escolas, tanto públicas quanto privadas (com bolsa de estudos), em virtude das recorrentes transferências do local de trabalho de sua mãe, bancária.

O interesse no IFSul partiu de comentários na escola onde estudava e por considerar que a escola de Ensino Médio de sua cidade não era de boa qualidade. Essa noção descrita como “não ser boa” é associada a ideia de “bagunça”, provavelmente marcada por representações construídas sobre as públicas em diferentes âmbitos, ainda atrelado a ausência de investimentos na educação na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a constante mudanças suas políticas e orientações para o Ensino Médio e a precarização a que vem submetendo os servidores em Educação. Por fim, entendemos que na escolha do curso pesou o fato de gostar mais de Mecatrônica.

Sobre os tempos anteriores à pandemia, o jovem relata que “[...] gostava da rotina, por mais que era cansativo tu ir de ônibus”, remetendo ao trajeto diário e aos horários exíguos para o deslocamento até o Campus. Continua: “[...] a gente reclamava [...] é bem melhor assim do que tu ficar trancado em casa sem poder sair muito”. Com o tempo, passou a se ocupar “[...] fazendo academia [...] trabalhando, tô fazendo carteira então agora deu uma melhorada”, conforme compara ao começo do afastamento social que “foi bem ruim tu ficar em casa sem sair muito”.

No momento em que as aulas remotas iniciaram, Harley morava em Eldorado e já estava trabalhando, em um estágio: “[...] eu morei lá foi

meio ruim porque eu tinha que assistir o início da aula quando voltava de ônibus”. Precisou alterar o horário do trabalho para se adaptar a uma nova rotina. Além disso, necessitou voltar a morar em Arroio dos Ratos, onde foi morar com os irmãos em uma residência alugada.

O espaço de estudo na casa não é apropriado, é um espaço improvisado na garagem, local de estudos compartilhado com os irmãos, conforme descreve: “[...] não é bem próprio, tem uma mesinha ali na garagem, uma mesinha de escritório que a gente estuda”. A escola se desloca, invade o espaço privado da vida em família, da casa, transfigurando-se nas condições e identidades construídas material e simbolicamente para cada lugar. A *mesinha de escritório* no espaço da *garagem* transborda outros sentidos, mas que nos parece não desfazer a ausência de uma escola que aparta, mesmo que temporariamente, desigualdades.

Nosso entrevistado considera “[...] que tudo que vem tu consegue tirar uma coisa boa” referindo-se à experiência deste contexto pandêmico em que adquiriu maior maturidade: “[...] se não tivesse uma pandemia, eu poderia, sei lá, ser mais criança, assim, não ter muitas responsabilidades”.

Quando perguntamos a Harley qual o significado de ser jovem ele responde que “não penso muito nisso” pois se considera um pouco diferente dos jovens por não ser “de sair muito” e que costuma sair mais com a família. Enquanto respondia, Harley parece ter refletido um pouco mais e acabou por revelar que:

[...] ser jovem é legal [...] tu tem saúde para bastante coisa, tu tem ânimo que não sei se daqui a pouco tu vai ter, mas tu tem bastante energia assim para sair, se divertir, fazer o que tu quer[...] tem mais chance de realizar teus sonhos [...].

Harley relaciona a juventude com a ideia de “saúde”, “ânimo”, “ter bastante energia”, “ter mais chances de realizar sonhos”. A juventude parece trazer consigo a percepção de esperança, a promessa de opções em aberto, de *crédito plus* em relação às gerações anteriores, uma *moratória vital* como se referem Margulis e Urresti (1996). A exemplo das entrevistas anteriores, perguntamos a Harley se gostaria de deixar um recado para a escola. O jovem-aluno respondeu que “gostava bastante dos pastel que vendia lá (risos)” mas que teria mais a elogiar pois,

[...] vejo que é uma coisa bem importante [...] para quem quer estudar, para quem quer ter uma vida melhor e não tem muito recurso, pra isso, mais elogiar mesmo.

Das materialidades da escola: reflexões finais sobre sentidos da escola e suas (re)configurações em tempos de pandemia

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendermos por laboratório o lugar do labor), seu ateliê (se entendermos por ateliê o lugar em onde ele atua), o lugar onde ele exerce o ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas e artefatos. Da mesma forma que um vocabulário material de carpintaria poderia ser parte do vocabulário do ofício de um carpinteiro, um vocabulário material da escola configura, em parte, o vocabulário do ofício de professor. Além disso, um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é (LARROSA, 2018, p. 27).

Larrosa (2018) nos provoca a reconhecer o que é a escola, a *fazê-la falar* sobre si a partir de sua materialidade e dos sentidos que assume para os sujeitos envolvidos. Sala de aula, quadro, classe, mochila, caderno, livro, lápis, matéria, pátio, recreio, campanha, horário, silêncio, biblioteca, refeitório, professor, aluno, amigos, entre tantas outras palavras, configura este *vocabulário material da escola*, do ofício do professor. Mas como podemos pensar este *vocabulário material da escola* a partir de uma materialidade enunciada pela experiência do aluno? Que sentidos assume esta *escola falada* pelos próprios jovens-alunos em suas experiências? Que outras palavras invadem este *vocabulário material da escola remota* em tempos de pandemia?

No intuito de buscar “pistas” para compreender os sentidos da escola e, especialmente em tempos de pandemia com a invenção da escola remota, propomos como estratégia metodológica solicitar durante entrevistas que os jovens-alunos citassem palavras que vinham à mente quando pensam na escola. Para análise deste *vocabulário material da escola*,

tomamos dois pontos de reconfigurações cujas materialidades apontam para diferentes *escolas faladas*, experimentadas, pelos jovens-alunos: *escola presencial* e *escola remota*.

A *escola* é *falada* pelos entrevistados como “uma coisa importante”, “uma base”, “estudo”, “responsabilidade”, “futuro”, “círculo social” e “aprendizado”. A *sala de aula*, aparece como “divertida”, “legal”, “de conversa”, “aprendizado”, “bagunça”, “brincadeira” e “estudo”. O *professor* é descrito como “amigo”, “alguém que ajuda”, que lembra “respeito”, “dedicação” e “futuro”, “alguém que está tentando ensinar”. O *aluno* é aquele “esforçado” e “entusiasmado em aprender”, que lembra “dedicação” e “estudo”, o “adolescente” e o “futuro”. O colega e o amigo são *falados* conjuntamente, como se fossem o mesmo, a partir de palavras como “companheiro”, “válvula de escape” e “alguém que inspira e a quem inspiro”.

Que outras palavras invadiriam este *vocabulário material da escola remota* em tempos de pandemia? Da mesma forma, a sala de aula remota foi descrita como “monótona”, o ensino remoto é considerado pelos jovens-alunos como “diferente”, “difícil”, “desencorajador”, que “exige perseverança e esperança ao mesmo tempo”.

A ambivalência parece uma marca desses tempos, de um tempo fugidio que escapa perante o cotidiano com o *arrastar* do nada (querer) fazer ou ainda do *cansaço* das múltiplas tarefas, informações, comunicações que se atravessam nos diferentes espaços, agora junto a uma escola que se inventa remota e que faz reconhecer a ausência, a perda do que *faz* a escola, do que evoca a materialidade da escola, do que a constitui nas diferentes relações.

Podemos dizer que o IFSul fez e faz parte das biografias desses jovens-alunos em variados níveis, destacamos o cotidiano no qual se inserem não somente aulas, mas também relações de sociabilidades entre seus pares, com professores, funcionários e relações de pertencimento aos lugares no espaço escolar, como a cantina, laboratórios, salas de aula etc. Certeau (1994) reflete que um espaço é um lugar praticado, ou seja, que o espaço é animado por aqueles que o experimentam, pelos movimentos e circunstâncias que o temporalizam. A dimensão dessas relações experimentadas pelos jovens-alunos ultrapassa o espaço físico e alcança um espaço subjetivo.

A pandemia acarretou a suspensão das aulas presenciais, o que irrompeu práticas do cotidiano em seus tempos e espaços experimentados da escola. O calendário escolar, sustentado nos 200 dias letivos, distribuído em cinco dias de aulas por semana e quatro horas de aula por dia, contemplando mais uma dezena de disciplinas por ano, assume novas e *modulares* formas. A legislação temporariamente *flexibiliza* este tempo (BRASIL, 2020)⁸. A partir disso, institucionalmente, passou-se a dividir disciplinas em diferentes módulos, em um *encurtamento* do tempo experimentado por uma aula virtual disposta em salas de conferência nas chamadas *aulas síncronas* e em uma *expansão* da aula através de atividades a serem desenvolvidas individualmente nas chamadas *aulas assíncronas* distribuídas no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Criam-se outras formas de aprender e de se relacionar com os outros.

Pais (1998) nos lembra que o tempo calendarizado está diretamente ligado a uma certa ordem no cotidiano, o que nos leva a observar que a quebra de rotina afetou os jovens-alunos de formas diferentes, mas ao mesmo tempo, com alguma semelhança. Diferente na forma como cada jovem a experimentou, em como cada um conferiu sentido e significado a essa “quebra”. Concomitantemente, assemelha-se no sentido de permitir maior aproximação com suas próprias famílias.

No momento em que a Instituição retomou as atividades com as aulas remotas, os jovens enfrentaram uma nova adaptação à forma como se relacionavam com a escola, um novo jeito de assistirem às aulas, novas formas de interação sociais, agora a partir das telas do computador, em um ambiente que nem sempre se mostra adequado aos estudos. Apesar do deslocamento com transporte ser considerada parte de uma rotina cansativa, os entrevistados evidenciaram o desejo em retornar às aulas presenciais, pois como diria Gumball “[...] presencial a pessoa presta mais atenção”, mas ainda traz a importância de *estar junto* com colegas, amigos e professores.

8 Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 onde: [...] Os estabelecimentos de ensino de educação básica[...] ficam dispensados, em caráter excepcional: II - no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar [...].

O ensino remoto foi uma ferramenta possível que permitiu prosseguir com atividades escolares em um contexto de necessário isolamento social, mas se mostrou algo “diferente”, “difícil”, “desanimador”, “desencorajador”, como definiram nossos entrevistados.

A invenção às pressas da escola remota visibilizou o que *faz* a escola, os sentidos que assume nas experiências daqueles que a tornam indispensável, em sua materialidade evocada pelos alunos em suas diferentes operações. *Resumindo a escola*, como discorre Larrosa (2017), parte da operação de tornar cada um *aluno, estudante*, suspendendo – e não destituindo – dos laços da família, da comunidade, da sociedade. A escola opera temporariamente fora do efeito da ordem ou uso habitual das coisas, criando um tempo livre para o estudo e o exercício. Sobre a mesa, a escola torna público conhecimentos, práticas apoiando-se um duplo “amor” pelo mundo e pelas novas gerações, o que permite tornar a atenção e a renovação possíveis; ao mesmo tempo, na interação com as pessoas diferentes e com o mundo, sustenta-se no entendimento de que cada um pode aprender tudo.

Destes sentidos vivenciados pelos estudantes no que opera a escola, evocamos nas palavras de Haley o *elogio* à escola, ao que *faz* escola. Conforme Dussel (2017) elogiar a escola não é fácil em um contexto de informação infinita ou de um clima político e cultural antiescolar. No entanto, em tempos de *vazio* com o imperativo do isolamento social e de exaustão com a invenção e expansão da escola remota, parece-nos mais do que necessário defendermos a escola, o que *faz a escola*, no necessário *elogio* a escola que:

[...] passa por apreciá-la, cuidar dela, expandi-la para que não se estabilize nem no efêmero, nem na descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros (DUSSEL, 2017, p. 109).

Referências

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** Brasília, 2013

CARRANO, P.; BRENNER, A. K. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. In: GARBIN, E.; PRATES, D. A. M. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências, dispersões.** Porto Alegre: CirKula, 2021, v. 1. Pp. 129-146.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CORROCHANO, M. C.; FREITAS, M. V. **Juventude e trabalho: experiências e percepções.** Brasília: SNJ, 2015.

CANEVACCI, M. **Culturas eXtremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, pp 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, pp. 40-52, 2003.

DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In.: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Pp. 87-112

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/jovem>.

DICIONÁRIO, Priberam da Língua Portuguesa. 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/p%C3%B3lis>.

FEIXA, C. B. Geração @. a juventude na era digital. In: GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.) **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre: Cirkula, 2020. Pp. 261-284.

FEIXA, C. O quarto adolescente na era digital. In.: COSTA, M.; SILVA, E. M. (Orgs.). **Sociabilidades juvenis e cultura urbana**. São Paulo: Educ, 2006. Pp. 79 - 110

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud**. Barcelona: Ariel, 1999.

GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.) **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre: Cirkula, 2021.

GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. Culturas juvenis: (des)ordenamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos. **Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, v. 1, pp. 30-32, 2017.

GARBIN, E. M.; TONINI, I. M. “Geografando” práticas juvenis que demarcam a metrópole: uma questão de currículo escolar? **Geograficidade**, v. 2, número especial, pp. 8-18, 2012.

GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAROSSA, J. (org.) **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPONTE, L. N.; PRATES, D. M. A. Juventudes, trabalho e educação: a formação humana integral e a Educação Profissional nos Institutos Federais. In: BAIROS, M., MARCHAND, P. (Orgs.). **A Educação Básica tem futuro?** Porto Alegre: Cirkula, 2022. Pp. 163-182.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (Org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982. Pp. 67-95.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de La condición de La juventud. In: CUBIDES, H. J., TOSCANO, M. C. L., VALDERRAMA, C. E. H. (Eds.). **Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Série Encuentros. Fundación Universidad Central Santafé de Bogotá: Paidós, 1998. Pp. 1-21.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996. Pp. 13-30.

MARQUES, C. B. A netnografia como possibilidade metodológica em pesquisas sobre juventudes no campo dos estudos culturais. In: GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre: CirKula, 2020. Pp. 261-284.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. São Paulo: Autêntica, 2019.

MORGADO, J.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, v. 15, pp. 1-10, 2020.

NOGUEIRA-RAMIREZ, C. E. Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tempos neoliberales. **Revista Colombiana de Educación**, n. 65, pp. 44-66, 2013.

NOVAES, R. O campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites. In: MONTECHIARE, R.; MEDINA, G. (Orgs.). **Juventude e educação: identidades e direitos**. São Paulo: Flacso, 2019. Pp. 7-18.

PAIS, J. M. Tempos de Solidão. **Suplemento da Revista Ciência Hoje**. Dezembro, 2013. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9608/1/ICS_JMPais_Tempos_ARI.pdf. Acesso em 14/10/2021.

PAIS, J. M. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, pp. 267-280, 2012.

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

PAIS, J. M. As “cronotopias” das práticas culturais do cotidiano. **OBS**, n. 4, Pp. 7-9 1998.

PAIS, J. M. A construção social da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, pp. 139-165, 1990.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, pp. 15-24, 1997.

PRATES, D. M. A. (Re)abrindo a cena: juventude(s), emergências, convergências e dispersões. In: GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre: CirKula, 2020. Pp. 261-284.

PRATES, D. M. A. Peregrinações Etnográficas: notas sobre o fazer pesquisa com juventudes no campo dos Estudos Culturais em Educação. In: GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre: CirKula, 2021. Pp. 227-259.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, pp. 152-180, 2007.

SEVERO, R. C. B. S. **Enquanto a aula acontece... práticas juvenis (des) ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **Juventude e escolarização (1980 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, v. 6, pp. 68-96, 1992.

VALENZUELA, J. M. Las Identidades Juveniles. In: CUBIDES, H. J.; TOSCANO, M. C. L.; VALDERRAMA, C. E. H., (Eds.). **Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Série encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998. 327p.

VELHO, G. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. Pp.192-200.

XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

**ASPECTOS EDUCACIONAIS DOS DISCENTES DOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DO SUL
DO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIANTE
DA PANDEMIA DE COVID-19**

Luiz Gustavo Santos Tessaro
Patrícia Espíndola de Lima Teixeira
Marcelo Bonhemberger

O primeiro semestre de 2020 apresentou uma desafiadora conjuntura sanitária que impactou a sociedade sistemicamente: a pandemia de COVID-19. Diante desse fato, foram adotadas medidas visando a preservação da saúde pública, como o distanciamento social, a quarentena e o isolamento (WILDER-SMITH e FREEDMAN, 2020). Isso resultou, em um primeiro momento, na paralização ou comprometimento das atividades educacionais em muitas realidades do Ensino Superior, seguida de um movimento de adaptação ao ensino remoto emergencial sem precedentes (PONTES e PONTES, 2020).

Presenciamos, por outro lado, uma solidariedade social (*social solidarity*) em que Instituições de Ensino Superior tiveram que adaptar-se e rapidamente oferecer pesquisas e cuidados de saúde pública em níveis preventivos, interventivos e prognósticos (BERGAN, GALLAGHER, HARKAVY, MUNCK e LAND, 2021), somando esforços interinstitucionais e intersetoriais para redução da curva de contágio decorrente do SARS-CoV-2 e do colapso no sistema de saúde, conforme orientação da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS).

O tempo histórico pandêmico, em que áreas como da Saúde, Educação e Assistência, sinalizam os impactos nas vivências juvenis, tais como desafios ao aprendizado, evasão estudantil, elevação dos níveis de ansiedade, déficit de lugares relacionais de convívio e sociabilidades, adversidades no acesso e permanência no mercado de trabalho e exclusão digital (CONJUVE, 2021), evidencia ainda mais o valor fundamental

da interlocução com jovens para haver aprendizagem a partir da visão de mundo integral e de modo significativo, engajado e propositivo.

A distância do espaço físico universitário que já desafiava os atores do processo educacional a manter práticas que denotem a posição de jovens estudantes como sujeitos sociais (DAYRELL, 2003), evitando ações que os limitem como destinatários passivos, em uma contemporaneidade aceleratória em transformação das estruturas de modernização (ROSA, 2019), tornou-se exponencialmente mais emergente.

Edgar Morin (2003) já sinalizava que as vicissitudes do novo milênio traziam complexidades e tornavam urgente a consciência cada vez mais planetária e humanitária. A responsabilidade social e a percepção educacional em ecossistema de interdependência, encontram-se em destaque na abordagem do autor:

[...] o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, o desenvolvimento próprio do nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais frequência, com os desafios da complexidade (MORIN, 2003, p. 14).

Morin recorda a relação entre os macros e os micros impactos planetários na educação e em cada pessoa em si. Ao considerarmos a educação em seu triplo processo: educação como humanização, educação como socialização e a educação como subjetivação, reconhecemos que as marcas temporais e dinamismos históricos, afetam e constroem singularidades, relações sociais e culturas (CHARLOT, 2013).

Deste modo, a conjuntura pandêmica na pluralidade de contextos do século XXI, em que as implicações e decorrências interagem de forma sinérgica, estudar e acompanhar o perfil e as opiniões dos jovens estudantes universitários amplifica sua importância. A atenção às percepções e ao perfil dos estudantes de graduação pode oferecer pistas importantes para (re)adequações e melhorias nas políticas institucionais e públicas,

tais como capacitação continuada dos professores e o aprimoramento do atendimento ao público (FERRI, DUARTE e NEITZEL, 2018), bem como, para o enfrentamento da crise sanitária, de maneira geral.

Não obstante, a pesquisa sobre o perfil de estudantes universitários é um desafio amplo. A literatura científica demonstra a extensão do campo. Documenta-se estudos que procuraram delimitar aspectos socioeconômicos e sociodemográficos (ALMEIDA, ZWIEREWICZ e VALLEJO, 2018; BÖCKMANN et AL., 2014; BUBLITZ et AL., 2015; FERRI, DUARTE e NEITZEL, 2018; GRANJA et AL., 2016), fatores emocionais e motivacionais (ALMEIDA, ZWIEREWICZ e VALLEJO, 2018; BEGO e FERRARI, 2018; FERREIRA et AL., 2016) e elementos referentes à saúde, bem-estar e estivo de vida (ALVES et AL., 2017; CASTRO et AL., 2017; CHAVES et AL., 2016; FERNANDES et AL., 2017; PELICIOLI et AL., 2017).

Pode-se referir exemplos de pesquisas de escopo ainda mais aberto. Em âmbito nacional, podem ser citadas a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR e FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS, 2019), e o Censo da Educação Superior de 2019 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020), ambas com extensa intenção de mapeamento de aspectos do perfil dos estudantes.

Observa-se nos estudos supracitados, em relação aos métodos de pesquisa, um caráter predominantemente quantitativo ou misto, transversal e descritivo. Considerando a complexidade dos fenômenos contemporâneos, reconhece-se potencialidades diversas de ampliação do conhecimento sobre estudantes de Ensino Superior, havendo uma demanda importante por compreender melhor seus anseios do ponto de vista pedagógico a partir da nova realidade sanitária.

A aceleração dos processos, testemunhada sobremaneira no contexto da pandemia de Covid-19, incide no perfil dos discentes que tendem a apresentar expectativas e aspirações diferentes em relação à educação e suas metodologias e à universidade como um todo. Ir ao encontro

de uma educação da condição humana, integradora, complexa e planetária requer atenção contínua diante das realidades não-lineares e voláteis (MORIN, 2015).

Diante dos desafios expostos, tem-se desenvolvido um estudo longitudinal que visa levantar aspectos do perfil, das percepções e das crenças de estudantes de graduação de uma instituição de Ensino Superior privada do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Iniciada em 2020, essa pesquisa procura acompanhar variações nos aspectos estudados ao longo de 5 anos em estudantes maiores de 18 anos. O presente estudo está vinculado a tal pesquisa e traz alguns dados referentes ao primeiro ano de coleta de dados.

Isto posto, apresenta-se por objetivo, apresentar achados acerca do perfil e das opiniões dos estudantes universitários de uma instituição privada do RS em relação a aspectos educacionais e discuti-los à luz dos desafios impostos pela realidade pandêmica sobre essa população, sinalizando perspectivas a partir dos dados empíricos coletados. Acredita-se que o material aqui descrito e discutido poderá auxiliar outras instituições de Ensino Superior na construção de uma educação sempre implicada com a pessoa do jovem estudante ante à realidade vigente, tal como favorecer a reflexão sobre o que extrapola a responsabilidade institucional, demandando o estabelecimento de políticas públicas e ações governamentais.

Contexto da pesquisa: aspectos metodológicos

Em relação ao delineamento, tratou-se de um estudo misto de concepção predominante quantitativa (FLICK, 2013), com a questão final qualitativa, aberta e opcional (GIL, 2019). O delineamento classificou-se como de levantamento de campo (GIL, 2019), transversal (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013; SHAUGHNESSY, ZECHMEISTER e ZECHMEISTER, 2012) e de nível descritivo (GIL, 2019). O desenho transversal se justifica em função de os dados aqui apresentados terem sido coletados em um momento de tempo delimitado, entre agosto e outubro de 2020, restritos à primeira etapa do estudo maior, este sim de delineamento longitudinal de tendência (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Tal como outros projetos de levantamento, este procurou, por intermédio de um questionário, averiguar numericamente tendências, opiniões, atitudes, dados demográficos e outros fenômenos relacionados à amostra (COZBI, 2013; CRESWELL, 2010). Empregou-se um instrumento autoaplicável em modelo digital, com 38 questões objetivas e uma aberta, desenvolvido a partir de referenciais empregados em outros estudos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR e FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS, 2019; RIBEIRO et AL., 2014; UNIÃO MARISTA DO BRASIL, OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA e OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020) e com acréscimo de novos questionamentos compreendidos como pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Participaram da pesquisa discentes de graduação da instituição de Ensino Superior estudada, maiores de 18 anos, matriculados nos diversos cursos das escolas da universidade e que se disponibilizaram voluntariamente a responder. A técnica de amostragem foi a não-probabilística acidental, caracterizada pela seleção de participantes por conveniência (COZBI, 2013). Foi realizado um cálculo amostral por meio do qual chegou-se ao número mínimo necessário de 373 respondentes (utilizando-se uma porcentagem de pontos de erro máximo aceitáveis de 5%, um nível de confiança de 95% e uma heterogeneidade de 50%).

O projeto maior, do qual derivam os dados deste artigo, foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição para avaliação. Todos os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos preconizados pelas resoluções de número 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde foram adotados, assim como, foram respeitados aspectos referentes à Lei Geral de Proteção de Dados.

Todos os estudantes maiores de 18 anos com matrícula ativa foram convidados a participar. O *link* de acesso ao instrumento de coleta de dados foi disponibilizado pelo e-mail e site institucionais e pelas redes sociais. O período de coleta se deu entre agosto e outubro de 2020.

As respostas foram exportadas para o programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versão 25. Nele foram realizadas análises de estatística descritiva, visando apresentar os dados ou valores de cada va-

riável (SAMPLERI, COLLADO e LUCIO, 2013). Deste modo, foram avaliadas medidas de posição, tais como moda, frequência e porcentagem. Esses dados foram dispostos no formato de gráficos e tabelas. Para a questão dissertativa, utilizou-se abordagem metodológica qualitativa para a avaliação das respostas. Assim, optou-se pela análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2006; 2016), a qual permitiu um exame não apriorístico das respostas, visto que é voltada ao entendimento dos fenômenos tais como se apresentam na escrita dos participantes.

Caracterização da amostra: alguns dados sociodemográficos e socioeconômicos

Participaram deste estudo 1486 estudantes, dos quais 938 do sexo feminino (66,1%) e 481 do sexo masculino (33,9%). Observou-se o predomínio do estado civil solteiro, com 87,7% (n=1243) das respostas, seguido de união estável, com 6,5% (n=95). A maioria estava cursando sua primeira graduação (70,9%; n=1047) e não pensava em trocar de curso (67,7%; n=996).

Afirmaram ter filhos 6,7% (n=95) dos participantes. Destes, 39,0% (n=37) assinalaram ter crianças com idade entre 0 e 5 anos. Entre os que apontaram descendentes nessa faixa etária, 73,0% (n= 27) disseram que os deixam com familiares, em uma questão de resposta múltipla. Destaca-se que a afirmação “em caso de atividades on-line, permanecem com você” foi a segunda mais frequente, com 62,2% (n=23).

Em relação à moradia, a maior parte dos respondentes morava com ambos os genitores (46,7%; n=660). A segunda opção mais frequentemente sinalizada foi morar com a mãe (20,5%; n=290), seguida de morar sozinho (15,9%; n=224). A maioria dos estudantes afirmou morar em casa própria e quitada (53,5%; n=795), seguido de residência alugada (21,3%; n=317) e residência própria em financiamento (11,6%; n=173).

A maior parte da amostra tinha algum tipo de trabalho remunerado (45,8%; n=642). Uma parcela de respondentes, 4,3% (n=60) afirmou ter algum tipo de trabalho, todavia não remunerado. Estavam à procura de emprego, 28,4% (n=399). Não trabalhavam e não estavam à procura de emprego, 21,5% (n=302) dos participantes.

Quanto ao tipo de vínculo com o trabalho, predominaram estagiários (47,2%; n=330) e trabalhadores com carteira assinada (28,6%; n=200). Quanto a carga horária dedicada à atividade laboral, cerca de 77% da amostra afirmou trabalhar mais de 20h. A análise possibilitou a distribuição das respostas em quatro faixas: menos de 20h, entre 20h e 29h, de 30h a 39h e 40h ou mais. A faixa de maior porcentagem foi a última (mais de 40h), com 33,0% (n=229).

Resultados educacionais e socioculturais

Os participantes responderam questionamentos sobre aspectos concernentes ao seu histórico escolar do Ensino Médio. Observou-se que mais da metade da amostra foi composta por estudantes que cursaram Ensino Médio em colégios privados (56,7%; n=778), seguidos dos respondentes que cursaram Ensino Médio em colégios públicos (35,0%; n= 481).

Questionou-se ainda as opiniões dos estudantes acerca dos atributos de um professor de Ensino Superior que entendiam serem mais importantes. As respostas foram fornecidas de acordo com uma escala *likert* de 5 pontos que variou de discordo totalmente (1) até concordo totalmente (5). Calculou-se a pontuação média da escala de 1-5, denominada índice de concordância (IC).

A resposta com maior IC foi a que aludiu à professores que dominavam o conhecimento de sua área (IC = 4,87). Esta foi seguida pela que se referia à docentes que se mostravam organizados e com bom planejamento (IC = 4,77) e, após, pela afirmação que apontava para o/a profissional que dava exemplos e fazia relação do conteúdo com o cotidiano (IC = 4,76).

O estudo procurou averiguar também as opiniões dos estudantes sobre o estilo de aula que mais facilitava seu aprendizado. Para tanto, foram apresentadas afirmações baseadas em determinados modelos didáticos, de forma que os participantes pudessem escolher quantas quisessem. Observou-se que as atividades experienciais e práticas foram as mais citadas (64,2%; n=862), seguidas das aulas expositivo dialogadas (62,0%; n=832) e das aulas somente expositivas (51,0%; n=685). Ressalta-se que a coleta foi realizada no segundo semestre de 2020, em meio às políticas de gerenciamento da crise sanitária, quando os recursos tecnológicos

digitais à serviço da educação apresentaram-se como meio possível de manutenção do Ensino Superior.

Os participantes foram convidados a opinar também sobre os atributos que consideravam importantes para uma instituição de Ensino Superior. As respostas foram fornecidas na forma de escala *likert* de 5 pontos, variando de 1 (nada importante) a 5 (muito importante). Também se calculou o índice de concordância (IC).

Considerando que o IC varia de 1 a 5, percebeu-se que a afirmação que mais se aproximou do valor máximo foi “professores/as qualificados/as” (IC=4,91). Esta foi seguida de “segurança” (IC=4,83) e “preparação para ingresso no mercado de trabalho” (IC=4,78).

Resultados qualitativos: aspectos pedagógicos e socioculturais

A questão dissertativa convidava os estudantes a apontar quais as suas sugestões para uma melhoria da qualidade do ensino e dos serviços da universidade. As respostas foram categorizadas em diferentes temáticas. Aqui, serão apresentados alguns aspectos pertinentes ao âmbito pedagógico.

Dentre os aspectos mencionados, os participantes entenderam que o acompanhamento proximal, atento às singularidades e aos diferentes contextos, dentre os quais econômicos, sociais e culturais, favoreciam o desenvolvimento educacional. Ressaltaram a inter-relação com os jovens ingressantes no itinerário de transição da realidade escolar de Ensino Médio para a realidade universitária.

Questões relacionadas ao ensino à distância (EAD) foram apontadas. Os participantes destacaram a importância da ampliação de formação docente quanto à didática tecnológica digital ante à realidade pandêmica que enfrentavam. Sugeriram a manutenção de disciplinas teóricas em modelo virtual após a pandemia, compondo um modelo híbrido de aulas EAD e presenciais nos cursos. Recomendam a disponibilização das aulas gravadas, oferecendo, pois, a possibilidade de acompanhamento síncrono e assíncrono das atividades. Também sinalizam a importância da retomada das atividades práticas presenciais. Ainda em relação ao modelo exclusivamente on-line determinado pela realidade sanitária em 2020, os estudantes sugeriram uma melhor ade-

quação da quantidade de atividades externas às aulas, sinalizando um excesso de demandas das disciplinas.

Os estudantes apontaram para a valorização da aprendizagem integrada à realidade do campo profissional, através de adequações curriculares, aproximação de profissionais em atuação facilitando debates, conferências, encontros, *workshops*, dentre outros, e pela ampliação de campos de estágio em parceria com empresas e outras instituições. Quanto às metodologias de ensino-aprendizagem, os participantes do estudo evidenciam aulas com características desafiadoras, inovadoras, integrativas e interdisciplinares tendem a mobilizar e engajar.

O incentivo à pesquisa foi pontuado como dimensão pedagógica relevante, destacando o acesso às bolsas de iniciação científica e parcerias com universidades em âmbito nacional e internacional. A amostra sinalizou que distintos instrumentos em avaliações processuais, sobretudo durante a pandemia, mediam e naturalizam o processo de aprendizagem. Além disso, a necessidade de educação socioemocional revelou-se como ponto fundamental e integrativo ao perfil acadêmico, tanto em relação à comunidade docente, quanto técnica e discente.

Discussão dos resultados

Os impactos da realidade pandêmica podem ser considerados, inicialmente, a partir de dois aspectos, a saber, a presença de filhos e o trabalho. Embora o percentual de estudantes com filhos tenha sido menor na comparação com o averiguado em pesquisa com estudantes de instituições federais – 6,7% naquelas, 11,4% nestas (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR e FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS, 2019) – destaca-se que 62,2% dos estudantes com filhos afirmaram permanecer com eles durante atividades acadêmicas on-line.

Esse fator pode resultar em um desafio a mais às atividades de educação à distância em tempos de pandemia para os estudantes com filhos, sobretudo do gênero feminino. A literatura científica, a qual já demonstrava as dificuldades da maternidade conciliada à vida universi-

tária (OLIVEIRA e SOUZA, 2020; SILVA et AL., 2020), tem sugerido impactos à qualidade de vida de estudantes com filhos durante o período pandêmico, tendo como hipótese para tal fenômeno as demandas física, financeira e psicológica envolvidas na atividade parental, somadas às exigências acadêmicas (RAMOS et AL., 2020). Para esses e essas discentes, as aulas remotas podem representar a necessidade de: conciliar os próprios estudos às demandas dos filhos, acompanhar as aulas virtuais destes e mobilizar familiares para o compartilhamento do cuidado. Tais aspectos trazem para o espaço educacional virtual novas exigências e por tempo indeterminado. Os desafios apontados tendem a permanecer mesmo após a pandemia, visto que, antes do evento sanitário, já havia uma tendência de ampliação do número de estudantes matriculados em cursos à distância (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Quanto ao trabalho, diferentemente do que revelou a pesquisa de perfil de discentes de instituições federais (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR e FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS, 2019), na instituição privada em questão, a maior parte dos estudantes exercia alguma atividade laboral no momento em que respondeu a pesquisa (50,1%), demonstrando uma jornada dupla de trabalho e estudo. As próximas etapas do estudo maior permitirão um acompanhamento dos impactos da pandemia no trabalho dos estudantes, principalmente os jovens, da instituição.

Uma hipótese prospectiva possível, fundamentada em dados recentes do país e do mundo (CONJUVE, 2020; 2021; ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 2020; 2021)DF”,”-title”:”Pesquisa juventudes e a pandemia do coronavírus: relatório de resultados junho de 2020”,”type”:”report”},”uris”:[”http://www.mendeley.com/documents/?uuid=8afe80eb-c046-46be-a439-8273acc-2ca52”}],{”id”:”ITEM-2”,”itemData”:{”abstract”:”Cierre de lugares de trabajo X La proporción de trabajadores que residen en países en los que se ha establecido algún tipo de cierre de lugares de trabajo es del 94%, valor que sigue siendo elevado. La proporción de trabajadores en países en los que se ha establecido el cierre de todos los lugares de trabajo, salvo

los esenciales, para el conjunto de la economía o en zonas específicas sigue siendo notable, si bien varía en función de la región de que se trate. Con respecto a los países de ingreso mediano alto, alrededor del 70 por ciento de los trabajadores residen en países en los que se siguen aplicando esas restrictivas medidas de cierre (ya sea a escala nacional o en zonas geográficas específicas, é a de que já pode estar havendo uma redução de postos de trabalho entre jovens, devido a sua posição considerada vulnerável, dado, via de regra, o pouco tempo de formação e de experiência profissional, dentre outros fatores. Visto que aproximadamente 86% da população estudada é composta por jovens entre 18 e 29 anos, pode-se inferir impactos na perda dos empregos e/ou na diminuição da carga horária. Tais fatores influenciariam na trajetória educacional, na saúde mental dos indivíduos e nas perspectivas de conclusão dos estudos (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 2020; 2021) valor que sigue siendo elevado. La proporción de trabajadores en países en los que se ha establecido el cierre de todos los lugares de trabajo, salvo los esenciales, para el conjunto de la economía o en zonas específicas sigue siendo notable, si bien varía en función de la región de que se trate. Con respecto a los países de ingreso mediano alto, alrededor del 70 por ciento de los trabajadores residen en países en los que se siguen aplicando esas restrictivas medidas de cierre (ya sea a escala nacional o en zonas geográficas específicas e até, pode-se supor, na permanência na universidade privada.

O anseio dos discentes por mais campos de estágios e por currículos mais conectados à realidade laboral – fatores apontados na questão aberta – bem como o desejo por uma universidade que prepare para o mercado de trabalho – um dos atributos reconhecidos como mais importantes numa instituição de Ensino Superior – pode ser uma sinalização das angústias relacionadas à carreira e ao futuro já presentes no atual contexto. Associe-se a isso, ainda, um contingente importante (28,4%) de estudantes desocupados e à procura de emprego no momento da pesquisa, o qual sugere uma escassez de oportunidades naquele período.

Esses impactos da pandemia no campo do trabalho, sobretudo para os estudantes jovens, parecem acentuar um caminho de pouca clareza quanto ao futuro, de dificuldade de acesso à vida autônoma e,

portanto, de prolongamento da condição juvenil (PAIS, 2016). Assim, acentua-se o “princípio de reversibilidade” (PAIS, 2016, p. 60) que marca a experiência de ser jovem na contemporaneidade, a qual se caracteriza pela vivência de trajetórias não-lineares, marcadas por experiências (de trabalho, de estudos, de construção de independência, por exemplo) e retrocessos à etapa anterior após a descontinuidade das iniciativas. Supõe-se que tal processo poderá ter maior impacto na população mais vulnerável à crise econômica advinda da crise sanitária, a saber, os estudantes de baixa renda e, em especial, os beneficiários de bolsas e programas de financiamento, que representam 45,6% dos discentes da rede de ensino superior privada no Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Outro aspecto averiguado foi a origem dos discentes da universidade o qual, a despeito de ser um fator retrospectivo, pode oferecer pistas de ação às instituições de Ensino Superior. A hipótese inicial de que os estudantes seriam, em sua maioria, de colégios privados foi confirmada, contrastando com os dados da pesquisa com instituições federais que demonstrou que a maior parte dos estudantes vinha de colégios públicos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR e FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS, 2019). Contudo, constatou-se que um número não negligenciável dos discentes da universidade privada em questão era de egressos de instituições públicas: 40,1% (somando-se todas as alternativas que remetiam a instituições desse tipo).

Sabe-se que a pandemia ampliou o distanciamento de possibilidades entre ensino privado e ensino público, dadas as limitações de investimentos governamentais e de acesso à tecnologia por parte da população (MÉDICI, TATTO e LEÃO, 2020; OLIVEIRA, 2020). Dessa forma o ingresso na universidade por uma parcela considerável de estudantes oriundos de instituições públicas pode, também, ser ainda mais dificultado, ocasionando prejuízos a sua trajetória e a seus projetos de vida, acarretando inclusive, no alargamento da chaga da exclusão aos que já são excluídos.

A própria permanência no Ensino Superior, para além de aspectos econômicos, também fica ameaçada, já que insuficiências de acessibilidade em um período dilatado e imprevisível, em que as universidades

precisaram alterar repentinamente seu sistema acadêmico aos sistemas online ante aos cruciais alertas à política de precarização da educação pública. E não apenas em relação às instituições de Ensino Superior, visto que a Educação Básica como um todo sofreu os impactos desse fenômeno global e nem todos os estudantes de colégios privados conseguiram acompanhar o ensino remoto com qualidade. Muitos jovens e professores vem relatando que mesmo com qualidade digital, encontram dificuldade em manter-se durante um longo período em frente as telas. Defasagens em relação à leitura e à escrita, desde antes do evento sanitário, já eram apontadas como problema nos primeiros anos de graduação (FALCÃO, ABTIBOL e SANTOS, 2021) e podem exemplificar os tipos de limitações que precisarão ser enfrentadas no percurso entre Educação Básica e Ensino Superior.

Assim sendo, será ainda mais urgente acompanhar as eventuais defasagens e dificuldades dos estudantes de maneira ativa, como forma de prevenção à evasão ou ao trancamento de matrículas. Para além da universidade, se faz necessária a implementação de políticas públicas específicas voltadas à população juvenil visando a equidade, considerando-se que a ausência de tais políticas pode resultar no aumento das desigualdades sociais e em uma verdadeira violação de direitos humanos da população jovem (TIMÓTEO e OLIVEIRA, 2021) dado que, os jovens brasileiros já são, habitualmente, “sujeitos de direitos violados” (BRANDÃO, 2019, p. 64).

Os participantes desta pesquisa contribuíram também com suas opiniões acerca de fatores contribuintes ao processo de ensino e aprendizagem, referentes aos atributos do professor e da instituição e às metodologias de ensino. Dessa forma, apontaram caminhos que podem oferecer pistas de ação diante dos desafios contemporâneos.

A análise conjunta das respostas somados aos fatores apresentados, demonstra a importância da presença do professor no espaço educativo estudado. Essa observação se ampara no fato de que ter professores qualificados foi o item de maior índice de concordância dentre todos os atributos de uma Instituição Superior. Esse profissional, por sua vez, na opinião dos discentes, tem como atributo mais valorizado o domínio do conhecimento de sua área, seguido de organização e planejamento, com didática desenvolvida através de exemplos práticos e relação com o co-

tidiano. Assim, as tecnologias, mesmo durante o momento pandêmico, ficam em segundo plano, apenas mediando um processo cuja centralidade está na relação com a pessoa do docente e não no aparato utilizado. Identifica-se assim, a tecnologia digital à serviço da Educação, como recurso de informação e comunicação, mas não como fim em si mesma.

Poder-se-ia pensar que os participantes da pesquisa haviam exposto uma visão hierarquizada, com o professor enquanto único detentor do conhecimento. Entretanto, o destaque para metodologias de ensino experienciais e práticas sustenta a afirmação de que havia preferência por um processo educativo dialógico e participativo. Daí, talvez, a necessidade apontada pelos discentes de maior letramento didático-tecnológico como meio alternativo e potencializador no processo de ensino-aprendizagem. A opinião dos respondentes da pesquisa de que havia necessidade de ampliação das oportunidades com bolsas de iniciação científica também pode expressar a intenção de interlocução juvenil como participantes ativos e engajados na construção e produção do conhecimento científico; não apenas receptores deste, mas também como seus principais geradores.

Essas considerações acerca dos atributos do professor, da instituição de ensino e do estilo de aula, sinalizam aspectos importantes em tempos de pandemia e, quiçá, pós-pandemia de Covid-19, tendo em vista que muitas das mudanças que se iniciaram possivelmente permanecerão. O distanciamento social que se impôs como meio de controle do avanço da doença obrigou uma rápida adaptação que, inicialmente, foi um desafio em si. Em um segundo momento, porém, há uma convocação a observar qual tipo de educação se propõe com a mediação tecnológica. O que os participantes desta pesquisa sinalizaram é justamente um anseio por um tipo de educação em nível de graduação que promova a postura ativa e participativa do discente e que o professor seja capacitado técnica e metodologicamente em seu campo de saber, como um problematizador e mediador cultural que impulsiona reflexionamentos críticos, ativos, autônomos e cooperativos por parte dos estudantes.

Quanto à instituição de Ensino Superior, também foram marcantes as sinalizações para o ambiente universitário, o qual os estudantes esperam que seja seguro (IC = 4,83), acolhedor e organizado (IC = 4,74). O desejo por organização e planejamento também foi apontado como

importante na figura do professor (IC = 4,77). Ainda, na questão aberta, levantou-se opiniões sobre a necessidade do aprimoramento das habilidades socioemocionais dos docentes. Aspectos referentes ao ambiente universitário remetem à possibilidade de maior engajamento dos estudantes (KAMPFF, RAMIREZ e AMORIM, 2018) pelo estabelecimento de lugares, no sentido antropológico cunhado por Augé (1994).

Esse conceito alude à ideia de espaços em que é possível a participação, o estabelecimento de vínculos, o acolhimento, a vivência da história, em oposição aos não-lugares que são caracterizados por serem estruturas de passagem e impessoais (AUGÉ, 1994; KAMPFF, RAMIREZ e AMORIM, 2018). Para além de conviver com os pares, a construção de um lugar antropológico na universidade é singular e envolve outros aspectos, como as relações com os professores e as políticas de acolhimento da instituição e de fomento à permanência (KAMPFF, RAMIREZ e AMORIM, 2018). A vivência de uma educação em outro espaço (em geral a residência) e, por vezes, em outro tempo (assíncrono) implica o desafio de transmitir ao campo da virtualidade a construção de lugares de diálogo e de encontro. Além do risco de fragmentar a possível articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O momento de total virtualidade e os movimentos de retomada parcial de atividades presenciais precisam considerar esses aspectos citados, bem como o processo de integração dos estudantes. Esse conceito, tão próximo ao de lugares antropológicos, alude à demanda dos discentes, sobretudo nos primeiros contatos com a Universidade, por um acolhimento e um suporte que facilitem a compreensão das rotinas, dos serviços, das relações e da lógica da organização como um todo (FALCÃO, ABTIBOL e SANTOS, 2021). Os participantes do estudo sinalizaram o valor desse aspecto, sobretudo quando apontaram à necessidade de acolhimento ao estudante ingressante em transição da Educação Básica para a Educação Superior e para um desconhecimento de muitos dos serviços ofertados. Porquanto a vivência universitária demanda maior autonomia e, para isso, compreensão do funcionamento e dos processos, é preciso pensar em estratégias diversas que facilitem e apoiem essa transição, facilitando e integração e, assim, a própria permanência no Ensino Superior (FALCÃO, ABTIBOL e SANTOS, 2021).

Nesse sentido, compreende-se que diante dos novos tempos, a educação em nível superior como direito, deve cada vez mais proporcionar perspectivas que envolvam os jovens universitários no processo pedagógico. O ensino verticalizado, linear e estático tende a não encontrar ressonância aos novos tempos multifacetados de complexidade, conectividade e mobilidade. Movimentos pedagógicos interativos onde construção, desconstrução e reconstrução fazem parte do cotidiano atual, sistêmico e dinâmico, trazem o estudante como sujeito cooperativo à dialógica da aprendizagem acadêmica e profissional.

Bauman (2013), salienta a superfluidez da modernidade líquida, onde excessos, redundâncias e descartes estão presentes. Assim, diante das tendências culturais, a modernidade estaria em embrionária revolução educacional. Para a preparação e enfrentamento dos jovens às tendências do “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável” o ensino precisa provocar e propagar abertura e não a oclusão mental” (BAUMAN, 2013, p. 25).

Frente à complexidade, a Educação Superior, segundo Morin (2003), tem missão e função transeculares, que do passado ao futuro, passa pelo presente com autonomia em executar sua missão:

A universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora (MORIN, 2003, p. 81).

Morin ainda chama atenção para o termo conservação. Segundo ele, conservar pode trazer o caráter vital ou estéril. Será vital quando o presente dialogar com o tempo, abrindo-se à cultura, preparando o futuro, respeitando o passado. Será estéril quando cristalizada e rígida (MORIN, 2003).

Assim, os novos tempos exigem uma dupla função ao ambiente universitário: adaptação à modernidade científica e integrá-la e responder às necessidades fundamentais da formação, fornecendo um ensino metaprofissional e metatécnico. Edgar Morin ressalta ainda, o caráter inventivo e criador do ambiente universitário, como vitalidade conjugada entre a cultura científica e humanista (MORIN, 2003).

A universidade como lugar privilegiado de produção científica, não é somente a “acumulação de verdades verdadeiras” (MORIN, 2014, p. 24). Uma única visão de mundo apequena o ambiente e o fazer científico. Assim, é fundamental o enraizamento sociocultural, capaz de “conceber como e em que condições culturais as ideias se agrupam, se encadeiam, se ajustam, constituem sistemas que se autorregulam, se autodefendem, se automultiplicam, se autopropagam (MORIN, 2014, p. 26). Nesse sentido, investigar as significações que os jovens atribuem a si, aos outros, ao cotidiano e propensão universitária, é um elemento fundamental para que se possa conhecê-los a partir de si mesmos e de seus contextos.

Considerações finais

Este capítulo procurou apresentar achados acerca do perfil e das opiniões dos estudantes universitários de uma instituição privada do RS em relação a aspectos educacionais e discuti-los à luz dos desafios impostos pela realidade pandêmica sobre essa população, sinalizando perspectivas a partir dos dados empíricos coletados. Em relação aos dados quantitativos, os estudantes manifestaram que uma organização e planejamento adequados, bem como a relação dos conteúdos trabalhados com o cotidiano são atributos desejáveis no professor. Quanto aos atributos pedagógicos da aula, sinalizaram uma opinião mais favorável às atividades experienciais e práticas, seguidas de aulas expositivo-dialogadas. Apontam ainda que ter professores qualificados e segurança são aspectos importantes para uma instituição de Ensino Superior.

Acerca dos dados qualitativos, apontaram a necessidade de um acompanhamento proximal, atento às singularidades e destacaram a importância da ampliação da formação docente quanto à didática tecnológica digital. Ressaltaram as metodologias de ensino-aprendizagem com características desafiadoras, inovadoras, integrativas e interdisciplinares como mais engajadoras e mobilizadoras. Entenderam a necessidade de instrumentos avaliativos mais processuais, de atenção à comunidade acadêmica como um todo (incluindo discentes) em relação à educação socioemocional, como também, maior aproximação entre a academia e o mundo do trabalho.

Os achados remetem a desafios para o contexto pós-pandêmico. Há incertezas quanto aos impactos possíveis no campo do trabalho e da aprendizagem que, para os estudantes oriundos da rede pública, teve prejuízo dadas as precariedades que impactaram as vivências juvenis. Isso poderia resultar numa diminuição da possibilidade de acesso e permanência no Ensino Superior. As análises ainda remetem à necessidade de promoção de maior envolvimento dos jovens universitários no processo pedagógico e de atualização a novas perspectivas tecnológicas, as quais trouxeram maior complexidade, conectividade e mobilidade.

O momento é de incerteza e fluidez, o que suscita a continuidade de pesquisas que possam acompanhar os impactos do contexto sanitário na Educação Superior, tais como o estudo de escopo maior ao qual os dados deste capítulo estão vinculados. Sugere-se pesquisas de caráter predominantemente qualitativo que possam auxiliar na compreensão mais clara dos impactos da pandemia nas trajetórias juvenis universitárias.

Referências

ALMEIDA, R.; ZWIEREWICZ, M.; VALLEJO, A. P. Perfil sociodemográfico, emocional e motivacional de estudantes da modalidade blended learning da Universidade Europeia do Atlântico – Uneatlântico. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 3, p. e44030, 2018.

ALVES, B.; Et AL. Perfil sexual de estudantes universitários. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 30, n. 4, pp. 1–8, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Uberlândia. Disponível em: <<http://201.57.207.35/foaprace/wp-content/uploads/2016/08/DIAGRAMACAO-perfil2016.pdf>>.

AUGÉ, M. **Não-Lugares: Introdução a um antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo / Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BEGO, A. M.; FERRARI, T. B. Por que escolhi fazer um curso de licenciatura? Perfil e motivação dos ingressantes da UNESP. **Química Nova**, v. 41, n. 4, pp. 457–467, 2018.

BERGAN, S; GALLAGHER, T. HARKAVY, I; MUNCK, R; LAND, H (Eds.). **Higher education's response to the covid-19 pandemic: Building a more sustainable and democratic future**. Paris: Council of Europe Publishing, 2021.

BÖCKMANN, F. S.; Et AL. The profile of Dentistry students at Federal University of Rio Grande do Sul and expectations regarding the profession, 2010-2011. **Revista Gaúcha de Odontologia**, n. 3, pp. 267, 2014.

BRANDÃO, M. D. Medo, adoração e encantamento na política de juventude brasileira. **O público e o privado**, v. 34, pp. 51–85, 2019.

BUBLITZ, S.; Et AL. Perfil sociodemográfico e acadêmico de discentes de enfermagem de quatro instituições brasileiras. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 36, n. 1, pp. 77–83, 2015.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTRO, J. B. P.; Et AL. Perfil do estilo de vida de universitários de educação física da cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências do Movimento**, v. 2, n. 25, pp. 73–83, 2017.

CHAVES, C.; Et AL. O perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes de enfermagem e o bem estar. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 2, n. 1, pp. 123–131, 2016.

CONJUVE. **Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus: relatório de resultados maio de 2021. Relatório de Pesquisa**. Brasília, 2021.

CONJUVE. **Pesquisa Juventudes e a pandemia do coronavírus: relatório de resultados junho de 2020**. Brasília, 2020.

COZBI, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, pp. 40–52, 2003.

FALCÃO, N. M.; ABTIBOL, M. S.; SANTOS, M. F. Juventude e os desafios do processo de integração ao ambiente universitário: aproximações com a realidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, sp., 2021.

FERNANDES, T. F.; Et AL. Uso de substâncias psicoativas entre universitários brasileiros: perfil epidemiológico, contextos de uso e limitações metodológicas dos estudos. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 25, n. 4, pp. 498–507, 2017.

FERREIRA, R.; Et AL. Perfil motivacional e demográfico dos alunos do mestrado acadêmico e profissional. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, v. 4, n. spe4, pp. 77–84, 2016.

FERRI, C.; DUARTE, B. K. C.; NEITZEL, A. A. O acadêmico ingressante na educação superior: perfil, escolhas e expectativas. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 3, pp. 781–804, 2018.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GRANJA, G. L.; Et AL. Perfil dos estudantes de graduação em odontologia: motivações e expectativas da profissão. **Revista da ABENO**, v. 16, n. 4, pp. 107–113, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>.

KAMPPFF, A. J. C; RAMIREZ, R. E.; AMORIM, L. R. A. A universidade enquanto (não) lugar: reflexões sobre fatores de engajamento e lugarização de estudantes. **Educação por escrito**, v. 9, n. 2, pp. 347–360, 2018.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, pp. 136–155, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, pp. 117–128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA. **Quem é o estudante da PUCRS? [recurso eletrônico]: um estudo sobre o perfil discente dos cursos de graduação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

OLIVEIRA, T. V.; SOUZA, M. A. Mães na graduação: política e maternidade nas universidades públicas do Brasil. In: **Anais do VI SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS 2020**. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1147568>>

OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes, escola e cidade na pandemia de COVID-19. **Boletim de conjuntura**, v. 4, n. 10, 2020.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Observatorio de la OIT: La COVID-19 y el mundo del trabajo. Octava edición. Estimaciones actualizadas y análisis**. 2021. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_824097.pdf>.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Observatorio de la OIT: La COVID-19 y el mundo del trabajo. Séptima edición. Estimaciones actualizadas y análisis**. 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_755917.pdf>.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscoites: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Edições Machado, 2016.

PELICIOLO, M.; Et AL. Perfil do consumo de álcool e prática do beber pesado episódico entre universitários brasileiros da área da saúde. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 66, n. 3, pp. 150–156, 2017.

PONTES, J. K. P. O.; PONTES, A. B. A TIC atuando como mediadora na educação superior brasileira durante a pandemia do Covid-19. **Filosofia e Educação**, v. 12, n. 3, pp. 1528–1543, 2020.

RAMOS, T. H.; Et AL. O impacto da pandemia do novo coronavírus na qualidade de vida de estudantes de enfermagem. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, v. 10, e4042, 2020.

RIBEIRO, J. R.; Et AL. **Juventudes na universidade: olhares e perspectivas**. Porto Alegre: Redes, 2014.

ROSA, H. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais da modernidade**. São Paulo: UNESP, 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHAUGHNESSY, J. J.; ZECHMEISTER, E. B.; ZECHMEISTER, J. S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: AMGH, 2012.

SILVA, J. S.; Et AL. A maternidade na trajetória universitária: desafios percorridos pelas discentes da Universidade Federal do Maranhão - UFMA campus VII Codó. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, pp. 42538–42550, 2020.

TIMÓTEO, W.; OLIVEIRA, I. M. A ausência de políticas públicas para a juventude como ofensa aos direitos humanos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 11, n. 1, pp. 418–431, 2021.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR. **Vamos falar sobre Ensino Médio? Os/as jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2020.

WILDER-SMITH, A.; FREEDMAN, D. O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. **Journal of Travel Medicine**, v. 27, n. 2, pp. 1–4, 2020.



A OPINIÃO DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Tatiana Vanesca Wasum

Introdução

A ação docente sempre foi assunto de diversos estudos na área da Educação e do Ensino. Suas metodologias e de que maneira acontece o processo de ensino-aprendizagem são alguns dos temas recorrentes em muitas pesquisas há vários anos. Nesse momento da Pandemia de Covid-19, tão adverso e impactante na vida de toda a população mundial, não seria diferente.

A necessidade de isolamento social transformou os espaços educativos. Escolas de diferentes níveis de ensino se viram, de uma hora para outra, em silêncio e vazias. Os atores desses cenários se recolheram juntamente com o restante da população. Ficaram apenas as angústias, as incertezas, o medo e a dúvida: Como continuar o processo de ensino-aprendizagem com os estudantes? A forma de viver e conviver mudou em muitas áreas, seja familiar, profissional ou na prática educativa. Nem os professores e nem os estudantes estavam preparados para mudanças tão rápidas nas suas rotinas escolares. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) aconteceram as mesmas transformações no mesmo curto espaço de tempo.

A adaptação a essa nova forma de aprender e ensinar pode ser compreendida como algo que está acontecendo tarde demais, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) já estão presentes nas nossas vidas há alguns anos. Contudo, nas práticas educativas, apesar de serem utilizadas, não são tão comuns como se acredita. Muitas disciplinas e professores são resistentes e seguem com práticas mais tradicionais. Em relação aos alunos, essas tecnologias são muito mais associadas às redes de relacionamento do que ao ensino.

Buscar saber de que maneira aconteceram essas adaptações de professores e estudantes de IES às aulas remotas e de como esse novo viver e

conviver no campo educativo afeta o processo de ensino e aprendizagem são os objetivos desse trabalho.

Apesar de ser considerado um ensino emergencial, conhecer as suas características na prática, o que foi produtivo nessa experiência e o que não pode ser considerado ideal é de extrema importância para os estudos relacionados à prática docente e aos processos de ensino e aprendizagem. Sua comparação com o EAD também é importante para que não se confunda as duas formas de ensino. O Ensino Remoto, não sendo uma modalidade de ensino, poderá ser mais bem compreendido, inclusive podendo ser aproveitado na modalidade de Ensino Híbrido, quando as aulas presenciais voltarem totalmente à sua normalidade.

Esta pesquisa, que se utilizou de fontes bibliográfica e de questionário aplicado em estudantes de IES, é do tipo exploratória, pois busca conhecer esse novo fenômeno que o sistema educacional vem vivenciando. De acordo com Leite (2015, p. 55)

a pesquisa exploratória é a que explora algo novo, que frequentemente não é considerado ainda ciência, mas que serve de base à ciência. [...] Tem grande valor, pois serve de base a outros tipos de pesquisas, quando o tema possui bibliografia escassa.

Por esse motivo, a maioria dos textos utilizados são artigos buscados na internet e não livros clássicos na área da Educação e do Ensino.

Marco teórico

Apesar de parte dos estudantes desse nível de ensino já estarem mais familiarizados com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na realização dos seus trabalhos e nas aulas presenciais, a necessidade dessa mudança abrupta e da falta de convivência com o ambiente da sala de aula, com os professores e com os colegas não fazia parte dos seus projetos de formação acadêmica. Uma vez que optaram por realizar a graduação na modalidade presencial, subentende-se que esses estudantes julgam importante esses momentos de interação e convivência no processo de construção das suas aprendizagens.

A modalidade EAD, a qual “tem normativas próprias e sistemas de ensino e aprendizagem que em muitos casos divergem do ensino presencial” (SILUS, 2020, p.3) já existia como opção quando os estudantes iniciaram seus cursos de graduação. O que se apresentava no início de 2020 era algo totalmente novo. Um modo emergencial de ensino e não uma nova modalidade. Ninguém teve tempo para elaborar metodologias adequadas ou estudar a melhor forma de construir o conhecimento. O problema se apresentou e uma resposta foi dada.

Com a necessidade de implementar os meios digitais, conforme as orientações da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343 de 18 de Março de 2020 que, posteriormente foi alterada pela Portaria nº 345, publicada em 19 de março de 2020 e no dia 17 de junho de 2020 consolidado pela Portaria nº 544, as Instituições de Ensino Superior (IES) da modalidade presencial, passaram a realizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE). [...] Dessa forma, a remotividade do ensino presencial se justifica pela utilização das TDIC's e a emergência se deve a total adaptação em muitos casos abruptamente para os recursos tecnológicos.

De maneira emergencial, professores e gestores educacionais tiveram que adaptar em tempo real a situação das Instituições de ensino, incluindo seus planos de atividades, metodologias e conteúdos de forma geral, passando ainda da modalidade presencial para o ERE, totalmente experimental (SILUS, 2020, p. 2)

Nesse momento, a questão inicial de “Como continuar o processo de ensino-aprendizagem com os estudantes?” já tinha resposta e nome. Foi batizada de Ensino Remoto Emergencial (ERE). A ideia de como seguir ensinando estava sendo apresentada de uma maneira mais palpável. Para que esta proposta ficasse clara, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu, em parecer, o que poderia ser considerado ERE.

O Parecer CNE 05/2020 estabelece que as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (vídeoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, e-mail, blogs etc.); via programas de TV ou rádio; pela distribuição de material didático físico aos alunos para o momento de isolamento; e pela orienta-

ção de leituras, projetos, pesquisas, exercícios e outras atividades (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2021).

Além do CNE, Patricia Alejandra Behar, professora da Faculdade de Educação e dos programas de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação da UFRGS, nos ajuda a visualizar maneiras de dar andamento às aulas no ERE. Ela nos diz que

Cabe enfatizar que as atividades remotas emergenciais não são só videoaulas. Nesse tipo de atividade, o professor tem que participar ativamente do conteúdo, interagindo ao vivo com seus alunos e organizando tarefas para serem realizadas e postadas ao longo da semana na plataforma selecionada pela instituição (BEHAR, 2020, sp.).

O programa Todos Pela Educação também se posicionou quanto ao ERE em uma norma técnica, que diz que:

[...] é preciso ter em mente que ensino remoto não é sinônimo de aula on-line: “Há diferentes maneiras de estimular a aprendizagem a distância e, se bem estruturadas, atividades educacionais podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica. A nota técnica defende que é fundamental diversificar as experiências de aprendizagem, “que podem, inclusive, apoiar na criação de uma rotina positiva que oferece a crianças e jovens alguma estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças”. Pontua, ainda, que, mesmo a distância, a atuação do professor é central no sentido de assegurar uma boa experiência aos alunos, por isso é fundamental apoiá-los pessoal e profissionalmente, para que desempenhem melhor sua função (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2021).

Essa mudança, à princípio provisória, se estendeu ao longo de todo o ano de 2020 em grande parte das IES e segue acontecendo em parte delas ao longo do ano letivo de 2021. Tanto os professores como os estudantes precisaram aprender ao longo das aulas de que forma ensinar e de que forma aprender neste novo cenário.

Por muitas vezes se observou a comparação entre a EAD e o ERE, principalmente nas cobranças de trabalho e de metodologia de ensino. No entanto, a diferença entre as duas formas de dar aula deve ser reforçada.

[...] não podemos considerar as aulas remotas uma modalidade de ensino, mas uma solução rápida e acessível para muitas instituições. Em geral, é utilizada em um curto período de tempo, diferentemente do EAD, que tem sua estrutura e metodologia pensados para garantir o ensino e educação a distância (UNICESUMAR, 2021).

O início da experiência com o ERE foi mostrando como a realidade do uso da TIC's, que parecia parte do dia a dia, estava distante da prática diária no meio educacional. Muitos estudantes e professores demonstraram dificuldade de adaptação ao uso das ferramentas necessárias para esse novo modo de ser professor. Cada um teve seu ritmo, seu “técnico particular” e todos precisaram de apoio em algum momento do processo. “Acostumados à sala de aula presencial, os docentes tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso” (BEHAR, 2020, sp.). A partir dessas novas necessidades metodológicas apresentadas em função da pandemia de Covid-19, os professores foram se adaptando, à medida do possível, sempre buscando atender o objetivo principal do seu ofício: possibilitar a construção do conhecimento dos seus estudantes.

Os professores, mesmo aqueles que se estressavam com os alunos que utilizavam o celular com internet (que tem as enciclopédias, é móvel e permite uma comunicação multidirecional), tiveram que se reinventar. Afinal comparando com o quadro negro, um celular ou um computador com internet, orientado e mediado por um professor qualificado, tem muito mais condições de ampliar os modos de comunicação e criação e de proporcionar diferentes situações e dinâmicas de aprendizagem (VOLPATO, 2020, sp.).

A mudança foi abrupta em função da pandemia. No entanto ela iria acontecer ao longo dos próximos anos, pois já estava sendo implementa-

da em alguns espaços educativos de maneira lenta e gradual. Conforme Patrícia Alejandra:

Podemos dizer que o que iria talvez ocorrer na educação em uma década acabou acontecendo de forma “emergencial” em um, dois ou três meses. Os professores estão aprendendo mais do que nunca a criar aulas online, testando, errando, ajustando e se desafiando a cada dia (BEHAR, 2020, sp.).

O processo segue em curso, pois a cada dia as aulas precisam ser reelaboradas para que consiga atingir os estudantes remotos de algumas IES. Para os estudantes da modalidade de ensino presencial a adaptação também se fez necessária. De acordo com Sillus (2020, p. 7):

As novas formas de aprender tencionam as práticas pedagógicas novos olhares metodológicos de ensino (para os docentes) e de aprendizagem (para os discentes). As redes sociais, promoveram nas realidades sociais um novo olhar para o processo educativo e uma nova mudança de posicionamentos em práticas pedagógicas. [...] Os estudantes, uma vez que, envolvidos na construção do processo de aprendizagem, sentir-se-ão cada vez mais motivados em construir e (re)significar novos e velhos conhecimentos certamente apresentados a eles de maneira tradicional.

Apesar dessa visão, alguns estudantes, ao contrário da fala acima, demonstram-se desmotivados, principalmente pela demora no retorno presencial. Citam a falta de concentração e de foco nas atividades remotas como entraves ao seu processo de aprendizagem. Falam sobre a necessidade de interação com os colegas e professores na sala de aula presencial para a construção do seu conhecimento.

Considerações finais

Nas questões elaboradas para os estudantes, com o objetivo de compreender como essa mudança afetou o seu processo de aprendizagem, percebe-se que eles apontam a dificuldade de concentração, a baixa motivação para acompanhar todas as aulas e atividades e a interação

como as principais dificuldades do ensino remoto, sendo apontadas por parte dos pesquisados como fatores que prejudicaram a sua aprendizagem. Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida com alunos de IES privadas, o que pode explicar o fato de não citarem dificuldade de acesso à internet de qualidade ou computadores e celulares capazes de atender as necessidades desse formato de ensino.

O longo período que o ERE precisou ser utilizado também dificultou o envolvimento nas aulas do IES, conforme apontado na pesquisa. Uma das entrevistadas destaca “que no início não dificultou, porém, com o passar dos meses tornou-se cansativo e difícil de manter a atenção”. Não se tinha como saber o tempo que essa forma de ensino iria ser necessária. Não se tinha uma fórmula pronta a curto, médio e longo prazo. Como dito anteriormente, as aulas seguiram sendo pensadas ao longo do processo. Mesmo assim, foram destacados alguns pontos positivos por parte dos pesquisados, como por exemplo a possibilidade de assistir as aulas em outros horários que não o habitual, a disponibilidade de um tempo maior para efetuarmos cursos e adquirir mais conhecimento e a acessibilidade.

Também foram destacadas algumas atividades significativas que aconteceram nesse período de ERE como palestras com profissionais que não teriam como estar na IES presencialmente e a simulação médico-paciente de forma remota com um ator performando um paciente, o que já está sendo uma realidade da Medicina e talvez não teria acontecido se as aulas seguissem apenas na modalidade presencial.

A partir da análise dos dados da pesquisa, pode-se perceber que um dos problemas apontados como o grande vilão do ERE, que é a falta de acesso à internet de qualidade ou de equipamentos adequados para seguir estudando, não está presente na vida escolar de parte dos estudantes dos IES privados. No entanto, e apesar disso, eles destacam que se sentem desmotivados e tem dificuldade na aprendizagem. Ou seja, temos outras questões a serem destacadas como problemas do processo de ensino e aprendizagem nesse momento de ERE usado durante a pandemia de Covid-19, que vão além das questões socioeconômicas, refletidas na questão da dificuldade de acesso.

Diferentes estudos apontam que aconteceram defasagens que irão demorar alguns anos para serem sanadas. Porém, esses estudos

estão concentrados no Ensino Básico. Essas defasagens e esse tempo para a recuperação das aprendizagens ficam difíceis de serem mensuradas a curto prazo no Ensino Superior, sendo importante destacar que esse campo de estudo se estenderá, se mostrando necessário por algum tempo caso haja preocupação na formação dos estudantes dos IES.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Brasília: Presidência da República, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. **Jornal da Universidade. UFRGS, 2020**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida: Editora Ideias e Letras, 2015.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C. F.; JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc Em Revista**, v. 16, n. 2, e5336, 2020.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, ENSINO MÉDIO E GESTÃO. **O ensino remoto e as lições à vista**. 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/o-ensino-remoto-e-as-licoes-a-vista/>.

VOLPATO, G. **Pandemia e ensino superior: novos tempos, novos desafios**. 2020. Disponível em: <http://portal.inpeau.ufsc.br/pandemia-e-ensino-superior-novos-tempos-novos-desafios/>.

UNICESUMAR. **Conheça a diferença entre ensino remoto e EAD**. 2021. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/blog/diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead/>.



AS BARREIRAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Camila Pinheiro
Eduarda Ferronato Cavagni
Mauro Meirelles

Introdução

A Educação a Distância (EAD) surgiu como uma modalidade alternativa ao ensino clássico presencial, proporcionando que professores e alunos estejam separados fisicamente durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo realizada principalmente por meio da utilização de tecnologias de informação, como a internet, que permitem a promoção de diversas atividades síncronas e assíncronas com os estudantes, além da disponibilização de materiais básicos e complementares de ensino (MARTINS e FROM, 2016).

Um breve resgate histórico nos mostra que, apesar do Ensino a Distância despontar como uma novidade aliada as novas tecnologias, têm-se que sua história remonta ao ano de 1840, com a criação da Faculdade Sir Isaac Pitman, primeira escola por correspondência na Europa. *Vis-à-vis*, observa-se ainda no velho continente uma ampla tradição de ensino não-presencial com cursos de idiomas, por correspondência, sendo realizados na Alemanha desde o ano de 1856. Nas Américas, o pioneirismo fica por conta dos Estados Unidos que foi o primeiro país do novo mundo a investir no formato, onde, em 1873 na cidade de Boston, criou-se a Society to Encourage Study at Home (SH).

Contudo, antes de aprofundar os argumentos e explorar o modo como esse formato alternativo de educação ganhou espaço no contexto da atual pandemia de Covid-19, faz-se necessário diferenciarmos aquilo que se denomina de “Educação Aberta” daquilo que comumente chamamos de “Educação à Distância”.

Grosso modo, podemos dizer que a Educação Aberta está ligada a experiências em Educação Não-Presencial, por correspondência, dentre outros; e tem como objetivo principal possibilitar o acesso ao Ensino Superior a pessoas sem a necessária formação para ingresso no mesmo. Ou seja, o termo “aberta” remete, inicialmente, à uma proposta sociopolítica de democratização de acesso ao ensino as várias camadas da população, modelo de ensino no qual a *Open University* é, hoje, o maior exemplo.

Mas, com o tempo, como descrito por Meirelles e Steffen (2016) a proposta inicial das “*open universities*” evoluiu e ganhou novo significado a partir de novas e diversas possibilidades de ensino-aprendizagem que, se utilizando dos mesmos meios não-presenciais, se propunham a objetivos outros. Deste modo, o termo “aberta”, que antes correspondia muito mais a uma certa liberdade de acesso ao ensino, é ressemantizado. Acaba por assumir um caráter muito mais pedagógico do que democrático de modo que, na atualidade, é muito mais comum que se use esse termo para se referir a todo um conjunto de oportunidades diversificadas de construção do conhecimento fora dos limites da sala de aula do que uma educação de amplo alcance como em sua proposta original.

Dito isto, importa aqui lembrar que, quando nos referimos a Educação à Distância, estamos muito mais tratando de um ensino não-presencial baseado em suportes e possibilidades de acesso ao conhecimento diversas, do que ao caráter democrático e universal desta como queriam os criadores das primeiras universidades abertas.

No Brasil a Educação à Distância tem seu início com surgimento da radiodifusão, sobretudo, com a fundação em 1923, da Fundação Roquete Pinto e da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1925. A essas primeiras experiências via rádio, seguiram-se as primeiras ofertas de cursos por correspondência que, em 1939, são oferecidos pelo Exército e a Marinha brasileiros aos militares que faziam parte de seus quadros operacionais. Dois anos mais tarde, em 1941, esse mesmo modelo será expandido com a criação do Instituto Universal Brasileiro (IUB) que passou a ofertar a população civil cursos de formação básica e técnica.

Na época de sua criação em 1941, segundo Iaralham (2009), seu objetivo residia simplesmente em divulgar o curso de contabilidade nas páginas da Revista “O Cruzeiro”. Contudo, nos anos seguintes, outros

cursos foram implantados com especial destaque para os cursos técnicos em eletrônica de Rádio e TV, de Corte e Costura, de Desenho Artístico, de Mecânica de Automóveis e de Auxiliar de Escritório, totalizando até meados dos anos 1950 cerca de 35 cursos. Em 1958, é lançado um curso de Fotografia. De 1960 a 1980, o Instituto Universal Brasileiro foi praticamente referência em cursos desta modalidade chegando a contar com cerca de 200 mil alunos e dez unidades espalhadas pela cidade de São Paulo. Contudo, atualmente, conta com apenas duas unidades de ensino e têm seu foco ligado ao oferecimento de cursos técnicos voltados a área de transações imobiliárias, secretariado e comércio, além de outros com foco profissionalizante.

Paralelamente ao modelo proposto pela IUB, até o final dos anos de 1990 várias outras experiências e formatos foram testados e levados a efeito com diferentes metodologias: ensino por correspondência, com textos e tarefas pré-programas remetidas ao educando; aulas gravadas em vídeo e transmitidas pela TV ou em fitas domésticas, apoiadas em apostilas e exercícios (como o Telecurso 1º e 2º graus da Rede Globo), teleconferências via satélite, dentre outros. Contudo, cabe notar que, o maior impacto na afirmação da Educação à Distância, no Brasil, se dará a partir da televisão e de sua utilização para fins educacionais. E será com a oferta em 1969, no Estado do Maranhão, pela TV Educativa local, de um curso de 5ª a 8ª série pela TV, este, apoiado em material didático impresso e monitores que teremos um grande salto na utilização deste suporte.

Mais recentemente, seguindo modelo semelhante, mas muito mais voltada para atividades e temas relacionados a escola e a conteúdos dos mais diversos é criado o Canal Futura. Via TV a Cabo, ele ganha espaço através do uso da linguagem jornalística e documental e passa oferecer conteúdos e materiais que são, em larga escala, acessados e utilizados por escolas e pessoas de todo o Brasil que possuem acesso a TV a Cabo.

Ademais, já quase no final do século XX e início do século XXI, com a popularização do acesso a rede mundial de computadores através da redução significativa dos custos de aquisição de equipamentos e do acesso a internet através de provedores de conexão discada gratuitos, e mais tarde com a popularização da banda larga, entre em cena o computador e a comunicação mediada por ele.

Essa relação passará a ser o centro das discussões pedagógicas relativas à Educação a Distância de forma cada vez mais frequente tendo em vista a velocidade de difusão das tecnologias. Porém, não é com o suporte em si e o modo que se dá o processo de ensino-aprendizagem que nos ocuparemos a partir de agora, mas sim, o modo como, no contexto da pandemia de Covid-19, esse suporte e o modo como a educação era pensada assumiu novos contornos a partir de sua utilização em larga escala no âmbito da Educação Básica.

O estudo se ocupa de uma pesquisa exploratório-descritiva, de natureza qualitativa. Estabelece uma síntese interpretativa cujo propósito é compreender como a pandemia alterou o modo de ensino e qual a situação da Educação a Distância nas escolas brasileiras, e, principalmente, como a utilização das redes pode se constituir numa importante ferramenta de difusão de conhecimento.

Ademais, esse estudo teve sua abordagem construída a partir do levantamento de dados encontrados na literatura já existente, sendo delimitada uma pesquisa teórica fundamentada em livros, revistas, revistas eletrônicas, artigos e monografias nacionais constantes nas bases de dados do *Scielo*, *Bireme*, *Pubmed* e *Capes*. Para tanto, os seguintes descritores foram utilizados, de forma individual e combinados: educação a distância, pandemia, COVID-19, redes sociais, novos modelos de ensino-aprendizagem, tecnologia na educação.

Para a escolha dos estudos, foram seguidos como critérios de inclusão: artigos de pesquisa, artigos de revisão, estudos de caso, textos de livros, publicados em inglês ou português, referentes à pesquisa no período de 2000 a 2021. A seguir são apresentados os resultados destas análises.

Contextualização

Em dezembro de 2019, a COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo vírus corona (SARS-CoV-2), teve seu primeiro registro confirmado, na China. Com o seu rápido avanço a níveis globais e a dificuldade de tratamento frente a uma doença completamente nova, foi declarada uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (OLIVEIRA et AL., 2020).

No Brasil, o Ministério da Saúde (MS) atuou efetivamente desde os primeiros casos da doença, levando informação à população, orientando com medidas preventivas para evitar a transmissão, tais como lavar as mãos, usar álcool 70%, cobrir a boca e o nariz ao tossir, não compartilhar objetos, manter ambientes ventilados e manter o distanciamento social (OLIVEIRA et AL., 2020).

Houve, principalmente no interior do Estado, um certo obscurantismo político documentado por Asano et Al (2021), e, um movimento de negação da realidade por parte de muitos gestores públicos e políticos que subestimavam a gravidade da doença.

Isto posto e considerando a ampliação do período de restrições sociais em todo mundo sugerido pela OMS, surgiu a necessidade de buscar alternativas de ensino que permitissem a professores e alunos dar prosseguimento as suas atividades, seja no âmbito da Educação Básica, seja no âmbito da Educação Superior, e que permitissem o andamento de suas atividades ao mesmo tempo em que se garantisse as normas de biossegurança necessárias com vistas a contenção do avanço da pandemia (DANTAS, 2020).

Para tanto, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020) autorizou, em caráter provisório, a utilização em âmbito nacional da Educação a Distância, em todos os níveis de ensino, com vistas a se garantir a manutenção dos calendários acadêmicos e a diminuição dos prejuízos no ensino brasileiro em função do isolamento social e das medidas restritivas de circulação impostas pelas autoridades sanitárias municipais e estaduais.

No entanto, apesar de seu potencial democratizante e seu caráter, até certo ponto inclusivo, é fato que a utilização em massa da Educação a Distância e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, ainda impõe gigantescas barreiras que dificultam o sucesso pedagógico do ensino (PIMENTEL e RIOS, 2007). Em especial, aqui nos referimos a três aspectos pontuais, a saber: a) as possibilidades de acesso as ferramentas e ao suporte técnico necessário para sua utilização satisfatória; b) a quase ausência de materiais e conteúdos produzidos e pensados exclusivamente para essa modalidade de ensino; e, c) a quase ausência de profissionais capacitados e capazes de operar com fluência esse suporte.

Neste contexto é importante compreender a situação da Educação a Distância, frente a estes aspectos. Discussão essa, melhor abordada nos tópicos a seguir.

A Educação a Distância no Brasil atual

A partir do exposto até aqui, com base nas informações e dados apresentados, constata-se que a Educação a Distância, em suas diversas matizes e suportes, não chega a ser efetivamente uma novidade no Brasil e, menos ainda, no resto do mundo. Trata-se sim de uma modalidade de ensino que tem uma história construída e de resultados concretos e observados. Aqui se fala, portanto, de um modelo de ensino que tem evoluído e se aproveitado das novas tecnologias e dos recursos de comunicação a essas relacionadas para renovar e ampliar sua atuação. Suporte esse que tem permitido articular recursos e linguagens de diversos meios sobre um mesmo suporte e através de um único canal, qual seja, a rede mundial de computadores.

A partir de um complexo sistema de *hiperlinks*, textos, fotografias, ilustrações, áudios, vídeos e animações são estruturados no interior de um mesmo espaço e colocadas a disposição dos usuários através de diferentes Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). *Bits e bytes* tornam-se o simulacro do real e exibem nas telas dos computadores através de novos formatos de áudio (mp3, acc, ogg, wav, midi etc.), de vídeo (avi, mp4, divx, mov etc.), de imagem (jpg, png, psd, bmp etc), de texto (txt, doc, odt, etc.) e de hipermídia (hml, xhtml, shtml etc.) conteúdos que são utilizados tanto por alunos quanto por professores no decorrer de seus processos de ensino-aprendizagem. Seu suporte não-físico não é mais o papel, a fita K7 ou o VHS, e sim, as telas dos computadores e smartphones.

Tem-se então que, ao usar o computador ou o smartphone como suporte hipermediático a EAD, diferentemente do que acontecia em outros suportes utilizados, acaba-se por propiciar uma imersão do indivíduo na paisagem cibernética, produzindo, novas temporalidades e formas de perceber e relacionar-se com o tempo. Pois, antes mesmo do surgimento do suporte informático, tem-se que as formas como as mais diferentes culturas percebem o tempo e com ele se relacionam é diversa de modo que,

o tempo cronológico, da máquina, do relógio, do calendário, assume, um caráter único em cada cultura em função de uma meta-agenda histórico-cultural que valora/desvalora determinados usos e vivências do tempo.

Todavia, apesar de passível de uma medição objetiva, esse tempo, a hora de sessenta minutos, pode ser percebida de forma diversa por diferentes pessoas que compartilham um mesmo quinhão de 3600 segundos. Disto deriva que, uma mesma hora pode ser mais longa para aquele que estuda Matemática e que vê os ponteiros do relógio arrastarem-se rumo a hora fechada do que, a hora vivida por aquele que lê sua revista favorita ou está na praia e vê os ponteiros do relógio correrem de forma frenética rumo ao sexagésimo minuto, parecendo-nos que, essa hora teve muito menos que sessenta minutos. Curta ou longa, a hora continua a ser do mesmo tamanho e composta por 60 ciclos de 60 segundos, contudo, a forma como esse tempo é percebido é diversa e se relaciona a forma como nós o percebemos e nos relacionamos com ele.

Deste modo, para além, do tempo-tempo, do tempo-máquina, tem-se então que a intensidade da experiência está diretamente relacionada ao modo como subjetivamos esse tempo o que, grosso modo, implica em diferentes modos de percebê-lo. Assim, ao pensarmos o tempo e a forma como o experienciamos, tem-se que, em termos lexicais, o tempo assume no interior da linguagem, segundo Ricouer (1975), uma diversidade gramatical muito grande que se relaciona ao que poderíamos chamar de uma sintaxe do tempo, ou seja, a forma como esse tempo é utilizado, substantivado, subjetivado por aquele que o toma para si.

Disto decorre que, o tempo vivido, o tempo que estamos em sala de aula, seja esta presencial ou um simulacro dela, é o tempo que vivemos a experiência, é o “nosso tempo” e assume-se, este, quase sempre, como diacrônico e fora do claustro do tempo- máquina. Portanto, esse “nosso tempo” é um tempo com duração perceptiva diversa, é o tempo do sujeito. É o tempo que se sobrepõe ao cotidiano da menina-mãe que teve sua infância encerrada precocemente, que estuda, que cuida do filho e da casa, é o tempo do jovem que trabalha para ajudar em casa, que estuda, que faz cursos a distância, que assiste a aula no computador enquanto ouve música, conversa no WhatsApp, interage com amigos nas Redes Sociais e olha seus e-mails.

Tal constatação implica numa mudança de foco na medida em que não há uma observação presente e efetiva das ações e atitudes de cada sujeito naquilo que Gibson (1984) nomina com ciberespaço. No ciberespaço e, conseqüentemente, nos ambientes virtuais utilizados para fins educacionais ou não, a interação, torna-se a pedra de toque de seu sucesso. Segundo Bott (1976), a intensidade da relação e das interações se dará a partir da constituição de redes estreitas ou frouxas entre aqueles que nessas redes e comunidades interagem. Ainda nesta direção, cabe lembrar que as novas tecnologias de informação e comunicação ofertam vários recursos e ferramentas de redução da distância de modo que, estar próximo não significa, necessariamente, estar dividindo um espaço físico, mas sim, poder interagir constantemente, trocando informações e gerando sentidos entre diferentes sujeitos com um objetivo próximo e comum.

Nesse contexto, o que gera o conhecimento e a aprendizagem quando nos referimos ao contexto da Educação a Distância é, de forma geral, a troca de informações entre sujeitos educadores e educandos cujos papéis e atuações se formam dentro de suas especialidades e necessidades e, onde, o uso do computador ou smartphome como suporte, tem tão somente o papel de conectar pessoas, de reduzir distâncias e de permitir que, entre elas, haja interação.

Contudo, os equipamentos utilizados para se conectar a rede mundial de computadores são diversos e incluem, desde o uso de computadores de última geração até o uso de Tablets, Smartphones e SmartTV's, o que implica em diferentes e graus diversos de interação e de qualidade desta interação (WOLF, 2002).

É, portanto, a partir do exposto até aqui que, neste momento atípico proporcionado pelas inquietações causadas pela COVID-19 e as adequações ao mundo virtual, surgem os desafios de aprendizagem, os questionamentos sobre o progresso do ensino, as incertezas e a preocupação de dar conta ou não de efetivar o ensino-aprendizagem com sucesso nos mais diversos níveis de ensino (KIRCHNER, 2020).

Em função destas preocupações e questionamentos frente a uma realidade onde o ensino convencional não pode ser levado a cabo por razões óbvias de saúde pública ligadas a contenção da pandemia de Covid-19 no Brasil, torna-se essencial que as alternativas propostas atinjam

um nível de sucesso satisfatório e, para isso, é fundamental que suas principais dificuldades sejam identificadas e superadas.

O Covid-19 no Brasil: o uso da Educação a Distância e das Redes Sociais como uma alternativa viável

Com a manifestação da Covid-19 no Brasil acontecendo inicialmente de forma isolada, as formas de contenção eram fundamentadas no controle dos infectados. A partir do crescimento acelerado e a consequente expansão dos casos, houve o fenômeno de transmissão denominado “transmissão comunitária”, em que não é mais possível rastrear a origem da infecção, indicando que o vírus circula entre as pessoas dentro de um mesmo território, independente destas terem viajado ou não ao exterior. Surge então a necessidade de novas medidas para controlar e evitar casos graves como muito bem nos aponta Oliveira et Al (2020).

As características e manifestações da doença podem levar a casos sintomáticos graves, leves e até mesmo a quadros assintomáticos, camuflando seu diagnóstico e a identificação dos infectados por suas características clínicas e sintomatológicas. Dessa maneira, além das medidas preventivas individuais, foram propostas medidas comunitárias, restringindo as atividades de convívio público e aglomeração de pessoas, além do fornecimento de testes para a obtenção de dados epidemiológicos e rastreio (OLIVEIRA et AL., 2020). Tais medidas de controle impediram, durante o período de pandemia, a continuidade do calendário acadêmico tradicional das universidades – e estudantil, no caso do Ensino Básico – no formato presencial.

Durante toda a história e no tempo presente, a sociedade presenciou inúmeros fatos que mudaram drasticamente seus hábitos e costumes, convivendo e se adaptando através de constantes transformações, e é fundamental que a educação às acompanhe, de igual forma (MARTINS e FROM, 2016). No cenário pandêmico atual, alternativas como a Educação a Distância fazem-se necessárias para o andamento do ensino. Transpondo as barreiras temporais, a Educação a Distância, até então pensada e regulamentada pelo Ministério da Educação no que tange a sua utilização os cursos superiores e técnicos, instaurou-se em

todo âmbito educacional, o que inclui toda a Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais, bem como, o Ensino Médio (MARTINS e FROM, 2016).

A partir dessa realidade, surge o desafio de desestruturar uma visão única de sala de aula e pensar a educação em seus diferentes níveis de ensino a partir de outros espaços e tempos em que ela possa ocorrer e desenvolver-se. Contudo, apesar da Educação a Distância se propor a facilitar esse processo, ela, apresenta barreiras para o pleno desenvolvimento pedagógico e para a manutenção de um efetivo processo de ensino-aprendizagem na medida em que, o processo de interação tanto entre os discentes e docentes quanto entre os primeiros entre eles, se vê fortemente comprometido no que tange a socialização primária e a ausência de outros espaços que, no âmbito da escola e da universidade, também servem como elemento promotor de aprendizagens significativas como é caso, por exemplo, dos momentos de intervalo, das bibliotecas, da cantina, do pátio da escola etc.

Mas também, há, por parte dos professores em função de sua formação e capacitação deficitária em relação a esse suporte como já apontamos anteriormente, certo preconceito latente de que não é possível garantir o aprendizado do educando estando, este, distante do educador (PIMENTEL e RIOS, 2007).

Outro ponto destacado por esses autores e que corrobora com o exposto por nós no início deste texto reside na ausência de materiais e conteúdos pensados exclusivamente para utilização nessa modalidade de ensino e que, grosso modo, se mostra evidente no planejamento inadequado da disciplina para esse suporte, no mau encaminhamento de custos, na presença de profissionais despreparados – tanto por falta de conhecimento técnico quanto por falta de fundamentação teórica, nas altas taxas de evasão, no acesso precário a rede mundial de computadores e na falta de adequação do currículo ao suporte. Constatações essas que, ao invés de incluir, acabam por promover e aprofundar desigualdades sociais já existentes, algo que, a Educação a Distância tinha como principal objetivo solucionar.

Em relação aos estudantes observa-se que, entre deles, uma crescente dificuldade financeira em se manter conectado a rede mundial de computadores, a dificuldade de se ter acesso aos equipamentos neces-

sários, bem como, a ausência de uma postura proativa que garantam, a estes, condições mínimas que lhes permitam certa autonomia no processo de aprender. Fatores esses, tidos como os principais elementos que levam ao abandono, a desistência e a evasão por parte destes, de cursos oferecidos através da modalidade não-presencial, ou seja, através da Educação à Distância.

Com base em um relato de experiência vivenciada na rede municipal de Itapiranga – Santa Catarina, foi visto que a pandemia revolucionou a forma com que todos os envolvidos no processo de ensino viam a escola (KIRCHNER, 2020). Neste sentido, foi identificada como maior barreira na adaptação dos alunos e professores, justamente a necessidade de pensar em como fazer a sala de aula acontecer em outros espaços e tempos. Ademais, outras barreiras encontradas pelos educadores envolviam a dificuldade em realizar de forma efetiva as intervenções em aulas, limitações no uso das tecnologias e timidez.

Por parte dos educandos, foi relatada a carência de visualizar e escutar o professor, barreira vivenciada principalmente durante a realização de atividades assíncronas, mostrando como as relações interpessoais são essenciais nos processos de aprendizado (KIRCHNER, 2020), bem como a interação e a qualidade desta (WOLF, 2002).

Algumas das soluções encontradas para minimizar os danos no aprendizado dos estudantes da cidade de Itapiranga, residiu na elaboração de apostilas que foram entregues semanalmente aos alunos e a criação de um aplicativo, para a disponibilização de materiais didáticos. Além disso, todos os professores reuniram-se e planejaram em conjunto as atividades para cada grupo, interagindo, posteriormente com as crianças, adolescentes e familiares por meio de ferramentas de texto amplamente disseminadas como o WhatsApp, por exemplo (KIRCHNER, 2020).

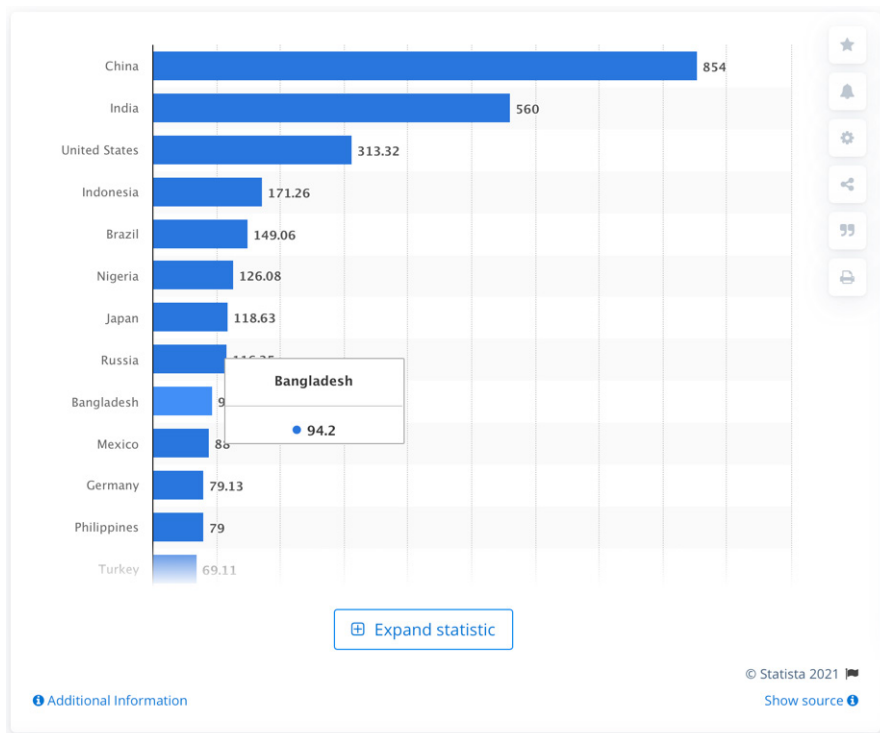
Neste sentido, importa aqui destacar que a continuidade na avaliação da eficácia dos métodos e constante reavaliação dos materiais, permitiram aos professores o ajuste fino e instantâneo de demandas percebidas durante os contatos com familiares e alunos, gerando uma grande interação entre os envolvidos e tornando o processo de construção de conhecimento uma atividade compartilhada entre todos e de responsabilidade descentralizada (KIRCHNER, 2020).

Outra possibilidade reside também na proposta de se utilizar as redes sociais como suporte para a Educação a Distância com vistas a trazer para dentro da sala de aula virtual uma ferramenta que faz parte da cultura digital dos jovens das chamadas gerações X, Y e Millenium como, em outro estudo, Meirelles e Steffen exploram as possibilidades ampliadas que esse suporte oferece.

Nesse sentido, Meirelles e Steffen (2016) desenvolvem seu argumento partindo da afirmação de que o conceito de rede social não é novo e já têm assento nas discussões acadêmicas, pelo menos no campo das Ciências Sociais em geral e da Antropologia em específico, desde meados da década de 1950. Contudo, sua operacionalização se dará somente mais tarde com os experimentos e estudos de Milgram (1967) e de Bott (1976). Contudo, não nos interessa aqui discutir a gênese das redes sociais e os estudos que delas se ocupam, mas sim, pensar como, no contexto digital a moderna ideia de rede social e seu uso no educacional pode ser tido como uma possibilidade válida no que tange ao seu uso educacional através da constituição de redes sociais baseadas em malhas estreitas e com grande grau de conexão entre seus usuários, as quais, ao articularem o uso de computadores e aparelhos de telefonia móvel, podem permitir um grau de interação e resposta bastante satisfatório ao professor – e, também, entre o corpo discente – na medida em que se utiliza de uma “plataforma de interação” bastante comum entre o público jovem.

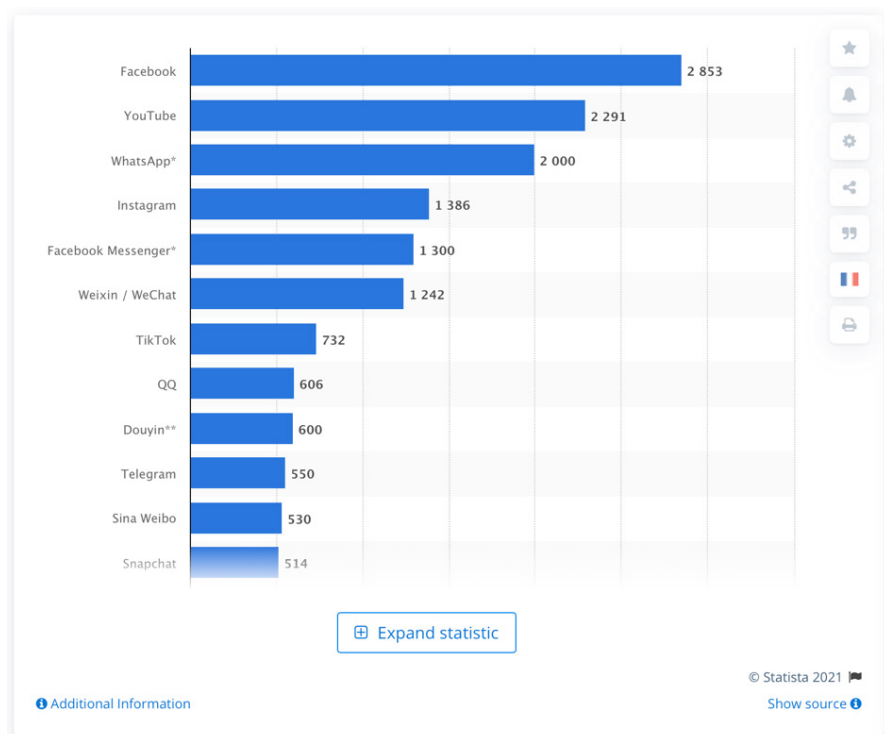
Dito isto, tem-se que segundo dados divulgados pelo site Statista, com tem-se que o Brasil conta hoje 149.06 milhões de pessoas conectadas, de alguma forma, a rede mundial de computadores, como mostra o Gráfico 1. Somado a isso, o Gráfico 2, apresenta que o Facebook é a rede social mais popular hoje no mundo contabilizando 2.853 milhões de usuários ativos.

Gráfico 1: Países com maior número de usuários de Internet em 2021 (em milhões).



Fonte: Statista.com – 2021.

Gráfico 2: Redes sociais mais populares no mundo em julho de 2021 (em milhões).



Fonte: Statista.com – 2021.

Dados do Cetic.br nos mostram que, há dez anos, em 2011, em 51% dos domicílios pesquisados, as crianças já haviam usado um computador e que, dentre estes, 27% declaram já ter usado a internet. Destaca-se na pesquisa também o fato que 90% das crianças de 5 a 9 anos o fizeram com vistas a acessar jogos online, e ainda que, entre elas 45% utilizaram a rede para busca de informações para a escola, ao mesmo tempo em que, 29% delas afirmava usar o Facebook e/ou Orkut, na época, além do fato de, 25% destas afirmarem que trocavam mensagens instantâneas usando *Instant Messengers* (IM) e, ainda que, em 10% dos casos, esse uso se dava por meio do uso de ferramentas de e-mail. Em termos de dispêndio de tempo nas redes sociais tem-se que, em agosto de

2010, o usuário médio do Orkut permanecia em média 275 minutos no referido site, enquanto, no Facebook esse tempo de permanência mensal no mesmo era quase dez vezes menor, totalizando 29,3 minutos.

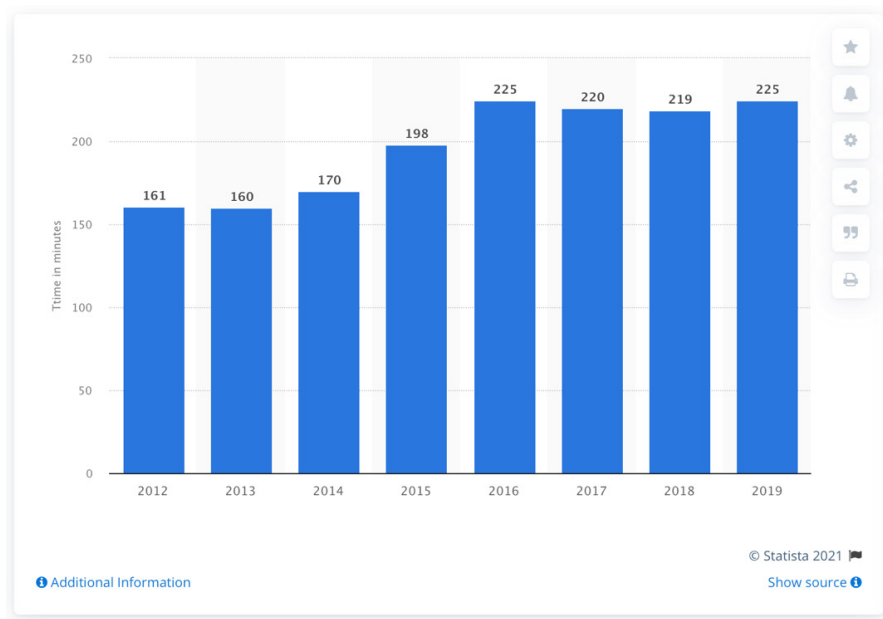
Um ano depois, o Orkut praticamente está morto e o tempo médio de permanência do usuário no Facebook totalizava, em dezembro de 2011, 288 minutos (ou 4,8 horas), como mostra o Gráfico 3. Crescimento esse que se manterá nos anos seguintes de modo que, em 2019, estes, permaneciam conectados diariamente a rede mundial de computadores cerca de 225 minutos (ou 3,8 horas), como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 3: Crescimento no número de horas que os usuários brasileiros permaneciam conectados ao Facebook entre dezembro de 2010 e dezembro de 2011 (em horas).



Fonte: ComScore – 2021.

Gráfico 4: Tempo médio de conectividade do usuário brasileiro (em minutos).



Fonte: Statista.com – 2021.

Isto posto, aponta-se algumas possibilidades que o Facebook pode oferecer aos educadores e professores interessados no uso das plataformas sociais em suas aulas, uma vez que, desde meados de 2010 começou a surgir na rede mundial de computadores uma série de postagens em blogs educacionais e de artigos científicos que buscavam explorar as possibilidades oferecidas pelas redes sociais e, desta forma, inaugurou-se um novo campo de estudos na educação que se assenta na relação entre as Redes Sociais e a Educação.

Recentemente, com o avanço dos estudos no campo da linguística e, mais especificamente, da sociolinguística, a ideia de malha estreita e malha frouxa de Bott (1976) dá lugar a noção de redes de alta e baixa intensidade, noção esta, tributária a Coates (1993). Sua caracterização, por sua vez, apesar de retomada de forma um pouco diversa de sua aceção tradicional não difere em muito do modelo proposto por Bott

(1976) e se assenta, também, na interligação e no grau de interatividade daqueles que compõem essas redes, sendo nominadas, a partir disso como abertas ou fechadas (TUZINE, 1997). Interessa-nos aqui, as redes de alta intensidade, onde, a norma é reforçada a partir da interação entre aqueles que a compõem (DURKHEIM, 2007; FOUCAULT, 2004; BOURDIEU, 2007).

Parte-se então, a priori, que a adoção de um modelo de ensino baseado em Redes Sociais deve estar, de certa forma, circunscrita a um dado grupo de alunos. Tal grupo, no plano ideal, compor-se-á, portanto, por alunos de uma dada turma que, num dado momento do tempo, interagem com um professor.

Contudo, dado o caráter extremamente capilar das Redes Sociais, é preciso que, nas redes sociais, nos utilizemos de dois recursos já conhecidos há mais de vinte anos entre os entusiastas da Educação a Distância, quais sejam, as comunidades virtuais de aprendizagem e os fóruns de discussão, aos quais, pode-se aliar também um mensageiro instantâneo que permita a comunicação entre aqueles que compõem o grupo.

Nesse sentido, considerando o exposto no Gráfico 2 e 4, bem como, o tempo de permanência na referida rede social e na rede mundial de computadores tem-se que, na prática, os alunos que hoje fazem parte de nossas salas de aula, passam um tempo no mínimo igual ou superior aquele que estão conosco em sala de aula na frente de um aparelho conectado a internet de modo que, segundo Philips, Baird e Fogg (2011) “em muitos casos, os alunos passam mais tempo on-line em um ambiente de aprendizagem informal – interagindo com os colegas e a receber feedback destes – do que o tempo que eles passam com seus professores em sala de aula tradicional”.

Desta feita, enquanto simulacro do real, o que estaremos fazendo ao usar essas ferramentas já existentes na própria rede social é criar uma sala de aula virtual (ou grupo, o qual poderá se restringir somente aos nossos alunos ou a outros) onde se produzirá a interação assíncrona (através de postagens, compartilhamentos e comentários) e síncrona (através do mensageiro padrão, o qual também pode ser configurado pelo professor para permitir acesso somente aqueles que fazem parte do grupo). Suporte esse, em que os estudantes demonstram ter grande fluência em sua utilização a partir

dos critérios apresentados por Meirelles (2005) no que se refere ao acesso, uso e domínio de tecnologias digitais pelos estudantes da Educação Básica.

Neste sentido e na esteira do exposto por Kirchner (2020), o estudo do Meirelles e Steffen (2016) nos aponta também para o fato de que, para além do atual avanço obtido em termos de interface e usabilidade no que se refere ao atual estágio de desenvolvimento da maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem, as Redes Sociais representam uma nova possibilidade que extrapola os limites circunscritos da aprendizagem formal, esta, inscrita no espaço escolar *strictu sensu* e em seus simulacros virtuais materializados numa infinidade de ambientes educacionais de aprendizagem, hoje, disponíveis no mercado de modo que, para além do espaço escolar, as Redes Sociais, dadas suas especificidades e a forma como se organizam e estruturam, acabam por alargar o espaço da escola, dos ambientes virtuais de aprendizagem e a forma como o conhecimento é produzido e compartilhado entre as gerações mais novas que têm a rede mundial de computadores como seu *lócus* privilegiado de interação.

Do exposto conclui-se, no que tange ao trabalho docente com jovens das mais diferentes idades com base no uso de tecnologias digitais que um dos principais desafios que têm assolado a Educação desde o início da sua utilização no Brasil reside fundamentalmente na ausência de uma formação e capacitação para o uso deste suporte em nossas salas de aula, bem como, na ausência de materiais destinados a esse suporte e, também, a quase inexistência de plataformas educacionais que partam e/ou se utilizem de ferramentas com as quais esses jovens possuem intimidade e fluência em sua utilização.

Em razão disto – e agora se referindo ao contexto específico da pandemia de Covid-19 – podemos dizer que, essa, apenas serviu como elemento catalisador de uma discussão que há anos encontra-se relegada aos porões da universidade, qual seja, de como se utilizar das plataformas digitais de ensino sem, apenas, se transporem materiais utilizados na educação tradicional para o formato digital.

Ademais, se sua utilização agora vai se mostrar eficaz ou não, isso é algo que só o tempo dirá e muitos estudos ainda deverão ser levados a cabo com vistas a se construir bases de dados consistentes em relação ao uso efetivo desta modalidade de ensino, seu alcance e possibilidades.

De imediato, por sua vez, faz-se necessário que, desde já, repensem nossa prática docente, que mantenhamos um diálogo constante com nossos pares e que outros atores educacionais com vistas a se pensar o atual currículo, seus conteúdos e materiais, bem como, o modo como ele é trabalhado para essa nova realidade que se se impõe a nossa frente. Também, observou-se no cenário atual a necessidade de os profissionais atuantes na área da Educação, vivenciaram a urgência em adequar-se ao mundo virtual, fato que evidencia as carências existentes em sua formação (SILVA, PETRY e UGGIONI, 2020).

Outro desafio emergente – analisando a Educação Básica – reside na desigualdade de acesso à internet e as tecnologias digitais, o que levou a Secretaria de Educação do município de Itapiranga (Santa Catarina) a pensar estrategicamente em formas adequadas para garantir o envio e recebimento de materiais aos alunos e professores – através da distribuição de apostilas físicas (em papel) – com vistas a se garantir o progresso educacional dos alunos como muito bem documentam (SILVA, PETRY e UGGIONI, 2020).

No Ensino Superior, apesar do uso da modalidade não-presencial já estar regulamentado há algum tempo, outros problemas surgiram relacionados a capacidade de conectividade dos alunos e o acesso destes aos equipamentos necessários o que levou a Universidade Federal do Rio Grande do Sul a criar o ação “Conecta UFRGS”, a qual, têm como finalidade dar suporte e garantir através da entrega de equipamentos o acesso aos alunos que não possuem acesso a infraestrutura e aos equipamentos necessários para Educação à Distância através da coleta e montagem de computadores que permitam a esse aceder a rede mundial de computadores e, assim, dar continuidade aos seus estudos universitários.

Considerações Finais

Grosso modo, podemos dizer que a pandemia de Covid-19 trouxe inúmeras mudanças de hábitos e uma nova realidade que se mostra manifesta em diversos momentos de nossa vida. Nossa dinâmica de trabalho mudou e o espaço da casa, tornou-se também, nosso local de trabalho e de estudo devido principalmente às necessidades de isolamento social. Da mesma

forma, também é fato que muita coisa mudou, que certas falhas pontuais presente em nossa formação – como é o caso do uso das tecnologias digitais em sala de aula – que até então passavam despercebidas em nossa prática cotidiana, com a necessidade de se migrar para o suporte digital, tornou-se um problema prático e com passamos a ter que lidar.

As dificuldades enfrentadas pelos professores não foram e nem são poucas. Dificuldades essas que dizem respeito tanto ao próprio acesso a tecnologia e sua capacidade de aceder a rede mundial de computadores quanto ao próprio uso das diferentes plataformas existentes e o modo como outras aplicações não pensadas para o uso educacional – como é caso, por exemplo, do WhatsApp, do Facebook, do Google Docs etc –, passaram, no decorrer da pandemia a serem utilizadas alternativamente para esse fim.

Da mesma forma que o mundo do trabalho, a o campo da educação também passou por um grande conjunto de mudanças que implicaram na necessidade de se repensar o paradigma até então vigente com vistas a se dar conta das demandas educacionais não previstas bem como de se suprir as necessidades emergentes tanto de discentes quanto de docentes no que tange ao uso das tecnologias existentes para fins educacionais. Movimento esse que implicou em uma grande sobrecarga de trabalho para os docentes que, sem aviso algum, nem muito menos a capacitação necessária para este fim, foram obrigados a rapidamente pensar e adaptar o conteúdo de um ano inteiro de trabalho pensado para uma sala de aula presencial para a modalidade a distância.

Tal mudança não afetou apenas um ou outro setor educacional, nem um ou outro nível de ensino, mas sim a totalidade do sistema educacional brasileiro tanto público quanto privado, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e de Pós-Graduação. Frente a tal cenário, a alternativa viável encontrada para que se desse continuidade ao calendário educacional brasileiro foi permitir aos estudantes e professores troca de conhecimento, sem a necessidade de contato próximo e a exposição à riscos, o que se deu através do uso massivo da Educação a Distância. No entanto, assim como vários fenômenos que demandam mudança, a transição para modelos digitais de realização de aulas e a adaptação do processo de ensino-aprendizagem não foram simples e, apesar de estarem

cumprindo – em alguns casos – de maneira satisfatória com seus objetivos e proposições, encontraram barreiras na sua execução, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores.

Nesse sentido, o que buscamos no decorrer deste texto foi trazer a baila o modo como uma ferramenta bastante comum e de uso cotidiano por partes dos jovens como é o caso da rede social Facebook pode servir para esse fim, uma vez que, como as estatísticas mostram, é fato que os alunos passam praticamente o mesmo tempo que conosco permanecem em sala de aula, também, nas redes sociais. Então, porque não se utilizar dessa ferramenta como um elemento que, também, pode catalisar o processo de ensino-aprendizagem sem a necessidade de que haja, grandes investimentos de tempo, por parte dos professores e dos alunos?

Sim, sabemos que tais decisões não competem somente ao professor, muito menos aos alunos. Contudo, também é necessário que as instituições de ensino, antes de imporem soluções que consideram boas, ouçam o seu público e aqueles que efetivamente faram uso da plataforma ou ambiente escolhido com vistas a que o processo de ensino-aprendizagem não seja prejudicado em razão de habilidades técnicas para os quais, nem professores, nem alunos, muito menos a atual infraestrutura tecnológica utilizada está preparada para suportar.

Estamos diante de um novo normal. Talvez, se como as estatísticas apontam, ainda teremos, mais ou menos, mais um ano pautado no que atualmente se denomina de ensino híbrido, contudo, apesar de termos uma ideia de como será o futuro, ainda não temos quase nada delineado, muito menos, de que forma e em que proporção se dará esse hibridismo entre o presencial e o não-presencial. Quiçá, uma coisa é certa, urge pensarmos a educação baseada no uso das tecnologias digitais. Sim, intencionalmente, nos utilizamos aqui da palavra pensada, pensada para este fim, e não, simplesmente adaptada como aquilo que vemos hoje, onde, a lousa é substituída pelo PowerPoint, o caderno pelo Microsoft Word etc.

É preciso que pensemos novos caminhos, que exploremos novas trilhas, novas aplicações e suportes e que pensemos os conteúdos a partir destes recursos e que não apenas, façamos uma transposição nua e crua daquilo que é pensado para a sala de aula para o ambiente virtual.

Referências

ASANO, C. L.; VENTURA, D. F. L.; AITH, F. M. A.; REIS, R. R.; RIBEIRO, T. B. Direito e Pandemia: ordem jurídica e sistema judiciário não foram suficientes para evitar graves violações. **Direitos na Pandemia**, v. 10, n. 2-3, pp. 1-42, 2021.

BOTT, E. **Família e rede social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>.

COATES, J. **Women, Men and Language**. London: Longman Group UK Limited, 1993.

DANTAS, C. **Coronavírus, Covid-19, Sars-Cov-2 e mais: veja a explicação para 16 termos usados na pandemia**. 2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/24/coronavirus-covid-19-sars-cov-2-e-mais-veja-a-explicacao-para-16-terminos-usados-na-pandemia.ghtml>>.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004

GIBSON, W. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 1984

IARALHAM, L. C. Contribuição da tecnologia da informação na educação a distância no instituto universal brasileiro: um estudo de caso. **Revista Científica da Faculdade das Américas**, n. 1, sp. 2009.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os Desafios da Educação em Tempos de Pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020. Pp. 43-53.

MARTINS, K.; FROM, D. A. **A importância da educação a distância na sociedade atual**. 2016. p. 1-8. Disponível em: < <https://www.assessoritec.com.br/wp-content/uploads/sites/641/2016/12/Artigo-Karine.pdf>>.

MEIRELLES, M. **As redes que se tecem nas escolas públicas de ensino médio de Porto Alegre: o uso das tecnologias digitais e a construção de indicadores de fluência digital a partir de uma abordagem sócio-técnica**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MEIRELLES, M.; STEFEN, C. Redes sociais: possibilidades expandidas para a educação? **Animus**, v.14, n. 29, pp. 203-224, 2016.

MILGRAM, S. The Small World Problem. **Psychology Today**, v. 1, n. 1, pp. 61-67, 1967.

OLIVEIRA, W. K.; Et Al. Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 2, pp. 1-8, 2020.

PHILIPS, L. F.; BAIRD, D.; FOGG, B. J. **Facebook for educators**. 2011.

PIMENTEL, R.; RIOS, J. Educação a distância e o seu grande desafio: o educando como sujeito de sua própria aprendizagem. In: **XII Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia**, 2007.

RICOUER, P. (Org.) **As Culturas e o Tempo: estudos reunidos pela UNESCO**. Petrópolis: Vozes, 1975.

SILVA, L. A.; PETRY, Z. J. R.; UGGIONI, N. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020. Pp. 19-36.

TUZINE, A. O Papel da rede social na variação e mudança linguística. In: STROUD, C.; GONÇALVES, P. (Orgs.). **Panorama do português oral de Maputo**. Maputo: Stockholm Institute of Education, 1997. Pp. 75-100.

WOLF, M. **Teorias das Comunicações de Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



ETERNAMENTE JOVEM: ACESSO À UNIVERSIDADE, O REUNI E A PANDEMIA DE COVID-19

Ângela Fernandes da Silva
Mauro Meirelles

Introdução

A universidade brasileira é bastante jovem se considerarmos a realidade mundial e latino-americana. Jovem, pois, foi o último país das colônias luso-espanholas a criar suas primeiras universidades públicas. Também é jovem no que se refere a sua população, uma vez que, possui um dos maiores contingentes populacionais da América do Sul e com uma população jovem (entre 16 e 24 anos) que supera, em alguns casos, em muito, a população inteira de outros países do continente. Da mesma forma, é recente a atual pandemia que estamos vivendo, dado que é um fenômeno mundial que está a assombrar os governos do mundo inteiro.

Ainda nesta direção, merece destaque também o fato que, do ponto de vista político, vivemos numa democracia que recém tornou-se uma das preferidas de Balzac de modo que, a experiência democrática brasileira – com muitas rupturas e disrupções, acertos e erros, beira quase os 40 anos pós-Abertura. Constatação essa que nos coloca diante do fato que, os próprios autores deste texto, são mais longevos que a experiência democrática que vivem.

Autores esses que sonharam e lutaram pelas Diretas-Já, que vibraram com o processo de abertura levado a cabo por Figueiredo em 1985 (FERREIRA e DELGADO, 2003) e estiveram nas ruas a retirar um presidente que caçava marajás em 1992 (CONTI, 1992), que elegeram o primeiro presidente de esquerda brasileiro em 2002 (PARANÁ, 2008), que o reconduziram ao poder em 2006 (FIGUEIREDO e BORBA, 2018), que elegeram a primeira mulher presidenta em 2010

(FIGUEIREDO e BORBA, 2018; SADER, 2013) e também a viram ser derrubada pela elite política brasileira em 2016 (ALMEIDA, 2017; MAFEI, 2021). Que presenciaram também, a ocupação das escolas brasileiras em 2016 (CATTANI, 2017; MEDEIROS, JANUÁRIO e MELO, 2019), a prisão de um ex-presidente e (MORAIS, 2021) sem provas circunstanciais, a manipulação do sistema judiciário brasileiro por políticos e juízes alinhados a grupos políticos que conduziram ao poder um genocida que, pouco a pouco, está a acabar com os direitos conquistados a duras penas por trabalhadores, com políticas públicas de produção de renda, de educação etc.

Vivemos hoje num contexto em que a desinformação e a proliferação de notícias falsas são o moto-contínuo de sua prática política. Ou seja, estamos hoje diante de um Estado conduzido por líderes políticos que veem a Universidade como uma inimiga que deve ser eliminada e o povo como massa de manobra. Mas, o que tudo isso têm a ver com o acesso a universidade, o REUNI e a pandemia que estamos vivendo? É com essa questão que nos ocuparemos a seguir e buscaremos explorar como, a médio e longo prazo, tal acesso a universidade, a ausência de políticas públicas de manutenção do acesso das classes menos favorecidas a Universidade e a manutenção de um quase estado de sítio no país em função da pandemia estão tendo – e terão no futuro – consequências extremamente deletérias para a nossa juventude.

A Universidade no Brasil: para que e para quem?

Antes de qualquer movimento que busque pensar e discutir a Universidade no Brasil é preciso compreender o modo como as Instituições de Ensino Superior (IES) se estruturaram desde seus primórdios uma vez que, o atual sistema de ensino é herdeiro daqueles que o antecederam. Portanto, este resgate histórico se faz pertinente na medida em que o rumo da Educação se configurou através de suas decisões e do modo como as IES foram, ao longo dos anos, se adaptando para atender tanto as demandas da sociedade quanto aquelas oriundas do Estado e suas políticas, bem como o modo como, esta, com o passar dos séculos, foi aos poucos se transformando, se reinventando com vistas a garantir a sua manutenção.

Desta feita, tem-se que desde a sua origem a Universidade passou por diversas mudanças e transformações o que implicou em diferentes arranjos e modelos institucionais que irão variar de país para país – e principalmente na América Latina em função do modo como se dava a relação da América Espanhola e Portuguesa com suas respectivas metrópoles.

Se por um lado, as primeiras universidades no mundo surgiram no século XI, por outro, temos que as primeiras universidades latino-americanas surgem praticamente quatro séculos depois, no século XVI, com a criação, através do sistema de ensino espanhol das Universidades no México, Guatemala, Peru, Cuba e Chile. E, em função disso, o que se observa é que logo após a criação destas, começa a se assentar na América Espanhola, o modelo europeu que, posteriormente, passará a concorrer com o modelo americano e, bem mais tarde, com o alemão, como muito bem escreve Bohrer et Al. ([2009?]).

Em função disso tem-se que as universidades surgem na América Latina com o compromisso de diminuir as desigualdades sociais e com vistas a que, com isso, se formem cidadãos capazes de pensar os problemas da região a partir de uma perspectiva autóctone. Razão pela qual, realiza-se nas páginas a seguir uma breve digressão com vistas a entender o modo como o atual Sistema de Ensino Superior foi, aos poucos, se estruturando até chegar ao modelo de Universidade que hoje temos no Brasil.

As universidades latino-americanas e brasileiras

Historicamente, pode-se dizer que o Sistema Educacional Brasileiro antes da Proclamação da República teve dois períodos bem demarcados. Um que vingou durante o período do Brasil-Colônia (1500-1822) e, outro, que perdurou durante todo o Período Imperial (1822-1889), ambos, bem demarcados no que se refere ao que podemos chamar de um projeto educacional (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008; MENDONÇA, 2005).

Um primeiro de cunho jesuíta que prevaleceu desde o século XVI até o século XIX com os jesuítas e seu interesse na Educação, uma vez

que a corte portuguesa só permitia o Ensino Superior na Universidade de Coimbra ou nas demais universidades europeias.

Outro que têm sua gênese no período em que a família real vem para o Brasil. Momento a partir do qual Dom João VI, fundou as primeiras instituições no país a partir de 1808, a saber: a Escola de Cirurgia da Bahia (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia – UFBA) e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), entre outras.

Assim, segundo Cunha (1986), tem-se que as primeiras universidades de fato, somente começam a surgir no fim da Primeira República (1889-1930) a partir da junção das escolas e faculdades independentes como é o caso da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 1920¹, da Universidade de Minas Gerais (UMG), em 1927.

Contudo, é importante lembrar que, por essa época, fora do sistema do governo foram criadas outras universidades que tiveram uma existência, efêmeras como é o caso da Universidade de Manaus (1909-1926), da Universidade de São Paulo (1911-1917) e da Universidade do Paraná (1912-1915).

As universidades brasileiras e a Constituição Federal de 1988

Sendo bem pontual pode-se dizer que há quatro modelos de ensino bem demarcados, os quais rondam a Universidade desde a sua criação. O primeiro deles é o modelo inglês que se caracteriza pela formação humanista e pela transmissão de conhecimento. O segundo, que têm sua gênese no primeiro e que, traz consigo uma outra lógica tributária aqueles que aportaram na América do Norte, qual seja, o modelo norte-americano, onde há a predominância do pragmatismo e da ideia de uma Universidade pensada enquanto uma empresa. O terceiro é o modelo alemão, que compreende a Universidade como uma comunidade de pesquisadores com

1 Apesar de a URJ, não ser a primeira universidade a ser criada, esta, foi a primeira que deu certo e que não teve uma existência efêmera sendo, portanto, considerada como a primeira universidade criada no Brasil por grande parte dos estudos e pesquisadores que ocupam da história das universidades no Brasil.

liberdade política e acadêmica. E, o quarto é o chamado modelo socialista² que possui um forte traço estatal e é oferecida gratuitamente pelo Estado a população.

Sendo assim, pode-se dizer que o modelo brasileiro, dado o seu desenvolvimento tardio, nada mais é do que uma bricolagem destes modelos. Havendo por um lado, uma prevalência do modelo alemão, inglês e socialista entre as universidades públicas e, por outro, do modelo inglês e americano entre as universidades privadas, filantrópicas, comunitárias e/ou confessionais (SAIBA..., 2017). Mas, o que prevaleceu no Brasil desde a criação das primeiras universidades no século XIX foi à educação europeia, esta, perpassada pela educação cristã, pela educação pública oferecida pelo Estado e, também, empresarial, ligada a políticas e interesses desenvolvimentistas de Estado e de Governo. Contudo, esse tipo de educação – o Ensino Superior – nunca esteve direcionado, até a criação do REUNI, já no século XXI, para o povo, mas sim, esteve voltado para formação das elites brasileiras (CARVALHO, 2010).

Mas, foi somente depois de muitas discussões que, através da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), grande parte do povo passou a ter acesso à Educação, da Educação Básica à Educação Superior a partir de programas e ações voltadas a universalização do primeiro e a expansão do segundo. Surge então, com a Constituição Federal de 1988, aquilo que comumente denomina-se de direitos humanos e civis, os quais, a partir de cer-

2 Este, baseado no modelo francês da universidade napoleônica, ou seja, o modelo napoleônico. Modelo educacional este desenvolvido na França e em países socialistas e que tinha como mote pensar o ensino universitário como um instrumento para formação profissional e política dos cidadãos (CASTANHO, 2002). Neste sentido, como muito bem registra Paula (2002) há acentuadas divergências entre as concepções alemã e francesa de universidade uma vez que, para os alemães, a pesquisa na universidade, e mais do que isto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação. Ao passo que, no caso dos franceses, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade de modo que, esta, se estrutura a partir de grandes escolas voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível de modo que, este, está voltado para a formação especializada e profissionalizante. Sendo a universidade, desde a época de Napoleão, mantida e dirigida pelo Estado como uma espécie de aparelho ideológico deste, tendo esta, pouca autonomia frente aos poderes políticos – discussão e modelo esse que perpassa a discussão proposta por Panizzi (2017) quando esta se ocupa da questão da “autonomia na universidade” em livro homônimo.

tos dispositivos legais passam a ser tidos como um direito de todo o cidadão, cabendo ao Estado a sua garantia e observância, pois até então, no Brasil, somente tinha direito a cidadania aqueles que tinham dinheiro e que pertenciam as elites³. Dentre os principais atores de fora do Estado que ao longo de quase um século buscaram popularizar a Universidade, estão as universidades em si, a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC). De parte do Estado, esse movimento se inicia somente com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), este, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (CUNHA, 1989a).

Como já mencionado anteriormente, tem-se que com o intuito de fomentar a formação profissional qualificada em determinadas áreas como a Engenharia, a Medicina e o Direito, é que surgem no Brasil do século XIX, as primeiras universidades. Universidades essas que nem sempre foram parte do interesse de muitos educadores ligados ao Ensino Superior, e sim, de outros entes políticos tanto de esquerda quanto de direita, dependendo do que dominava na época, de negociações das elites dirigentes que se faziam junto aos governantes em cada período da nossa história como muito bem registra Cunha (1989b).

Em sua obra Anísio Teixeira (1989), nos mostra que houve várias tentativas infrutíferas de criação de uma Universidade no Brasil entre 1808 e 1882, tentativas essas que totalizaram 24 projetos ao todo. Depois disso, ainda na época do Primeiro Governo de Vargas, temos a Reforma Francisco Campos e a Reforma Gustavo Capanema, as quais promoveram um dualismo estrutural da Educação⁴. Desta feita, tem-se então que

3 Por isso, as famílias abastadas se focavam em dar educação aos seus filhos. E, os que faziam esforços para tê-la, era por que seus pais haviam lhes dito que “a única coisa que transforma o ninguém em alguém era educação”, sendo esta, como muito bem registra Pastore e Silva (2000) quase a única forma de ascensão social possível as classes menos favorecidas economicamente. É fato, portanto, que as primeiras universidades foram criadas para atender a elite aristocrática através da formação dos primeiros bacharéis em Direito e Engenharia, e, depois, os primeiros formandos em Medicina.

4 Respectivamente, na primeira temos a criação do Conselho Nacional de Educação – Decreto nº 19.850/1931 (BRASIL, 1931a), o Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto nº 19.851/1931 (BRASIL, 1931b). Em relação à segunda reforma, passamos a ter dois meios de acesso, um para a Educação Superior e outro para a qualificação profissional. Reforma essa que teve como objetivo primordial negar a classe trabalhadora o acesso ao Ensino Superior (ROMANELLI, 2001; KUENZER, 1997).

as duas reformas têm como força motriz uma tentativa de negar, aos menos favorecidos, o acesso ao Ensino Superior. Indo mais adiante, importa ainda aqui lembrar que, nesta época, o Estado – se aproveitando o vácuo deixado pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (1946) – passou a praticamente a não mais investir na Educação Superior deixando, assim, a Universidade a míngua (CUNHA, 1989a; 1989b).

De uma maneira geral, pode-se dizer que foi no breve período democrático que antecedeu ao Golpe de 1964, mais precisamente, a partir de 1947, que começou a haver certo incentivo à pesquisa⁵. Movimento esse que somente será retomado cerca de 40 anos depois com o processo de abertura e a retomada da questão do Ensino Superior no Brasil como uma política e/ou questão de Estado. Merece destaque também o fato que é nesse período que a gratuidade de fato do Ensino Superior público se inicia, sobretudo, a partir da expansão do ensino tendo em vista o acesso, com o financiamento, principalmente da União. É também nesse momento que há por parte da sociedade grande pressão por parte do movimento estudantil, e de trabalhadores (professores e funcionários) que buscam repensar a Educação Superior. Movimento esse que leva a federalização de várias instituições de Ensino Superior através da Lei nº 1.254 de 1950 (BRASIL, 1950) que, também, prevê a criação de Instituições de Ensino Superior municipais, estaduais e privadas, colocando em cena, assim, outros atores que, passam a concorrer com o Estado no oferecimento do Ensino Superior no Brasil, apesar de, este, constitucionalmente, ser de responsabilidade da União (CUNHA, 1989a).

Em 1961, é criada a Universidade de Brasília (UnB) com a finalidade de pensar a modernização do ensino de modo que sua criação representou junto ao Movimento Estudantil e a União Nacional dos Estudantes (UNE), uma forma de combate ao modelo elitista que vigorava até então. Datam deste momento, portanto, as primeiras discussões acerca da autonomia universitária, da participação dos docentes e dos discen-

5 Contudo, é interessante lembrar que foi ainda na época do Estado Novo (1934-1945) que se criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de forma inovadora a ser implementada por Anísio Teixeira – mas que teve uma existência efêmera (1935-1939) – com a finalidade de produzir conhecimento de forma autóctone, mais ou menos nos moldes daquilo que mais tarde, a literatura especializada viria a nominar de autonomia universitária.

tes na administração universitária, com a finalidade de garantir a representatividade proporcional, regime integral do corpo docente, ampliação das vagas nas escolas públicas etc. Questões essas, ainda, não muito bem solvidas e consensuais ainda nos dias de hoje (CUNHA, 1989b).

Em 1967 o convênio United States Agency Internacional for Development do Ministério da Educação e Cultura (MEC-USAID) é assinado e traz para o Brasil o modelo americano através de seus consultores e da criação da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES)⁶. Movimento esse que irá pensar a Universidade como sustentáculo do desenvolvimento de modo que, é função desta fornecer as empresas mão de obra qualificada que permita o avanço da política nacional desenvolvimentista do Regime de Exceção iniciado em 1964 e que perdurará até o ano de 1988, com a promulgação da chamada Constituição Cidadã.

Em 1968, com base nas diretivas do MEC-USAID é feita nova reforma no Ensino Superior, a qual deixou de lado o modelo que Darcy Ribeiro trazia de uma Universidade ideal dos movimentos estudantis e dos professores, tendo em vista o então governo político-ditatorial. Mas, em contraposição a este fator político de muita repressão, houve também após essa reforma uma expansão no Ensino Superior, com alto índice na taxa de crescimento dos alunos. Contudo, tal crescimento se deu de modo desigual em todas as suas dimensões sociais, econômicas e culturais na medida em que priorizou sempre os grandes centros em detrimento de outras localidades onde, esta, se fazia mais necessária.

Contudo, somente se observaram novas mudanças nesse modelo de Ensino Superior no Brasil a partir de 1988, com a chamada Constituição Cidadã e a inclusão nesta de um novo modelo administrativo e departamental que tornava indissociável, a partir do Art. 207 (BRASIL, 1988), o ensino, pesquisa e extensão.

⁶ A competência atribuída à EAPES pelo convênio era bastante ampla. Ela não só faria o cotejo da realidade diagnosticada com “um sistema ideal de Ensino Superior para o Brasil”, definindo a direção da transformação, de acordo com as necessidades do desenvolvimento do país, como também, faria sugestões em termos de currículos, métodos didáticos e programas de pesquisa; de estruturas de organização e provimento dos quadros de pessoal docente, administrativo e de pesquisa; e de outras questões não menos vitais para o ensino superior (CUNHA, 1988, p. 175-176).

As universidades brasileiras Pós-Constituição Federal de 1988

Durante o Governo Sarney (1985-1989) foi criado pelo Decreto nº 91.177, a Comissão Nacional com a finalidade de subsidiar uma nova política para a Educação Superior, gerando um relatório “Por uma nova política para a educação superior brasileira” (BRASIL, 1985). É neste momento que, este Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), com suas proposições, teve um forte movimento de oposição das entidades do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN), da UNE, da Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e dos Reitores, pelo ataque que o governo fez, a essa concepção que gera o conhecimento da educação.

Ainda nesta direção, tem-se que estudiosos brasileiros do Ensino Superior apontam que o Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2000 apud NEVES e PRONKO, 2008, p. 132-133) ataca frontalmente à Universidade Pública gratuita, constituída pelo tripé do ensino-pesquisa-extensão e que, o Banco Mundial, se volta para a perspectiva neoliberal apenas recomendando a gratuidade do ensino para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de modo que, em suas diretrizes propõe: a) um nível básico, para todos os cidadãos; b) um nível intermediário, destinado àqueles que realizam estudos especializados, profissionais ou técnicos; e, c) um nível intensivo, para os alunos excepcionalmente promissores e com uma orientação claramente intelectual, a fim de dar uma base sólida a suas carreiras ou estudos altamente especializados. Movimento esse que se intensifica com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o corte de recursos destinados ao Ensino Superior, ou seja, o Banco Mundial, ditando a não gratuidade do ensino e o sucateamento acelerado da Universidade no Governo de FHC, movimento esse que, 20 anos depois, ainda encontrará assento no atual governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018 para a Presidência da República (LUSA et AL., 2019).

Contudo, com o Governo Lula, novas mudanças se sucederam e apesar de ser este um governo de cunho democrático-popular, durante o Governo Lula também houve um movimento privatista do Ensino

Superior⁷. Mas, apesar disso, houve também a criação do REUNI através do Decreto nº 6.096, de 24/04/2007 (BRASIL, 2007) que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que visava à expansão do ensino público, o qual atrelava-se com o projeto Universidade Nova, modelo proposto pela Universidade Federal da Bahia.

O REUNI e o Acesso dos jovens das camadas populares a Universidade

Com o REUNI, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do Ensino Superior Público, criando condições para que as Universidades Federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede pública federal de Educação Superior. Isso envolveu ações que visaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que tinham o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

É neste contexto, portanto, que o advento das políticas públicas da expansão das universidades, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior se insere. Por isso é que não se fala em inclusão, sem falar em exclusão. E, o REUNI nada mais é que uma resposta a esse fenômeno que através da Educação busca incluir, através da Educação Superior, aqueles que de outra forma estariam fora do sistema. Razão pelo qual, o REUNI se estruturou entre as reformas propostas – e isso era uma pedra de toque fundamental – a partir da expansão e a da criação de cursos noturnos, de mais vagas, mas, também houve a preocupação de garantir a permanência daqueles que ingresassem na Universidade através das políticas internas de permanência e redução da evasão nesse nível de ensino.

⁷ Através do Decreto nº 4.914, de 11/12/2003 (BRASIL, 2003) que concede autonomia aos centros universitários e do Decreto nº 5.622, de 19/12/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Educação à distância (EAD) no Brasil. Bem como, também, a partir da Medida Provisória (MP) nº 213, de 10/09/2004 (BRASIL, 2004a) que criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) que visava financiar o acesso ao ensino privado no Brasil.

Com isto, é fato que as Universidades Federais aderiram a esta nova modalidade de pacto de metas, a fim de promoverem a expansão e democratização do acesso à Educação Superior, com o propósito de aumento de estudantes e desta forma impactando na formação e produção do conhecimento. Contudo, paralelamente a esse processo de expansão, devemos ter clara a necessidade de pensar a autonomia da Universidade a partir da sistematização feita por Panizzi (2017) em seu livro “Autonomia na Universidade”, e cotejar o modo como, de certa forma – e quiçá a força – as universidades se viram obrigadas a aderir ao REUNI e ao modelo proposto por este⁸.

Sobremaneira, importa aqui destacar a importância de também considerarmos os princípios da Reforma de Córdoba e as discussões que permearam a CRES 2018, a qual culminou na produção de um documento que vem amplamente sendo discutido nos mais diversos fóruns, entre eles, o Grupo de Trabalho (GT) de Ensino Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul), realizada em Porto Alegre, no final do mês de julho de 2018, onde, em uma das mesas a professora Marilis Morossini, destacou a importância e a necessidade das universidades discutirem o atual modelo de Universidade que temos e passarmos a pensar a Educação Superior não somente como uma política de governo, mas sim de Estado.

Os jovens e o acesso a Universidade no Brasil

Com a criação do REUNI, em 2003, houve o início da expansão da Rede Federal de Educação Superior que, indiretamente, acabou por promover um movimento de interiorização dos campi das universidades federais de modo que, entre 2003 e 2011, o número de municípios atendidos pelas universidades federais passou de 114 para 237. Na esteira desse movimento de expansão também foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que passaram a oferecer novas vagas

8 Movimento esse que fez com que muitos reitores acabassem por renunciar a sua autonomia em função de algumas vagas, prédios e incrementos em seu orçamento em curto prazo. Algo que, não perdurou por muito tempo sendo apenas tida como uma política de governo e, não, como uma política de Estado.

e cursos de graduação, bem como, ampliarão ainda, o número de vagas existentes em diversos cursos.

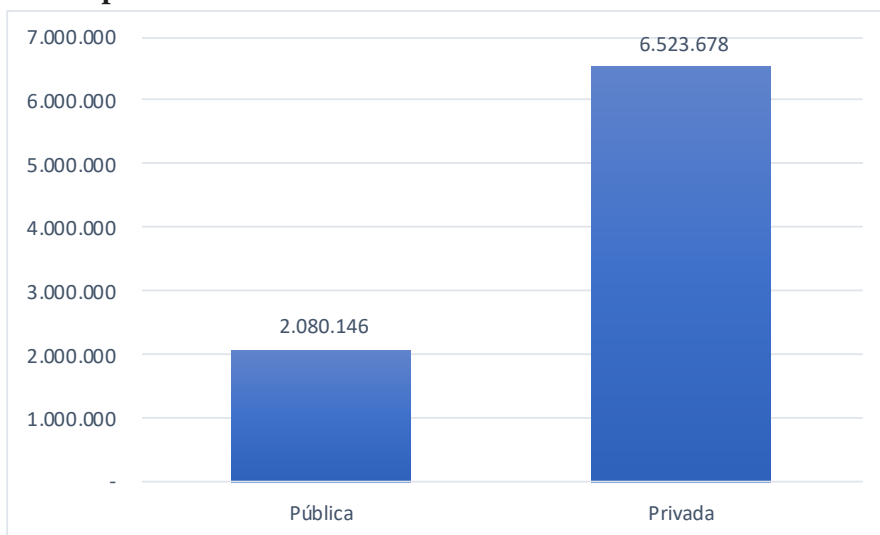
Gráfico 1 – Crescimento no Número de Universidades Federais entre 2003 e 2011.



Fonte: MEC, 2012.

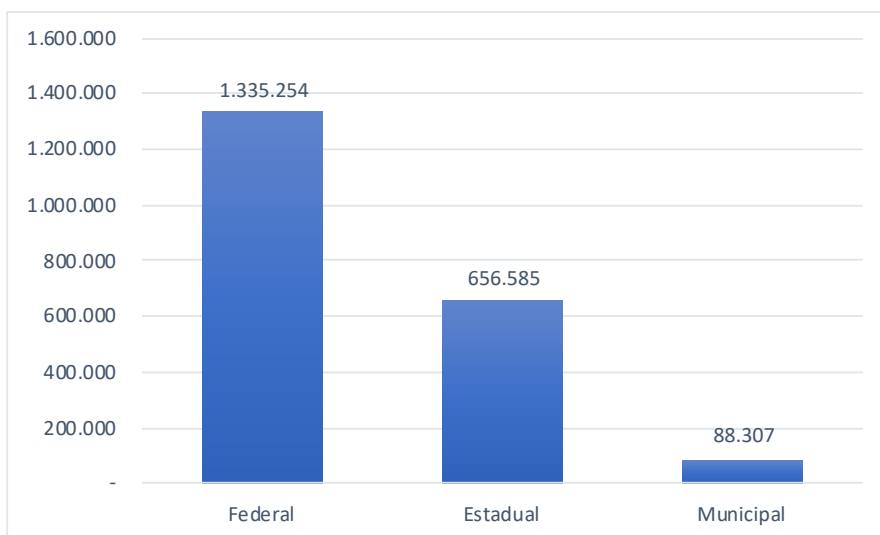
Ademais, no que se refere a idade daqueles que ingressam ou estão a cursar um curso superior no Brasil, tem-se que dos 8.603.824 alunos matriculados, cerca de 51% têm até 24 anos de idade, sendo que, dentre aqueles que frequentam a rede pública, esse percentual totaliza 62% da população que compõem esse estrato (ver Tabela 1). Observa-se também que cerca de um quarto deles estão matriculados nas redes Federais, Estaduais e Municipais de Ensino Superior (ver Gráfico 2), sendo a Rede Federal de Ensino Superior a detentora do maior contingente de alunos (ver Gráfico 3), totalizando entre os seus, quase 70% do número total de alunos matriculados na Rede Pública de Ensino Superior.

Gráfico 2 – Número de Matrículas na Rede Pública e Privada de Ensino Superior no Brasil



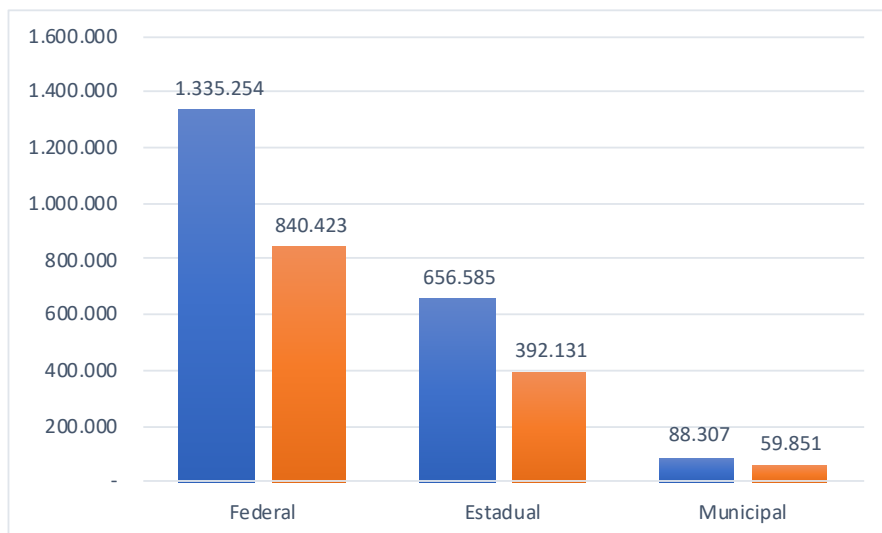
Fonte: BRASIL/INEP, 2019.

Gráfico 3 – Número de Matrículas na Rede Pública Federal, Estadual e Municipal de Ensino Superior no Brasil



Fonte: BRASIL/INEP, 2019.

Gráfico 3 – Número de Matrículas na Rede Pública Federal, Estadual e Municipal de Ensino Superior no Brasil, comparativo entre o número total de matrículas e o número de matrículas de jovens com até 24 anos de idade.



Fonte: BRASIL/INEP, 2019.

Na Tabela 1, evidencia-se ainda uma constatação, qual seja, que à medida que se avança na idade, há um aumento exponencial do segundo (18 anos) para a terceiro (19 anos) valor de idade e que, depois, esse crescimento se dá de modo percentual mantendo-se instável entre o quarto (20 anos) e o sexto valor de idade (22 anos), para reduzir-se percentualmente, novamente, entre o penúltimo (23 anos) e último valor de idade (24 anos). Constatação essa, relativa aos dois últimos intervalos da série, que evidencia o atraso na seriação e a dificuldade existente entre os alunos matriculados nessas instituições possuem em concluir seus estudos no prazo mínimo previsto.

Tabela 1 – Síntese de dados referentes ao número de jovens com até 24 anos que se encontram matriculados no ensino superior no Brasil.

BRASIL	Total	Menos de 18 Anos	18 Anos	19 Anos	20 Anos	21 Anos	22 Anos	23 Anos	24 Anos	Total	%
	8.603.824	17.328	300.918	600.455	733.083	763.000	759.417	654.833	536.240	4.365.274	51
	2.080.146	6.686	97.321	189.072	219.376	223.546	219.579	187.844	148.981	1.292.405	62
Federal	1.335.254	4.338	62.736	123.315	142.400	144.231	141.836	123.182	98.385	840.423	63
Estadual	656.585	2.140	30.196	57.418	66.436	68.123	66.800	56.389	44.629	392.131	60
Rede Pública	88.307	208	4.389	8.339	10.540	11.192	10.943	8.273	5.967	59.851	68
Rede Privada	6.523.678	10.642	203.597	411.383	513.707	539.454	539.838	466.989	387.259	3.072.869	47

Fonte: BRASIL/INEP, 2019.

Razão esta pela qual, o REUNI, enquanto política, sempre teve entre um dos objetivos dessa expansão, par além da garantia do acesso a universidade, também, a garantia da permanência desse estudante na mesma através de manutenção das políticas e programas de assistência estudantil aos quais vinculam-se as políticas de permanência ligadas a manutenção das casas de estudante, os restaurantes universitários e diversos programas de bolsas de estudo e trabalho existentes no interior das universidades públicas federais que se encontram vinculadas a referida política.

Para ilustrar o exposto, trazemos aqui um breve perfil dos alunos que ingressaram na UFRGS através do REUNI a partir do estudo realizado por uma das autoras (SILVA, 2019) com vistas a, no item a seguinte, explorarmos o modo como, no contexto da pandemia de Covid-19, a universidade buscou dar assistência a esses alunos para, em seguida, encerrarmos o texto colocando em evidência as consequências futuras que, a opção por parte do Estado, de deixar a população e a Universidade a mercê de seu próprio destino terão, a nosso ver, no que tange a formação das gerações futuras, a manutenção do ingresso de estudantes das classes populares na Universidade e seu futuro ingresso no mercado de trabalho.

O REUNI na UFRGS

No âmbito da UFRGS foi a Pró-Reitoria de Graduação quem trabalhou diretamente com o REUNI, na criação de vagas em cursos já existentes, cursos novos e novas modalidades de curso, ficando a cargo da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) a distribuição das bolsas junto à Biblioteca Central que por sua vez as distribuiu entre o SBUFRGS. E a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) junto às unidades acadêmicas, que distribuiu as bolsas junto às bibliotecas.

Desta feita e com a aprovação pelo MEC, foi instalada uma Comissão de implantação envolvendo diversos setores da Universidade, inicialmente comandada pela Pró-Reitora de Graduação, passando depois à Pró-Reitoria de Administração e Planejamento (PROPLAN); além destas duas Pró-Reitorias, participaram do processo a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) e a Superintendência de Infraestrutura

(SUINFRA), mas também o Centro de Processamento de Dados (CPD) e a Secretária de Assuntos Estudantis (SAE).

No que se refere a aplicação dos recursos temos que a PROPLAN capitaneou a execução de recursos financeiros para equipamentos diversos com agilidade e economia – todas as universidades estavam adquirindo praticamente o mesmo tipo de materiais e se utilizaram muito de pregão eletrônico. Pois, “a Pró-Reitora era linha dura e conseguiu agilizar muita coisa”. No âmbito da gestão de pessoas a PROGESP criou alguns problemas, começando por questionar o perfil de nível superior colocado no projeto de técnico-administrativos, seguindo por efetivar uma distribuição de pessoal inadequada às demandas geradas pelas reformulações.

No que se refere ao plano de ação e atividades da gestão, a qual estava a cargo a implementação do REUNI, estava a ampliação da oferta de vagas e de novas formas de acesso, preservada a qualidade acadêmica de modo que, no âmbito da Reitoria sempre houve apoio a criação de novos cursos de graduação, se buscou oportunizar a discussão sobre a implementação de ações afirmativas, bem como, ampliar vagas discentes na pós-graduação, fomentar o fortalecimento da assistência ao estudante, propiciando condições para o bom desempenho acadêmico do estudante através dos Restaurantes Universitários e da concessão de bolsas aos mesmos. Especificamente no que se refere aos estudantes de baixa renda, buscou-se através do apoio às Casas de Estudante implementar uma política que contemple a diversidade das expressões artístico-culturais contemporâneas por meio da ampliação dos espaços democráticos da Instituição de forma ética e transparente, ancorada no diálogo permanente.

No que se refere a oferta de vagas e a criação de novas formas de acesso, preservada a qualidade acadêmica, através do plano de metas, buscou-se apoiar a criação de novos cursos de graduação, avaliar as áreas estratégicas para a criação de novos cursos de graduação, incluindo a prospecção das intenções de criação nas Unidades Acadêmicas, expandir os cursos noturnos, as Licenciaturas e os Programas de Educação à Distância, criar cursos de graduação à distância, sobretudo, com ênfase nas licenciaturas.

Disto resultou que no relatório do REUNI/UFRGS⁹ de março 2012 (UFRGS, 2012), após os 5 anos, fosse feita a prestação de contas

⁹ Relatório institucional para a prestação de contas do Reitor Carlos Alexandre Netto.

das atividades acordadas no Programa, a partir do qual constatamos que a partir do REUNI houve um aumento de vagas de ingresso, especialmente em: a) período noturno, totalizando-se 485 novas vagas; b) em nova modalidade de formação, totalizando-se 70 novas vagas; e, c) a partir ampliação de vagas em cursos existentes, totalizando-se 578 novas vagas.

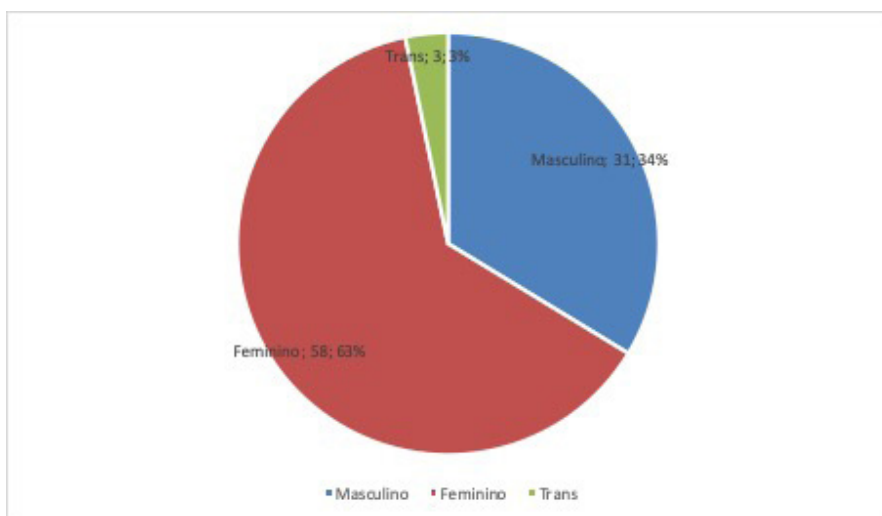
Contudo, a proposta inicial teve que ser readequada em diversos momentos, tendo em vista as adaptações necessárias e recorrências da ampliação das vagas, relacionadas a questão de espaço físico. O referido relatório também mostrou que: a) se investiu na redução das taxas de evasão através de ações diretas de orientação aos graduandos do desenvolvimento de estudos para aproveitamento de vagas que estavam ociosas, ampliando-se diversas modalidades de ingresso como: aluno convênio, dupla diplomação, ingresso de diplomado, transferência interna (aluno convênio), transferência voluntária, transferência voluntária (aluno convênio) e transferência compulsória; b) houve uma reestruturação acadêmico-curricular aproveitando o REUNI, para acelerar este mecanismo da revisão da estrutura acadêmica da graduação, otimizando os esforços na integração de áreas e estruturação de coordenadorias; c) houve investimento crescente nos ambientes virtuais de aprendizagem, na melhoria e crescimento dos laboratórios; d) houve na pós-graduação um aumento das bolsas no REUNI, com inovações pedagógicas e com influência na pesquisa; e que, e) o compromisso Social da Instituição firmado na adesão ao REUNI, garantiu a criação de políticas de inclusão e programas de assistência estudantil que impactaram fortemente na relação da Universidade com a Sociedade.

O caso dos bolsistas do SBUFRGS

Aqui nos detemos no caso específico dos bolsistas dos Sistema SBUFRGS, modalidade de bolsa essa, vinculada especificamente ao REUNI e que, têm entre seus beneficiários aqueles que têm seu ingresso vinculado a essa política específica, os quais totalizam 150 alunos no âmbito da Universidade, dos quais, 92 foram entrevistados em para a realização do presente estudo. Dito isto, tem-se que, de uma maneira geral, a distribuição por sexo da população pesquisada, no caso, os 92 entrevistados,

segue a distribuição normal da população como um todo de modo que a grande maioria deles é do sexo feminino na proporção de praticamente 2 para 1, como mostra o Gráfico 4. Neste, também podemos observar uma pequena percentagem de alunos que optaram por não informar seu sexo biológico e/ou declaram-se transexuais. Algo que nos leva a inferir que, talvez, o número de indivíduos que têm sua opção de gênero diversa de seu sexo biológico seja da ordem de 5% da população total e que, devido a preconceitos sociais e/ou qualquer outro tipo de sanção social/institucional, optou por não responder à questão no momento da entrevista de modo que, essa afirmação consiste, portanto, num dado de campo interessante a ser explorado em pesquisas futuras.

Gráfico 4 – Distribuição por sexo da população pesquisada (%)



Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Já no que tange a sua distribuição etária e analisando os dados a partir do paradigma analítico proposto por Meirelles (2014) e da síntese por este efetuada em relação à análise das medidas de tendência central é correto afirmar que em média os alunos entrevistados possuem uma idade de 23 anos e 11 meses, mas que é mais comum que eles tenham

24 anos e que se situem entre os 18 e 37 anos, sendo que esta variação de idade se dá em períodos de aproximadamente 4 anos e 5 meses. Algo que, denota certa heterogeneidade existente entre a população entrevistada, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2- Quadro sinótico das medidas de tendência central observados para a população estudada.

Medidas de tendência central	
Média	23,89
Moda	24
Máximo	37
Mínimo	18
Desvio Padrão	4,36

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Dito isto, destaca-se ainda que devido ao fato de as entrevistas totalizarem menos de 100 casos, o mínimo recomendado para que nos utilizemos de percentuais para sua análise – a exceção da variável sexo, que importava mostrar que a distribuição da amostra seguia o padrão da população total – optamos por daqui para diante, apresentar apenas os números absolutos, com vistas a evitarmos o superdimensionamento das respostas dadas as questões propostas no roteiro de entrevista.

Assim, ao nos ocuparmos com o curso ao qual os entrevistados estão vinculados, logo um dado nos salta aos olhos, qual seja, que a maioria deles está vinculada a cursos da área de Ciências Humanas e Sociais, bem como aquelas tidas como Ciências Humanas Aplicadas de modo que, podemos dizer que há uma certa tendência a que os alunos ligados a essas áreas de conhecimento se façam mais presentes do que outros (ver Tabela 3). Contudo, somente uma leitura desse tipo poderia gerar interpretações equivocadas relacionadas à ideia de vocação – o que seria uma inverdade, na medida em que, como sabemos e dados levantados pela universidade em relações a esses cursos nos mostram (UFRGS, 2010) –, é fato que, é nesses cursos que estão os alunos com menor poder aquisiti-

vo de modo que, para eles, a bolsa torna-se, como veremos mais adiante, uma das suas principais fontes de renda, senão, a única, muitas vezes.

Ainda na direção do exposto nos parágrafos anteriores, cabe destacar ainda a ausência de alunos vinculados aos cursos ditos mais nobres e elitizados da Universidade – entre eles o Direito, a Psicologia, a Medicina, o Jornalismo, a Publicidade e Propaganda e a Odontologia¹⁰ – de modo que, se essas bolsas destinam-se e estão vinculadas a políticas e apoio e permanência de alunos que entraram na Universidade através do REUNI e/ou de outro tipo de ingresso não universal como, por exemplo, as cotas sociais e/ou raciais. Contudo, é fato que, pouco ou nada houve de democratização no acesso a esses cursos no que se refere ao ingresso de alunos ligados a classes sociais menos favorecidas dado que, estes, não aparecem – a exceção de um aluno de Odontologia – entre os cursos a que os entrevistados estão vinculados. Contudo, não excluimos a hipótese de que tais alunos se façam presentes, o que, de fato, exige a realização de estudos posteriores como vistas a explorar essa hipótese.

Já no que se refere a sua origem geográfica, observa-se que a maioria deles, cerca de dois terços, ou 61 casos, é oriunda da própria cidade de Porto Alegre, onde situa-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que outros 24, são do interior do Estado. Os outros alunos entrevistados são oriundos de outras cidades, estados e países como mostram as Tabelas 4 e 5, apresentadas a seguir.

10 Contudo existem registrados 12 casos de bolsas ligadas a estes cursos, a saber não contemplados na amostra, mas somente no SBUFRGS (n=150), a saber: 3 na Odontologia, 2 Jornalismo, 3 Direito, 1 Publicidade e Propaganda e 3 Psicologia. Ainda que em menor número ou com um número pouco significativo.

Tabela 3 – Distribuição dos entrevistados, em números absolutos, por curso a que estavam vinculados no momento da realização da entrevista.

(Continua)

Curso	Número de casos observados
Administração	3
Agronomia	1
Arquitetura e Urbanismo	1
Arquivologia	1
Artes Visuais	1
Biblioteconomia	15
Ciências Atuariais	1
Ciências Biológicas	4
Ciências Contábeis	2
Ciência Econômicas	3
Ciências Sociais	4
Design Visual	1
Enfermagem	3
Engenharia Ambiental	2
Engenharia Civil	3
Engenharia de Minas	2
Engenharia Elétrica	2
Engenharia Mecânica	2
Engenharia Metalúrgica	1
Estatística	1
Filosofia	4
Física	2
Fonoaudiologia	1
Geografia	2
História	2
Letras	8
Matemática	3
Medicina Veterinária	2

Tabela 3 – Distribuição dos entrevistados, em números absolutos, por curso a que estavam vinculados no momento da realização da entrevista.

(Final)

Curso	Número de casos observados
Museologia	1
Odontologia	1
Pedagogia	3
Políticas Públicas	2
Química Industrial	2
Relações Internacionais	1
Serviço Social	1
Teatro	1
Zootecnia	1
Curso não informado pelo entrevistado	1
Total de casos observados	92

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Tabela 4 – Distribuição dos entrevistados, em números absolutos, por Estado/País de Origem.

Estado/País de Origem	Número de casos observados
Rio Grande do Sul	85
São Paulo	2
Minas Gerais	2
Mato Grosso do Sul	1
Distrito Federal	1
Guiné Bissau	1
Total de casos observados	92

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Tabela 5 – Distribuição dos entrevistados, em números absolutos, por Cidade/País Origem.

Cidade/País de Origem	Número de casos observados
Porto Alegre	61
Guaíba	3
São Leopoldo	3
Pelotas	2
Viamão	2
Santo Ângelo	1
Diamantina	1
Rio Grande	1
Esteio	1
São Gabriel	1
Farroupilha	1
Novo Hamburgo	1
Belo Horizonte	1
Brasília	1
Santa Cruz do Sul	1
São Jerônimo	1
Santo Cristo	1
Campinas	1
Dourados	1
Itaqui	1
Igarauçu do Tietê	1
Agudo	1
Igrejinha	1
Guiné Bissau	1
Total de casos observados	92

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Quando questionados sobre o modo como ingressaram na Universidade, como mostra a Tabela 6 e 7, podemos perceber que entre

os alunos entrevistados há uma sobreposição das modalidades, o que de fato não seria possível em vista do regimento de ingresso dado pelo Concurso Vestibular de modo que, optou-se aqui por expor o dado em si e a partir dele, fazermos algumas observações. Sendo assim, tem-se que segundo a normativa do referido concurso existem dois sistemas de ingresso previstos para o mesmo, a saber: a) por Acesso Universal (Ampla Concorrência); e, b) por Acesso Universal (Ampla Concorrência) e Reserva de Vagas.

No Sistema de Ingresso 1 todo candidato poderá concorrer por Acesso Universal (Ampla Concorrência) independentemente de compor ou, também, estar vinculado a outra modalidade de ingresso vinculada ao Sistema de Ingresso 2 por Acesso Universal (Ampla Concorrência) e Reserva de Vagas. Já no que se refere a esse segundo Sistema de Ingresso tem-se que este, está subdividido em diversas modalidades, conforme Edital do Vestibular de 2019 (UFRGS, 2018a), a saber:

- a) Modalidade L1 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;
- b) Modalidade L2 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
- c) Modalidade L3 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar;
- d) Modalidade L4 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
- e) Modalidade L9 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita que seja pessoa com deficiência;
- f) Modalidade L10 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja pessoa com deficiência;
- g) Modalidade L13 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar que seja pessoa com deficiência;

h) Modalidade L14 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja pessoa com deficiência.

Neste sentido, poderá ingressar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir do Sistema de Reserva de Vagas todo o Egresso do Sistema Público de Ensino Médio que cursou e concluiu com aprovação, em escola pública, a totalidade do Ensino Médio, sendo obrigatória a sua comprovação a partir de certificação de conclusão pelo resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). No que se refere ainda ao Sistema de Reserva de Vagas, tem-se que, segundo consta no item 2.2 do Concurso Vestibular de 2019 (UFRGS, 2018a) haverá Reserva de Vagas para no mínimo 50% (cinquenta por cento) destas para o cumprimento de ações e políticas ligadas ao Programa de Ações Afirmativas, assim subdivididas:

I - no mínimo 50% para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, das quais:

a) no mínimo 50% serão destinadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, sendo:

1. no mínimo 50% destinadas para pessoas com deficiência (modalidade L10);

2. o restante das vagas destinado aos candidatos que não sejam pessoas com deficiência (modalidade L2);

b) as vagas restantes serão destinadas aos demais candidatos, sendo:

1. no mínimo 50% destinadas para pessoas com deficiência (modalidade L9);

2. o restante das vagas destinado aos candidatos que não sejam pessoas com deficiência (modalidade L1);

II - as demais vagas serão destinadas para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, das quais:

a) no mínimo 50% serão destinadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, sendo:

1. no mínimo 50% destinadas para pessoas com deficiência (modalidade L14);

2. o restante das vagas destinado aos candidatos que não sejam pessoas com deficiência (modalidade L4);
- b) as vagas restantes serão destinadas aos demais candidatos, sendo:
 1. no mínimo 50% destinadas para pessoas com deficiência (modalidade L13);
 2. o restante das vagas destinado aos candidatos que não sejam pessoas com deficiência (modalidade L3).

No que se refere especificamente aqueles que ingressaram na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos interessa aqui destacar aqueles ligados a modalidade L3, dado que estes compõem a quase totalidade de nossos entrevistados, aos quais o ingresso vincula-se a:

2.2.1 – As vagas reservadas pelas modalidades L2, L4, L10 e L14 são destinadas EXCLUSIVAMENTE a candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, nos termos das normas legais e regulamentares.

2.2.3 – As vagas reservadas pelas modalidades L9, L10, L13 e L14 são destinadas EXCLUSIVAMENTE a candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio que sejam Pessoas com Deficiência (PcD)

2.2.4 – As vagas reservadas pelas modalidades L1, L2, L9 e L10 são destinadas EXCLUSIVAMENTE a candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio ORIUNDOS DE FAMÍLIAS com renda bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio;

Dado esse colocado em evidência na Tabela 7 a seguir, na qual, observa-se que quase a metade dos entrevistados é oriunda de escolas da rede pública e detentor de renda familiar inferior a 1,5 salários-mínimos. Não bastasse isso, outra triste constatação surge, qual seja, do acesso e da própria desinformação dos grupos sociais menos favorecidos em relação às políticas a esses destinadas, uma vez que, como demonstram os dados e os registros de campo, para eles próprios é, de certa forma, um desafio situar-se no interior das categorias de ingresso oficial uma vez que, na maioria dos casos, a realidade pesa mais que a lei e, de fato, ser negro,

pobre e estudar em escola pública é a realidade mais comum para quase dois terços dos alunos bolsistas ligados aos Sistemas de Bibliotecas da UFRGS, ou seja, 59 casos, quando aglutinadas as linhas 1 e 3 da Tabela 7, apresentada a seguir.

Tabela 6 - Modalidade de ingresso declarada pelo entrevistado, em números absolutos, no momento da entrevista.

Tipo de Ingresso	Número de casos observados
Cota Social	33
Ingresso Universal	24
Cota Social / Cotas Raciais	12
Cotas Raciais	5
Transferência Interna	4
Escola Pública	4
Ingresso Universal / SISU	1
Cotas Raciais / Transferência Interna	1
Ingresso de Diplomado	1
Cotas Raciais / SISU Escola Pública	1
Ingresso Universal / Transferência Interna	1
Ensino Público	1
SISU / Acesso Universal	1
Cotas Raciais / Escola Pública	1
Intercâmbio	1
Econômica	1
Total de casos observados	92

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Tabela 7 - Modalidade de ingresso categorizada pelo pesquisador a partir dos critérios do Concurso Vestibular 2019, em números absolutos, a partir da modalidade de ingresso declarada pelo entrevistado no momento da entrevista.

Tipo de Ingresso	Número de casos observados
Cota Social	54
Ingresso Universal	27
Cotas Raciais	5
Transferência Interna / Ingresso de Diplomado / Intercâmbio	6
Total de casos observados	92

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Não bastasse essa realidade nua e crua, também se evidenciou durante as entrevistas que grande parte dos entrevistados, cerca de 1/5 não conta mais com a presença de um dos pais em seu núcleo familiar, devido ao seu falecimento e que, dentre os 4/5 restantes é comum que 3/5 destes, contem com uma renda bastante baixa em função da ocupação de seus progenitores – dado esse que reforça o exposto em relação à Tabela 6 e 7 – de modo que, somente um outro quinto destes, possuam certo amparo familiar com os pais a desempenharem atividades de nível superior, ligadas ao serviço público, a profissões autônomas e/ou iniciativa privada própria (empresário).

Outro dado preocupante refere-se à escolaridade dos pais, dado esse apresentado nas Tabelas 8 e 9, que já na primeira linha nos permite constatar que grande parte deles não sabe informar (ou não quiseram informar) a escolaridade dos pais. Contudo, importa observar, a partir da ideia de trajetória e de projeto apresentada por Velho (1999) que, apesar dos parcos dados relativos à escolaridade dos pais, há uma tendência a que esses rompam com a trajetória familiar a partir de seu ingresso na Universidade. E, que, também, há certa tendência de que o ingresso na Universidade seja muito mais um projeto pessoal de cada um dos entrevistados do que, algo, com o qual contem com o apoio da família de

modo que, a manutenção de sua estadia na Universidade depende quase que, única e exclusivamente, da renda por esses obtida a partir da bolsa que possuem junto ao SABI UFRGS.

Tabela 8 - Escolaridade do pai, em números absolutos, computada a partir da informação declarada pelo entrevistado no momento da entrevista.

Escolaridade do Pai	Número de casos observados
Não informado	58
Ensino Fundamental Incompleto	11
Ensino Fundamental Completo	2
Ensino Médio Incompleto	6
Ensino Médio Completo	6
Ensino Superior Incompleto	4
Ensino Superior Completo	4
Mestrado	1
Total de casos observados	92

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Tabela 9 - Escolaridade da Mãe, em números absolutos, computada a partir da informação declarada pelo entrevistado no momento da entrevista.

Escolaridade da Mãe	Número de casos observados
Não informado	46
Ensino Fundamental Incompleto	12
Ensino Médio Incompleto	4
Ensino Médio Completo	15
Ensino Superior Incompleto	5
Ensino Superior Completo	8
Especialização/Mestrado	2
Total de casos observados	92

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

No que se refere ao tempo de permanência desses alunos na bolsa, a sua renda individual e sua renda familiar tem-se que as medidas de tendência central apresentadas nas Tabelas 10, 11 e 12, nos permitem tirar algumas conclusões que reforçam e corroboram com as hipóteses apresentadas até aqui e, também, com algumas especulações feitas a partir da análise de outras variáveis. São elas:

- a) que pouco mais de $2/3$ dos alunos entrevistados ingressou na Universidade nos últimos quatro anos, mas que, apesar disso, igual número de entrevistados ingressou na bolsa somente no último ano de modo que, ao que parece, seu ingresso na bolsa não está vinculado ao seu ingresso na Universidade. Dado que, aliado à média de idade observada para a população nos leva a crer que além de seu ingresso tardio na Universidade, estes também têm nessa bolsa, uma saída provisória para sua permanência durante os primeiros dois anos na Universidade. Contudo, essa é uma questão que precisa ser aprofundada em estudos posteriores;
- b) que em geral esses alunos permanecem cerca de dois anos e meio na bolsa e que é mais comum que os entrevistados estejam há

menos tempo que isso na bolsa e pouco comum que permaneçam por muito mais tempo, dado que o desvio padrão de 17 meses aponta para a grande heterogeneidade das ocorrências;

c) que de modo geral é mais comum que os alunos percebam uma renda de R\$ 400,00 reais enquanto renda individual do que valores acima destes, salvo raras exceções. Outro dado interessante que é colocado em tela pela Tabela 14 é o fato de que muitos deles buscarem fontes de renda complementares com vistas a garantir a sua estadia na Universidade como demonstra o valor de R\$ 486,00 em média da renda percebida por estes, valor esse que está cerca de 20% acima do valor modal. Evidência essa reforçada pelo valor de R\$ 222,00 de desvio padrão que, como no caso da constatação anterior, reforça também a heterogeneidade de renda observada entre os entrevistados; e,

d) que, no que refere a sua renda familiar, há indivíduos que vivem somente da bolsa que possuem. Mas é bastante comum que estes residam com seus familiares – dado que grande parte dos entrevistados reside em Porto Alegre – e que, com estes, compartilhem com estes custos relativos à habitação, transporte, alimentação etc., contudo, como aponta a média observada e os valores modais tem-se que essa renda fica entre R\$ 2.000,00 e R\$ 2.750,00 reais. Mas aqui, como em outras variáveis, a heterogeneidade da população se confirma novamente e as diferenças entre os estratos inferiores e superiores se torna gritante com a constatação do gigantesco hiato que separa os primeiros dos segundos ao observar-se um desvio no padrão de renda da ordem de R\$ 4.369,00 reais.

Tabela 10 - Quadro sinótico das medidas de tendência central relativas à variável tempo de permanência na bolsa para população estudada.

Medidas de tendência central	
Média	44
Moda	29
Máximo	84
Mínimo	1
Desvio Padrão	17

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Tabela 11 - Quadro sinótico das medidas de tendência central relativas à variável renda individual do entrevistado no momento da realização da entrevista (em reais).

Medidas de tendência central	
Média	486,00
Moda	400,00
Máximo	1800
Mínimo	400,00
Desvio Padrão	222,00

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

Tabela 12 - Quadro sinótico das medidas de tendência central relativas à variável renda familiar do entrevistado no momento da realização da entrevista (em reais).

Medidas de tendência central	
Média	2750
Moda	2000,00
Máximo	40000
Mínimo	400,00
Desvio Padrão	4369,00

Fonte: Pesquisa de campo Ângela Fernandes da Silva. UFRGS, 2018. (n população total =150; n população pesquisada=92).

A pandemia de Covid-19 e a Assistência a esses alunos

Com o início da pandemia de COVID-19 instituiu-se na UFRGS, o Ensino Remoto Emergencial – ERE dado que, as aulas na Universidade estavam suspensas desde março de 2020 e, até junho, os discentes estavam sem saber como deveriam continuar suas atividades acadêmicas.

Desta feita e para além de outras discussões políticas que envolvem a maior participação possível da comunidade acadêmica, não se trata aqui de ser contra ou a favor do ERE, mas de tentar entender como este buscou garantir tanto quanto possível a permanência do estudante e condições docentes e técnicas para a continuidade do trabalho na Universidade. Neste sentido, um primeiro movimento na aprovação da retomada das aulas de forma remota como consta na matéria “CEPE aprova diretrizes para a retomada das aulas do semestre 2020/1 de forma remota¹¹” no site da Universidade. Neste sentido, outra matéria intitulada “Calendário prevê o reinício das aulas remotas da graduação a partir do dia 19 de agosto¹²”, logo em seguida, posterga o início do semestre letivo. Destaca-se também, o fato que se encontra

11 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/farmacia/?noticia=cepe-aprova-diretrizes-para-a-retomada-das-aulas-do-semestre-2020-1-de-forma-remota>

12 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/inicio-das-aulas-do-ensino-remoto-emergencial-na-ufrgs-sera-em-19-de-agosto/>

disponível no site da Universidade a Resolução 025/2020 que regulamenta o Ensino Remoto Emergencial¹³, assinado pelo Reitor e, em sua redação final, divulgado pelo CEPE.

Sobremaneira, destaca-se ainda que devido ao fato de o objeto de tese de uma das autoras serem os alunos-bolsistas do Sistema de Bibliotecas da UFRGS (SBUFRGS), grande preocupação havia por parte desta que no que tange a manutenção das bolsas destes alunos junto aos diversos Programas de Auxílio existentes e a garantia da continuidade dessas Políticas de Permanência no âmbito da Universidade uma vez que, como está já constatou em outro lugar “as bolsas são uma das suas principais fontes de renda, senão, a única, muitas vezes” (SILVA, 2019, p. 93). Bem como “quase a metade dos entrevistados é oriunda de escolas de rede pública e detentor de renda familiar a 1,5 salários-mínimos” (SILVA, 2019, p. 99) de modo que, este, é o estado de vulnerabilidade em que encontramos muitos destes alunos. Dito isto, tem-se “que de modo geral é mais comum que os alunos percebam uma renda de R\$ 400,00 reais enquanto renda individual do que valores acima destes, salvo raras exceções...” (SILVA, 2019, p. 106).

Assim, com o objetivo de fomentar e garantir a questão de acesso ao ensino remoto, as bolsas foram mantidas e editais abertos para os mais carentes terem estas ferramentas minimamente garantidas. Neste sentido, através de um projeto de extensão específico, o RECONNECTA¹⁴, a UFRGS arrecadou computadores danificados e sucatas da sociedade em geral, os consertou – e através de sorteio tem beneficiado aos alunos que se inscrevem no projeto.

Ações essas que se estendem já por quase dois anos. Por isso, nos interessa aqui tratar de uma outra questão, qual seja, de como fica a questão do ensino e formação destes jovens que cursaram cerca de metade de seu curso sem nunca ter pisado no campus da Universidade em função da pandemia de Covid-19? O que é o Ensino Remoto Emergencial? Por que se optou pela utilização deste termo e não do termo “EAD”? No que se constitui o Ensino Híbrido e o que podemos esperar pela frente?

13 <http://www.ufrgs.br/cepe/res-025-ensino-remoto-emergencial-ere-versao-pagina-1>

14 Para saber mais, acesse: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/reconnecta-ufrgs-destina-computadores-a-estudantes-para-o-ensino-remoto-emergencial/>

Ensino Remoto e Educação a Distância: o que diferencia uma da outra

Do ponto de vista prático podemos dizer que o Ensino Remoto se constitui em uma medida extraordinária, regulamentada pelo Ministério da Educação e que busca dar conta das necessidades das instituições de ensino com vistas a continuidade de suas atividades durante o período de isolamento social decorrente da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19 enquanto o Ensino a Distância, por sua vez, se constitui em um modelo de ensino que acontece de modo planejado – e não em caráter extraordinário – podendo envolver somente a ocorrência de uma parte do curso a distância, ou mesmo, todo ele, dependendo do modo como se dá sua estruturação, bem como, podendo ocorrer em sua totalidade nesta modalidade de ensino.

Da mesma forma, quando estamos nos referindo ao Ensino Remoto, também estamos a trabalhar com modos de aprendizagem, processos de ensino e avaliação, bem como, a professores que estão a se utilizar, de modo extraordinário, o suporte remoto para realização das atividades de modo que, tanto o processo de aprendizagem quanto o de avaliação e modo como os conteúdos são transmitidos é diverso daqueles utilizados na Educação a Distância.

No que se refere ao processo de aprendizagem tem-se que no caso do Ensino Remoto o modelo presencial é virtualizado, ou seja, utilizam de aulas, geralmente ao vivo, com professores e alunos conectados ao mesmo tempo, seguindo em geral a mesma grade de horários e dias da modalidade presencial, além do fato de que, na quase totalidade das experiências observadas, poucas são as instituições que contam com um ambiente virtual adequado para a aprendizagem e a realização dos encontros de modo que, as interações em geral se usam de plataformas abertas de videoconferência e/ou de aplicativos de mensagens tais como o WhatsApp e o Telegram, havendo pouca flexibilidade e acompanhamento por parte da instituição no que tange ao suporte dado a aprendizagem. Já no caso do Educação a Distância, tem-se que tal processo é mais focado na flexibilidade e na realização de atividades assíncronas de modo que a maioria das aulas são gravadas e disponibilizadas em Ambientes Virtuais

de Aprendizagem (AVA's) possibilitando aos alunos adequarem a realização das atividades ao seu tempo e a dinâmica do seu dia a dia.

No caso do processo avaliativo, se por um lado, na Educação a Distância esse é feito através de provas e do deslocamento do aluno até um polo presencial para sua realização em datas e momentos predefinidos, por outro, no que tange ao Ensino Remoto, não há um padrão de avaliação estruturado e definido a priori, ficando essa a cargo do professor e das ferramentas e processos que ele resolver utilizar com vistas a realizar o aprendizado dos conteúdos por ele tratados em aula. E, por fim, também, é importante destacar que no Ensino Remoto cabe ao professor apenas transmitir os conhecimentos e sanar dúvidas dos alunos como no caso do Ensino Presencial, algo bem diverso daquilo que se observa na Educação a Distância em que o professor conta com uma equipe para auxiliá-lo e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor produzir os conteúdos e conduzir as aulas e, aos tutores, dar auxílio aos alunos e sanar dúvidas destes. Neste sentido, Hodges et Al (2020, p. 92) destaca que

Diferentemente de atividades planejadas com antecedência e projetadas para ocorrerem a distância, o ERE é uma mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas. Envolve a utilização de soluções educacionais para um ensino totalmente remoto que seria, em outra situação, transmitido em formato presencial ou híbrido, e que retornará àquele formato assim que a crise for controlada. O principal objetivo nessas circunstâncias não é recriar um grande ambiente educacional, mas tornar possível o acesso à educação e ao suporte educacional de uma forma que seja de rápida configuração e de disponibilização confiável durante uma emergência ou crise.

Desta feita, tem-se que será somente quando compreendermos essa diferença que, conseguiremos na prática perceber a real diferença entre essas duas possibilidades, bem como, os objetivos e os fins a que cada um se destina. Ou seja, se por um lado a Educação a Distância tem como mote a formação de profissionais a partir de um modelo de ensino diferenciado pautado em um modelo pedagógico específico, por outro,

o Ensino Remoto, por sua vez, se constitui em algo extraordinário que apenas tenta, no contexto da crise sanitária causada pelo Covid-19, reproduzir a partir do uso da internet as mesmas estratégias e modos de interagir das salas de aula da Educação Presencial.

Especificamente se referindo ao caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no “Relatório sobre o Ensino Remoto Emergencial no período letivo 2020/1”, feito pela Comissão de Acompanhamento do Ensino Remoto Emergencial, a qual aplicou ao longo de duas semanas um questionário que foi respondido por um total de 1.192 docentes (41%), dos 2.906 docentes em atividade na UFRGS, e outro, respondido por 9.755 discentes, ou seja, 22%, dos 44.341 discentes de graduação e pós-graduação matriculados na UFRGS, constatou-se que:

a) No que se refere ao ambiente de trabalho e atividade didática, tem-se que a maioria dos docentes (58%) afirmou possuir algum dos equipamentos necessários para as atividades do Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto, outros 35% apontaram que teriam que adquirir novos equipamentos, pois não possuíam equipamentos adequados para a atividade remota. Também se destacou o fato de que 86% dos docentes consideravam que o ambiente que possuía para o trabalho em sua casa, trazia consigo alguma interferência com sua atividade didática, mas que este ambiente, contudo, isso não impossibilitava o seu trabalho. No que se refere ao fato de estarem ou não preparados para essa Ensino Emergencial tem-se que 74% dos docentes considerou estar parcialmente preparado para a realização de atividades remotas sendo que, somente 22% consideraram-se plenamente aptos a trabalhar com o suporte remoto. No que se refere as ferramentas utilizadas pela UFRGS, 59% dos docentes consideraram que elas davam conta do recado, enquanto outros 39% consideraram que elas, apenas atendiam parcialmente suas necessidades. Contudo, a questão que mais apresentou apontamentos negativos foi o fato que 65% dos docentes consideraram possui alguma dificuldade para adaptar suas aulas a ERE. No que se se refere as aulas, 75% dos docentes julgaram que houve uma boa adesão dos alunos que procu-

ravam participar das aulas, bem como que, o desempenho destes se mostrou regular ou bom para 83% dos entrevistados. No que tange a metodologia de ensino, destaca-se o fato que 78% dos entrevistados apontaram apenas ter adaptado as aulas que davam no ensino regular para o ERE, contudo, 33% dos entrevistados afirmaram dispendir mais tempo na preparação das aulas para esse suporte do que o tempo que levariam para o fazê-lo no caso do ensino presencial regular. No que se refere as atividades avaliativas tem-se que 78% dos respondentes indicou ter se usado de “Trabalhos” como estratégia avaliativa, 31% de “Provas de Múltiplas Escolhas”, 31% de “Provas dissertativas” 32% de “Apresentações Orais” (32%), lembrando que, essa era uma questão de múltipla escolha de modo que, um mesmo professor poderia apontar o uso de mais de uma destas estratégias avaliativas. Ademais, tem-se que de uma maneira geral, a experiência no ERE foi considerada boa ou ótima para 64% dos docentes, regular para 28% destes e ruim ou péssima para apenas 8% dos respondentes.

b) Entre os discentes, no que se refere ao ambiente de trabalho e atividade didática tem-se que a maioria dos discentes, ou seja, 75% acompanharam o ensino remoto a partir de Porto Alegre ou da Grande Porto Alegre e 6,9% de outro estado do Brasil ou do exterior; que a maioria dos 91,5% dos discentes acessaram as aulas por computador ou notebook e que, destes, 24% disseram dividir o equipamento de estudos com uma ou mais pessoas. No que se refere ao ambiente que dispunham para as atividades acadêmicas, 90,5% dos respondentes consideram que este era minimamente adequado a suas necessidades e que poderia ser melhor sendo, 9,5% ponderaram não contar com ambiente adequado para seus estudos a disposição. No que tange a evasão, 13% afirmaram que excluíram a matrícula em uma ou mais atividades de ensino, devido à falta de equipamentos necessários. No que tange as metodologias de ensino, tem-se que a apresentação de aulas mistas, com atividades síncronas e assíncronas, foi o *modus operandi* preferido pelos discentes (51,0%), considerando que 27,5% dos discentes preferiram as aulas assíncronas. Contudo, constatou-se que pouco mais

de 54% de todas as aulas ficaram disponíveis para os estudantes, o que vai diretamente contra o disposto no Parágrafo 1º do Art. 12 da Resolução Nº 025/2020 do CEPE. Ademais, tem-se que 93% dos discentes ponderaram que as plataformas disponibilizadas pela UFRGS atenderam minimamente suas necessidades, no mínimo, a maioria das necessidades para as aulas, indo nesta direção, constata-se ainda que para 66% dos discentes os conteúdos, materiais e atividades disponibilizados durante o período letivo 2020/1 foram tidos como bons ou ótimos, contudo, a tutoria e resolução direta de dúvidas foi apontada como um dos calcanhares de Aquiles do ERE na medida que, 75,8% destes as consideram minimamente satisfatórias, bem como, merece destaque o fato de que 43,4 % dos discentes têm algum grau de responsabilidade pelos cuidados de outras pessoas de modo que, pouco mais da metade destes, ou seja, 27% do total dos estudantes têm seus estudos afetados, ou até mesmo comprometidos, por conta desse fator. Ademais, em termos gerais, 54,7% dos discentes consideraram como no mínimo boa suas experiências durante o semestre 2020/1 ERE da UFRGS.

Outrossim, considerando-se os dados apurados no referido “Relatório” (COMISSÃO..., 2020) tem-se que, de uma maneira geral, o ERE foi apontado como uma experiência boa, com tendência para regular entre docentes e discentes e que, talvez, parte dessa avaliação se deva a inadequação dos espaços de estudo e trabalho utilizados por estes para a realização dos encontros e atividades síncronas e assíncronas. Quanto ao apoio oferecido pela UFRGS, os docentes avaliaram como bom, com tendência para ótimo enquanto entre os discentes essa tendência é em direção ao regular. No que tange as aulas, a percepção tanto dos docentes quanto dos discentes convergiu em avaliar como bom a maioria dos quesitos perguntados, tais como as ferramentas disponíveis, participação e desempenho dos estudantes, desempenho dos docentes e qualidade do conteúdo, mas divergiu em relação à percepção do tempo necessário aos estudantes para acompanhar as aulas e realizar as atividades.

Neste sentido, o que se constata em relação ao caso do ERE da UFRGS é aquilo que já apontamos no início deste item, qual seja, que

sua implementação se deu em função da crise sanitária de Covid-19 e, também, que sua implementação esteve sempre atrelada a experiência do ensino presencial e sua adaptação para o Ensino Remoto, não se mostrando assim, como um modelo de ensino estruturado e pensado para o trabalho e estudo a distância como é o caso da Educação a Distância, como vimos anteriormente.

Considerações finais

Assim como base nos dados trazidos pela pesquisa realizada pela Comissão de Acompanhamento do Ensino Remoto Emergencial (COMISSÃO..., 2020), bem como da pesquisa realizada pela autora deste capítulo, o que se constata e que, se por um lado, o REUNI abriu os portões da Universidade para os alunos das classes populares através da ampliação de vagas e de programas de apoio e manutenção a permanência destes na instituição, por outro, passados alguns anos, a crise sanitária causada pelo Covid-19, acabou por colocar em evidência algumas das fragilidades existentes no interior do próprio REUNI, em especial, no que tange a manutenção destes alunos na Universidade, uma vez que, com a crise econômica, a diminuição do emprego e outros fatores relacionados a arrefecimento da economia brasileira, as desigualdades latentes se ampliaram-se as distâncias sociais.

Constatação essa que se evidencia no crescimento do abandono das disciplinas, nas dificuldades de se acompanhar as atividades remotas devido ao uso compartilhado de computadores e/ou mesmo a ausência deste para realização das atividades. Também, depreende-se a partir dos dados que a garantia de um espaço adequado para estudo por parte dos estudantes é problema a ser considerado, bem como, a necessidade de se adequar as atividades a realidade das classes menos favorecidas através da adoção de horários mais flexíveis e da efetiva garantia da disponibilização dos conteúdos para consulta posterior.

Ademais, de uma maneira geral, tanto os dados coletados pela UFRGS quanto outros trazidos ao longo deste texto por outros pesquisadores tendem a avaliar positivamente a experiência com o Ensino Remoto, contudo, é evidente a necessidade de se pensar as metodologias

utilizadas indo-se além da mera adaptação das aulas do Ensino Regular Presencial para o Ensino Remoto. E mais, que para que possamos ampliar a efetividade do Ensino Remoto, dado que a Covid-19 ainda se faz presente em nosso cotidiano, se faz necessário que se melhore e amplie a estrutura pedagógica, bem como, se garanta um acesso efetivo aos materiais utilizados nas aulas pois, até o momento em que terminamos a redação deste texto, o Ensino Remoto ainda é uma realidade que se faz presente em muitas de nossas Instituições de Ensino Superior, as quais, estão, gradualmente retornando as atividades presenciais.

Referências

ALMEIDA, R. **À sombra do poder: os bastidores da crise que derrubou Dilma Rousseff**. São Paulo: Leya, 2017.

BOHRER, I. N.; Et AL. **A história das universidades: o despertar do conhecimento. Metodologia do trabalho acadêmico: história das universidades**. [S.l.], [2009?].

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, DF, 1931a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, DF, 1931b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950**. Rio de Janeiro, DF, 1950.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985**. Brasília, DF, 1985.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Senado Federal. **Medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004**. Brasília, DF, 2004.

CARVALHO, J. M. **A Construção da Ordem: a elite política. Teatro das Sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTANHO, S. Da universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio**, v. 4, n. 1, pp. 27-46, 2002.

CATTANI, A. D. (Org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017.

COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. **Relatório sobre o Ensino Remoto Emergencial no período letivo 2020/1**. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

CONTI, M. S. **Notícias do planalto: a imprensa e Fernando Collor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CUNHA, L. A. **Qual universidade?** São Paulo: Autores Associados, 1989a.

CUNHA, L. A. **Universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989b.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. **Universidade temporária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. N. (Orgs.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FIGUEIREDO, A. C.; BORBA, F. **25 anos de Eleições Presidenciais no Brasil**. Curitiba: Appris, 2018.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUSA, M. G.; MARTINELLI, T.; MORAES, S. A.; ALMEIDA, T. P. A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos. **Revista Katálysis**, v. 22, n. 3, pp. 536-547, 2019.

MAFEI, R. **Como remover um presidente: Teoria, história e prática do impeachment no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

MEIRELLES, M. O uso do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na ciência política: uma breve introdução. **Pensamento Plural**, n. 14, pp. 65-91, 2014.

MENDONÇA, T. R. B. **Brasil: o ensino superior às primeiras universidades colônia-império-primeira república**. In: II Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, 2005.

MORAIS, F. **Lula – Biografia**. [Volume 1]. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

NEVES, M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PANIZZI, W. M. **Autonomia na universidade**. Porto Alegre: CirKula, 2017.

PARANÁ, D. **Lula, o filho do Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

PAULA, M. F. C. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, v. 14, n. 2, pp. 147-161, 2002.

PASTORE, J.; SILVA, N. V. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

SAIBA quais são os 7 tipos de instituição de ensino superior no Brasil. **Universia Brasil**, [S.l.], 17 fev. 2017. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2017/02/17/1149604/saiba-quais-7-tipos-instituicao-ensino-superior-brasil.html>.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, n. 31, pp. 169-189, 2008.

SILVA, Â. F. **O REUNI na universidade entre 2010-2016 e seu impacto na trajetória acadêmico-profissional dos alunos bolsistas do sistema de bibliotecas da UFRGS**. [Dissertação de Mestrado]. Novo Hamburgo: Feevale, 2019.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UFRGS. **Relatório: Projeto PAIPUFRGS/SINAES: 4. ciclo: avaliação institucional permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2006-2008**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

UFRGS. **Relatório REUNI/UFRGS**. Porto Alegre, mar. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/artigos/RelatorioREUNI2012.pdf>.

UFRGS. Comissão Permanente de Seleção. **Edital de 04 de outubro de 2018: concurso vestibular de 2019**. Porto Alegre, 2018a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2019/concurso-vestibular-2019/EDITALCV2019FINALPGINA.pdf>.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Isabel Peñate Leiva: Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora e Investigadora Titular en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Programa Cuba. Pertenece al área de investigación: Desigualdades sociales y políticas de equidad. Miembro de los Grupos de Trabajo de CLACSO: ¿Qué desarrollo? Diálogo academia y política y Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en los escenarios contemporáneos. Pertenece a la Red de Políticas Sociales de la Universidad de La Habana; a la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud y a la Red Desigualdad y Movilidad Social en América Latina (DEMOSAL). Coordina por FLACSO Programa Cuba el equipo de investigación del proyecto regional: Trayectorias y prácticas juveniles en tiempos de COVID-19.

E-mail: anamaryanabel@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7498-7379

Ana Maria Baldo: Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Aperfeiçoamento em Processos Pedagógicos na Educação Básica pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Membro do GIPEJA – Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais, vinculado à CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação do Campo vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Ana Paula Medeiros Pinheiro: Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Pós-Graduação em andamento em Psicopedagogia pelo Núcleo de Educação Uniasselvi – Psicopedagogia. Atua como orientadora Educacional pelo grupo Super Cérebro- programa de desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Ângela Fernandes da Silva: É graduada em Arquivologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Doutoranda do Programa em Diversidade cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Servidora técnica-administrativa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Camila Pinheiro: Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul e graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Unilasalle, MBA em andamento em Gestão Escolar Universidade de São Paulo, Pós-Graduação em andamento em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica Faculdade Dom Alberto , Pós-graduada em Supervisão Educacional Centro Universitário Unilasalle.

Cláudia Cinara Locateli: Mestra em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Pós-graduada em Direito Civil-Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC; Pós-graduada em Direito Processual Civil pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó; Graduada em Direito pela Universidade de Passo Fundo – UPF; Professora na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó e na Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc; Advogada. Mediadora. Vice-presidenta do IBDFAM/Chapecó. Membro Efetivo do grupo de pesquisa: Interculturalidade, identidade de gênero e personalidade (Unoesc). Desenvolve pesquisas em direitos fundamentais da família, criança e adolescente.

Dalvana Gama da Silva: Mestre em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – Mestrado Profissional em Educação (PPGED-MP). Membro do grupo de pesquisa “Juventudes em tempos e espaços educativos contemporâneos”. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio.

Daniela Medeiros de Azevedo Prates: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais na Universidade de Lisboa. Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É servidora pública na Educação Básica há mais de 20 anos, atuando como professora na Rede Estadual de Educa-

ção do Rio Grande do Sul e na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo (RS). Atualmente é professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul). Líder no Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul).

Eduarda Ferronato Cavagni: É graduanda em Pedagogia Licenciatura pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Elisabete Maria Garbin: Professora titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação e como coordenadora do Curso de Especialização nos Estudos Culturais e os Currículos Escolares Contemporâneos na Educação Básica. Pesquisa e orienta estudos com foco em práticas culturais juvenis, estilos e nomadismos, analisando artefatos e práticas culturais.

Elisete Enir Bernardi Garcia: É Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atua também como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Líder do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq GIPEJA – Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais. Coordenadora do Núcleo de pesquisa vinculado ao OBSERVAEDUCAMPO/RS Observatório da educação do campo: rede de observatórios regionais.

Elisabete da Silveira Kowalski: É servidora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense desde 2013. Formada em Gestão Pública pela Universidade Luterana do Brasil e Pós-graduada em Educação e Contemporaneidade pelo IFSul Campus Charqueadas. Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul).

Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação ProfEPT do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, campus Charqueadas/RS. Graduada em Licenciatura em Ensino da Arte na Diversidade pela Universidade Feevale, Novo Hamburgo/RS. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Uninter, Polo São Leopoldo/RS. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter, Polo São Leopoldo/RS. Especialista em Mídias na Educação, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, Especialista em Educação Continuada pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Especialista em Ensino de Filosofia, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, Graduada em Licenciatura em Filosofia, no âmbito da UAB pela Universidade Federal de Pelotas, Polo Novo Hamburgo/RS.

Helena Wendel Abramo: Graduada em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo, com dissertação sobre “culturas juvenis”, defendida em 1992. Tem participado de pesquisas e estudos sobre jovens desde a década de 1990, entre elas a pesquisa de abrangência nacional “Perfil da Juventude Brasileira”, de 2003, e dos estudos coordenados pela OIT sobre jovens e mercado de trabalho, organizados em torno do projeto Transição Escola-Trabalho, desenvolvidos entre 2013 e 2016. Socióloga efetiva na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo desde 1991, atuou em outras instituições públicas, colaborando para a formulação e avaliação de políticas públicas para jovens; entre 2011 e 2016, compôs o quadro da Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República, a partir da qual foi co-coordenadora do Plano nacional de Trabalho Decente para a Juventude. Autora e co-autora de livros e artigos diversos sobre juventude no Brasil.

Janaína Vargas Escouto: É Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT IFSul Charqueadas, especialista em Gestão do Social pela Unisinos, Bacharel em Administração pela Unisinos, servidora técnica administrativa do IFSul-rio-grandense Campus Charqueadas.

Juliana Ribeiro de Vargas: É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Educação Física (Licenciatura) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências,

da Universidade Federal de Rio Grande. É pesquisadora e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e participante da Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Espaços Educativos.

Laís Wendel Abramo: É Socióloga, Mestre e Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Foi Diretora da Divisão de Desenvolvimento Social da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (2015-2019) e Diretora do Escritório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil (2005-2015). Foi Especialista Regional da OIT em questões de gênero e trabalho para a América Latina (1999-2005), professora de sociologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, e coordenadora da Comissão de Movimientos Laborales do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). É autora de diversas publicações sobre juventude, mercado de trabalho, pobreza e desigualdade, sindicalismo e negociação coletiva, trabalho decente, gênero e relações raciais no mundo do trabalho.

Lila Cristina Xavier Luz: Doutora em Serviço Social. Professora e Investigadora Titular na Universidade Federal do Piauí, onde ministra aula no Curso de Serviço Social e no Mestrado em Sociologia. Ademais, Coordena o Núcleo de Pesquisas sobre Crianças, Adolescentes e Jovens. É membro do Grupo de Infância e Juventude do CLACSO. Atualmente coordena a pesquisa: Trayectorias y prácticas juveniles en tiempos de COVID-19.

E-mail: lilaluz@ufpi.edu.br.

ORCID: 0000-0001-7301-0187

Lívia Ribeiro de Lima: Estudante no Ensino Médio Integrado no Curso de Mecatrônica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Bolsista de Iniciação Científica na pesquisa Culturas juvenis: trajetos e projetos de jovens-alunos do IFSul em tempos de pandemia (BIC/IFSul) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul).

Luciana Neves Loponte: É pós-doutora em Educação da Universidade de Lisboa; Doutora e Mestre em Educação, História, Política e Sociedade pelo PPGEHPS da PUC-SP. Especialista em Metodologia do Ensino na

UCPel e em Metrologia e Instrumentação no CEFET-MG. Servidora docente do IFSul Sapucaia do Sul e do IFSul Charqueadas no Mestrado do ProfEPT, onde atualmente coordena o programa.

Luciane Esswein: É mestranda no programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT IFSul Charqueadas, Licenciada em Química pela UFRGS, cursa Bacharelado em Química pela mesma instituição e especialização em Orientação Escolar e Supervisão na UNIFAVENI, atua como professora de curso pré-vestibular EMAN-CIPA e como professora particular de alunos oriundos da rede municipal e estadual no município de Triunfo, RS.

Luís Antonio Groppo: É professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), onde é Pró-reitor adjunto de Pesquisa e Pós-graduação, coordenador do Grupo de Estudos de Juventude e docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, Mestre em Sociologia e Doutor em Ciências Sociais pela mesma UNICAMP. Membro da Câmara de Ciências Humanas, Sociais e Educação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Foi coordenador (2020-2021) e vice-coordenador (2018-2019) do Grupo de Trabalho 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e processos Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Luiz Gustavo Santos Tessaro: Mestre em Psicologia pela UNISINOS. Especialista em Psicologia Clínica pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Gestalt-terapeuta pelo Comunidade Gestáltica – Clínica e Escola de Psicoterapia (SC). Pós-Graduado em Psicologia Positiva e em Terapia-Cognitivo-Comportamental (PUCRS). Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Metodista IPA (RS). Assessor do Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista.

Marcelo Bonhemberger: Doutor e Mestre em Filosofia pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Especialista em Gestão de Pessoas e Marketing pelo Centro Universitário Franciscano. É Professor Adjunto da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Membro do Conselho Diretor do Instituto do Cérebro da PUCRS. Atua como Pró-Reitor de Identidade Institucional na PUCRS.

Marcelo Urresti: Nacido en Buenos Aires, Argentina. Estudió Sociología y Filosofía en la UBA. Realizó estudios de posgrado en la Universidad Humboldt de Berlín. Candidato a doctor en Sociología en la UBA. Es docente e investigador de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Ha desarrollado su actividad de investigación en el terreno de la cultura, especializándose en jóvenes y culturas juveniles, consumos culturales y usos de las tecnologías digitales.

Marcos Vinícius Sales: Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR/UFRJ. Especialista em Tecnologia Aplicada à Sala de Aula. Licenciado em Ciências Sociais pela UNIRIO. Doutorando em Sociologia e Antropologia junto ao PPGSA/UFRJ. É Mestre em Sociologia pela UFF e graduado em Tecnologias Educacionais epl Estácio. É pesquisador no programa de Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais.

Maria Carla Corrochano: Professora Associada II do Departamento de Ciências Humanas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado em Estudos da Condição Humana da UFSCar. Pesquisadora do CNPq. Graduada em Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Integra a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, coordenou o GT03 - Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos. Foi assessora do Programa Juventude da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação e consultora da OIT para a elaboração da Agenda de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil. Coordena o grupo de pesquisa: Gerações, percursos de vida e processos educativos. Desenvolve pesquisas em Sociologia da Educação, Sociologia da Juventude e Sociologia do Trabalho e da Vida Econômica.

Mario Margulis: Sociólogo. Profesor Emérito de la Universidad de Buenos Aires. Fue entre 1990 y 2009 Profesor Titular en la Cátedra de Sociología de la Cultura (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Ha sido profesor en el Doctorado en Ciencias Sociales – UBA y en varias universidades del país y del exterior. Es investigador del Instituto Gino Germani, UBA. Fue Director de la Carrera de Sociología (1986- 1988) y Decano Organizador de la Facultad de Ciencias Sociales – UBA (1988-1990). Fue Secretario de Estudios Avanzados en la Facultad de Ciencias Sociales – UBA. Fue profesor – investigador en El Colegio de México (México DF 1976-86). Ha publicado libros y numerosos artículos en revistas especializadas.

Mauro Meirelles: Pós-Doutor em Ciências Sociais pela UNISINOS. Doutor em Antropologia Social, Mestre em Educação e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve atividades ligadas ao Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS). Têm experiência na área de Educação e Antropologia. Sua principal área de atuação reside na construção e produção de indicadores estatísticos e, também, na produção de materiais destinados a Educação a distância e a formação de licenciados em Ciências Sociais.

Miriam Abramovay: Graduação em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo em Educação: História, Política, Sociedade, Doutora em Ciências da Educação pela Université de Lyon 2 – França – École Doctorale EPIC- Education, Psychologie, Informatique et Communication, Pesquisadora do Programa de Aprendizagem Socioemocional para crianças e adolescentes do Município de Niterói, Coordena a Pesquisa “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia Covid 19”. Coordenadora do Programa Estudos sobre Juventudes, Educação e Gênero: Violências e Resiliências da faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso). Autora e co-autora de diversos livros e artigos sobre Juventudes, Violências, Violências na escolas, Gangues entre outros.

Patrícia Espíndola de Lima Teixeira: Doutora em Teologia na linha de pesquisa Teologia e Pensamento Contemporâneo (PUCRS, 2022) e Mestre em Teologia Sistemática (PUCRS, 2017) com ênfase em Antropologia. Pós-graduada em Filosofia e Autoconhecimento (PUCRS, 2020). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAPA, 2007). Licenciada em Pedagogia (PUCRS, 2000). Atua como pesquisadora, assessora psicopedagógica e docente convidada em cursos nas áreas da Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Teologia Contemporânea. Coordena o Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista.

Patrícia Mendes Calixto: Graduada em Geografia (FURG), especialista em Educação (CEFET-RS), Mestre e doutora em Educação Ambiental (FURG), Pós-Doutora em Gestão de Recursos Humanos para a Sustentabilidade (ISCSP – Lisboa). Professora no IFSul Câmpus Charqueadas. Compõe o colegiado do PROFEPT – IFSul.

Patricia Thoma Eltz: Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Feevale. Mestre em Educação pela UFRGS. Especialista em Gestão e Desenvolvimento Humano e em Gestão de Polos/EaD. Graduada em Pedagogia - Supervisão Escolar e Magistério pela Universidade Luterana do Brasil. Tem experiência na área da Educação, principalmente na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos. Atuou no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia em rede nacional (PROFEBT). Foi coordenadora de polo no programa Profuncionário – EaD e foi coordenadora do curso técnico integrado em Eventos. Atua na Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica IFSul Campus Sapucaia do Sul.

Rita Cristine Basso Soares Severo: Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Adjunta do curso de Pedagogia. Coordenadora do Curso de Pedagogia – Licenciatura, Coordenadora Adjunta do Curso de Mestrado Profissional em Educação Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação/ UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Tatiana Vanesca Wasum: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT IFSul. Especialista em Orientação Educacional pela Universidade de Santa Cruz do Sul, em Educação e Contemporaneidade – IFSul e em Docência do Ensino Superior – Dom Alberto. Graduada em Estudos Sociais pela Universidade de Santa Cruz do Sul, é professora na rede municipal de Charqueadas e Orientadora Educacional na rede estadual do Rio Grande do Sul, atualmente ministra aulas de Geografia e História no Ensino Fundamental II e trabalha como Orientadora Educacional no Ensino Médio.

Thaís Janaina Wenczenovicz: Docente Sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisadora PQg Produtividade/FAPERGS/Faixa 2. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Professora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul. Avaliadora do Instituto Anísio Teixeira de Pesquisas Educacionais. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais da Universidade do Oeste de

Santa Catarina. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul. Membro do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/RS). Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e da Red de Constitucionalismo Crítico de América Latina.

Ursula Zurita Rivera: Ursula Zurita Rivera. Es Socióloga (UNAM, 1995), Maestra en Sociología Política (Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1996) y Doctora en Ciencia Política (UNAM, 2003). Desde 2004 es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica México. Ha sido directora y lectora de más de 60 tesis de posgrado. Sus temas de investigación y publicaciones examinan la participación social, la violencia en las escuelas, el derecho a la educación y la educación para la vida democrática aunado a otros tópicos referentes a las políticas educativas, las trayectorias escolares, las juventudes, el desarrollo y la inclusión social. E-mail: uzurita@flacso.edu.mx
ORCID: 0000-0002-7381-3550

Victória Einsfeld: Atualmente é orientadora de Educação Profissional no Senac RS para jovens aprendizes, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (ProfEPT/IFSul) no Campus Charqueadas, com bolsa (IFSul). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul). É Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFSul e possui Licenciatura em Ciências da Natureza – Biologia e Química pelo IFRS Campus Porto Alegre.

Viviane dos Santos Vargas: Habilitada em Magistério pelo Instituto de Educação Nossa Senhora da Glória, graduada em Letras/Português pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Realizando as especializações em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ambas pela Universidade Luterana do Brasil.



Aviso importante: Ao comprar um livro você não somente está a adquirir um produto qualquer. Você também remunera e reconhece o trabalho do autor e de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na produção editorial e na comercialização das obras, tais como editores, diagramadores, ilustradores, gráficos, distribuidores e livreiros, entre outros. Se quiser saber um pouco mais sobre isso, acesse:

<https://www.youtube.com/watch?v=XQkpZA6qFhc>