

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

MAÍRA GIOVENARDI

**PEDAGOGIAS COM AS JUVENTUDES: O INSTITUTO FEDERAL NO
ANDARILHAR POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Porto Alegre/RS

2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MAÍRA GIOVENARDI

**PEDAGOGIAS COM AS JUVENTUDES: O INSTITUTO FEDERAL NO
ANDARILHAR POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientadora: Dra. Maria Isabel Barros Bellini

Porto Alegre/RS

2023

Ficha Catalográfica

G513p Giovenardi, Maíra

Pedagogias com as juventudes : o Instituto Federal no andarilhar por uma educação libertadora / Maíra Giovenardi. – 2023.

176 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Barros Bellini.

1. Juventudes. 2. Educação libertadora. 3. Metodologia participativa. 4. Autonomia. 5. Participação. I. Bellini, Maria Isabel Barros. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

MAÍRA GIOVENARDI

**PEDAGOGIAS COM AS JUVENTUDES: O INSTITUTO FEDERAL NO
ANDARILHAR POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Aprovada em: 10 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Salvatore Patera – UNINT/Itália

Profa. Dra. Edla Eggert – PUCRS/PPGEdu

Profa. Dra. Patrícia Krieger Grossi – PUCRS/PPGSS

Profa. Dra. Maria Isabel Barros Bellini – PUCRS (orientadora)

Porto Alegre/RS

2023

Às juventudes, que entre esperanças e resistências constroem caminhos no andarilhar por uma educação libertadora e um mundo melhor, com alegria e amor.

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

(Paulo Freire, 2016, p. 57).

PEDAGOGIA DA GRATIDÃO

O tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel. Pelo menos foi assim que se deu comigo. Falar delas antes de sobre elas escrever, em conversas de amigos, em seminários, em conferências, foi também uma forma de não só testá-las, mas de recriá-las, de repartê-las, cujas arestas poderiam ser melhor aparadas quando o pensamento ganhasse forma escrita com outra disciplina, com outra sistemática (FREIRE, 2020c, p. 75).

No excerto acima, Paulo Freire descreve sobre a constituição de sua escrita referente ao livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2020c), anunciando que seu tempo de escrever é “sempre precedido pelo de falar das ideias”, antes de fixá-las no papel, processo que se deu comigo na escrita desta tese. Assim, agradeço a todos/as que cruzaram meu caminho, proporcionando a concepção das ideias através de momentos de ação e reflexão para enfim, pô-las no papel.

À minha família, agradeço aos meus pais Marilene e Flavio, ao meu irmão Ricardo e ao meu companheiro Telmo, pela compreensão às minhas ausências. O amor e apoio de vocês foram fundamentais nesta caminhada!

Ao Instituto Federal (IF), meu espaço de trabalho, pelo afastamento integral para o Doutorado, às/aos colegas Assistentes Sociais da Reitoria e demais campus do IF e às/aos colegas da Coordenação de Assistência Estudantil da unidade administrativa em que atuo, por dividirem-se com a minha demanda de trabalho profissional durante meu afastamento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS e, em nome da minha orientadora professora Maria Isabel Barros Bellini, onde caminhamos juntas com as juventudes no andarilhar por uma educação libertadora, agradeço a todos/as pela contribuição na minha trajetória intelectual e pessoal.

Às colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Intersetorialidade (NETSI) pelas trocas e aprendizagens, tanto de maneira presencial quanto on-line.

Às professoras Edla e Patrícia e ao professor Salvatore, por aceitarem o convite para compor as bancas de qualificação e final de Tese e darem suas valiosas contribuições.

Às juventudes e gestores/as que com amorosidade e boniteza aceitaram prontamente participar da pesquisa, mostrando que é possível e necessário esperar dias melhores!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A concepção plural contida na categoria juventudes denota as múltiplas formas de ser jovem, pois suas demandas, necessidades e identidades são multifacetadas, expressando as singularidades que caracterizam este segmento social, considerando sua heterogeneidade, para além do recorte etário. Nesta perspectiva, este estudo apresenta como objetivo geral, construir e potencializar metodologias que contribuam no fortalecimento de processos de autonomia, participação e protagonismo de jovens estudantes. O referencial que amparou cada momento da pesquisa foi a epistemologia freiriana a qual norteou a metodologia que, por ser participativa, amorosa e dialógica promoveu que os/as estudantes participassem ativamente sugerindo temas e formas de discussão. Tratou-se de uma pesquisa participante de natureza qualitativa e se apoiou no Método Dialético-Crítico e na articulação das suas categorias: historicidade, totalidade e contradição. Teve seu lócus empírico em uma unidade de um Instituto Federal e como participantes estudantes matriculados/as nos cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico e gestores/as da referida instituição de ensino. A produção dos dados empíricos ocorreu a partir de 3 entrevistas semiestruturadas com os/as gestores/as do Instituto Federal e grupos focais com estudantes, com uma média de 15 participantes por grupo, todos desenvolvidos na modalidade on-line. A pesquisa documental priorizou os documentos produzidos pela instituição de ensino como resoluções, normativas, programas, relatórios de gestão e projeto pedagógico do curso. A observação participante e diário de campo compuseram a pesquisa. A análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo com base em Moraes (1999). A execução da coleta de dados se deu durante a pandemia de COVID-19, no período de 2020 a 2021. Os resultados apontam que há, no sistema de ensino, dois projetos vigentes: o primeiro voltado a satisfazer os interesses da sociedade capitalista, chamado de “educação bancária” (FREIRE, 2019a), mantendo a ordem vigente e o segundo guiado pelo respeito à autonomia dos sujeitos através de uma educação democrática, libertadora e formadora de cidadãos/ãs integrais que possam atender as demandas da população, a “educação libertadora” (FREIRE, 2019a). Todos os segmentos sociais são afetados por estes projetos, em especial as juventudes, demandando atenção das Políticas Públicas, com foco na Política de Educação. Neste contexto, os grupos focais guiados por metodologias participativas com os/as estudantes constituíram-se como uma rede de apoio, empatia, diálogo, um encontro para esperar, curiosear e exercer a cidadania. Finalmente, afirma-se que os espaços formativos de diálogo com jovens, dentro dos muros escolares, mas também fora deles, devem reconhecer as juventudes em suas pluralidades e potencialidades rompendo com a cultura adultocêntrica e do silenciamento, encorajando e potencializando suas falas, ideias, valores e sentimentos, fortalecendo processos de autonomia, participação e protagonismo das juventudes na sociedade.

Palavras-chave: Juventudes. Educação Libertadora. Metodologia Participativa. Autonomia. Participação. Protagonismo. Instituto Federal.

ABSTRACT

The plural conception contained in the youth category denotes the multiple ways of being young, as their demands, needs and identities are multifaceted, expressing the singularities that characterize this social segment, considering its heterogeneity, beyond the age range. In this perspective, this study presents as a general objective, to build and enhance methodologies that contribute to the strengthening of processes of autonomy, participation and protagonism of young students. The theoretical perspective that supported this research was Freire's epistemology which guided the methodology, of participatory and dialogic nature, based on love, that promoted the students to actively engage by suggesting themes and ways of discussion. This was a participatory and qualitative research that followed the Dialectical-Critical Method and articulated categories like: historicity, wholeness and contradiction. This study had its empirical locus developed in an Instituto Federal de Educação [Federal College] where technical high school and college students, as well as the educational managers participated. Empirical data was collected through three semi structured interviews with the educational managers of the College and the focus groups formed by students, with an average of 15 participants per group, all these steps performed in online modality. The documental research emphasized institutional documents, such as resolutions, normative documents, curriculum, management reports and the pedagogical project of a course. Participative observation and a field report are also part of this study. Data analysis followed Moraes's (1999) content analysis. Data collection happened during the pandemic of COVID-19, from 2020 to 2021. Results point that there are two projects in the educational system: the first, centered in satisfying the interests of the capitalist society, the "banking concept of education" (FREIRE, 2019a), that keeps current order; the second, guided by the respect of the subjects' autonomy through a democratic and liberating education, that emancipates the citizens attending people's demands, the "education that liberates" (FREIRE, 2019a). All social segments are affected by these projects, especially the youths, which demands Public Politics attention, mainly on Educational Policies. Thus, the focus groups guided by participating methodologies with the students acted as a support network based on empathy, dialogue, like an appointment for hope, an opportunity for being curious and exercising citizenship. Finally, educational spaces constitute a possibility for dialogue with young people, not only inside the walls of the school, but in the outside too, that must understand the plurality and potentiality of youths, shattering the "adultcentric" and silencing culture, encouraging and potentializing their speech, ideas, values and feelings, strengthening autonomy processes, the participation and protagonism of youths in society.

Keywords: Youth. Liberating education. Participatory methodology. Autonomy. Participation. Protagonism. Federal Institute.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Distribuição entre as áreas de conhecimento (2008-2019)	18
Quadro 02 – Categorização Juventudes	29
Quadro 03 – Categorização Gestores/as	30
Quadro 04 – Categorias de Análise	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Convite para grupo focal	110
Figura 02 – Convite para encontros com base em metodologias participativas	111
Figura 03- Enquete para eleger dia e turno dos encontros	114
Figura 04 - Nuvem de palavras/grupo 01	115
Figura 05 - Nuvem de palavras/grupo 02	115
Figura 06 - Nuvem de palavras/grupo 03	116
Figura 07 - Logotipo 1	144
Figura 08 - Logotipo 2	145

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa;
CF	Constituição Federal;
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social;
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude;
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social;
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente;
EJUVE	Estatuto da Juventude;
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor;
IF	Instituto Federal;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua;
OMS	Organização Mundial da Saúde;
ONU	Organização das Nações Unidas;
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil;
PNJ	Política Nacional de Juventude;
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul;
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;
SAM	Serviço de Assistência ao Menor;
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude;
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido;
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas;
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: A CURIOSIDADE INICIAL.....	14
2. VEM FREIRIAR COM A GENTE! A ALEGRIA DO (RE)ENCONTRO COM O LEGADO DE PAULO FREIRE	33
2.1 Dialogando com Paulo Freire	33
2.2 Educação bancária e educação libertadora, dois projetos vigentes: a utopia por uma educação transformadora	46
2.3 A rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua relação com a teoria freiriana	54
2.4 Freiriando no serviço social: reflexões sobre o fazer profissional	60
3. QUE JUVENTUDES SÃO ESSAS?	69
3.1 Olhar para trás: um modo de melhor conhecer o que está sendo - retratos da infância	69
3.2 “Eu vou à luta com essa juventude”	83
3.2.1 As juventudes para além da adolescência: o “ser mais”	88
3.2.2 Entre esperanças e resistências: a “boniteza” das juventudes na contemporaneidade	96
4. A PESQUISA: CONSTRUÇÃO DO “INÉDITO VIÁVEL”	105
4.1 Desvelando as “situações-limite”: o caminho em busca dos “atos-limite”	105
4.2 Do sonho à realidade: a concretização do “inédito-viável” com as juventudes.....	111
4.2.1 Criando elos: as vozes das juventudes levadas a sério	112
4.2.2 “Tudo que nós tem é nós”: esperar, uma prática coletiva.....	132
5. CONCLUSÕES: A INCONCLUSÃO ASSUMIDA COMO MOVIMENTO PERMANENTE DA TRANSFORMAÇÃO	147
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	162
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (para pessoas maiores de 18 anos).....	163
Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE (para pessoas menores de 18 anos).....	165
Apêndice C - Roteiro de Análise Documental.....	166
Apêndice D - Roteiro de Observação Participante.....	167
Apêndice E - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	168
Apêndice F - Roteiro de Grupo Focal.....	169

Apêndice G - Roteiro de Encontros com Base em Metodologias Participativas	170
Apêndice H – Aprovação CEP/PUCRS	171
Apêndice I – Aprovação CEP/Instituto Federal	174

Enquanto leitores, não temos o direito de esperar, muito menos de exigir, que os escritores façam sua tarefa, a de escrever, e quase a nossa, a de compreender o escrito, explicando a cada passo, no texto ou numa nota ao pé da página, o que quiseram dizer com isto ou aquilo. Seu dever, como escritores, é escrever simples, escrever leve, é facilitar e não dificultar a compreensão do leitor, mas não dar a ele as coisas feitas e prontas.

A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar é um trabalho paciente, desafiador, persistente.

(Paulo Freire, 2020a, p. 65-66)

1. INTRODUÇÃO: A CURIOSIDADE INICIAL

Eu gostaria de dizer alguma coisa sobre o meu começo – no qual ainda estou, porque estou sempre no começo, como você. Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando [...]. Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo de que será impossível criar qualquer coisa. Os sonhos me empurram para que eu os realize, os concretize e os sonhos, é claro, também estão rodeados de valores de outros sonhos. Nunca acabamos de ter sonhos. (FREIRE apud FREIRE; HORTON, 2011, p. 78).

Enfim chegou o momento de começar a criar! Encorajada por sonhos, utopias e esperanças esta tese foi escrita com amorosidade e curiosidade.

Amor pela vida, pelas pessoas, pela “gentetude” (FREIRE, 2020c) das relações, por gostar de ser gente, de acordo com Freire (2016, p. 52) “Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo.” Curiosidade pelo mundo, pelo desconhecido, por (re)conhecer o já conhecido, ressignificando-o, e neste processo tomar consciência que, como seres humanos inacabados estamos em transformação constante. Porém, esta curiosidade não é ingênua, e sim, exigente, através de metodologia que busca achados com maior exatidão para “[...] ir mais além de um conhecimento opinativo pela capacidade de apreender com rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade.” (FREIRE, 2020b, p. 16).

Assim, amorosidade e curiosidade caminharam juntas na construção desta tese por meio da prática dialógica, respeitosa e coletiva, no andarilhar¹ por uma educação libertadora. Este estudo possui como referência principal a epistemologia freiriana², reconhecendo o importante legado deixado por esse educador brasileiro, sensível e problematizador de sua realidade, à educação. Suas teorias advindas da reflexão de suas práticas e andarilhagens pelo mundo nos provoca a (re)pensar as práxis desenvolvidas nos diversos espaços educativos, formais e não formais, contribuindo à transformação da educação no sentido mais amplo.

Pela própria natureza da epistemologia freiriana, intrinsecamente dialógica e coletiva, utilizaremos ao longo de toda escrita a primeira pessoa do plural além de empregar uma linguagem não sexista³, usando-a como um elemento inclusivo e de promoção da igualdade

¹ “Andarilho da utopia” foi um termo utilizado por Brandão (2010, p. 41) em referência à vocação de Paulo Freire no seu engajamento com a educação, caracterizado pelas suas andanças pelo mundo e seus percursos de idas e vindas.

² Segundo o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP, 2021) a grafia correta para os termos relacionados a Paulo Freire escreve-se com a letra “F”.

³ Utilizaremos como aporte teórico o Manual para o uso não sexista da linguagem, elaborado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul/Secretaria de Políticas para as Mulheres (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

de gênero. Para Freire (2020c, p. 94), a renúncia à ideologia machista “[...] implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu o faço [...] para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado [...].”

A opção ao adotar como referencial os estudos de Paulo Freire não faz desta tese uma mera reprodução de suas teorias e práticas, mas sim uma reinvenção de seu legado a partir da realidade concreta do presente. Este educador brasileiro expressa em várias falas públicas, algumas podendo ser acessadas nas redes sociais como o YouTube, outras em entrevistas escritas, bem como relatos de amigos íntimos, familiares e pesquisadores/as que o estudam, preocupação no fato das pessoas não o copiarem em suas práticas, mas o reinventarem, recriando-o nas suas práxis cotidianas, como se pode constatar em sua fala:

Uma vez, no início das minhas viagens pelo mundo, alguém me perguntou, não lembro onde, ‘Paulo, o que nós podemos fazer para segui-lo? Para seguir as suas ideias?’ e eu respondi: ‘Se você me seguir, você me destrói. O melhor caminho para você me entender é me reinventar, e não tentar se adaptar a mim’. A experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada. Esta é a natureza histórica da educação (FREIRE, 2021a, p. 27).

Neste sentido, esta tese possui, desde o seu título até as conclusões, o intuito de reinventar Paulo Freire através de um olhar amoroso e curioso *pelos* e *com* as juventudes. *Pelos* juventudes quando trazemos dados históricos buscando compreender o percurso traçado na constituição deste segmento como pessoas de direitos e *com* as juventudes no momento em que juntos/as construímos possibilidades para a concretização do “inédito- viável⁴”, no alcance de uma educação libertadora.

Ainda, refletindo e trazendo ao/a leitor/a sobre a construção desta tese, buscamos “escrever bonito”, sem perder o rigor científico e metodológico que este estudo demanda, pois “[...] não há antagonismo entre escrever com rigor e escrever bonito. Tenho enfatizado que a busca da boniteza na produção de texto não é dever apenas dos artistas da palavra, mas de todos e de todas que escrevemos.” (FREIRE, 2019, p. 265-266). A partir do apontamento de algumas características contidas nesta escrita, afirmamos que “escrever bonito” e com leveza foi um trabalho paciente, desafiador e persistente (FREIRE, 2011), marcando seu início na escolha do tema de pesquisa, o qual não é algo aleatório ou ocasional. Ele surge das nossas experiências pessoais e profissionais, mas também das lacunas existentes na produção do conhecimento de um determinado campo científico.

⁴ Este tema será mais bem abordado no capítulo 4.

O interesse e posterior escolha do tema de pesquisa emergiu decorrente da nossa experiência profissional como Assistente Social e gestora da Política de Assistência Estudantil em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo servidora pública federal desde o ano de 2009 sempre atuando na área da educação, com uma trajetória profissional de trabalho em três instituições federais distintas, respectivamente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS em Porto Alegre (2009 a 2011), posteriormente na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM decorrente de redistribuição de cargo para esta instituição (2011 a 2014) e atualmente em um Instituto Federal (desde 2014).

Em todos os espaços de trabalho, nossa atuação sempre se deu diretamente junto aos/as estudantes no atendimento de suas demandas e, desde o ano de 2011, nossa lotação profissional é no setor de Coordenação de Assistência Estudantil e como Gestora da Política de Assistência Estudantil. Os Institutos Federais possuem a característica de ofertar todos os níveis de ensino (médio técnico, superior e pós-graduação), devendo garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, particularidade essa, em que grande parte dos/as estudantes matriculados são jovens.

Dessas experiências profissionais, principalmente no atendimento e convivência diária com os/as estudantes do ensino médio que possuem aula em turno integral, emergiram reflexões e indagações. A educação brasileira vem passando por reformulações em suas diretrizes e currículos com uma forte influência externa gestada pelo modo de produção capitalista, alterando a concepção do que é educação e sua função social agora voltada para o mercado, renunciando seus valores que convergiam à formação integral das pessoas e seu preparo ao exercício da cidadania.

[...] entender o avanço do interesse empresarial na educação básica organizado como partido implica em analisar a educação como parte do processo de organização da produção capitalista e, assim, regida pelas leis gerais de acumulação do capital, o que impõe uma dinâmica de aumento da produtividade dos processos formativos e da qualificação da força de trabalho, circunscrita a um monitoramento que mensure a eficiência desses processos. (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 152).

Dessa maneira, a educação e seu fazer pedagógico regidos por valores solidários, coletivos e universais inscritos tanto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), perdem espaço para os valores individualistas e corporativos que fortalecem a consolidação do projeto voltado para o mercado. Neste cenário, encontram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia compoendo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵, instituição que possui como missão a constituição de cidadãos/ãs críticos/as e autônomos/as, comprometidos/as com as demandas sociais e peculiaridades regionais, com foco na formação integral do/a cidadão/ã. (BRASIL, 2008).

Nossos questionamentos ocorreram nesses dois polos opostos na educação: no modo de produção capitalista a formação deve seguir a lógica focalista, voltada para o mercado e, já a concepção da educação dos Institutos Federais, deve primar pela autonomia dos sujeitos através de uma educação democrática, libertadora e formadora de cidadãos/ãs integrais que possam atender as demandas da população (e não somente as exigências do mercado). Gawryszewski (2017) aponta que ao construir formas de enfrentamento à lógica do capital, consolida-se uma frente no processo contra-hegemônico a fim de “[...] reunir elementos para conter a contrarreforma empresarial em curso e avançar no sentido de resgatar a materialidade do sentido público da educação.” (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 153).

Deste modo, o que num primeiro momento apresentava-se como um problema de ordem prática e pessoal, transformou-se também em um problema teórico e científico, haja vista que o Código de Ética do/a assistente social apresenta como princípios fundamentais, mais especificamente nos itens I, IV, VIII e X:

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais [...]
- IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida [...]
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero [...]
- X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional. (CFESS, 2012, p. 23-24).

Assim, a delimitação inicial do nosso tema teve como finalidade investigar a interface para o fortalecimento de processos de autonomia e protagonismo das juventudes, tendo como sujeitos de pesquisa, estudantes dos cursos de ensino técnico do nível médio de um Instituto Federal, através de metodologias participativas em ambiente escolar.

Para adensar as reflexões acerca do tema e nosso acúmulo de conhecimento, desocultar novas possibilidades de pesquisa a partir das lacunas existentes e contribuir para o avanço da produção de conhecimento, foi realizada uma pesquisa, no primeiro semestre de

⁵ Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Equiparados às universidades, os institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária (Lei n. 11.892/2008).

2020, acerca da produção do conhecimento em distintas áreas, com destaque para o Serviço Social, sobre o fortalecimento de processos de autonomia e protagonismo das juventudes através de metodologias participativas em Instituto Federal e/ou estudantes do ensino médio.

A fonte escolhida foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que permite a consulta e acesso de teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. É um sistema de busca bibliográfica, reunindo registros a partir do ano de 1987. Assim, na pesquisa, foi utilizada a seguinte série de descritores: "autonomia" OR "juventudes" ("emancipação" OR "democracia" OR "liberdade" OR "protagonismo") AND ("instituto federal" OR "educação profissional técnica e tecnológica" OR "ensino médio") AND ("metodologia participativa"). Para estipular a temporalidade da pesquisa delimitou-se o período entre 2008 até 2019, utilizou-se como início o ano de 2008, em virtude da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia neste ano, e como término, o ano de 2019 foi escolhido a fim de contemplar as produções mais recentes. Foram encontrados 175 resultados, sendo 147 dissertações e 28 teses, distribuídas nas seguintes áreas do conhecimento:

Quadro 01 - Distribuição entre as áreas de conhecimento (2008-2019)

QUANTIDADE DE PRODUÇÕES	ÁREA DO CONHECIMENTO	PERCENTUAL
55	Educação	31.42%
25	Ensino de Ciências e Matemática	14,28%
7	Letras	4%
6	Sociologia	3.42%
3	Psicologia	1,71%
2	Serviço Social	1,14%
77	Demais áreas	44%
175	Total	100%

Fonte: Adaptado de CAPES (2020) - sistematização da autora.

Com base no quadro 1, fica evidente a predominância da área da Educação concentrando 31% da produção do conhecimento em relação aos processos de autonomia e protagonismo das juventudes em ambiente escolar, já a área do conhecimento do Serviço Social apresentou somente 2 produções, 1 tese do ano 2019 e 1 dissertação do ano de 2013.

Após a organização e análise das produções que compuseram a pesquisa, os resultados apontaram que nos 2 estudos realizados na área do Serviço Social a tese busca compreender a

visão do/a jovem negro da escola pública sobre o sistema de cotas e o protagonismo do movimento negro, sendo que a pesquisa é desenvolvida em uma Universidade Estadual do Paraná e a dissertação contempla um estudo sobre a prática pedagógica docente em prol da cidadania e protagonismo cidadão de adolescentes na fase do Ensino Médio, no estado de São Paulo. Os referidos estudos realizados na área do Serviço Social utilizaram dados coletados a partir de material empírico por meio de análise documental, entrevistas e grupos.

Analizou-se também as pesquisas das demais áreas do conhecimento, através da leitura dos resumos e palavras-chave. Em linhas gerais, esses estudos são em sua maioria da área da Educação, vários tratam sobre o protagonismo juvenil e cidadania com diferentes perspectivas: estudos comparativos na formação de jovens para a cidadania e protagonismo (geralmente entre escola pública e privada), avaliação dos níveis de participação e protagonismo juvenil, análise dos currículos ofertados nas escolas, a influência e o uso de tecnologias em sala de aula (ciberespaço), inclusão de pessoas com deficiência, educação em saúde e gênero, formação política, autonomia de estudantes relacionado ao aprendizado em disciplinas propedêuticas e pesquisas voltadas para educadores/as. Outro aspecto a ser destacado é de que não foram encontrados resultados que possuam como o público participante da pesquisa estudantes da rede de educação profissional técnica e tecnológica e nem o uso de metodologias participativas.

Dessa maneira, a pesquisa apontou lacunas existentes na produção do conhecimento na área do Serviço Social, evidenciando a falta de estudos que priorizem o adensamento teórico em relação à autonomia das juventudes em ambiente escolar, especialmente com estudantes do ensino profissional técnico e tecnológico e o envolvimento da escola neste processo. Mesmo sendo explícita a direção social do nosso trabalho profissional, comprometido com as lutas e demandas da classe trabalhadora e um posicionamento contrário ao projeto societário hegemônico burguês, neoliberal, meritocrático, utilitarista e excludente da sociedade atual fundada na sociabilidade do capital e na mercantilização da vida humana, destacamos a escassez de estudos que abordem práticas educativas com perspectivas a processos de autonomia e cidadania dos sujeitos.

Pesquisar e refletir sobre as juventudes e sua autonomia remetem compreender e tensionar à direção que o sistema educacional está tomando atualmente, haja vista que há um projeto em curso voltado para satisfazer os anseios da sociedade capitalista, inclusive separando o ensino para as classes mais vulneráveis economicamente e para as elites, onde a primeira tem direito a acessar a educação a fim de formar mão-de-obra técnica conforme o modo de produção capitalista necessita (nível de ensino médio e técnico) e a segunda possui

por meritocracia o acesso ao ensino propedêutico nos bancos escolares mais refinados (nível de ensino superior e pós-graduação). Essa dualidade estrutural do ensino (profissional e propedêutica) contraria as finalidades do ensino médio proposta pela LDB n. 9.394/1996, sendo necessário superar esta visão dualista entre formação para o trabalho e formação intelectual, buscando um ensino capaz de valorizar uma formação integral.

De tal maneira, a lógica focalista e individualista está novamente permeando as práticas educativas com o aval do Estado, utilizando os espaços escolares a fim de incutir as relações que se dão no sistema capitalista de maneira antidemocrática, em um contexto de retrocesso das liberdades sociais. Para Moreira (2019, p. 38) “[...] acreditar que, no capitalismo, as relações dentro de escolas, institutos ou universidades serão plenamente democráticas trata-se de um idealismo inalcançável”. Tal qual no fundamento da “educação bancária” (FREIRE, 2019a), as pessoas são reduzidas a meras receptoras de informações transformando a prática educativa em um ato de depositar conteúdos sem conexão com a realidade dos/as estudantes os/as quais não participam de seu processo formativo tornando-se alguém sem capacidade crítica, não conseguindo exercer sua cidadania plenamente, ocorrendo a manutenção da ordem vigente.

A partir do conjunto de reflexões e constatações anteriores e fortalecidos/as pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento de processos de autonomia das juventudes, apresentamos nosso problema de pesquisa:

-Que metodologias contribuem para o fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo de estudantes do ensino médio técnico em conjunto com o espaço institucional de um Instituto Federal e a comunidade externa com reflexos nas políticas e programas voltados para as juventudes?

Como questões norteadoras apresentam-se as indagações:

-Quais metodologias operacionalizadas no ambiente escolar com os/as jovens podem contribuir para o fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo dos/as mesmos/as?

-Quais ações podem contribuir para o envolvimento do espaço institucional e da comunidade externa para o desenvolvimento de ações voltadas às juventudes?

-Em âmbito institucional, quais são e como foram planejadas as políticas e programas voltados às juventudes?

Nessa direção, o objetivo geral aqui proposto é:

-Construir e potencializar metodologias que contribuam no fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo de estudantes do ensino médio

técnico em conjunto com o espaço institucional de um Instituto Federal e a comunidade externa com reflexos nas políticas e programas voltados para as juventudes.

No que diz respeito aos objetivos específicos, desenvolveu-se os seguintes questionamentos:

-Identificar e potencializar com estudantes do ensino médio técnico metodologias que possam contribuir para o fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo dos/as mesmos/as;

-Propor a criação de ações e estratégias com estudantes do ensino médio técnico que envolvam o espaço institucional e a comunidade externa voltadas ao desenvolvimento e proteção das juventudes

-Subsidiar e fortalecer políticas e programas voltados para as juventudes com a participação da comunidade discente.

Para responder ao problema de pesquisa, no alcance dos objetivos, a metodologia apresenta-se como aspecto central, pois abrange as concepções teóricas de abordagem e as técnicas que possibilitam o estudo da realidade, bem como o potencial criativo do/a pesquisador/a (MINAYO, 1994). Nessa perspectiva, ressaltamos o caminho metodológico utilizado, entendendo por metodologia o percurso do pensamento e a prática desempenhada na abordagem da realidade.

A pesquisa está embasada pelo método dialético fundamentado no materialismo histórico, desenvolvido por Karl Marx⁶. Esse método de interpretação da realidade fundamenta o estudo do problema, das questões norteadoras e dos objetivos, a coleta de informações e a análise dos dados, bem como de toda a fundamentação, compreendendo suas categorias: historicidade, totalidade e a contradição. Conforme Cury (2000, p. 21) cita:

As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real a de indicadores de uma estratégia política [...]. Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e de movimento.

A categoria historicidade situa o ser humano como aquele que possui uma história, um passado composto pelas gerações precedentes, considerando as experiências vivenciadas pelo mesmo. Assim afirma Kosik (1995, p. 218): “A história só é possível quando o homem não

⁶ Karl Marx foi um filósofo, sociólogo e teórico político alemão. Desenvolveu, junto a Friedrich Engels, uma teoria política que embasou o chamado socialismo científico. A aproximação do Serviço Social com a teoria marxista deu-se a partir do chamado Movimento de Reconceituação da profissão, em 1965, caracterizado como um processo que suscitou intenso debate teórico-metodológico entre assistentes sociais com a intenção de ruptura em relação ao Serviço Social tradicional. Foi um relevante marco de revisão crítica da profissão, tanto para seus padrões teóricos quanto para o seu exercício profissional.

começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes.” Para a apreensão das transformações acerca da construção social do conceito de juventudes, suas vivências e concepções teóricas desde o Código de Menores (1927) até o Estatuto da Juventude (2013), a categoria historicidade se faz fundamental.

Ao longo da história, avanços e retrocessos em relação à conquista de direitos dos sujeitos, com destaque para a infância e adolescência, são marcas fundantes as quais auxiliam a compreender o tempo presente, guiando possíveis intervenções sobre o mesmo. Além disso, compreender como as políticas para as juventudes foram planejadas institucionalmente, contribuem a fim de subsidiar ações futuras ao fortalecimento da autonomia dos/a jovens.

A totalidade implica interpretar a realidade em um conjunto de relações articuladas entre si, ou seja, analisá-lo relacionando-o com os demais aspectos da vida humana. Para Kosik (1995, p. 35) a categoria totalidade: “não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.”

Assim, ver a totalidade dos fenômenos é essencial para compreender a realidade, a qual está sempre em um movimento histórico contínuo, ampliando os olhares às relações estruturais existentes na sociedade, com uma atenção dispensada à área da educação e juventudes e as tensões existentes inerentes em uma sociedade capitalista com um projeto societário neoliberal, focalista e individualista.

A categoria contradição situa interação contínua entre posições opostas, uma não existe sem a outra. Dessa maneira, é neste processo investigativo que esta pesquisa se ancorou, pois conforme Lefebvre (1991, p. 192) a categoria contradição é assim afirmada: “A contradição dialética (na condição de ser tal, e não uma oposição formal ou uma simples confusão) deve ser encarada como sintoma de realidade. Só é real aquilo que apresenta contradições, aquilo que se apresenta como unidade de contradições.”

Esta categoria expressa o contraditório sempre existente na vida real, o que é concreto. Compreender as contradições de uma sociedade guiada por um projeto hegemônico burguês e neoliberal onde suas características estão presentes em todos os setores da sociedade é fundamental para entender a direção que o sistema educacional está tomando, reduzindo as pessoas a receptoras de informações, desvirtuando a função social da educação a qual vai além da qualificação acadêmica e profissional, integrando a formação global de cidadãos/ãs voltados/as para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Neste sentido, as categorias historicidade, totalidade e contradição convergem para o desocultar da realidade concreta.

Este trabalho foi desenvolvido com base na pesquisa participante de natureza qualitativa, (BORDA, 1990), a qual é voltada para as necessidades dos sujeitos, enfocando suas ações às necessidades das populações mais vulneráveis que compõe as estruturas sociais contemporâneas, levando em consideração suas potencialidades e aspirações de conhecer e agir e incentivando a autonomia. A potencialidade deste tipo de pesquisa está no enfoque no campo concreto da realidade que “modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo.” (BORDA, 1990, p. 60).

Neste sentido, Scherer (2010, p. 83) aponta que a pesquisa participante proporciona “um contato íntimo com a população pesquisada, que além de construir conhecimento tem repercussões para além da pesquisa, isto é, pode vir a trazer benefícios para a população pesquisada com a própria pesquisa.”

Segundo Brandão (1990), a pesquisa participante faz com que os sujeitos possam conhecer a sua própria realidade, participando desde a produção deste conhecimento até a tomada de sua posse. Para o autor, pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum que, mesmo com situações e tarefas distintas, fazem deste instrumento um meio de reconquista popular a fim de analisar a realidade para poder transformá-la.

Além do caráter participante, esta pesquisa tem uma natureza qualitativa. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores, que dizem respeito a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos e processos, e que não são perceptíveis em números, equações, médias e estatísticas.

Conforme Triviños (1987, p. 120), a pesquisa qualitativa surgiu quando: “Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo.”

Dessa maneira, acreditamos que a pesquisa qualitativa possibilite uma maior aproximação com a realidade, e os dados quantitativos são utilizados para complementar e dar visibilidade às informações qualitativas, ou seja, ambos não se opõem e sim se complementam, pois: “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” (MINAYO, 1994, p. 22).

Quanto ao desenvolvimento do processo de pesquisa, três das cinco etapas planejadas foram desenvolvidas em sua totalidade até o momento, quais sejam:

A primeira etapa da pesquisa envolveu a revisão bibliográfica sobre os campos conceituais de discussão na tese, abarcando as temáticas: educação, educação profissional e tecnológica, juventudes, processos de autonomia e protagonismos e metodologias

participativas bem como o estado da arte, já citado anteriormente. Simultaneamente à pesquisa bibliográfica, foram realizadas pesquisas nos sistemas de estatísticas oficiais, a fim de subsidiar a pesquisa qualitativa com dados quantitativos. Serão utilizados dados extraídos junto ao Censo da Educação Básica no Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informações do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, ambos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Destaca-se que o estudo das fontes bibliográficas é um processo contínuo e sistemático nesta pesquisa de tese de doutoramento.

Na segunda etapa foi realizado contato com o Instituto Federal onde a pesquisa de campo foi desenvolvida, a fim de apresentar detalhadamente o projeto de pesquisa, recebendo a Carta de Anuência (depois da aprovação junto à Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS). Após, fez-se a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS e Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal, respectivamente, recebendo a aprovação de ambos. Cabe ressaltar, que este processo ocorreu no início da pandemia de COVID-19, necessitando um novo encaminhamento aos Comitês de Ética em Pesquisa para adequações na aplicação da metodologia inicial⁷.

Já na **terceira etapa**, foi realizada a pesquisa de campo, tendo como lócus empírico um campus/unidade de um Instituto Federal, caracterizando como público-alvo estudantes matriculados/as nos cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico e três gestores/as da referida instituição. Assim, a definição da amostra da pesquisa foi do tipo não probabilística, dirigida e intencional, pois:

Como não estamos procurando medidas estatísticas, mas sim tratando de nos aproximar de significados, de vivências, não trabalhamos com amostras aleatórias, ao contrário, temos a possibilidade de compor intencionalmente o grupo de sujeitos com os quais vamos realizar nossa pesquisa. (MARTINELLI, 1999, p. 24).

Com base nesses pressupostos, tivemos os seguintes critérios de inclusão e exclusão e o quantitativo de participantes:

- **Critérios de inclusão:** estudantes matriculados/as no ensino médio técnico do referido campus/unidade de um Instituto Federal;

- **Critérios de exclusão:** estudantes não matriculados/as no ensino médio técnico do referido campus/unidade de um Instituto Federal.

⁷ Estes processos serão mais bem relatados e justificados no capítulo 4.

A execução da pesquisa cumpriu com os procedimentos éticos da pesquisa que são: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A/para pessoas maiores de 18 anos) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (apêndice B/para pessoas menores de 18 anos).

Como instrumentos para coleta dos dados utilizamos: análise documental, observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada, grupos focais com base em metodologias participativas.

A análise documental, (roteiro de análise documental apêndice C), teve como base documentos institucionais produzidos e disponibilizados pelo Instituto Federal (durante a pesquisa de campo) como resoluções, normativas, programas e relatórios de gestão e projeto pedagógico de curso.

Optamos por trabalhar com a observação participante (roteiro de observação participante apêndice D), pois esta técnica responde às necessidades dos objetivos do estudo e ao tipo de pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2006, p. 90), a observação participante “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo [...]. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.”

O Diário de Campo foi útil como registro dos acontecimentos que não estavam diretamente associados à pesquisa (SCHERER, 2010), mas que auxiliam, juntamente com as demais técnicas, a alcançar os resultados da mesma.

No que diz respeito à Entrevista semiestruturada (roteiro de entrevista semiestruturada apêndice E), é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisadora, combinando perguntas abertas e fechadas. Para Boni e Quaresma (2005, p. 75) nesta técnica “As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”. Entrevistamos três gestores/as da referida instituição, a fim de compreender como foram planejadas as políticas e programas voltados às juventudes em âmbito institucional. As entrevistas foram realizadas on-line e gravadas.

O grupo focal (roteiro de grupo focal apêndice F) como uma das técnicas de pesquisa, proporcionou aos sujeitos um espaço de reflexão através de um debate aberto, estimulando a discussão de um determinado assunto, já que o mesmo deve ser de interesse comum. É uma troca de ideias, experiências e pontos de vista. (BAUER; GASKELL, 2002, apud FERNANDES, 2008).

Nesta pesquisa, o grupo focal é a metodologia participativa, pois estimula a participação dos/as participantes, disparando o processo e para isso, realizaram-se três grupos

focais inicialmente apresentando o projeto e os objetivos, fazendo uma coleta inicial dos interesses dos/as participantes com uma análise do grupo⁸. Segundo Trad (2009), o grupo focal pode ser utilizado como uma estratégia metodológica complementar no estudo e seu uso pode proporcionar um debate mais aprofundado sobre determinada temática, desde que possua um planejamento adequado. A partir desses três grupos focais iniciais, os encontros posteriores, com base nas metodologias participativas (roteiro de encontros com base em Metodologias Participativas apêndice G), organizamos conforme as combinações e interesses COM e DO grupo. Os grupos foram gravados para melhor captação da coleta de dados e desenvolvidos na modalidade on-line.

O objetivo das metodologias participativas dialoga com os pressupostos das pesquisas participante e qualitativa, na medida em que permite a atuação efetiva dos/as participantes no processo sem considerá-los/as meros/as receptores/as, que depositam conhecimentos e informações, valorizando os conhecimentos e experiências de todos/as, envolvendo-os/as na discussão, identificação e busca de soluções para problemas que emergem de suas vidas cotidianas.

Usam-se as metodologias participativas para facilitar a comunicação e integração do grupo, para que aceite e respeite as opiniões de todos e reflita sobre a tomada de responsabilidade das pessoas com o grupo e seus objetivos [...] As metodologias participativas também ajudam com que o grupo abstraia os problemas que incomodam a todos e unidos procuram refletir ações que sejam viáveis e adequadas com o momento vivido e as condições pela qual o grupo esteja passando, além de fazê-lo refletir as teorias que possam modificar, ou aperfeiçoar, suas práticas. (SILVEIRA, 2017, p. 22).

Assim, as metodologias participativas fomentam o diálogo e a mobilização coletiva a partir de um ambiente acolhedor e respeitoso de maneira democrática, proporcionado às pessoas uma participação ativa nas tomadas de decisões políticas e sobre temas de interesse público.

O planejamento dos encontros foi norteado pelo conceito da saturação (ALBERTI, 2008), já que durante a execução do projeto o quantitativo de grupos e sua operacionalização começam a se definir com maior clareza “[...] pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo.” (ALBERTI, 2008, p. 174). No momento em que os dados, durante sua coleta, começam a se repetir “continuar o trabalho significa aumentar o investimento enquanto o retorno é reduzido, já que se produz cada vez menos informação [...] ponto de saturação.” (ALBERTI, 2008, p. 174). Segundo o autor, a

⁸ Todo o processo metodológico será melhor relatado e justificado no capítulo 4.

decisão em encerrar a coleta de dados só se configura à medida que a investigação avança, ou seja, quando for avaliado que o resultado do trabalho com as fontes já fornece material suficiente para que possa construir uma interpretação bem fundamentada. Essa possibilidade corrobora os objetivos do projeto, pois escutamos os desejos e interesses dos/as participantes que avaliaram conjuntamente o momento de encerrar os encontros.

Após a coleta de dados, está em andamento a **quarta etapa** da pesquisa, configurando-se na realização da análise do material coletado, baseado na técnica de Análise de Conteúdo, com base em Moraes (1999). Segundo o autor:

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.

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidade próprias. (MORAES, 1999, p. 9).

A pesquisa que se ampara na análise de conteúdo para o tratamento de seus dados, explicita a clareza de seus objetivos, delimitando os dados realmente expressivos para determinada pesquisa (MORAES, 1999). Além disso, na análise de conteúdo, há uma interpretação pessoal do pesquisador com relação aos dados.

O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou mais operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. Qualquer análise objetiva procura fundamentar impressões e juízos intuitivos, através de operações conducentes e resultados de confiança. (BARDIN, 1979, p. 42-43).

Assim, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de toda classe de documentos ou textos bem como materiais oriundos de comunicação verbal ou não verbal que, com descrições sistemáticas, ajuda a compreender os significados das mensagens transmitidas para além da leitura comum, desvelando conhecimentos sobre aspectos e fenômenos da vida social (MORAES, 1999). Este material inicialmente encontrava-se em estado bruto, de tal modo que o tratamos a fim de iniciarmos a interpretação do mesmo e, como o método baseia-se na interpretação, a leitura do mesmo não foi neutra.

A compreensão do contexto no qual se analisam os dados torna-se indispensável para entender os significados de um texto e sua delimitação dependerá: “do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise.” (MORAES, 1999, p. 12).

Dessa maneira, o processo da análise de conteúdo é constituído de cinco etapas, quais sejam: preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação. (MORAES, 1999).

Na preparação, em posse dos materiais coletados, houve uma seleção das amostras de informação a serem analisadas, as quais são condizentes com os objetivos da pesquisa levando a compreender de forma abrangente o campo investigado. Os elementos da amostra passaram por um processo de codificação a fim de podermos rapidamente identificá-los.

A unitarização foi composta de quatro etapas: na primeira, ao reler os materiais, definimos que as unidades de análise seriam palavras e temas. A segunda etapa consistiu em reler o material, identificando nele as unidades de análise. Já na terceira etapa isolamos cada uma das unidades de análise retirando o fragmento do texto integral, reescrevendo-o de modo a ficar individualizado. Neste processo, as unidades de análise precisam ser compreendidas por si só. Na quarta etapa, definimos as unidades de contexto que são mais amplas que as unidades de análise e contém várias destas.

A categorização consistiu em agrupar dados de acordo com suas semelhanças ou analogia, auxiliando a análise da informação. Os mesmos foram agrupados dentro de vários níveis de categorização, com uma divisão entre as categorias para cada segmento envolvido na pesquisa: juventudes e gestores/as. Para melhor facilitar a sistematização da categorização, o resultado está apresentado nos quadros abaixo:

Quadro 02 – Categorização Juventudes

Categorias finais	Categorias intermediárias	Categorias iniciais
Adultocêntrico	Sociedade adultocêntrica	Julgamento
		Pressão da sociedade
		Auto pressão
		Redes Sociais
Autonomia	Processos de autonomia	Pensamento crítico
		Resistência
		Participação
Educação no Instituto Federal	Educação; ensino médio	Instituto Federal
		Vivências dos/as jovens
Estereótipo negativo	Lado negativo; exaltação dos erros	Delinquência
		Irresponsáveis
		Erros
Futuro	Preocupação com o futuro	Mercado de trabalho
		Faculdade
		Dinheiro
		Eleições
Grupo como rede de apoio	Rede de apoio; grupo; lugar de acolhimento	Participação
		Apoio
		Conversar
		Desabafar
		Pertencimento
		Identificação
Pandemia	Processos subjetivos; experiências vividas; pandemia; resiliência	Sufrimento
		Angústia
		Isolamento
		Crescimento
		Amadurecimento
		Mudança
		Evolução
		Pandemia
Silenciamento	Dificuldade em ser ouvido/a; silenciamento	Julgamento
		Pouca experiência de vida
		Não são ouvidos/as
		Opinião não é escutada

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 03 – Categorização Gestores/as

Categorias finais	Categorias intermediárias	Categorias iniciais
Autonomia	Processos de autonomia	Diálogo
		Autonomia
		Apoiar iniciativas
		Formação integral
		Tomada de decisões
		Propositivos
		Formação cidadã
Organização institucional	Organização institucional	Instâncias institucionais de decisão
		Incentivo à participação estudantil
		Criar melhores condições à participação estudantil
		Ações verticalizadas
		Postura institucionalizada
Participação estudantil	Organização estudantil; participação	Protagonismo estudantil
		Representação estudantil
		Liderança
		Grêmios estudantis
		Consciência crítica
Política de Assistência Estudantil	Assistência estudantil; políticas, programas e ações	Desenvolvimento integral estudantes
		Autonomia
		Participação
		Nascedouro das políticas
		Programas e ações institucionais
		Diretoria de Assistência Estudantil
		Coordenação de Assistência Estudantil
		Interlocução com estudantes
Processos formativos	Espaço formação estudantil; cidadania	Formação integral
		Incentivo a estudantes
		Grêmios estudantis
		Eventos formativos
		Debate
		Reflexão
		Formação lideranças estudantis

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na descrição, para cada uma das categorias produzimos um texto-síntese no qual se expressaram o conjunto de significados contidos nas unidades de análise. Identificando os principais elementos categorizados, organizamos um texto descritivo, no qual utilizamos citações diretas advindas dos encontros e entrevistas iniciando então o processo de descrição⁹.

A última etapa no processo da análise de conteúdo voltou-se à interpretação, tendo como objetivo ir além da descrição das categorias, buscando uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens. Assim, realizamos a interpretação desta pesquisa pela fundamentação teórica por meio de uma exploração dos significados apresentados pelas categorias de análise.

Entretanto, a leitura de um texto constitui-se em uma interpretação, porém não é neutra e a análise de conteúdo nos possibilita opções de como conduzir este processo: “o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes.” (MORAES, 1999, p. 24-25). Os conteúdos manifestos relacionam-se à opção por uma exploração objetiva e os conteúdos latentes remetem a uma análise de cunho subjetivo.

Contudo, na **quinta e última etapa da pesquisa**, após a conclusão da tese o resultado será devolvido à população envolvida na pesquisa, bem como à comunidade científica por meio de publicações de artigos e participação em seminários de pesquisa. Destacamos que a devolução de resultados de pesquisa constitui um dever do/a Assistente Social, conforme afirma seu código de ética: “devolver informações colhidas nos estudos e pesquisas aos usuários, no sentido que estes possam usá-los para o fortalecimento dos seus interesses.” (CFESS, 1993, s/p). A partir das possibilidades de fortalecimento dos interesses dos sujeitos por meio da devolução da pesquisa este estudo novamente vai ao encontro do método dialético que prevê a intervenção no real e transformação da realidade.

Deste modo, o presente texto, até o momento, estrutura-se em cinco capítulos, que buscam debater os elementos principais que dão visibilidade para os achados da pesquisa. Após a presente introdução, que traça o objeto do estudo e a metodologia da pesquisa, temos o segundo capítulo, intitulado “Vem freiriar com a gente! A alegria do (re)encontro com o legado de Paulo Freire”, no qual a partir de algumas obras deste educador brasileiro, faremos uma diálogo reflexivo sobre o legado freiriano na busca por uma educação libertadora a qual encontra desafios para sua efetivação, próprios de uma sociedade capitalista, suas relações com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Serviço Social.

⁹ O processo de descrição é apresentado no capítulo 4, voltado à análise dos dados.

O terceiro capítulo, com o título “Que juventudes são essas?” busca responder a esta pergunta, através do resgate histórico em relação à construção social do conceito de juventudes, perpassando pelos conceitos de infância e adolescência, compreendendo o tempo presente e os movimentos ocorridos à constituição das juventudes como sujeitos de direitos.

No quarto capítulo, “A pesquisa: construção do ‘inédito-viável’”, abordamos com mais profundidade e riqueza de detalhes o caminho percorrido à construção e concretização do “inédito viável”, ou seja, a pesquisa com as juventudes e a análise parcial dos dados através da relação entre o material coletado e a fundamentação teórica. Por fim, o quinto capítulo contempla as conclusões do estudo e, a seguir, as referências bibliográficas que nortearam a construção desta Tese de Doutorado.

2. VEM FREIRIAR COM A GENTE! A ALEGRIA DO (RE)ENCONTRO COM O LEGADO DE PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire foi um educador brasileiro. Nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, falecendo em 02 de maio de 1997 na cidade de São Paulo. Conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, influenciou o movimento chamado pedagogia crítica. Freire foi preso e exilado durante a ditadura militar nos anos de 1960 e, durante os 15 anos de seu exílio, passou por diversos países a convite de governos, universidades, igrejas e movimentos sociais. É o brasileiro que mais recebeu títulos *honoris causa* pelo mundo, sendo homenageado em pelo menos 35 universidades brasileiras e estrangeiras.

Paulo Freire é Patrono da Educação Brasileira e, entre publicações em vida, publicações póstumas, cartas, entrevistas, ensaios e artigos, somam-se em sua obra quase 40 livros publicados sendo que Pedagogia do Oprimido (2019b) é a terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo.

Assim, neste capítulo, abordamos algumas de suas obras, convidando o/a leitor/a para uma ação dialógica e reflexiva sobre o legado freiriano na busca por uma educação libertadora a qual encontra desafios para sua efetivação, próprios de uma sociedade capitalista, suas relações com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Serviço Social.

Paulo Freire vive!

2.1 Dialogando com Paulo Freire

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2016, p. 59).

É nesta relação dialógica que esta escrita estará fundada e na qual quem a escreve busca, na construção do conhecimento através dos escritos de Paulo Freire e outros/as autores/as, trazer para quem a lê um diálogo respeitoso e amoroso sobre a educação. Assim, este diálogo espera e necessita “que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa.” (FREIRE, 2016, p. 21).

Toda pessoa é uma leitora em potencial, pois desde os primeiros meses de vida faz-se a leitura de mundo a partir da interpretação daquilo que se observa e sente, leituras essas fundamentais para a vida já que garantem a sobrevivência e o relacionamento com o mundo que as cerca. Para Freire, leitura de mundo e leitura de palavra são categorias inseparáveis, uma precede a outra, sendo a leitura da palavra uma maneira de reescrever a leitura de mundo. “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (FREIRE, 2005, p. 08).

Assim, a leitura em si e mesmo a própria educação, o aprender e o ensinar, entendidos em seu sentido mais amplo como práticas que libertam os seres humanos a partir da construção dos conhecimentos e ampliação da visão de mundo, não podem ser tratadas como atividades exclusivas da escola. Nas interações ocorridas dentro e fora da escola os sujeitos, através de suas vivências e experiências acumulam sabedoria, conhecimento, cultura e, de maneira coletiva, tomam consciência de sua condição histórica assumindo o controle de sua trajetória reconhecendo sua capacidade de transformar o mundo.

Dessa maneira, o aprender é um ato revolucionário, social e coletivo e a educação é um processo de humanização que tem por base a relação respeitosa e democrática entre as pessoas, pois “[...] cabe também à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração, e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas. Isto é: para além do capitalismo.” (BRANDÃO, 2002, p. 22). Em relação ao processo de humanização dialético do ato formador, Freire (2016, p. 25) afirma que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Inegavelmente, o pensamento pedagógico de Paulo Freire aponta para a educação humanizadora, pois como afirma Lens (2013, p. 13) em relação ao legado freiriano: “la esencia de la visión totalizadora y coherente de la educación que desarrolla Paulo Freire se encuentra en la energía y potencialidad creadora de su sueño por un mundo mejor, más humano y solidario.”

Deve-se considerar que educação é um vocábulo complexo levando a múltiplos significados, conceitos e sentidos. A própria origem etimológica da palavra educação revela sua diversidade conceitual, pois pode ser derivado de dois verbos do latim “educare” e “educere”, ambos com significados distintos.

“Educare”, considerando o sentido original da palavra significa “[...] (conduzir, guiar, orientar) referindo-se a encher, nutrir, alimentar [...].” (SOUZA, 2011, p. 74). A referência ao significado de encher já denota a concepção contida no “educare” onde o/a estudante assemelha-se a um receptáculo de informações e orientações, fornecida pelo/a educador/a o qual detém a sabedoria sendo a relação pedagógica centrada no ensinar. O processo de obtenção do conhecimento dá-se de maneira exógena, ou seja, de fora para dentro, pois cabe ao/a educador/a repassar os ensinamentos que julgar necessários ao/a estudante, e este tão somente recebê-los de maneira acrítica. Já “educere”, conforme sua etimologia remete ao conceito de:

[...] (fazer sair, extrair, dar à luz), fruto da motivação volitiva e, por isso, educável de fato. O educere requer um relacionamento confiável como meio de conhecimento do modo de pensar de alguém e também a forma como ela decide assuntos culturais e morais, impossíveis de serem conhecidos sem que ela o revele [...]. (SOUZA, 2011, p. 75).

É interessante observar que esta definição provoca a atualização de algo latente, promovendo o surgimento, de dentro para fora, das potencialidades que a pessoa possui. O processo educacional parte mais do/a estudante do que do/a educador/a a partir de suas experiências e saberes internos e individuais que trazendo para fora, no coletivo, consolida-se de fato o aprender.

Os variados significados da palavra educação também podem remeter a distintas interpretações, ou seja, tanto pode referir-se à atividade desenvolvida em espaços mais formais como escolas, faculdades, universidades e outras instituições semelhantes, reduzindo a definição do processo de ensino-aprendizagem, quanto pode ser entendida em seu conceito mais amplo, ocorrendo em espaços não formais como coletivos e grupos, relacionando-se com a capacidade de socialização e troca de saberes manifesta por indivíduos no coletivo.

Assim, concebe-se como norte a educação de maneira ampliada, mais humanizada e humanizadora, com maior significado, onde sejam priorizados os princípios e valores éticos, tão necessários para a formação da sociedade e da cidadania a fim de proporcionar a leitura crítica do mundo e permitir a compreensão da sua realidade social e política. Para Freire (2021a, p. 37-38):

[...] a educação é, em si, uma experiência de beleza. Porque a educação tem a ver com formação e não com treinamento. E educação vai além da mera transferência de técnicas. Eu vejo como perigosa a possibilidade da educação se reduzir a técnicas, se transformar meramente em técnica, em uma prática que perde de vista a questão do sonhar, a questão da boniteza, a questão de ser, a questão da ética [...] a educação tem como característica uma outra qualidade, que eu chamo politicidade.

Neste sentido, na ação de educar, há dois elementos inerentes que são formar e transformar seres humanos, valorizando ao longo do processo suas mudanças, experiências e potencialidades. Ademais, a educação é uma experiência de beleza a qual não é reduzida meramente a transmissora de técnicas, mas sim um campo fértil para sonhar e viver esta experiência com alegria e “boniteza”. (FREIRE, 2021a).

Nos escritos freirianos, fica evidente que não existe apenas uma educação, mas educações, onde cada uma evidencia as contradições da própria instituição educacional e da sociedade, sendo a escola um terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada e simultaneamente reprodutora das estruturas existentes, mas também ameaçadora da ordem vigente com uma possibilidade de libertação.

A educação está igualmente dividida, numa sociedade predominantemente conservadora dos privilégios, ao lado de uma emergente potência de uma classe que encontra também na escola um instrumento de luta. Neste contexto o papel da educação será colocar-se a serviço dessa nova força social em gestação no seio da velha sociedade. (GADOTTI, 2006, p. 159).

Sabendo que a educação pode se apresentar com diferentes recortes e vieses, situação esta que se articula com o contexto social e a gestão deste ensino, podendo apresentar características, perspectivas e objetivos pedagógicos distintos no processo formativo do/a estudante, Paulo Freire explicita as duas concepções de educação existentes na sociedade brasileira: a “educação bancária” e a “educação problematizadora”, comprometida com a libertação dos sujeitos.

Na “educação bancária”, o ato de ensinar é centrado na mera transmissão de conteúdos curriculares, privilegiando atividades de ensino em detrimento das demais. Nesta condição, assume o entendimento do/a estudante como uma tábula rasa, ou seja, desprovido/a de conhecimento, necessitando que as informações sejam repassadas pelo/a educador/a que tão somente assume a função de um/a transmissor/a de saberes.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. [...] a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 2019, p. 79-80).

Ao ser tratado/a como um/a mero/a receptor/a de informações, tendo o conhecimento como algo que vem de fora, trazido pelo/a educador/a, o/a estudante não questiona a origem do mesmo e não participa de seu processo formativo tornando-se alguém sem capacidade

crítica, não conseguindo exercer sua cidadania plenamente. Ainda, neste modelo de educação, ocorre a manutenção da ordem vigente por meio da dominação e opressão das pessoas, buscando moldar e ajustar o/a estudante conforme a sociedade assim exigir. Então, o cerne da concepção de “educação bancária” reside “[...] em que a única margem de ação que esse oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.” (FREIRE, 2019, p. 80-81).

Já a “educação problematizadora e libertadora” tem como pressuposto a liberdade como valor central através do compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, configurando-se como uma educação transformadora. Na prática problematizadora:

[...] vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. [...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 2019, p. 100-101).

Assim, a educação para a libertação é um ato dinâmico que se constrói através da reflexão e crítica da realidade que nos cerca, a fim de compreendê-la, estando em constante transformação. É um processo que visa com que os/as estudantes transformem o mundo em que vivem sempre respeitando sua cultura e história de vida, a partir da estimulação da criatividade dos/as mesmos/as numa relação de reciprocidade e solidariedade entre todos/as, pois “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2019, p. 96).

Um dos pilares fundamentais para efetivação da educação libertadora é o diálogo que deve ocorrer horizontalmente entre os/as interlocutores/as que se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração, ou seja, “[...] um encontro em que se busca o conhecimento.” (FREIRE, 1980, p. 79). Destarte, todos são sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, seres de comunicação. Para Felden (2013, p. 163), em relação à educação dialógica:

[...] fazer do jeito freiriano significa valorizar a ideia do diálogo, considerando que esse pressuposto é um elemento poderoso na teoria freiriana. Observa o pesquisador que para gerar diálogo é preciso desenvolver a capacidade de escuta que cada um tem e canalizar esforços para também desenvolver no aluno essa virtude. Na verdade, defende que todo sujeito aprende ouvindo, escutando, vendo, sentindo, experienciando.

A dialogicidade em Freire (2019a) é a essência da educação como prática da liberdade e nela estão contidas duas dimensões: ação e reflexão, integradas de forma solidária. Freire (2019, p. 107) afirma que “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” Neste sentido, o diálogo é uma exigência existencial não podendo ser um mero ato de depositar ideias nos sujeitos ou uma simples troca de informações sem significado algum entres os/as interlocutores/as.

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE, 1986, p. 64).

Com este enunciado, fica claro que o diálogo é fundamental e inerente as pessoas onde, a partir de uma prática concreta de respeito e solidariedade, possam se reconhecer enquanto seres inacabados e conscientes desta condição a busca por conhecimento se torna constante. Neste sentido, o fazer educacional dialógico e democrático implica estabelecer ações concretas que permitam a participação do outro no processo educativo, dimensionando-o como uma prática educativa problematizadora e libertadora. Em relação à inconclusão assumida:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É neste sentido que, para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros. [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. (FREIRE, 2016, p. 56-57).

Ao tomar consciência de que os seres são inconclusos, reflete-se sobre a necessidade de reconhecer seu processo permanente de formação, pois não há ninguém que saiba tudo, tampouco alguém que ignore tudo, estimulando a busca do “ser mais”. A educação, neste contexto, é o próprio diálogo não se resumindo a uma simples transferência de saberes demarcando, na prática pedagógica, a distinção entre a educação bancária (tradicional) e a educação libertadora.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2019b), tendo por base a relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em contraposição à teoria da antialogicidade (educação bancária).

Instaurada a situação opressora, antidialógica em si, o antidialógico se torna indispensável para mantê-la.

A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antidialógica. Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um permanente da ação libertadora. (FREIRE, 2019, p. 187).

De tal modo, se estabelece a distinção entre a ação antidialógica, que subsidia a educação bancária, e a ação dialógica da educação libertadora. A partir deste outro paradigma de conceber a educação há uma ruptura com a visão tradicional de que o/a educador/a é que sabe e o/a estudante o/a que não sabe, pois todas as pessoas sabem alguma coisa assim, leva-se em consideração a importância das experiências de vida e das leituras de mundo dos/as estudantes. Partindo deste princípio, o ambiente educacional:

[...] não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro. (GADOTTI, 1997, p. 120).

Esta busca por conhecimento e a curiosidade são inerentes ao ser humano e, por isso, devem estar presentes no processo educativo. Pode-se dizer que há uma inter-relação entre conhecimento e educação quando a prática educativa configura-se realmente em uma procura por conhecimento e não somente uma troca de informações, pois “[...] a educação, não importando o grau em que ela se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática.” (FREIRE, 1982, p. 95).

Desta maneira, a educação libertadora, problematizadora é um ato cognoscente, pois no processo educativo ocorre a instigação da aprendizagem em uma relação em que tanto educador/a quanto estudante são aprendentes, estabelecendo uma dialética pedagógica onde todos/as se dispõem a rever suas posições e percepções em função da interação estabelecida.

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscente, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscente, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2019, p. 94-95).

O sujeito cognoscente, frente ao objeto cognoscível, questiona, indaga, pergunta a si mesmo e ao outro de maneira prática com a finalidade de conhecer, interferir na situação e ser investigada. O processo da busca por conhecimento é sempre dialético através de uma construção coletiva e histórica vislumbrando sua continuidade e renovação e, por estarem em

constante reconstrução, seus processos de aprendizagem ocorrem na interação com os outros mediatizados pelo mundo.

A educação, pensada na perspectiva gnosiológica-dialética possui a função de desvelar o mundo pelos sujeitos cognoscente, se conhecendo e reconhecendo a fim de obter uma compreensão totalizadora, para que possam melhor agir e transformar a realidade, permitindo a afirmação como sujeitos do conhecimento e da história. Esta busca ativa, que se opõe a passividade receptiva, dá-se através de um processo de curiosidade pela realidade concreta sendo que o conhecimento, na medida em que vai sendo constituído nas relações das pessoas entre si torna-se um processo dinâmico, histórico e permanente. Dowbor (2008, p. 27), fala sobre este processo de “curiosear sobre os objetos e o mundo” e da importância da “forma curiosa de estar no mundo hoje”:

Percebo hoje como a curiosidade faz parte da minha atuação pedagógica como educadora quando estou formando professores. Curiosidade para saber como pensam, como se sentem, do que gostam, do que têm medo, o que conseguem fazer sozinhos e em que ainda necessitam de ajuda. Curiosidade que, quando não existe no corpo daquele que educa, faz com que o corpo do outro, pouco a pouco, murche e fique sem vida. E corpo sem vida é corpo triste, é corpo que está fechado para o desejo e o sonho (DOWBOR, 2008, p. 28).

Assim, a curiosidade pelo novo e o questionar o que já está posto é, ou pelo menos deveria ser, algo intrínseco ao ser humano e aos seus processos educativos onde todas as formas de interação estabelecidas em seu processo de comunicação constituem-se como formadoras de conhecimento.

No entanto, Freire (2021b) explicita que a educação contemporânea se configura como uma educação de respostas ao invés de ser uma educação de perguntas, situação em que ocorre a “castração da curiosidade.” (FREIRE, 2021b, p. 67) do/a estudante. Nesta educação, chamada por ele “pedagogia da resposta” (FREIRE, 2021b, p. 75), há uma adaptação do sujeito ao sistema educacional não permitindo espaço para a criatividade, a invenção e reinvenção se fazerem presentes.

Em oposto a “pedagogia da resposta” há a “pedagogia da pergunta” que se alinha à educação libertadora, ou seja: “Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento.” (FREIRE, 2021b, p. 75-76).

Adotar a “pedagogia da pergunta” é um desafio, pois exige arriscar-se e, algumas vezes, equivocar-se, já a “pedagogia da resposta” é o caminho mais fácil, porém é a negação da criatividade. Na visão de Freire (2021b) é justamente equivocando-se que se permite

avançar no conhecimento, por isso, a pedagogia da liberdade é arriscada, mas a única forma da experiência educativa ser realmente transformadora, através da pergunta.

No sistema educacional atual, que em geral afirma-se na “pedagogia da resposta”, o/a estudante é tolhido/a de trazer suas demandas, pois em um movimento unilinear “[...] o educador de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada!” (FREIRE, 2021b, p. 67). Assim, se esquecem das perguntas e concentram-se nas respostas, característica comum da “educação bancária”. Nesta educação, o diálogo não é uma ação libertadora, mas opressora e, sendo assim, pode deixar marcas profundas nos sujeitos, pois:

Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando. Virando uma outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinaram. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim (ALVES, 1994, p. 33-34).

Assim, este modelo de educação não liberta, pelo contrário, aprisiona e na maioria das vezes sem os sujeitos sentirem as amarras nas quais estão enlaçados, pois da palavra podem emergir várias possibilidades a serem descobertas através da pergunta e estímulo da criatividade ou então silenciamentos que marcam o corpo para a vida inteira. O diálogo libertador que parte do ato de perguntar constitui o caminho do conhecimento e, durante a ação de colher informações que possam ajudar a responder as perguntas, outras perguntas podem emergir em um processo dialético permanente de educação, possibilitando que o pensamento vá se construindo e reconstruindo sendo o ser humano “[...] um grande perguntador de si mesmo.” (FREIRE, 2021b, p. 74). Neste contexto, Freire (2021b, p. 74) chama a atenção do papel da escola em relação ao ato de perguntar:

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isso! A questão nossa não é a burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar.

Assim, o ato de perguntar, “curiosear”, desvelar, não se configura como uma ação automática com hora marcada para iniciar e terminar, tampouco uma atividade com a finalidade de depositar nas mentes informações sem significados para as pessoas, semelhante a um banco. O ato de perguntar e o diálogo libertador são celebrados como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem como seres conscientes e comunicativos que são.

O diálogo para Paulo Freire se configura como metodologia que contribui para a formação crítica e o processo de autonomia dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica. Neste contexto, a autonomia é entendida como um processo que vai se constituindo a partir das experiências vivenciadas.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da reponsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2016, p. 105).

O princípio da autonomia refere-se a como os seres humanos dialogicamente encontram possibilidades de direcionar o rumo de suas próprias histórias, assumindo para si um caráter crítico da realidade que os cerca. Pereira (2006, p. 81) afirma que “A educação apropriada assume um papel fundamental para o fortalecimento e a expansão da autonomia”, sendo que no processo educativo há a valorização tanto do conhecimento do educador quanto do educando, respeitando a diversidade de culturas existentes no ambiente escolar. (PEREIRA, 2006).

Desse modo, a autonomia faz parte da própria natureza da educação sendo que a escola, além de possuir em sua missão o objetivo de estimular os sujeitos para a autonomia pessoal, deve também prepará-los para a inserção na comunidade e para a emancipação social. Neste bojo, diversos fatores congregam para se alcançar à autonomia como o papel do/a educador/a e do/a estudante, a consciência do inacabamento, o papel da pesquisa e da escola, assim “[...] a educação enquanto processo de conscientização (desalienação) tem tudo e ver com a autonomia.” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 45).

Autonomia e democracia caminham juntas, pois as duas se opõem as relações autoritárias existentes e admitem as diferenças contidas nas relações sociais que se apresentam dentro da escola e fora dela, acolhendo-as e respeitando-as.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 2020a, p. 88).

Contudo, a educação libertadora adota que a autonomia dos sujeitos, inseridos em um ambiente democrático que acolhe e respeita as diferenças, através do processo dialógico, é o caminho para a emancipação social, reconhecendo também o caráter político da educação,

pois viabiliza aos sujeitos serem participantes da vida política da sociedade, tendo voz na luta pelos seus direitos sociais.

Evidentemente que a educação sozinha não consegue operar grandes mudanças no seio da sociedade, mas se configura como uma real possibilidade (mas não a única) para suscitar processos de conscientização e humanização, pois sem educação autenticamente verdadeira, libertadora e problematizadora não ocorre o rompimento e a superação de processos desumanizantes. Assim, entende-se que a educação é uma forma política de intervenção no mundo, pois “É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideias, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de *politicidade* da educação.” (FREIRE, 2016, p. 107).

Dessa maneira, não há um fazer educativo neutro, apolítico, desconexo com a realidade, com a verdade, com os problemas sociais e injustiças que permeiam as pessoas, ou seja, uma educação que não tenha como objetivo central a real transformação do mundo. Freire (2016, p. 106) afirma: “A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação” e destaca ainda “A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política” (FREIRE, 2016, p. 108).

Com isso, afirma-se a relação entre política e educação, pois esta última não sendo neutra está necessariamente articulada com uma concepção de mundo e de sociedade. Não se trata, portanto, de associar ou não a educação com a política: esta já está implícita na ação educativa.

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade [...] Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. (FREIRE, 2020b, p. 44).

De tal modo, se toma a política num sentido mais amplo, não adstrito a uma sociedade determinada, marcada pela dominação, mas relacionado à própria construção histórica do ser humano e por meio de um processo de conscientização da realidade em que vivem se permitem transformá-la, ou seja,

É esse movimento que tem a capacidade de promover a *inserção crítica* na realidade, em que os educandos vão desenvolvendo seu “poder de captação e de compreensão do mundo”, que agora lhe parece não mais como uma realidade estática, mas em processo, em transformação. (DURIGUETTO; BATISTONI; MAIA, 2021, p. 52).

A educação democrática, crítica, desveladora e problematizadora da realidade que toma todos os sujeitos como participantes deste processo, sem hierarquias preestabelecidas “[...] é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 2018, p. 127). Educar consiste em uma relação respeitosa e interativa entre as pessoas que se nutre no amor e na coragem, logo é uma comunhão dos sujeitos com o mundo porém, há outra qualidade envolvida no processo educacional a qual “[...] caminha de mãos dadas com a consciência crítica.” (FREIRE, 2021a, p. 81) que é a solidariedade assim, quem educa expressa solidariedade, amor e coragem com estudantes e à sociedade.

Entender que educar é um ato de amor, coragem e solidariedade, pressupõe ações de educadores/as e estudantes que afirmam esta expressão assim, para viver a educação em sua essência, deve haver a aceitação das diferenças existentes entre os seres humanos e como consequência o amor é concretizado. A ação educativa como um ato de amor abomina qualquer forma de discriminação deste modo, em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2016, p. 37) ratifica-se que “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.”

Assim, respeitar as diferenças através da recusa de qualquer forma de discriminação, reconhecendo os saberes construídos socialmente e experiências que constituem os sujeitos e a importância de cada um/a para uma aprendizagem significativa, traduz-se em um ato de amor. Educar implica amar o próprio processo educativo. Scheffer, Silva e Santos (2021, p. 175) afirmam que “Freire entendia o educar como ato de amor que envolvia o ensinar e o aprender vinculado ao diálogo na busca da boniteza e da alegria.”

Ao ambiente educacional, cabe amar o processo educativo como forma de realização humana, da alegria, da “boniteza” que é construir e reconstruir o conhecimento elaborado sendo que a educação pautada no amor é fundamentada e ganha forças na esperança. Neste sentido, o potencial político da esperança está no fato de que se ela não existisse não haveria como fazer educação, pois a educação é eminentemente esperançosa. Assim, a educação esperançosa não se limita apenas no âmbito da preservação dos saberes, mas principalmente no intuito de construir respostas aos desafios que a humanidade vai apresentando ao longo do tempo.

[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. [...] Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 2020c, p. 14).

O excerto acima foi retirado do livro *Pedagogia da Esperança* (2020c), esta obra pensada e escrita por Paulo Freire em 1992, data da primeira publicação, remonta a uma crítica a toda tese e práticas, pedagógicas ou não, que tenham como objetivo imobilizar o ser humano afastando-o de seu lugar como um sujeito histórico e transformador de sua própria história e nos alerta:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo [...] O essencial, como digo mais adiante desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2020c, p. 15).

A desesperança, assim, é a esperança que se perdeu no imobilismo (FREIRE, 2020c), é a esperança do verbo esperar e não do verbo esperançar, é a ausência da utopia, esta última vista não como um sonho impossível, mas sim a utopia pensada como um horizonte possível a ser conquistado. A função da utopia pode-se assim dizer, é desacomodar, fazer caminhar para algum objetivo a ser alcançado e, sendo seres humanos históricos e esperançosos faz-se necessário cultivar a esperança dia após dia.

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua (FREIRE, 2020c. p. 126-127).

Portanto, refletir sobre a designação da utopia é observar seus dois momentos: a “denúncia” e o “anúncio”, que comprometida com um processo permanente de transformação do mundo almeja para a realidade futura uma situação diferente daquela do passado. Assim, não há esperança em uma atitude que reivindique para o futuro o mesmo passado. A luta pelo diferente é a própria esperança, ou seja, o trabalho contínuo para a transformação.

2.2 Educação bancária e educação libertadora, dois projetos vigentes: a utopia por uma educação transformadora

*Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra POESIA
Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra SABEDORIA
Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra REBELDIA
Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra TEIMOSIA
Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania
Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra UTOPIA.
(Samba da Utopia - Jonathan Silva)*

A palavra é a mais genuína invenção humana, segundo a peça teatral “Ledores no Breu” da Cia do Tijolo¹⁰, pois a palavra pesa, tem poder, dependendo como for proferida ela pode ferir, mas pode igualmente salvar homens e mulheres do breu de não saber ler, não somente ler as palavras escritas, contudo também ler o mundo. A música acima transcrita, “Samba da Utopia”, faz parte da trilha sonora da peça de teatro mencionada a qual é inspirada no texto “Confissão de Caboclo” do poeta Zé da Luz, poeta paraibano, e no pensamento e prática do educador Paulo Freire tratando das relações entre as pessoas sem leitura e sem escrita com o mundo ao seu redor. Assim, a leitura do mundo e a leitura das letras permeiam o espetáculo, gerando reflexões sobre as consequências do analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional¹¹, mas principalmente que a educação pode ser libertadora fazendo deste um objetivo a ser alcançado, o mais puro papel da utopia.

Contudo, quando referimos que a educação pode ser libertadora, evidencia-se que o seu oposto também é verdadeiro, a educação opressora. Esses dois modelos de educação, que Freire (2019a) nomeia como educação para a libertação e educação bancária respectivamente, podem ser encontrados no percurso da educação brasileira contemporânea bem como em um sistema educacional mais longínquo.

Neste contexto, está em curso nos últimos anos no Brasil, uma série de mudanças no que tange a educação brasileira e as formas do fazer pedagógico bem como a concepção do

¹⁰ Grupo teatral fundado no ano de 2007 em São Paulo pelo ator e diretor pernambucano, Dinho Lima Flor.

¹¹ Termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas não consegue interpretar o que lê e nem usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas.

que é educação. Os/as estudantes estão cada vez mais sendo preparados/as para o mercado de trabalho, porém esta educação está sendo gestada na lógica do modo de produção capitalista, o humano perde espaço para a mercadoria, na qual o mercado visa transformar em produto tudo que tem alguma utilidade para o ser humano. Em relação ao processo de mercantilização da educação:

A escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixar de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado. A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade [...] uma educação de qualidade para todos é inviável e contrária ao projeto político neoliberal capitalista. (GADOTTI, 2003, p. 72).

Dessa maneira, cada vez mais o mundo é dominado pelos dogmas do mercado, onde a produção capitalista aliena todas as dimensões da vida humana, regida pelo princípio do maior lucro (MARX, 2006), substituindo os valores solidários, coletivos e universais que pautaram as formulações da prática educacional inscrita na Constituição de 1988, pelos valores individualistas e corporativos que fortalecem a consolidação do projeto voltado para o mercado.

Gawryszewski (2017) aponta que na educação brasileira e, em especial na educação básica, há um dilema educacional, que está inscrito em uma lógica para o empresariado, fazendo com que a universalização da educação e os fazeres pedagógicos fiquem subordinados à economia mundial e à transmissão do conhecimento a fim de satisfazerem as necessidades de formação de mão-de-obra para o capital. Assim, o autor afirma que é necessário compreendermos os limites dados por uma sociedade construída com base na extrema desigualdade econômica para assim, enfrentar as barreiras impostas pelo capitalismo brasileiro, construindo formas de enfrentá-lo a fim de materializar o sentido público da educação.

Propostas alternativas para a educação, que problematizem a sociedade vigente e que antagonizem a lógica e refreiem os mecanismos da “educação do capital” são necessárias e urgentes. Nessa perspectiva, o protagonismo dos trabalhadores de educação será fundante para estabelecer novos horizontes a se perseguir. (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 153).

Neste cenário, a partir de uma análise crítica, social e econômica sobre a realidade posta, podem-se compreender os processos históricos da trajetória da educação, seus deslocamentos e interesses ao longo dos tempos, apontando para um caminho a ser seguido na possibilidade de haver uma superação contra a barbárie neoliberal na educação. Esta percepção da realidade não deve se dar de maneira ingênua, da qual resultaria uma postura

fatalista, mas sim através de uma profunda “tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada.” (FREIRE, 2019, p. 104).

Deste modo, data de muito tempo à prática cometida pelo Estado de utilizar variados dispositivos para o controle da vida das pessoas, Jacques Donzelot (1986), com o aporte teórico de Michel Foucault, denuncia esta atividade regulatória mascarada de intenção à felicidade pública,

[...] essa proliferação das tecnologias políticas que irão investir sobre o corpo, a saúde, as formas de se alimentar e de morar, as condições de vida, o espaço completo da existência, a partir do século XVIII, nos países europeus. Técnicas que, no seu ponto de partida, encontram seu pólo de unificação naquilo que então se chamava polícia: não no sentido restritivamente repressivo que lhe atribuímos atualmente, mas segundo uma acepção mais ampla englobando todos os métodos de desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação. (DONZELOT, 1986, p.12).

Com isso, pode-se perceber que as intervenções estatais foram sendo baseadas na ótica de dominação e imposição do capitalismo liberal, na tentativa da construção da ordem social, com foco na família através da figura do médico. (DONZELOT, 1986). Corroborando com esta ideia de apropriação pelo Estado do domínio privado da família, Rago (1985, p. 120) cita: “De fato, os médicos adquirem uma crescente participação no aparato governamental, seja dirigindo o serviço sanitário, seja definindo dispositivos estratégicos de regulação dos comportamentos e da vida íntima dos diversos setores da sociedade.”

Contudo, dentre os dispositivos utilizados pelo Estado com a função de influenciar o núcleo da sociedade, pode-se citar a escola como sendo o mais eficaz, configurando-se como um aparelho ideológico do Estado, reproduzindo de maneira sutil e supostamente neutra, as relações de produção de uma determinada sociedade. Garcia e Souza (2007), com o aporte teórico de Althusser, afirmam:

[...] a escola e as igrejas educam por métodos baseados na ideologia dominante, porém também utilizam métodos de sanções, exclusões e de seleção, que seriam suas formas repressivas de atuarem [...] o Aparelho Ideológico de Estado mais importante é a escola. O filósofo afirma que no período pré-capitalista o Aparelho Ideológico de Estado dominante era a Igreja, pois a mesma concentrava tanto as funções religiosas como também as escolares, além de exercer funções de informação e de cultura. Entretanto, o autor ressalta que a burguesia, nas formações capitalistas maduras, colocou o Aparelho Ideológico Escolar em posição dominante ao Aparelho Ideológico religioso. (GARCIA; SOUZA, 2007, p. 8-9).

Ainda, o autor ressalta que a escola foi escolhida pelo Estado como o elemento principal de regulação da sociedade, pois ela é “o mecanismo que reproduz as relações de

produção, isto é, as relações de exploração capitalistas, ao mesmo tempo em que passa uma imagem de ser uma ideologia neutra.” (GARCIA; SOUZA, 2007, p. 10).

De tal modo, no final do século XIX já havia uma preocupação com a educação dos/as operários/as desde a infância, onde foram criadas escolas destinadas a este segmento. Este interesse “[...] reflete a intenção disciplinadora de formar “cidadãos” adaptados que internalizassem a ética puritana do trabalho comportando-se de modo a não ameaçar a ordem social.” (RAGO, 1985, p. 120).

Com a Segunda Guerra Mundial, houve uma imperativa reforma no sistema de ensino brasileiro, devido à escassez de profissionais com mão-de-obra qualificada para atender as demandas do mercado. Esta reforma, que teve seu início em 1942, precisava formar jovens o mais rápido possível a fim de inseri-los no mercado de trabalho. Neste período há um intenso processo de industrialização e urbanização, tendo em vista o progresso nacional, dessa maneira a escola é um instrumento para a aceleração do desenvolvimento do país e, conseqüentemente, o Estado adota a educação como sua responsabilidade.

A necessidade do Estado em criar um exército de trabalhadores, fez da educação um potente dispositivo disciplinar que, através da transmissão de conhecimentos a seus/suas estudantes por meio de técnicas pedagógicas, visavam à correção e controle dos/as mesmos/as para constituí-los/as em sujeito produtivo da nação. (RAGO, 1985).

O que se pode esperar da educação tradicional, senão que constitua indivíduos padronizados, dóceis e profundamente autoritários? É para isso que serve a escola burguesa: para fazer as pessoas aceitarem cegamente as normas estabelecidas, para inculcar valores sociais e morais da classe dominante, para produzir e reproduzir indivíduos concebidos à sua imagem. E isto através de relações autoritárias, punitivas, coercitivas, estabelecidas entre professores, de um lado, e alunos, de outro. (RAGO, 1985, p. 147).

Dessa maneira, a educação estava a serviço das classes dominantes, visando compor um sujeito de acordo com suas exigências assim, na escola burguesa “A burguesia impõe a operários e camponeses sua concepção de mundo e conserva unido esse bloco social, embora marcado por profundas contradições. Utiliza-se, para isso, da escola, da igreja, do serviço militar, da imprensa.” (GADOTTI, 2006, p. 69).

Porém é nesta mesma época que as mudanças na área da educação tiveram seu início, em 1942, apresentando importantes avanços na promulgação da Constituição de 1946, nela a educação se consolida, no Art. 166, como um direito de todas as pessoas adotando alguns princípios que merecem destaque:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...] (BRASIL, 1946).

Assim, a Constituição de 1946, materializa a educação básica como obrigação do Estado e o ensino primário obrigatório e gratuito para todos/as. Já no Art. 5º, inciso XV, estabelece que compete a União legislar sobre as diretriz e bases da educação nacional.

Portanto, constata-se que na área da educação sempre houve constantes disputas de forças e ideologias, deixando transparecer duas funções conflitantes “conservar e minar as estruturas capitalistas” (GADOTTI, 2066, p. 80), fazendo do sistema educacional o espaço profícuo para uma contra hegemonia e um instrumento de luta da classe oprimida. Paulo Freire, sobre a libertação dos seres humanos através da Pedagogia do Oprimido, afirma:

[...] tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2019b, p. 43).

Assim, no contexto do modo de produção capitalista, o ambiente educacional exerce importante função no que diz respeito ao fortalecimento a este movimento contra-hegemônico, pois é na sociedade civil que se fecunda a luta política. Entretanto é também neste mesmo ambiente educacional que posturas conservadoras e reacionárias adentram com uma roupagem disfarçada de uma neutralidade impossível de se efetivar e com práticas que se aproximam de uma educação bancária e opressora.

Como uma demonstração das práticas de caráter regressivo e reacionário na área da educação, mais especificadamente medidas que impactam diretamente no ensino de nível médio e nas juventudes, pode-se tomar a aprovação da Lei n. 13.415/2017, que propõe a reforma do ensino médio e foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996. A lei em relação à reforma do ensino médio, no seu exercício, sustentará a flexibilização ou a supressão de conteúdos anteriormente obrigatórios, devido a arranjos curriculares com potencial para subtrair o debate do campo das ciências sociais e humanas, as quais contribuem para a reflexão na formação do pensamento crítico e autônomo dos indivíduos.

Observamos que, embora os temas de educação física, arte, sociologia e filosofia tenham sido contemplados no texto da lei, há uma discrepância com relação a abordagem dada a esses conteúdos e aos demais relacionados à matemática e à língua portuguesa. [...] Essa construção abre brecha para o questionamento de que esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não necessariamente formalmente ensinados. Por sua vez, é possível interpretar que tais estudos e práticas podem ser diluídos em outros conteúdos de demais áreas já formalizadas como disciplinas [...] isso significa que é possível que as temáticas sobre educação física, arte, sociologia e filosofia não só não configurem disciplinas formais, como seus conteúdos sejam considerados parte dos temas transversais, sendo facultado aos sistemas de ensino o trabalho com projetos e pesquisas para a integralização curricular. (HEINSFELD; RAMOS, 2017, p. 12-13).

Certamente essas mudanças em curso, que promovem uma visão utilitarista do conhecimento, trarão impactos na formação de jovens, inclusive em suas expressões particulares, pois propõe uma formação para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação cidadã.

Tendo no tecnicismo sua linha metodológica, a referida Lei apresenta a intenção de uma formação aligeirada com o objetivo de atender à centralidade do trabalho sob os espúrios do capitalismo, o qual evidencia como uma de suas principais características a acentuação do processo de desumanização do ser social. (MEDEIROS, 2021, p. 05).

Outro fato importante na construção da lei que propõe a reforma do ensino médio, segundo a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES, 2016) trata-se da ausência de diálogo e o caráter impositivo da mesma, que sem conhecer os ideais e interesses da comunidade escolar, excluiu o envolvimento dos movimentos sociais da educação do debate. Medeiros (2021, p. 67) igualmente reforça o viés autoritário da referida lei afirmando que “[...] foi posta de forma unilateral e autoritária, segundo as críticas tecidas à época, por razão de ter sido proposta de ‘cima para baixo’”, não sendo realizada consulta aos/as educadores/as, pesquisadores/as da área e estudantes. Esta característica, a da falta de diálogo, ou como Paulo Freire nomeia de ação antidialógica, é marcante na concepção “bancária” da educação:

No fundo, o que se acha explícita ou implicitamente na ação antidialógica é a intenção de fazer permanecer, na “estrutura” social, as situações que favorecem seus agentes.

Dai que estes, não aceitando jamais a transformação da estrutura, que supere as contradições antagônicas, aceitem as reformas que não atinjam seu poder de decisão, de que decorre a sua força de prescrever suas finalidades às massas dominadas. (FREIRE, 2019, p. 246).

Dessa maneira, a ação antidialógica verificada no processo de construção da lei que versa sobre a reforma do ensino médio teve seu propósito alcançado: ao de ser aprovada, sem alterar a estrutura vigente, manteve o caráter de educação “bancária” e não possibilitou a participação dos sujeitos que seriam afetados diretamente.

Além disso, uma onda conservadora está adentrando a sociedade e a escola, ambiente onde perpassam as mais variadas relações sociais e pessoais, é alvo deste conservadorismo através do movimento Escola sem Partido. Este movimento afeta diretamente os avanços já conquistados na área da educação no Brasil, se contrapondo ao objetivo da educação escolar preconizado pela LDB que tem por princípios a “liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, s/p).

Neste sentido, o movimento Escola sem Partido alinha-se com uma política liberal e defensora de uma implementação cada vez mais radical dos preceitos capitalistas. Caracteriza-se por ser um projeto profundamente ideológico e reforça uma postura de reação dos setores conservadores a qualquer possibilidade de construção de uma sociedade mais igualitária.

O ESP, ao criar uma falsa dicotomia com uma “escola com partido”, apregoa uma escola destituída de seu caráter de formação integral. Sob o “sem partido” e com o objetivo de tirar o caráter político da educação, o que tal movimento propõe é um projeto profundamente ideológico na medida em que considera os saberes transmitidos pela escola passíveis de “neutralidade” e condicionados a valores éticos, morais e religiosos da família do aluno. (REIS, 2018, p. 07).

O movimento Escola sem Partido, por possuir em sua ideologia uma ação antidialógica não concebe a educação como um ato democrático, faz de Paulo Freire seu “[...] adversário principal, uma vez que toda sua obra enfatiza o significado da escola democrática. Nesta, o respeito à história de vida dos alunos e seus saberes são considerados, da mesma forma que o diálogo [...]” (ARELARO, 2021, p. 32). Ainda, este movimento, com o intuito de restringir a doutrinação ideológica nas escolas, se utilizou de variadas estratégias para tal, dentre elas, a realização de uma proposta legislativa para que iniciasse uma discussão no Senado a fim de eliminar o título de Patrono da Educação Brasileira de Paulo Freire. A mesma, apesar de não ter sido aprovada, recebeu 20 mil assinaturas (HADDAD, 2019).

Este cenário anuncia a barbárie da ofensiva contra Paulo Freire e a tentativa de abolir do contexto educacional atual, práticas propulsoras à educação libertadora e democrática. Haddad (2019) aponta que com a vitória do atual governo, eleito em 2018, diversas críticas foram direcionadas ao educador e seus ensinamentos, sinalizando que em seu programa de governança à educação havia a defesa em “[...] expurgar o educador das escolas, desta vez com forte apoio das redes sociais, empenhadas em desqualificar e banir o pensamento de Paulo Freire” (HADDAD, 2019, p. 145). Além disso, afirma:

Criticam a qualidade literária dos seus textos e a sua pedagogia, acusando-a de proselitismo político em favor do comunismo; responsabilizam o educador pela piora na qualidade do ensino, argumentando que quanto mais se lê e se estuda Freire nas universidades, mais a educação no Brasil anda para trás; afirmam que seus escritos estão ultrapassados, e que o lugar de fazer política é nos partidos e não escolas. São críticas que não têm base empírica que as comprovem [...] São setores atrasados que, desrespeitando a pluralidade de ideias e descompromissados com os ideais democráticos de liberdade de opinião, não reconhecem no educador, tendo lido ou não as suas obras, concordando ou não com o seu pensamento, o interlocutor consagrado e respeitado (HADDAD, 2019, p. 145).

Segundo Freire (2020b), a educação é um ato político e possui como um de seus objetivos a formação da cidadania, portanto não pode ser um fazer neutro. Na medida em que os/as trabalhadores/as da educação optam por uma prática educativa democrática, seu fazer encontra-se coerente com os princípios da liberdade. Assim, a educação:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (FREIRE, 2020b, p. 18-19).

Contudo, a escola nos dias de hoje, ao reconhecer o carácter político da educação, incluindo em seus currículos e atividades práticas, ações que estimulem os processos de autonomia dos/as estudantes, através da reflexão e crítica, caminha na direção de uma educação libertadora, construindo este projeto de maneira democrática com a participação dos diferentes sujeitos da escola e comunidade. A utopia, neste projeto democrático na educação, guia à superação da barbárie instalada na atualidade, esta entendida como:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização [...] mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p. 155).

Assim, a educação possui um compromisso ético com a sociedade trabalhando na direção desta superação, tomando consciência da própria realidade de modo a ser transformada. Desbarbarizar (ADORNO, 1995), então, torna-se uma questão urgente na pauta da educação e, para não esquecermos, como diz a canção “Samba da Utopia” de Jonathan Silva:

*Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania*

*Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra UTOPIA.*

2.3 A rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua relação com a teoria freiriana

Era uma escola festiva, em que os macacos, as borboletas, os seixos da estrada não só faziam parte do material escolar como davam palpites sobre a matéria, por esse ou aquele modo peculiar a cada um deles. O entusiasmo foi tamanho que os pais e filhos chegaram à conclusão de que melhor fora transformar o estabelecimento, já então sem sede fixa nem necessidade de tê-la, numa escola natural de coisas, em que tudo fosse objeto de curiosidade, sem currículo, e surgiu a escola da natureza, sem mestres, sem alunos, sem decreto, sem diplomas, onde todos aprendem de todos, na maior alegria e falta de cerimônia, até que o INCRA ou outro organismo civilizador qualquer se lembre de dividir as terras de Sambaíba em fatias burocráticas. Será a escola perfeita?

(A escola perfeita - Carlos Drummond de Andrade)

A escola do conto acima, que se chama Escola de Pais, no Maranhão, passava por dificuldades, como a pouca frequências dos/as estudantes que preferiam ir beber no bar vizinho ao invés de estarem presentes na sala de aula. A direção da escola resolveu experimentar um novo método, a fim de contornar os problemas vivenciados: delegou que a coordenação da escola ficaria a cargo dos/as filhos/as dos/as estudantes. A partir desta mudança, a escola começou a apresentar bons resultados, sem um programa de ensino definido e com uma maior interação entre estudantes e comunidade, onde todos/as aprendem com alegria e entusiasmo, passando a se chamar Escola de Pais e Filhos.

Deste modo, iniciamos o texto com este conto literário nos perguntando: será a escola perfeita? Existe escola perfeita? O que é a escola perfeita? Portanto, é com esta perspectiva, de perguntas, de curiosidades, de buscas por novos conhecimentos e experiências e inexistindo a pretensão de julgar uma instituição de ensino perfeita em detrimento de outra dita não perfeita, que será apresentada para os/as leitores/as a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o legado freiriano.

Assim, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram instituídos através da Lei n. 11.892/2008, com a possibilidade da oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional técnica e

tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, bem como, na formação de docentes para a Educação Básica. Os Institutos Federais possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático pedagógica.

Nesse sentido, os Institutos são equiparados às universidades, como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária. Com essa abrangência, o Instituto Federal visa à interiorização da oferta de educação pública e de qualidade, atuando no desenvolvimento local a partir da oferta de cursos voltados para os arranjos produtivos, culturais, sociais e educacionais da região. Tais objetivos são assim definidos:

- I - Ministrando 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;
- II - Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - Ministrando em nível de educação superior [...] (BRASIL, 2008, s/p).

Assim, o Instituto Federal, com sua recente trajetória institucional, busca perseguir este propósito, visando constituir-se em referência na oferta de educação profissional e tecnológica, comprometida com as realidades locais. Esta educação que dialoga com estudantes e a comunidade local bem como clama pela participação dos mesmos no processo educativo, é um dos fundamentos do legado freiriano:

[...] fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo. (FREIRE, 2020b, p. 77).

Nesse contexto, a finalidade principal da Instituição é ser referência em educação profissional, científica e tecnológica como instituição promotora do desenvolvimento regional sustentável, sempre cumprindo sua missão por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos/ãs críticos/as e autônomos/as, comprometidos/as com o desenvolvimento sustentável. Formar assim, profissionais vinculados a um Projeto Democrático:

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social. (PACHECO, 2011, p. 10).

Porém, a origem desta modalidade de ensino não possuía como característica esta educação democrática, mas sim voltada para os “desvalidados” a fim de ocupar o tempo ocioso de uma determinada parte da população e assim resolver este “problema social”. Desta maneira, a Educação Profissional “[...] aparece vista como alternativa ao problema da ociosidade dos “desvalidos”, que geravam altos índices de criminalidade e impediam o progresso do país.” (ALVES, 2019, s/p). Gallindo (2013), em seu estudo sobre a formação para o trabalho dos jovens no Brasil, reitera este fato:

Dessa forma, o discurso vigente prega a necessidade de um ensino técnico/profissional, ainda aliado à preocupação da elite (urbana) com a marginalidade e com a necessidade de mão de obra. Nasce dessa preocupação a escola dos desvalidados, em 1874, e algumas escolas agrícolas, origem da escola profissional masculina. Nesse sentido, associou-se o ensino profissional à preservação da ordem social (afastamento dos desvalidados da marginalidade) e à assistência. (GALLINDO, 2013, p. 47).

Assim, as primeiras instituições federais de educação profissional são instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha (Decreto n. 7.566, de 23 de setembro). Neste modelo de educação, a segregação educacional é visível com a separação dos/as estudantes oriundos/as de camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira, direcionando o ensino profissional para crianças e jovens como alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros e aos/as estudantes das classes que formavam a elite no Brasil, o ensino propedêutico.

Como se pode observar, a condução das medidas que normatizaram a educação profissional estabeleceram uma seleção direta e subordinada da formação escolar ao setor produtivo estando relacionadas a um conjunto de fatores de ordem econômica e política, à contenção e controle de certos segmentos marginalizados e à demanda na busca de uma resposta às necessidades causadas pelos avanços técnicos, científicos e aos impactos que tais avanços geram no sistema produtivo.

Portanto, o que se pode apurar da educação profissional no Brasil, no período tratado, é que tal se formou de maneira ainda incipiente, com suas raízes histórico-sociais calcadas no assistencialismo e no utilitarismo direcionado para uma formação prática, ou seja, não humanista, delimitando-se, também, no processo educacional formal brasileiro, a divisão por classes e uma dualidade estrutural, qual

seja: o ensino profissional ou educação/trabalho para os pobres, o ensino propedêutico e a formação para os dirigentes ricos. (GALLINDO, 2013, p. 56).

Contudo, a educação profissional e tecnológica vai se constituindo ao longo do tempo como uma rede de escolas agrícolas, as Escolas Agrotécnicas Federais, inicialmente vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, após para o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), em 1942 o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio, vinculado ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas são vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura e em 1978 são criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, equiparando-se aos centros universitários, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica. (PACHECO, 2011).

Assim, com o processo de expansão da rede federal é criado no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, 2008) um novo modelo de educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o intuito da “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias.” (PACHECO, 2011, p. 49-50).

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é composta por 670 unidades distribuídas em todo o território nacional. No Rio Grande do Sul, há três Institutos Federais e seus *campi*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Conforme preconizado na lei de sua constituição, os Institutos Federais tem por meta garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para adolescentes, jovens e adultos concluintes do ensino fundamental e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, os Institutos Federais ofertam cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e cursos de pós-graduação, além de outros Programas Educacionais fomentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Os Institutos Federais recebem estudantes oriundos/as de vários estados do Brasil, configurando-se um público bastante heterogêneo assim, as ações desenvolvidas ao longo da trajetória acadêmica devem ter como fundamento a valorização do ensino voltado para a

formação humana, considerando as especificidades de cada um/a. Sua concepção político-pedagógica é norteadada por princípios que traduzem perspectivas emancipatórias, democráticas e participativas capazes de contribuir para a transformação de realidades locais, regionais e nacionais, zelando pela diversidade e liberdade do sujeito. (BRASIL, 2014).

Conforme afirma Paulo Freire (2020b), a educação para a libertação tem como imperativo ético a desocultação da verdade, através da ação consciente dos indivíduos. Assim, devem-se respeitar os processos educativos dos/as estudantes, concebendo a liberdade como valor central através do compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, afirmando a defesa intransigente dos direitos humanos. Neste sentido:

[...] a prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador, nem sempre o é do ponto de vista reacionário. E se o faz, o será de forma diferente. É que há formas antagônicas de ver a verdade – a dos dominantes e a dos dominados.

No fundo, ocultar ou desocultar verdades não é uma prática neutra (FREIRE, 2020b, p. 48).

Na verdade, o autor mais uma vez reforça a impossibilidade da prática educativa ser neutra, pois sempre se adota uma posição e diretividade da ação em relação aos fatos da realidade: a do opressor ou a do oprimido.

Assim, outra característica importante vinculada aos objetivos dos Institutos Federais remete ao desenvolvimento de processos educativos que promovam à geração de trabalho e renda tendo em vista o desenvolvimento local, pressupondo uma proposta diferenciada de formação, ou seja, que conduza o/a estudante à ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e posicionar-se criticamente perante estes, configurando-se em uma educação emancipatória. Urbanetz e Bastos (2021) ressaltam que o legado de Paulo Freire converge com os ideários da educação profissional e tecnológica atual, pois “[...] apresenta o intuito de proporcionar aos estudantes condições reais de desenvolvimento pleno, na qualidade de seres humanos dotados de possibilidades para conquistarem seus espaços no mundo com liberdade e autonomia.” (URBANETZ; BASTOS, 2021, p. 5).

Contudo, a formação profissional contemporânea pautada em novos princípios, supera a visão tradicional, mecanicista e imediatista antes exigida, oferecendo aos/as estudantes a possibilidade de se constituírem reais sujeitos do processo através de uma formação voltada para a transformação da ordem social, a fim de romper com a visão da formação profissional voltada somente aos atendimentos das demandas do mercado.

Sublinhamos a EPT como uma possibilidade contemporânea da e na educação nacional em criar condições concretas para o desenvolvimento do sujeito de forma integral, a fim de que este tenha maiores e melhores oportunidades de interferir em

seu mundo social e politicamente. Compreendemos que o trabalho como princípio educativo, em que as ações educacionais se solidificam a partir da produção da vida e por meio da preparação dos sujeitos para serem protagonistas de suas histórias, possibilita que o ato de trabalhar não seja apenas uma ação alienante, mas um ato de criação da sua história [...]. (URBANETZ; BASTOS, 2021, p. 5).

Pode-se constatar com a leitura realizada até o momento, que os ideais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possuem como base para sua sustentação o que está preconizado na Constituição Federal, de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A Constituição Federal de 1988 significou um salto qualitativo no que diz respeito à abrangência do conceito de educação quando estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s/p).

As Constituições Federais anteriores visavam à educação mais voltada para o individual, não dando relevância ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas que permeiam o ambiente escolar como também ao desenvolvimento do ser humano em sua integralidade.

Outro marco importante que corrobora com este conceito ampliado na área da educação foi a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pois aponta caminhos a fim de romper com práticas centradas no individualismo e ações fragmentadas, englobando todos os níveis de ensino.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, s/p).

Vê-se então, que a educação é legitimada como um direito social e, para sua concretização como tal, faz-se necessária a adoção de políticas públicas para que assim a população possa de fato acessá-la. Pereira (2008, p. 95). afirma referente às políticas públicas:

Visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis. Ou melhor, os direitos sociais declarados e garantidos nas leis são, via de regra, conquistados na sociedade e só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas, as quais, por sua vez, operacionalizam-se por meio de programas, projetos e serviços.

A educação é uma política pública e, nos dias de hoje, é constantemente atacada por setores conservadores da sociedade que almejam um retrocesso em relação às conquistas e avanços nesta área, portanto devemos estar sempre vigilantes a esses ataques que muitas vezes vem mascarado com uma suposta neutralidade e sem ideologias.

Paulo Freire foi um grande defensor da escola pública popular afirmando-a como um espaço de organização política das classes populares e um instrumento de luta contra-hegemônica da classe oprimida. Para ele, o aprendizado não ocorre somente no ambiente escolar, mas este é um lócus importante de lutas, resistências e esperança.

Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever.

A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública. (FREIRE, 2020b, p. 91).

Dessa maneira, ele faz um chamado para a luta pela escola pública, porém sem desresponsabilizar o Estado das suas obrigações contidas na Constituição Federal de 1988 que trata a educação como direitos de todos/as e dever do Estado, este que deve “[...] atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas.” (FREIRE, 2020b, p. 91).

Portanto, retomamos a curiosidade inicial que moveu esta escrita: Será a escola perfeita? Existe escola perfeita? O que é a escola perfeita?

Buscando elucidar algumas indagações, através de uma leitura crítica e, de maneira alguma almejando encontrar respostas engessadas, prontas, mágicas ou que revelassem uma única verdade, nos deparamos com o conceito de Paulo Freire (2016, p. 31), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, sobre “pensar certo”:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Portanto, permanece uma reflexão para que o/a leitor/a, em comunhão conosco, possa refletir: quem sabe a escola perfeita seja esta que nos estimule a “pensar certo”.

2.4 Freiriando no serviço social: reflexões sobre o fazer profissional

*A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade [...]
A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação
(É – Gonzaguinha)*

A música acima expressa o desejo de todo ser humano, oprimido ou opressor, que é o de ser feliz além de esperar dias melhores. Seria uma utopia?

É embalada nesta utopia de esperar dias melhores que este texto será escrito a partir do lugar de fala de uma assistente social trabalhadora na área da educação e estudiosa de Paulo Freire. Por lugar de fala entendemos como o local de fala do/a enunciador/a, no sentido de compreender de onde vem a 'voz' que fala sobre determinado tema, pois “[...] o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.” (RIBEIRO, 2017, p. 40). Assim, se faz necessário discorrer sobre a profissão de assistente social na área educacional e sua relação com Paulo Freire.

Deste modo, tanto a origem como o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil ocorre durante as décadas de 1930 a 1945 sob a influência europeia, sendo que a ampliação da profissão foi após 1945. A sociedade brasileira a partir da década de 30 passa por momentos de alterações, como o processo de industrialização, a redefinição do papel do Estado e o surgimento das políticas sociais respondendo as reivindicações dos trabalhadores. Nesse período o país, além de um processo intenso da industrialização, passava por um importante avanço no desenvolvimento econômico, cultural, social e político. As características econômicas e políticas possibilitaram o surgimento de políticas sociais para responderem às questões sociais.

Dessa maneira, a profissão de assistente social tem seu início no desenvolvimento social capitalista e no adensamento da questão social, situando-se como seu núcleo a exploração do trabalho pelo capital e a influência do Estado, seguido das consequências para a vida do trabalhador. Em relação à institucionalização do Serviço social enquanto profissão “[...] expressa a preocupação do Estado, representante do capital respaldado pela Igreja Católica, em intervir nos processos de regulação social, e fim de favorecer a acumulação capitalista e responder algumas demandas dos trabalhadores.” (BRANDT; COSTA; SILVA, 2021, p. 224). Martinelli (2006) afirma que, em uma concepção sócio-histórica da profissão, o Serviço Social:

[...] é visualizado como especialização do trabalho coletivo e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objetivo o enfrentamento das inúmeras expressões da questão social. Isto lhe dá um caráter eminentemente dinâmico, permitindo-nos pensar o Serviço Social como uma profissão histórica, instituinte, uma verdadeira construção social, uma vez que a profissão se transforma ao se transformarem as condições em que se deu o seu engendramento histórico. (MARTINELLI, 2006, p. 19).

Assim, o Serviço Social, em sua constituição enquanto profissão vivenciou desafios, cada um configurado conforme os movimentos da história, ocupando lugar importante na

implantação das políticas sociais como alternativa ao agravamento da questão social, própria de uma sociedade capitalista.

Neste contexto, a inserção do Serviço Social na área da educação deu-se a partir dos anos 30, período em que se iniciou a criação de políticas sociais nessa área. Segundo Witiuk (2004, p. 26-27):

Apesar de haver referência ao Serviço Social no espaço da escola já na década de 1930 é mais especificamente na década de 1940 que se encontra um número significativo de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC's, que descrevem a intervenção do Serviço Social nesse espaço ocupacional. No acervo bibliográfico das primeiras escolas de Serviço Social do país constata-se a requisição, por parte do Estado, de uma intervenção sistematizada do profissional de Serviço Social junto à Educação e mais especificamente junto à Escola.

Porém, é somente na década de 1990, que há uma intensificação da demanda por este profissional nesta área, alinhada ao direcionamento do projeto ético-político profissional bem como um adensamento nas discussões do Serviço Social na Educação por parte da categoria profissional e no Conjunto CFESS-CRESS, culminado na criação de Comissões Temáticas e Grupos de Trabalho.

A presença do/a assistente social na área da educação remonta à década de 1930, portanto, desde a origem dos processos sócio-históricos constitutivos da profissão. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da educação. (CFESS, 2011, p. 5).

Contudo, na década de 1930, a atuação do/a assistente social possuía como característica cunho educativo-normativo, desenvolvida pela Igreja Católica, agindo inclusive nas questões de hábitos de higiene da sociedade, sendo que em Pernambuco em 1928, através de um ato governamental, o governo instituiu um corpo de visitadoras, ou seja, assistentes sociais, e suas intervenções estavam baseadas, de acordo com Pinheiro (1985, p. 46, apud WITIUK, 2004, p. 24) “[...] zelar pela saúde dos escolares e visitar as famílias dos alunos, a fim de conhecer o meio em que estes viviam, e incentivar nos pais, hábitos sadios.”

A prática tinha um caráter assistencialista e repressivo, visando o ajustamento dos indivíduos na sociedade, denominado Serviço Social Escolar. Neste cenário, a profissão estava a serviço do Estado, como um instrumento de regulação das condutas e manutenção da ordem vigente.

Nessa atividade, como agente de ligação entre o lar e a escola, o Serviço Social desempenha relevantíssima função. Desta arte torna-se elemento de colaboração indispensável ao aparelho educacional, notadamente, ao sistema escolar de nível elementar sob a responsabilidade do Estado. (PINHEIRO, 1985, p. 45, apud WITIUK, 2004, p. 24).

Neste contexto, algumas profissões que possuem como objetivo comum o trabalho social, segundo Donzelot (1986, p. 91), surgiram no final do século XIX, dentre elas “[...] os assistentes sociais, os educadores especializados, os orientadores.” Vinculado à ideia de uma ação educativa, este trabalho:

[...] assume os contornos das classes “menos favorecidas”. No interior dessas camadas sociais eles visam um alvo privilegiado, a patologia da infância [...] Toda a novidade do trabalho social, toda a sua modernidade consistiria justamente nessa atenção mais centrada com relação aos problemas da infância, num questionamento conseqüente das antigas atitudes de repressão ou de caridade. (DONZELOT, 1986, p.92).

Porém, por mais que a inserção do trabalho do/a assistente social junto aos indivíduos apresente alguma tentativa de distanciamento acerca da repressão e caridade ainda, este/a profissional é requisitado/a a desempenhar suas atividades no viés da fiscalização, punição e ajustamento de comportamentos, ficando incumbido a ele/a, por exemplo, em descobrir o motivo pelos quais os pais não levavam seus filhos às aulas, as causas da evasão escolar e do baixo desempenho de estudantes na escola. Desta maneira a questão social era entendida como falta de educação ou desobediência e sua correção se dava através da reeducação e reajustamento da população.

Sendo a escola um dos aparelhos privados significativos para a manutenção da hegemonia, o Serviço Social será requisitado para o exercício de atribuições que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas. As modalidades interventivas serão objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais. (WITIUK, 2004, p. 24).

Pode-se perceber que a trajetória da política educacional no Brasil é marcada pela hegemonia do capital financeiro, constituindo-se historicamente como uma estratégia de intervenção do Estado, assegurando condições necessárias para a reprodução do capital e a formação de um exército de mão-de-obra qualificado a fim de suprimir a falta de profissionais, após a Segunda Guerra Mundial, no intuito de atender as demandas no mercado e acelerar o processo de industrialização e urbanização brasileiro.

Angelo (2019) reporta este cenário à concepção dos Institutos Federais, pois igualmente a outras instituições educacionais sofreu a influência da reprodução das relações de produção. O autor situa o surgimento desta instituição em um período histórico em que há “necessidade de formação de força de trabalho especializada para a área industrial,

reproduzindo um processo de formação alienante, numa perspectiva desprovida de criticidade para atendimento às demandas inerentes ao capital.” (ANGELO, 2019, p. 110).

Apesar da educação, neste contexto histórico, possuir objetivos específicos visando tão somente à aceleração do desenvolvimento industrial e não a melhora na qualidade de vida das pessoas, a obrigatoriedade da educação demanda a presença do/a assistente social nos espaços escolares para a garantia da permanência dos/as estudantes na escola. Vê-se então, que as expressões da questão social no espaço educativo marcam a inserção deste/a profissional na atuação escolar, conforme Yamamoto (1992) afirma que o pauperismo, crianças e mulheres no trabalho, analfabetismo, evasão escolar, entre outras - expressas também na escola, fundamentam a requisição do Serviço Social neste espaço.

Contudo, pode-se perceber através da bibliografia estudada sobre o trabalho do/a assistente social ao longo da história, que com o passar dos anos, este profissional foi sendo cada vez mais requisitado para atuar na educação, porém suas intervenções eram fortemente perpassadas pelo viés coercitivo do Estado, a fim de ajustar os comportamentos dos/as estudantes e sua família e reintegrá-los à sociedade, promovendo o ajustamento social.

Porém, com um número maior de assistentes sociais atuando na área da educação, iniciaram-se questionamentos sobre as atribuições deste profissional e os Congressos da categoria foram elementos primordiais para a reflexão e construção de um novo modelo crítico de intervenção.

No Serviço Social, essa proximidade e intercâmbio acontecem através dos Congressos nacionais e internacionais de Assistentes Sociais. Vale lembrar que o Brasil, em 1949, se torna sede do II Congresso Pan-Americano de Serviço Social [...] Trazendo à tona as discussões do momento em toda a América Latina, o II Congresso Pan-americano de Serviço Social apresenta em forma de tese e como relato de prática, a intervenção do Serviço Social nas escolas. [...] constituíram-se em marcos significativos para o Serviço Social no espaço da escola e apontaram, dentre as recomendações, a adoção do Serviço Social nas escolas destacando que essa é uma “atividade técnica [Serviço Social Escolar] considerada ‘supletiva’, todavia ‘necessária’” (OLIVIA, 1987, p. 39, apud WITIUK, 2004, p. 31).

Apesar dos avanços significativos ocorridos a partir dos Congressos de Assistentes Sociais, quando a profissão se insere definitivamente na área da educação, ela ainda é considerada supletiva, ou seja, apenas para dar suporte ao crescimento econômico e aceleração da acumulação de riquezas, função primordial da educação na época.

Como amadurecimento das conquistas tanto dos/as profissionais do Serviço Social quanto dos avanços na área da educação, ocorre em 1953, a regulamentação legal do exercício profissional do/a Assistente Social, através da Lei n. 1.889, que institui em nível federal os

objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e as prerrogativas dos diplomados e, em 1961, com a Lei n. 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo XI: Da Assistência Social Escolar, através dos art. 90 e 91, regulamenta o Serviço Social no espaço da escola.

Nos anos que seguem, os debates em relação a profissão intensificaram-se, pois as práticas adotadas da Europa e Estados Unidos não estavam correspondendo com a realidade latino-americana. Tem-se como importantes espaços de debates o I Seminário Regional latino-Americano de Serviço Social (1965) e o encontro de Teresópolis (1970), ambos com uma característica modernizadora, discutindo a intervenção profissional numa perspectiva atualizada, moderna e técnica, porém ainda com uma ótica conservadora (WITIUK, 2004).

Na década de 1960, o Serviço Social brasileiro inicia a construção das bases teórico-metodológicas e ético-políticas que possibilitaram um salto à profissão, no sentido de tentar romper com essa herança conservadora a partir do entendimento da luta de classes. (FORD, 2019, p. 62).

Dessa maneira, em consonância com os processos históricos constitutivos da profissão, desde a década de 1960, tem-se um movimento de retomada de posicionamento diante da realidade com que se trabalha, no sentido da categoria profissional posicionar-se de forma crítica percebendo a necessidade de romper com as estruturas reprodutoras da desigualdade social.

[...] destacamos que o Movimento Latino-Americano de Reconceituação do Serviço Social emergiu em consonância com o contexto dos anos 1960 e pode ser avaliado, em linhas gerais, como relevante marco de revisão crítica da profissão, tocando tanto os seus padrões teóricos quanto o seu exercício profissional. Esse foi um movimento, melhor dizendo, um fenômeno profissional que, em sua heterogeneidade por países e regiões, trouxe à baila diversos questionamentos acerca da sociedade e das injunções postas ao trabalho do assistente social. (FORTI, 2017, p. 376).

Na área da educação, em conformidade com o Movimento de Reconceituação do Serviço Social, foi-se consolidando este campo de atuação para a categoria, reservadas as particularidades de cada região, através da reformulação da função social da escola, o entendimento da educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para que os indivíduos possam acessar o direito à educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social. Nesta mesma época observa-se também a influência da atuação e obra do legado freiriano no serviço social:

Em relação ao serviço social pode-se destacar uma influência maior de Paulo Freire na América Latina na década de 60 e 70, inclusive no processo de reconceituação [...] Sua teoria e sua proposta de reflexão demarcam uma opção política e ideológica para a transformação da dominação capitalista (FALEIROS, 2021, p. 25).

Na modalidade de ensino voltada à educação profissional e tecnológica, a inserção do Serviço Social deu-se principalmente a partir de 2008, período em que houve a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a aprovação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que objetivou o aumento das condições de acesso e permanência na educação superior (GARCIA; PRADA, 2019).

Neste espaço sócio-ocupacional, foi demandado institucionalmente ao/a assistente social quase que exclusivamente, a implementação e operacionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o atendimento de estudantes nele inscritos. Este programa tem como foco a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, porém segundo Garcia e Prada (2019, p. 91), deve-se pensar esta atuação,

[...] para além da focalização na transferência de renda, compreendendo a importância das diversas áreas da vida do estudante, desde a viabilização de direitos, como a sua não violação, dentro ou fora dos muros institucionais. Trabalhar com a AE é muito mais que prover auxílios. Requer a articulação com docentes, técnico-administrativos, comunidade externa e a família, para a consolidação dos direitos ao estudante.

Assim, evidencia-se um grande desafio profissional no trabalho cotidiano, pois se faz necessário superar o foco da demanda institucional, que entende esta categoria tão somente como provedor de auxílios estudantis, para atender outras necessidades tão importantes quanto à financeira. Por isso, a atuação profissional requer:

[...] uma intervenção que supera o foco na distribuição dos auxílios e compreende os estudantes para além dessas necessidades financeiras, demandas importantes, mas não únicas. Nos discursos das assistentes sociais, destacou-se a busca pela superação das demandas institucionais imediatas, em prol de uma intervenção crítica, criativa e propositiva (tal como proposto pelo Código de Ética da Profissão), ainda que as contradições advindas das demandas e das condições objetivas de trabalho dificultem esses processos (GARCIA; PRADA, 2019, p. 91-92).

Contudo, o/a assistente social enquanto profissional no espaço educativo, possui como centralidade de sua atuação a questão social e suas múltiplas manifestações, devendo posicionar-se diante da realidade que se apresenta de maneira a redescobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no atual cenário, a fim de estimular e proporcionar espaços para que as juventudes possam desenvolver ações que contribuam em seus processos de autonomia e emancipação humana.

A centralidade assumida pelas respostas profissionais, de caráter teórico-prático, às demandas emergentes – expressão das transformações vividas pela sociedade nas

últimas décadas – mostra um estatuto profissional aberto a novas possibilidades [...]. (IAMAMOTO, 2008, p. 280).

O trabalho do/a assistente social na Política de Educação se alicerça na referência de uma concepção de educação libertadora (FREIRE, 2019a), que possibilite aos indivíduos o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades através da prática da autonomia desses sujeitos. Desta maneira evidencia-se o caráter educativo da profissão, Faustini (2002) defende a gênese do trabalho educativo do Serviço Social em espaços formais e não-formais, “como diferentes grupos sociais, organizações comunitárias, buscando fazer com que os sujeitos construam uma experiência mais refletida da sua expressão de vida.” (FAUSTINI, 2002, p. 142).

O espaço da escola também deve propiciar que estudantes além do conhecimento teórico, possam se desenvolver como sujeitos de maneira integral, possibilitando o pensar crítico, fazendo escolhas conscientes e livres. Para Marx (2006), a emancipação humana geral é impraticável no modo de produção capitalista, pois ela está relacionada à libertação de toda e qualquer forma de alienação, porém mesmo dentro de uma sociedade capitalista “podem-se fortalecer processos sociais emancipatórios, isto é: movimentos que buscam uma aproximação do conceito de emancipação.” (SCHERER, 2010, p. 89).

Dessa forma, a atuação do Serviço Social como possibilidade de enfrentamento das manifestações da questão social e comprometida com a educação libertadora, deve superar o conservadorismo das instituições nas quais está inserido, intervindo para além das demandas impostas pelas mesmas e rompendo com o imediatismo institucional, trazendo para o seu fazer profissional uma possibilidade de liberdade e autonomia relativa. Em relação à relativa autonomia:

Trata-se de uma discussão relevante para a categoria profissional, uma vez que se faz oportuno e necessário apreender como o Serviço Social vem respondendo, ao longo de seu amadurecimento teórico-político, aos desafios que se colocam, tanto no cotidiano de trabalho de seus agentes como também no interior do processo de formação profissional. [...] a relativa autonomia é um traço constitutivo da profissão, apresentando-se como uma ferramenta que possibilita ao/a assistente social construir sua intervenção profissional, tendo como referência a compreensão de seu papel profissional na reprodução contraditória das relações sociais. (SILVA; SOUZA, 2017, p. 404).

Assim, faz-se importante compreender que o/a assistente social, inserido no modo de produção capitalista, onde os trabalhadores necessitam vender sua força de trabalho para sua sobrevivência, encontram no exercício da relativa autonomia profissional novas possibilidades de inserções, “não só realizando as atividades rotineiras e emergenciais, mas

ampliando seu leque de intervenções, com base nos princípios do Código de Ética Profissional.” (SILVA; SOUZA, 2017, p. 405).

Neste contexto, o/a assistente social, consegue atuar para além do que é exigido, identificando a real demanda dos usuários, configurando-se como mediador/a com as demais políticas públicas, diversos sujeitos individuais e coletivos, buscando garantir a efetivação dos direitos sociais. Para Pereira (2008) há duas principais funções da política pública: concretizar direitos conquistados pela sociedade e incorporados nas leis bem como designar e distribuir bens públicos.

Assim, a inserção atual do/a assistente social na área da educação, seja na gestão das políticas públicas ou na operacionalização da mesma, superado o teor conservador que guiou o fazer profissional em sua origem, decorre de que sua intervenção não é mais mediada pela ideologia da ajuda, do assistencialismo e sim pela perspectiva da garantia dos direitos sociais, conforme consta no Código de Ética de 1993, o compromisso com a garantia e ampliação dos direitos sociais constitucionalmente assegurados. Paulo Freire ao discutir sobre o papel do/a trabalhador/a que atua comprometido/a com os processos de mudanças na estrutura social afirma:

É necessário, porém, que o trabalhador social se preocupe com algo já enfatizado nestas considerações: que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la. (FREIRE, 1979, p. 48).

Igualmente, este/a trabalhador/a comprometido/a com os processos de mudanças na estrutura social não pode desempenhar um fazer neutro. Na atuação através de seu trabalho pedagógico deve necessariamente optar por aderir “[...] à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência.” (FREIRE, 1979, p. 49).

Portanto, ainda embalada na utopia de esperar dias melhores e na melodia da música “É” de Gonzaguinha, que reflete os anseios de todos/as seguimos entoando:

*A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão*

3. QUE JUVENTUDES SÃO ESSAS?

Neste capítulo, encontram-se discussões acerca do resgate histórico em relação à construção social do conceito de juventudes, através do conhecimento e reflexão desta trajetória a partir dos conceitos de infância, adolescência e juventudes. Abordam-se estudos sobre a história da infância, adolescência e legislações pertinentes a cada período histórico para melhor compreender o tempo presente e os movimentos ocorridos à constituição das juventudes como sujeitos de direitos e, entre esperanças e resistências, revela-se a “boniteza” das juventudes na contemporaneidade.

3.1 Olhar para trás: um modo de melhor conhecer o que está sendo - retratos da infância

Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se achem inscritos [...] como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo”. (FREIRE, 2019, p. 103).

A pergunta “Que juventudes são essas?” é a indagação que move este capítulo. Assim, parece mais plausível, como ponto de partida, abordar este tema olhando para trás, ou seja, explorando a trajetória histórica da construção social do conceito de juventudes, inserindo neste percurso a compreensão desta trajetória a partir dos conceitos de infância, adolescência e juventudes.

Um longo percurso histórico foi traçado no Brasil desde a infância até a juventude terem sido reconhecidas com sujeito de direitos, há pouco mais de uma década. Para compreensão desta trajetória, se faz necessário rememorar o processo histórico do entendimento de infância e de adolescência, as singularidades que envolvem esses sujeitos e a constituição do conceito de juventudes, conceito este mais recente nas pesquisas acadêmicas.

No Brasil, a história da infância tem sido cada vez mais abordada e estudada por pesquisadores/as das mais diversas áreas: educação, saúde, assistência social, jurídico e outras. Porém, é a partir principalmente das últimas décadas do século XX que o enfoque em relação à infância e a criança ganham um contorno diverso aos estudos mais tradicionais.

Assim, a característica fundamental para este outro aspecto situa a criança como um sujeito histórico e não apenas como um objeto de estudo.

O estudo sobre a história da infância tem como um de seus precursores o historiador francês Phillipe Ariès (1978) com sua importante obra intitulada *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1978. Nesta obra, Ariès (1978) delinea sobre a compreensão da infância na idade média e moderna, através de uma minuciosa pesquisa sobre as características da infância desde o século XII. Aborda o sentimento sobre a infância, a inserção no meio social na época e a relação com a família. Para ele, havia certa rigidez na designação das idades e seus ciclos ocorrendo uma periodização da vida, mas em contraponto o autor assinala que esses ciclos deveriam levar em consideração as funções sociais de cada época e não somente as questões biológicas.

A repetição dessas imagens, pregadas nas paredes ao lado dos calendários, entre os objetos familiares, alimentava a idéia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções, e a modas no vestir. A periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade. (ARIÈS, 1986, p. 40).

Neste contexto, Ariès (1986) funda um novo olhar para o conceito de infância à medida que insere nesta discussão, para além das questões biológicas, a construção histórica e seus processos intrinsecamente relacionados com as mudanças ocorridas no seio da família e da sociedade.

Na antiguidade não havia um espaço para a infância, esta fase nem mesmo era reconhecida como tal. Crianças e mulheres eram consideradas como seres inferiores aos homens não sendo dispensado nenhum tratamento diferenciado a elas, a infância era desconhecida e as crianças eram vistas como um homem em miniatura, sendo inseridas no mundo adulto prematuramente. Ariès (1986), a partir das representações iconográficas, observa essas características através da arte da época:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo [...] No Evangelário de Sainte-Chapelle do século XIII, no momento da multiplicação dos pães, Cristo e um apóstolo ladeiam um homenzinho que bate em sua cintura: sem dúvida, *a criança* que trazia os peixes. No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. (ARIÈS, 1986, p. 50-51).

Com a análise desta arte e de várias outras descritas em sua obra, o autor denuncia a não infância, ou o não olhar para a infância, na época. A criança servia como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que ela

apresentava independência física, era logo inserida no mundo adulto. Logo, cabe a constatação de que, se a infância era curta, a adolescência não existia. Esta concepção sobre a infância começou a sofrer alterações a partir do início do século XVII (BADINTER, 1985), quando a atenção dispensada à criança passa a ter importância no seio familiar.

A acreditar não só na literatura, na filosofia e na teologia da época, mas também nas práticas educativas e nas estatísticas de que hoje dispomos, constatamos que, na realidade, a criança tem pouca importância na família, constituindo muitas vezes para ela um verdadeiro transtorno. Na melhor das hipóteses, ela tem uma posição insignificante. (BADINTER, 1985, p. 54).

As famílias não desenvolviam afetividade pelas crianças e não havia a preocupação em cuidar delas, não ocorrendo interação entre pais, mães e filhos/as, da maneira como hoje esses momentos são valorizados. As crianças, quando acompanhavam seus pais em suas rotinas, já eram inseridas no ambiente dos/as adultos/as, como bares e ambientes noturnos, sendo que o afeto e o amor não possuíam a centralidade das famílias.

De tudo isso, atentemos para a ausência do amor como valor familiar e social no período de nossa história que antecede a metade do século XVIII. Não se trata, porém, de negar a existência do amor antes de determinada época, o que seria absurdo. Mas é preciso admitir que esse sentimento não tinha a posição nem a importância que hoje lhe são conferidas. De um lado, nossos antepassados tinham uma aguda consciência da contingência do amor e se recusavam a construir qualquer coisa sobre uma base tão frágil. Por outro lado, associavam o amor mais à idéia de passividade (perda de razão), de enfraquecimento e efemeridade do que à idéia, mais atual, de compreensão do outro (BADINTER, 1985, p. 50-51).

Assim, as formas de tratamento e comportamentos sociais em relação à infância foram modificando com o tempo e, como consequência, a percepção dos adultos sobre a criança. Ariès (1986) sugere que no século XVII essas transformações tiveram seu início, percebendo que as crianças, pelo menos em suas vestimentas, já não se assemelhavam mais com os adultos, pois “Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de crianças do início do século XVII.” (ARIÈS, 1986, p. 70).

Destarte, a “descoberta da infância” teve seu início no século XIII, mas os sinais de sua evolução tornaram-se significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1986) onde a visão da sociedade em relação à infância passou por alterações juntamente com os modos de tratamento das famílias perante ela.

Jacques Donzelot (1986), um importante sociólogo francês, enfocando seus estudos no cotidiano e vida das pessoas e na transformação das organizações familiares ao longo do tempo, em sua obra *A Polícia das Famílias*, cita que em meados do século XVIII há uma crescente produtividade na literatura da época em relação ao tema da “conservação das

crianças” e seus autores eram principalmente médicos, chefes de polícia e militares, todos com um assunto especialmente em comum: os costumes educativos de seu século. A obra denuncia como se deu a intervenção do Estado na tentativa de construção da ordem social na França do século XVII até o século XX, com foco na criança e na família.

Exalta-se o século XVIII por sua revalorização das tarefas educativas, diz-se que a imagem da infância mudou. Sem dúvida. Mas, o que se instala nessa época é uma reorganização dos comportamentos educativos em torno de dois pólos bem distintos, cada qual com uma estratégia bem diferente. O primeiro tem por eixo a difusão da medicina doméstica, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de técnicas que devem permitir às classes burguesas tirar seus filhos da influência negativa dos serviçais e colocar esses serviçais sob a vigilância dos pais. O segundo poderia agrupar, sob a etiqueta de “economia social” todas as formas de direção da vida dos pobres com o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia. (DONZELOT, 1986, p. 21-22).

Assim, neste excerto, a educação, sobretudo a domiciliar, era utilizada como um dispositivo do Estado para o controle da vida das pessoas com dois grupos bem distintos: famílias burguesas e proletárias e seus filhos. As intervenções estatais eram baseadas na ótica de dominação e imposição do capitalismo liberal que ora pretendia se aliar às famílias, ora ditava normas e direitos visando diminuir as mazelas sociais.

Paulatinamente, a consciência sobre a infância foi se alterando conforme as características de cada época, o núcleo familiar tornou-se cada vez mais solidificado em termos de relação de afeto e a criança passou a ser vista de forma menos indiferente.

Neste estudo, ainda que as perspectivas fundamentadas em Ariès (1986), Donzelot (1986) e Badinter (1985) possuem relevância para o tema, sabe-se que as análises das representações da infância francesa não obrigatoriamente se aplicam a todas as culturas, porém países como o Brasil receberam influências da Europa Ocidental. Dessa maneira, a análise do contexto Europeu, relacionando-o com determinantes históricos do Brasil, pode subsidiar na compreensão da construção social, os conceitos de infância, adolescência e juventudes brasileiros. Assim, autores/as como Rago (1985), Ostetto (1991), Marcilio (1997) e outros/as, adensaram seus estudos sobre a família e a infância, tendo como pano de fundo a realidade brasileira.

No Brasil colonial e imperial, períodos datados de 1530 a 1822 e de 1822 a 1889, respectivamente, a assistência dispensada às crianças e adolescentes abandonados/as era atribuição das entidades da igreja e irmandades de misericórdia, como na Europa, com caráter assistencialista e repressivo e significado caridoso. A preocupação na época, mesmo em

condições atualmente consideradas inadequadas, era identificar os órfãos e integrá-los à vida familiar ou comunitária, direcionando-os para alguma tarefa de trabalho.

É bem verdade que, na época colonial, as municipalidades deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência, quando existiu, não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. (MARCILIO, 1997, p. 51).

No início do período colonial, além dos filhos de colonos, crianças indígenas eram retiradas de suas tribos e abrigadas junto às igrejas, a fim de serem cooptadas ao sistema de catequese dos jesuítas. Esses viam que nas crianças indígenas poderia ser mais fácil inculcar os conceitos cristãos do que nos indígenas adultos.

Dos índios, quem mais se ocupou (e se aproveitou) foi o padre da "Companhia de Jesus" que aqui aportou em 1549, tempos em que a Coroa Portuguesa decide colonizar, povoar e cristianizar - numa palavra, explorar – estas terras d'além mar, até então praticamente abandonadas.

Os jesuítas formam a vanguarda, preparando o terreno para os colonos europeus, domesticando os nativos. (OSTETTO, 1991, p. 140).

Além da preocupação da Igreja em reproduzir sua cultura e saberes e inserir as crianças em tarefas produtivas no campo, ou nos ofícios mais específicos como sapateiros, pedreiros, barbeiros, marceneiros etc., ou nos afazeres domésticos, a igreja católica preocupava-se também com o aumento do número de crianças abandonadas e a mortalidade infantil. Nesta época, as crianças abandonadas deveriam ser assistidas pelas câmaras municipais, porém raramente as municipalidades assumiam essa responsabilidade assim, grande parte dos bebês abandonados recebiam a compaixão de famílias que os encontravam. (MARCILIO, 1997).

Este cenário de abandono das crianças agravou-se, sendo instituída a roda dos expostos, sistema inventado na Europa medieval que garantia o anonimato do/a expositor/a dando-lhe condições de levar o/a bebê para a roda ao invés do/a mesmo/a abandoná-lo/a a própria sorte. Criada no Brasil Colônia, a roda dos expostos perpassou o período colonial e foi extinta somente na década de 1950. (MARCILIO, 1997).

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCILIO, 1997, p. 55).

Confirmando a influência da igreja, uma das primeiras intervenções com a criança, após ser deixada na roda, era de providenciar seu batismo, salvando a alma da mesma. No Brasil, a primeira roda dos expostos instalada foi em Salvador, no século XVIII e, a pesquisadora Marcilio (1997), em uma vasta pesquisa sobre o tema, registrou treze rodas dos expostos que operaram no Brasil, no período citado. Várias são as explicações quanto as possíveis causas para o abandono das crianças e a utilização da roda. Alguns autores afirmam que, além da roda garantir o anonimato de quem cometeu o abandono, ela serviu para defender a honra da mulher que porventura tivesse um filho fora do casamento, pela falta de recursos financeiros da família e para controle de natalidade da época regulando o tamanho das famílias. (MARCILIO, 1997).

As Santas Casas de Misericórdias, instituição em que geralmente a roda dos expostos era abrigada, não tinham meios de manter um controle sobre as crianças recebidas, fato este que revela a precariedade na qual as crianças abandonadas eram submetidas.

[...] grande número dessas crianças morria devido às precárias condições de vida das instituições assistenciais. Desde a instalação da Roda da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, no ano de 1825 até 1831, haviam entrado 109 crianças das quais sessenta tinham morrido. No Rio de Janeiro, a média percentual de morte dos nenês entregues na Casa dos Expostos, situada na Glória, atingia a taxa de 82%. (RAGO, 1985, p. 125-126).

Neste cenário, logo que a criança era deixada na roda, já havia uma busca por alguma família para acolhê-la e, partir daí, o trabalho da mesma era explorado em troca de casa e comida. Os meninos se ocupavam das atividades de ferreiro, balconista, sapateiro, etc., e as meninas como empregadas domésticas. Porém, nem todas as crianças eram aceitas em um lar e seu destino era a rua. (MARCILIO, 1997).

Cabe ressaltar o caráter higienista que foi se configurando no Brasil ao longo do tempo, passando pela preocupação da medicina com a família nuclear e a preservação da infância, a partir do século XVIII. Sobretudo “[...] o poder médico defendeu a higienização da cultura popular, isto é, a transformação dos hábitos cotidianos do trabalhador e de sua família e a supressão de crenças e práticas qualificadas como primitivas, irracionais e nocivas.” (RAGO, 1985, p. 118).

Ou seja, a criança passou da anterior invisibilidade para o olhar atento e disciplinador, com tratamentos diferenciados às famílias pobres em relação às famílias ricas, onde cuidados tradicionais nos quais as mães despendiam aos seus filhos foram interpelados pelo saber médico, como um elemento da boa integração da criança à sociedade.

Na prática higienista, a escola e o trabalho exerciam papéis bem delimitados, o primeiro servia como um lugar de formação do novo ser humano com “[...] a intenção disciplinadora de formar “cidadãos” adaptados que internalizassem a ética puritana do trabalho comportando-se de modo a não ameaçar a ordem social” (RAGO, 1985, p. 120), já o trabalho possuía função moralizadora como uma “[...] maneira salutar de impedir a vagabundagem e o desperdício das energias das crianças.” (RAGO, 1985, p. 136). Assim, o modelo higienista da época cumpre a função de recuperar a infância abandonada.

Neste contexto, como alternativa a fim de proteger a infância desamparada, surgiram inúmeras instituições com o objetivo de receber as crianças, dando-lhes abrigo e educação. Marcilio (1997) trata esta nova fase de atendimento às crianças como assistencialista filantrópica, em contraponto a lógica da caridade e confrontada por uma nova realidade econômica e social, porém ainda com um marcante viés religioso e de “prevenção das desordens.” (MARCILIO, 1997, p. 76).

É também neste momento que são reorganizadas antigas escolas profissionais e constituídos institutos profissionalizantes a fim de educar as crianças abandonadas e inculcar hábitos de trabalho, uma vez que a rua era a escola do mal devia-se, através de um discurso político, formar cidadãos/ãs compatíveis com a lógica da industrialização e avanço da nação. Em relação ao ensino profissional no Brasil e sua constituição, o mesmo teve sua base “[...] notadamente voltado para atender certos interesses, que em geral nunca trataram o processo de aprendizagem como constitutivo da formação humana.” (SILVA; SOUZA; MACHADO, 2012, p. 87).

Assim, o discurso econômico, indicava que para reduzir o problema da infância desamparada e suprir a falta de trabalhadores/as pelo qual o Estado passava, a solução era adestrar os corpos das crianças e mulheres, moldando-os para o trabalho penoso e degradante das fábricas.

Matéria facilmente moldável, o Estado deveria preocupar-se em formar o caráter da criança, inculcando-lhe o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores em geral, as noções de bem e mal, de ordem e desordem, de civilização e barbárie, enfim, os princípios da moral burguesa. (RAGO, 1985, p. 121).

Dessa maneira, tanto a educação como a inserção no mundo do trabalho das crianças abandonadas permaneciam com atividades predominantemente repressivas e correcionais. Não haveria, portanto, uma identidade infantil formada, haja vista que a inserção da criança no mundo adulto, assumindo o lugar social que lhe foi reservado, ocorria prematuramente. A

infância no Brasil ainda continuaria traçando seu caminho de busca por uma identidade que a diferenciasse da sociedade adulta.

Lajolo (1997) identifica que a infância, enquanto objeto de estudo, é sempre *um outro* em relação àquele que a estuda. As próprias palavras *infante* e *infância*, na origem latina e suas derivações estão, no campo semântico, relacionadas à ideia de ausência de fala.

Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d'aquela que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*. (LAJOLO, 1997, p. 225).

Assim, esta ausência de fala justificaria a marca histórica que a infância possui, pois não se falando dela a mesma não ocupa lugar de primeira pessoa e, por conseguinte não assume o seu lugar de sujeito de direitos, pois esta etapa não foi construída e nem mesmo definida como tal por um longo período de tempo.

Os estudos em relação à criança para Warde (1997) surgiram a partir da necessidade de escolarização para todos/as tendo sua implantação datada nos fins do século XIX e início do século XX, na Europa. Há neste cenário intensas manifestações contra o trabalho infantil e a premência de uma preparação mais adequada para o mundo do trabalho e suas condições.

Percebe-se ao longo da história uma oscilação conceitual em relação à infância a partir de ideias, práticas e discursos por vezes formulados de distintas maneiras, pois diversas áreas do conhecimento ocuparam-se deste tema com a indagação complexa sobre o que seria a infância.

Foi, aliás, através de diferentes formulações destas disciplinas que começaram a circular diferentes concepções de infância: primeiro, vendo a criança como um adulto em miniatura; depois, concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois... Fomos acreditando sucessivamente que a criança é a tabula rasa onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética, ou ainda que as crianças do sexo feminino já nascem carentes do pênis que não tem, ou então tudo isso, ou nada disso, ou então ou então ou então. (LAJOLO, 1997, p. 228).

Com isso, a infância ao longo da história, passou a ocupar distintos lugares sociais. Na Idade Média não havia distinção entre a criança e os adultos, suas vestimentas, jogos, atividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho, não era considerado esta etapa de vida com suas especificidades, ou seja, a criança era vista como um pequeno adulto. Assim, gradativamente ela foi sendo valorizada em si mesma, mas a partir de uma visão que considerava a infância como a idade da imperfeição.

A partir da Revolução Industrial nasce a criança operária, vivenciando as consequências das transformações econômicas, sociais e familiares impulsionadas pela

referida revolução. A sua mão de obra era aproveitada e assumia-se muitas vezes como fundamental na manutenção econômica do agregado familiar e aos interesses do Estado, preocupado em formar cidadãos/ãs saudáveis para compor o setor produtivo, compatíveis com a industrialização.

Percebendo a criança como corpo produtivo, futura riqueza das nações, este discurso econômico procurava alertar os governantes para o deprimente quadro da infância desamparada e para a elevada taxa de mortalidade infantil do país, indicando que só com o apoio da medicina o Brasil poderia fazer frente a estes problemas e suprir a necessidade de produzir um número maior de trabalhadores sadios no futuro. (RAGO, 1985, p. 121).

Neste bojo das transformações societárias e da necessidade de formar uma classe trabalhadora nacional, a imagem do “menor” começa a ser construída no final do século XIX passando a se constituir como categoria que define crianças e adolescentes pobres das cidades que, em função da ausência das autoridades de pai e mãe, são consideradas abandonadas. Assim, há uma diferenciação entre os termos “menor” e “criança”: este primeiro passou a se referir a toda infância pobre, entendida como potencialmente perigosa e que deveria ser contida, já o segundo definia-se como aqueles que vivem em famílias burguesas.

Durante o século XIX o Brasil passou por um importante período de progresso, que assentou as bases de sua sociedade moderna. As grandes transformações econômicas, políticas e sociais de época provocaram uma mudança de mentalidade: o conceito de infância passou a ser também uma questão social, competência do Estado. Mas a criança nunca deixou de ser tratada como um produto da pobreza, um problema que exigia atenção. Da vertente jurídica dessa concepção surgiu a expressão “menor”, que passou a caracterizar a criança pobre e potencialmente perigosa. (ALVES, 2008, p. 03).

Com isso, a história desvela que a atenção dispensada à infância ocorreu envolta a uma enorme desigualdade no acesso à cidadania das crianças, sendo revestida por contradições e peculiaridades através de ações segregacionistas e excludentes que, distante da realidade da maioria da população, ao invés de se instituir políticas com foco nos direitos universais para este público, o Estado preocupa-se em corrigir os “menores”, segregando-os ou adestrando-os pelo trabalho subalterno para um futuro igualmente ou ainda mais subalterno.

Na representação imaginária que os dominantes se fazem da infância, esta é percebida como superfície chata e plana, facilmente “moldável”, mas ao mesmo tempo como ser dotado de características e vícios latentes, que deveriam ser corrigidos por técnicas pedagógicas para constituir-se em sujeito produtivo da nação. (RAGO, 1985, p. 122).

A citação acima apresenta dois elementos importantes em relação como a infância, principalmente a pobre, era vista e conseqüentemente abordada naquela época. O primeiro

aspecto é o uso de seus corpos para acelerar o setor produtivo com a intenção econômica de prover mão de obra dócil e barata para o mercado de trabalho em constituição. Esta estratégia de dominação e adestramento dos corpos e do espírito utilizava-se tanto para as famílias mais empobrecidas quanto para a família burguesa, porém com características diferenciadas. Segundo Rago (1985, p. 122) a terapia do trabalho tinha como objetivo “[...] manter o menores ocupados o tempo todo: no interior das escolas particulares ou na esfera do lar, para os ricos, nas instituições assistenciais ou nos patronatos e orfanatos, no caso dos pobres.”

Já outro ponto importante apresentado por Rago (1985), quando se refere às técnicas pedagógicas para a correção, diz respeito à concepção da criança aluna. Com o advento da educação pública, a escola surge como a principal fonte de socialização e uniformização, ao impor um padrão universal de saberes e comportamentos, assumindo-se ao mesmo tempo um meio fundamental para a prevenção e moralização das classes populares, evitando a reprodução de comportamentos desviantes e perturbadores da ordem social.

Dessa maneira, a educação sob a base dos princípios morais aconteceria dentro do lar, cabendo à escola apenas a instrução, não podendo, portanto, confundi-las. No que se refere a esta última, inicialmente meninas e meninos não recebiam a mesma formação, pois conforme a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, a primeira grande lei educacional do Brasil, a qual regravava o currículo a ser ofertado, as meninas não tinham acesso a todas as disciplinas ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como geometria, limitando o ensino da aritmética somente as quatro operações básicas, além de terem que aprender a economia doméstica, ou seja, as artes do lar. Neste contexto, para além do controle da infância, configurava-se o controle patriarcal, excluindo as mulheres no acesso integral ao sistema de ensino impedindo-as de se qualificarem e construírem uma carreira profissional, restando a elas um único caminho a ser seguido: serem mães e donas de casa. Cipriani e Eggert (2020) reforçam o caráter patriarcal em que a educação brasileira se constituiu historicamente:

Além de nunca ser um processo pensado pelas mulheres para as próprias mulheres, a educação feminina no Brasil é resultado de uma diferenciação que de certa forma fragiliza a formação técnica, ética e intelectual das mulheres, conduzindo-as sempre para o campo moral e privado. (CIPRIANI; EGGERT, 2020, p. 96).

Assim, durante os séculos XVIII e XIX, a partir da contribuição das áreas da medicina e psicologia, ocorrem significativos movimentos a fim de obter respostas científicas acerca do desenvolvimento infantil e, como fruto de um resultado gradual dos investimentos feitos nas áreas da saúde e educação, inicia-se a organização de serviços específicos e especializados no

sentido de atender às suas necessidades. Neste cenário, a situação social das crianças, no período republicano, frente às mudanças políticas, sociais e econômicas e a consolidação de um novo regime político-administrativo no país passaram a ser objeto de preocupação do Estado.

As respostas à proteção da infância giraram, em geral, em torno da ideia do encaminhamento das crianças ao trabalho e à escola para subtraí-las à delinquência. O discurso, constantemente reforçado, de retirar essas crianças das ruas é um traço do início do período republicano brasileiro que ainda alimenta manifestações públicas no presente. (MORELLI, 2018, p. 262).

Percebe-se que o Estado, neste período, ainda possui impregnado nas formas de lidar com a infância e adolescência o controle dos corpos e das vidas das pessoas para manter e/ou obter a ordem social sendo até então, insuficientes às políticas já elaboradas suprir as necessidades desta parte da população. Fialho (2016) demonstra este aspecto através de sua pesquisa, revelando diversas legislações brasileiras que se propunham tratar do problema do abandono, educação e delinquência infantojuvenil. Segundo a autora, em 1902, foi apresentado ao Senado o primeiro projeto de lei com o objetivo de assegurar os direitos do menor, por Lopes Trovão (FIALHO, 2016) onde a partir deste projeto, culminaram vários outros, inclusive com a criação, em 1913, da “[...] primeira instituição destinada, exclusivamente, para menores infratores e desvalidados intitulada Instituto Sete de Setembro, pelo Decreto N 21.518.” (FIALHO, 2016, p. 58).

Assim, cresciam as discussões, debates e a criação de legislações acerca do tema, todas trazendo as sementes para o corpo legal do Código de Menores publicado em 1927. Fialho (2016, p. 69), afirma sobre esta legislação:

Desta vez, porém, ganhava também um caráter mais social que transcendia especificidades da esfera jurídica, e, de maneira mais minuciosa, legisla acerca da assistência e proteção aos menores em 11 capítulos compostos por 145 artigos somados a uma Parte Especial com disposições referentes ao Distrito Federal, que englobava mais cinco capítulos e 86 artigos.

No entanto, o Código de Menores, apresentando-se como lei para proteção e assistência ao menor abandonado ou delinquente, com menos de 18 anos de idade, de fato, buscava:

A referida legislação, nas entrelinhas, legitimava o objetivo de manter a ordem almejada, zelando pela infância criminosa e abandonada, recolhendo os vadios e desordeiros dos logradouros públicos, e acatando a ideia difundida pelas elites sobre a necessidade de educar os jovens das classes populares para e pelo trabalho, extirpando das vistas dos “homens de bem” aqueles que não contribuíram para o desenvolvimento do País. (FIALHO, 2016, p. 70-71).

O referido código manteve a visão higienista e jurídica repressiva e moralista da época, além de responsabilizar a família pelo desvio de conduta de seus filhos e classificar as crianças e adolescentes quanto à sua inserção no trabalho e na conduta dita antissocial através de graus de periculosidade. É a partir dele que a palavra “menor” se afirma para classificar a infância pobre bem como começam a ser formuladas estratégias relativas à intervenção junto a esse “menor”.

Pode-se dizer que a partir da década de 1920 a caridade misericordiosa da religião e o espaço privado, cedem lugar para as políticas sociais governamentais, porém ainda com foco no controle social por meio do caráter centralizador e disciplinador das mesmas, considerando os “menores” como meros objetos de medidas judiciais.

Dessa maneira, o Código de Menores reforçava a criminalização da pobreza fazendo de seu público-alvo “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade” (BRASIL, 1927, s/p) em situação irregular, ou seja, privados de condições essenciais de sua subsistência, vítimas de maus tratos, com desvio de conduta e autores de ato infracional. Os mesmos eram julgados nos tribunais, independentemente de sua situação estar vinculada a uma questão social ou a uma questão judicial de conflito com a lei. Morelli (2018) cita que há uma tradição brasileira em opor os termos “criança” e “menor” e “abandonado” e “delinquente” onde os mesmos se fazem presentes nas legislações do país que versam sobre as crianças e adolescentes possuindo um caráter estigmatizante:

Esta oposição se faz presente desde o Código de Menores de 1927, quando definiu a diferença entre “abandonado” e “delinquente”. Essas duas figuras jurídicas referidas, acrescidas daquela relativa ao “menor trabalhador”, quando atribuídas a crianças e adolescentes pobres, em sua maioria, comporiam as representações sociais mobilizadas em relação aos chamados “menores”. Tais representações orientaram as políticas que o judiciário empregou ao intervir socialmente, em especial no âmbito da assistência social, sem ignorar as implicações em aspectos como educação, esporte e inclusão no mundo do trabalho. (MORELLI, 2018, p. 262).

Contudo, a assistência dispensada à criança e ao adolescente era desenvolvida pelas instituições de caridade, tanto religiosas quanto leigas, fato que explicita a forma de intervenção do Estado frente às demandas desses sujeitos que, seguindo o histórico das iniciativas caritativas, baseava-se na constituição de um sistema de atendimento de caráter correcional e repressivo através dos institutos, internatos, reformatórios e escolas correcionais.

A partir do governo de Getúlio Vargas nos anos de 1930, a assistência passa a ser desenvolvida pelo Estado através de uma política voltada para a industrialização com a modernização do país centrada na intervenção estatal. O propósito deste período era consolidar a ordem capitalista no Brasil que passa a se preocupar com a questão social, porém

fortemente marcado por ações reguladoras e de controle das famílias de baixa renda, a classe trabalhadora (MORELLI, 2018). A política de proteção à criança e ao adolescente, no período compreendido entre a era Vargas (1930-1945) e a ditadura militar (1964-1984), apresenta duas facetas de intervenção as quais se intercalam entre ações assistencialistas e paternalistas e diretrizes repressivas e discriminatórias.

Não se pode negar, todavia que houve, historicamente, um visível deslocamento da assistência ao menor: primeiramente ofertada pela caridade, de natureza religiosa e asilar, que se preocupava principalmente com a pobreza e salvação das almas; posteriormente prestada pela filantropia, de natureza cientificista, que apoiava a assistência estatal, visando a um modelo de normalidade que discriminava o diferente; e, por último, com a criação do SAM e FUNABEM, fornecida pelo Estado mediada pela política de bem-estar do menor, baseava-se na triagem e ressocialização objetivando cessar a situação irregular. Ocorreu, neste último caso, que o Estado ainda declarava irregular parte considerável da população por meio de mecanismos jurídicos que associavam a irregularidade à carência, onde a pobreza se via criminalizada e convertida irregular por conta das suas estratégias de sobrevivência. (FIALHO, 2016, p. 77-78).

As duas instituições citadas são o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado em 1941, e a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964, ambas amparadas pelo Código de Menores de 1927.

Os esforços em busca de uma assistência qualificada à criança e ao adolescente seguiram ganhando notoriedade e, alguns anos após o final da Segunda Guerra Mundial, houve a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, ratificando a necessidade da existência de ações a nível global de proteção aos mesmos. O contexto em que estavam inseridas as crianças e adolescentes em decorrência das guerras levou aos organismos internacionais se dedicarem a pensar soluções para que seus efeitos fossem minimizados, sendo a criação da ONU, em 1945, um importante passo para tal.

Era uma orientação para que os países adotassem políticas protetivas não apenas em relação aos miseráveis, marginalizados ou delinquentes, mas também em relação as crianças e adolescentes, de forma geral, buscando meios para reduzir os impactos deste complexo problema da agressão dos adultos contra os infantes. (MORELLI, 2018, p. 263).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos concretizou a preocupação com questões relativas à infância, pois no item II do artigo 25 registra-se que “A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.” (ONU, 1948, s/p). Assim, através de acordos internacionais, foram sendo delineadas legislações e tratados com foco na garantia dos direitos da criança e adolescentes os quais serviram de aporte para criação e consolidação, de novas legislações. Contudo, é importante que uma visão crítica deste processo seja

empreendida, assinalada por Fialho (2016, p. 75): “[...], no entanto, no tocante às ações práticas, a efetivação da obrigação de proteção ao menor com cuidados e assistência especial não conseguiu se traduzir no cotidiano.”

Em 1959, a ONU conclamou os Estados a instituírem como política pública a responsabilidade pela assistência e proteção à infância, através da publicação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas e corroborado pelo Brasil. Este documento foi a primeira manifestação internacional para discutir os direitos das crianças:

Destaca-se o caráter histórico dos direitos humanos que, longe de serem naturais, resultam de construções históricas dos próprios homens, em contextos sociais peculiares. Assim, não se trata dos direitos de um ser humano abstrato, mas concreto, histórico e específico [...]. Respondendo à indagação acerca de que homem se fala, foram se constituindo especificações que chegaram à determinação de sujeitos titulares de direitos, tidos como novos sujeitos de direitos. (TEJADAS, 2007, p. 29-30).

Neste sentido, documentos, declarações, normativas, legislações e convenções acerca dos direitos das crianças e adolescentes foram se constituindo, buscando levar em consideração as peculiaridades destes sujeitos. Nesta esteira, em 1979, foi criado o novo Código de Menores, a fim de substituir o anterior. A pretensão era passar do modelo correccional e repressivo para um modelo assistencialista, porém ainda embasado na concepção do “menor” possuidor de carências psicológicas, biológicas, sociais e culturais. Esta nova legislação, apesar de apresentar seu conteúdo um pouco mais detalhado em relação à proteção das crianças e adolescentes, não correspondia aos anseios das organizações sociais e nem mesmo as deliberações da ONU, pois:

[...] trazia pressupostos e características que mantinham as crianças e os jovens pobres e despossuídos como elementos de ameaça à ordem vigente. Quanto aos desvalidados e infratores, o Código atuava no sentido de reprimir, corrigir e integrar os supostos desviantes em instituições específicas, valendo-se dos velhos modelos correccionais que não asseguravam respeito aos direitos, humanização e ressocialização. (FIALHO, 2016, p. 79).

Assim, para romper com esta lógica excludente e estigmatizante, já ao final dos anos 1970, com o processo de abertura política e redemocratização brasileira, movimentos sociais e Organizações Não Governamentais empenharam-se em uma ampla movimentação, visando inserir os direitos da criança e do adolescente na Constituição Federal, centrando sua crítica ao conceito de “menor” com foco na concepção integral e universal dos mesmos como sujeitos de direitos.

Portanto, nas décadas seguintes a Declaração Universal dos Direitos da Criança, intensificaram-se as discussões acerca do tema, culminado em diversos espaços de debates através de fóruns, seminários nacionais e internacionais, semanas de estudos, convenções etc. Essas iniciativas, advindas do Brasil e dos países que compõe a ONU “[...] exibiam a necessidade de se conceder força de tratado aos direitos da criança e adolescente, para que adquirissem caráter legal possível de efetivação prática.” (FIALHO, 2016, p. 81).

Neste contexto, para seguirmos olhando para trás a fim de desvelar o que está sendo “[...] em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2019, p. 102), tomaremos como ponto de partida, no subcapítulo seguinte, a década de 1980, período em que ocorreram importantes movimentos para o reconhecimento de novos sujeitos de direitos, com um enfoque especial às juventudes.

3.2 “Eu vou à luta com essa juventude”

*Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada
(E Vamos à Luta – Gonzaguinha)*

O título acima está inspirado na música de Gonzaguinha que abre este subcapítulo, pois a trajetória histórica e os movimentos ocorridos à constituição das juventudes como sujeitos de direitos fez-se na luta cotidiana de homens e mulheres.

Assim, a partir da segunda metade da década de 70, a sociedade civil via-se engajada contra o regime militar e na luta por direitos, dando o contorno ao surgimento do movimento de luta pelos direitos da criança e do adolescente. Nesse período, questiona-se a continuidade da ditadura militar como tal, frente ao clamor e à rearticulação da sociedade civil. Iniciou-se, portanto, um movimento de pressão da sociedade que, inserida em um contexto de desgaste da base de sustentação do governo, exigia a reabertura política.

Deste modo, o final dos anos 1970 foi marcado por eventos democráticos como o Congresso de Reconstrução da União Nacional dos Estudantes, o Simpósio sobre Política Nacional de Saúde na Câmara Federal o qual apresentou o projeto da Reforma Sanitária, organizado pelo Centro Brasileiro de Estudos de Saúde, ambos realizados em 1979. Este processo, que clamava por democracia, originou a organização de vários movimentos sociais

e fizeram frente à resistência à ditadura militar, ganhando força e aliados. Este período for marcado também, por uma ampla proliferação de projetos alternativos de atendimento às crianças e adolescentes, desenvolvidos por organizações não governamentais, igrejas e universidades.

A década de 1980, considerada “perdida” quanto ao crescimento econômico do país, foi fértil com relação ao desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais, os quais refletiram a movimentação social ocorrida no período. Esse processo favoreceu a produção de avanços significativos na evolução dos direitos da infância e da juventude. (TEJADAS, 2007, p. 38).

Nesse processo de construção de uma nova realidade baseada na democracia, desenvolve-se na década de 1980 um movimento contra-hegemônico (social, cultural, político, econômico e jurídico) atuando nas brechas do bloco hegemônico adultocêntrico e paternalista, no sentido de produzir mudanças no sistema de proteção à criança e ao adolescente mais tradicional, meramente caritativo, onde a ação se configurava como uma benesse do mundo adulto, legitimando o higienismo dominante, assistencialista, excludente e repressor. Dessa maneira, busca-se garantir formal e substancialmente a libertação da infância da miséria, desigualdade e opressões, bem como das práticas tuteladas e segregadoras baseadas no atendimento asilar e na internação em grande escala de adolescentes.

Desenvolvem-se assim, ações pautadas no respeito aos meninos e meninas, a valorização de suas potencialidades, atendimento em meio aberto, concebendo crianças e adolescentes como sujeitos ativos de seus processos históricos e pedagógicos. Nesta época, a academia demonstrou uma preocupação em relação à situação deste público e produções acadêmicas tratavam do assunto da falência do sistema de atendimento e os efeitos negativos produzidos nas crianças e adolescentes em regime de internação. Portanto, ao longo dos anos 1980, origina-se um importante movimento em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, culminando no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), criado em 1985:

A questão do ‘menino e da menina de rua’ tornou-se um emblema na luta por direitos, pois se mostrava representativa da difícil realidade vivenciada pela maior parte da população infanto-juvenil brasileira. Houve, ainda, um fortalecimento das alternativas comunitárias de atendimento e, com isso, uma crítica ao paradigma da ‘Situação Irregular’. (TEJADAS, 2007, p. 39).

Assim, o movimento de luta pelos direitos das crianças e adolescentes operava confrontando o Estado e pressionando sua democratização, como a maioria dos movimentos sociais organizados da época, motivo pelo qual esses movimentos tornaram-se protagonistas de uma ampla mobilização popular a fim de participarem no processo de elaboração da nova

Constituição Federal, por meio de emendas populares. Neste processo, diversos setores da sociedade civil se empenharam para a alteração do paradigma do atendimento correccional, repressivo, assistencialista e paternalista. Grupos comunitários, organizações não governamentais, igrejas, universidades e o próprio MNMMR não mediram esforços para que ocorresse a inclusão dos direitos da criança e adolescente no corpo da Carta Constitucional.

Tal processo alavancou uma ampla mobilização que ocorreu no período pré-constituente, no sentido de consolidar um movimento favorável aos direitos da criança, que teve representatividade e poder na Assembleia Constituinte. Foram apresentadas ao Congresso Nacional duas emendas de iniciativa popular, denominadas “Criança e Constituinte” e “Criança – Prioridade Nacional”. Daí resulta a construção do artigo 227 da Constituição, que assegura as crianças e aos adolescentes todos os direitos garantidos aos adultos, acrescidos de direito à proteção especial, devido à situação peculiar de desenvolvimento em que se encontram, em consonância com a discussão internacional no mesmo período. (TEJADAS, 2007, p. 39).

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, por ser a constituição mais democrática que o Brasil já teve (CARVALHO, 2004), foi promulgada no período em que ocorreu a redemocratização do país, após a ditadura militar (1964-1985). O artigo 227 referido determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s/p).

Também no artigo 7º, inciso XXXIII menciona a “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.” (BRASIL, 1988, s/p). Esses dois artigos incluídos na CF de 1988 significaram as conquistas das articulações dos movimentos sociais organizados, garantindo constitucionalmente, subsídios para a definição do modelo de proteção integral como norteador de uma nova forma de idealizar a política de atendimento à criança e adolescente. Fazia-se essencial uma mudança de paradigma no qual os mesmos deixassem de ser concebidos como “menores em situação irregular” para, pelos menos legalmente, ser considerados sujeitos de direitos, ou seja, cidadãos.

A CF de 1988 foi a primeira a realmente tratar de maneira mais cuidadosa e minuciosa a questão da proteção às crianças e adolescentes, pois todas as outras seis Constituições Federais anteriores (1824 /Brasil Império; 1891/Brasil República; 1934/ Segunda República; 1937/Estado Novo; 1946/Restauradora; 1967 – Regime Militar) não tratam este público como

sujeito de direitos com a devida proteção especial, em função à situação peculiar de desenvolvimento em que se encontram.

Cabe destacar que este movimento não foi exclusivo da sociedade brasileira, sendo que esta articulação nacional em busca de um novo paradigma para as políticas de atenção à infância e adolescência receberam influências da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que teve seu início de discussão em 1978 e foi assinada em 1989.

A principal característica da Convenção é o seu caráter de Lei Internacional com força obrigacional indiscutível pelos Estados que a ela aderem. O compromisso firmado pelos Estados consignatários promovem reflexos imediatos na ordem interna de cada Nação, o que confere aos Direitos da Criança e do Adolescente uma força maior. (FIALHO, 2016, p. 82).

Assim, após a promulgação da CF de 1988, os movimentos sociais organizados da sociedade civil, que participaram ativamente do processo que culminou na aprovação dos artigos referentes à proteção da criança e adolescente na Constituição Cidadã, iniciaram uma nova articulação com o poder executivo, defensores do conceito de proteção integral e outros, para a elaboração e posterior aprovação da Lei Complementar ao Artigo 227 da Constituição a fim de assegurar a execução e eficácia do mesmo, que viria a ser chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069 de 1990). Na época de sua aprovação no Congresso Nacional, houve uma resistência política à sua promulgação como lei complementar, fato que levou o ECA a ser posto em votação e aprovado por unanimidade como legislação ordinária.

O ECA representou a necessidade brasileira de um reordenamento nas suas leis, pois o Código de Menores não era mais compatível com os princípios da CF de 1988 e com os tratados da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1988, ratificada pelo Brasil. Este Estatuto, segundo Tejedas (2007), apresenta três campos de alteração na área da infância e juventude: conteúdo, método e gestão.

As mudanças de conteúdo referem-se à ruptura paradigmática com a doutrina da situação irregular. O ECA fundamenta-se na “doutrina da proteção integral”, a qual assegura que todas as crianças tenham os mesmos direitos garantidos, de forma a serem atendidas na integralidade de suas necessidades. Há uma clara ruptura com a ideia do controle social presente nos códigos anteriores [...]

Quanto ao método, o Estatuto traz em sua proposta uma nova forma de se executarem as políticas públicas, rompendo com o enfoque correccional-repressivo ou assistencialista. Propõe uma abordagem emancipadora e garantista de direitos. A garantia dos direitos à infância e juventude assume o status de prioridade absoluta, desde a formulação das políticas e a aplicação dos recursos, até a preferência nos atendimentos.

[...] a mudança na gestão acompanha as formulações previstas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto à descentralização político-administrativa. As políticas devem ser formuladas pelos Conselhos de Direitos da Criança e do

Adolescente, os quais possuem caráter normativo e fiscalizador nos seus respectivos níveis de ação, ou seja, nos municípios, estados e União, sendo constituídos de forma paritária pelo poder público e sociedade civil. Foram instituídos, também, os fundos vinculados aos respectivos conselhos. (TEJADAS, 2007, p. 40-41).

Com a inclusão dos direitos da criança e adolescente na Carta Constitucional e a consolidação do ECA em julho de 1990, iniciou-se a materialização de um conjunto de inovações na perspectiva da cidadania desses sujeitos, avançando para o rompimento da estigmatização da infância e adolescência pobres tradicionalmente categorizadas como “menores”, deslocando-os do papel de objetos de medidas judiciais para cidadãos/ãs.

A prioridade absoluta e a afirmação da universalização do atendimento destinado às crianças e adolescentes, expressam a garantia dos mesmos enquanto sujeitos de direitos que devem ser protegidos pela ação do Estado, sociedade e família. Scherer (2013, p. 46) afirma que: “A partir do ECA, o Estado e a sociedade civil passam a considerar este segmento, até então pouco visibilizado, como Sujeitos de Direitos, que merecem uma atenção especial devido à peculiaridade do seu processo de formação.”

Assim, articulado com parâmetros internacionais de proteção integral, de natureza universal, o ECA abrange todas as crianças e adolescentes do país, independentemente de suas diferenças de classe social, gênero, etnia ou quaisquer outras, concebendo a todos/as como pessoas em desenvolvimento, com prioridades absolutas. Igualmente, institui os direitos fundamentais e as medidas preventivas, socioeducativas e protetivas para assegurá-los.

O ECA pode ser considerado um marco histórico na formulação de uma nova ideia de cidadania no tocante à juventude, pois foi elaborado em processo de democratização política no Brasil, constituindo-se um instrumento de desenvolvimento social em vez de controle social. E, nessa perspectiva, buscou-se desabsolutizar estereótipos [...]. (FIALHO, 2016, p. 85).

Na esteira deste novo paradigma em relação à concepção da criança e adolescente, o ECA estabelece as linhas de ação política de atendimento, serviços de proteção, entidades de atendimento, medidas de proteção e organização pública. Como medida de ressocialização, prioriza a reinserção familiar, em vez da tutela em instituições conveniadas ou estatais, delibera os atos infracionais, estabelecendo os direitos, as garantias processuais e as medidas socioeducativas, a remissão e as ações pertinentes aos pais ou responsáveis.

As diretrizes do ECA, estabelecidas no Artigo 88, tem como base a descentralização político-administrativa e a municipalização articulada com as esferas federal e estaduais, delegando para os municípios parte da responsabilidade pelas políticas sociais. Com isso, institui os Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, incentivando a participação da sociedade no exercício do controle social.

Sem dúvidas, a CF de 1988 e o ECA representaram importantes avanços na concepção das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, articulados a movimentos nacionais e internacionais. Entretanto, ainda há um caminho a trilhar para que as políticas públicas possam se tornar mais inclusivas, abrangendo novos atores em seus programas e ações, os quais até então ainda continuam invisíveis, as juventudes.

Portanto, na intenção de avançarmos com esta juventude que vai à luta, apesar de sua invisibilidade perante as políticas públicas, a qual enfrenta impasses e desafios diante de uma sociedade arraigada nos métodos tradicionais e excludentes, uma vez que “[...] um paradigma não se transforma de forma mágica, pois as práticas obsoletas, as heranças de muitos anos de descaso e o enfoque punitivo ou assistencialista estão presentes nas instituições e no próprio senso comum.” (TEJADAS, 2007, p. 44), seguiremos acreditado na rapaziada e na moçada, desvelando os avanços e desafios esboçados nas políticas públicas *para* e *com* as juventudes.

3.2.1 As juventudes para além da adolescência: o “ser mais”

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo [...].

(FREIRE, 2016, p. 76)

O “ser mais” para Paulo Freire refere-se a um movimento permanente de busca pela humanização crescente de homens e mulheres, a qual é vocação e, no momento em que se tornam capazes de se saberem inacabados, “[...] esta “vocação”, em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história.” (FREIRE, 2020c, p. 137).

Assim, o “ser mais”, na concepção da adolescência às juventudes faz alusão à condição do ser humano de ser reconhecer num processo constante de devir, o qual não pode ser considerado como uma realidade pronta, acabada, mas sim como um ser em busca permanente de autorrealização e crescimento, o que pode ser identificado com o seu processo contínuo e coletivo de humanização assim, ao se reconhecer como ser de transformação, pode expandir sua condição ontológica de “ser mais”. Ou seja, reconhecer a busca de não somente ser, mas “ser mais”, presente nos indivíduos ao longo de suas vidas.

Deste modo, concebendo que a história se faz e refaz na possibilidade e não no determinismo e que o presente e futuro não são inexoráveis, se faz necessário iluminar a

discussão sobre as juventudes, sujeitos invisibilizados, do ponto de vista conceitual, institucional e legal.

Neste contexto se faz importante compreender o processo de construção social do termo juventudes, que durante muito tempo “[...] manteve-se associado ao período da adolescência ou foi tomado como algo indistinto da infância.” (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 48). Assim, a palavra juventudes tem assumido diferentes significados de acordo com o contexto histórico, social, econômico e cultural, mas o sentido mais habitualmente encontrado é aquele que a define como uma fase de transição entre a adolescência e a vida adulta, um momento de preparação, de passagem com uma condição de transitoriedade. Groppo (2000) a define como uma categoria social, complexa e que deve considerar diversos fatores para além de uma condição etária.

Podemos definir a juventude como uma categoria social. Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, no sentido de limites etários restritos – 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos etc. Também, não faz da juventude um grupo coeso ou uma classe de fato [...] Não existe realmente uma “classe social” formada, ao mesmo tempo, por todos os indivíduos de uma mesma faixa etária. (GROPPO, 2000, p. 07).

Contudo, as concepções acerca do termo juventudes permeiam dois critérios principais: o critério etário e o sociocultural. O primeiro delimita este segmento de acordo com faixas de idade, o segundo relativiza o critério etário, “[...] pois a juventude, o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional.” (GROPPO, 2000, p. 09).

Conceituar as juventudes torna-se complexo, pois pode ser abordado segundo diferentes enfoques e dimensões, sendo que nenhuma delas é capaz de esgotar a compreensão desse fenômeno. No Brasil, o/a adolescente, de acordo com os critérios adotados pelo ECA, é o período da vida que vai dos 12 aos 18 anos incompletos. Já para a Organização Mundial de Saúde (OMS), existe a divisão em 3 fases: a adolescência inicial ou pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos), a adolescência (15 aos 19 anos incompletos) e a juventude (15 aos 24 anos). Os critérios etários e cronológicos, como adotados por ECA e OMS, embora insuficientes para se compreender a integralidade das juventudes, são importantes para subsidiar várias ações sociais e decisões legais em favor dos direitos dos jovens, como consta na Política Nacional de Juventude em relação à classificação etária “[...] serve apenas como um parâmetro social para o reconhecimento político da fase juvenil, servindo como uma referência imprescindível e genérica para a elaboração de políticas públicas.” (BRASIL, 2006, p. 05).

O Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) define como jovem todas as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Essa ampliação da condição juvenil é uma tendência internacional e, perante outros motivos, destaca-se:

[...] quer pela necessidade de uma maior permanência no sistema educacional, quer pela dificuldade de os jovens ingressarem no mercado de trabalho – e, com isso, adquirirem autonomia e independência econômica face às suas famílias para, inclusive, constituírem novas famílias –, a condição juvenil vem sendo crescentemente prolongada. (ESTEVEES; ABRAMOVAY, 2007, p. 25).

Destarte, a relação entre idades cronológicas e processos humanos é construída em um complexo processo histórico que, apoiado elementos sociais de uma dada cultura, cria consensos que são progressivamente incorporados a crenças, valores e normas. De todo modo, a superposição de idades e a ambiguidade das fronteiras simbólicas entre a adolescência e as juventudes denotam a dificuldade de se estabelecer esses limites com clareza nas sociedades atuais.

Para Esteves e Abramovay (2007) a questão das juventudes é uma construção social, pois se origina de uma determinada sociedade a qual impõe sua visão sobre seu entendimento em relação os jovens em um determinado tempo histórico. Os autores sinalizam que, de acordo com a sociologia da juventude, há duas importantes representações deste segmento:

Uma que considera a juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é estarem vivenciando certa fase da vida, isso é, pertencerem a um dado grupo etário. Nessa linha, a prioridade é conferida à análise daqueles aspectos tidos como mais uniformes e constantes dessa etapa da existência. (ESTEVEES; ABRAMOVAY, 2007, p. 22).

A segunda representação, por sua vez, está agrupada em uma linha mais ampla e complexa:

[...] de caráter mais difuso, que, em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante. (ESTEVEES; ABRAMOVAY, 2007, p. 22).

Nela, encontra-se também o emprego do termo “juventudes”, no plural, sinalizando a imensidade de possibilidades presente nessa categoria (ESTEVEES; ABRAMOVAY, 2007). Assim, sendo as juventudes uma construção social, levam-se em consideração vários fatores como os momentos históricos, múltiplas referências, além de diversificadas situações de classe, gênero, etnia, raça, grupo etc.

Deste modo, para compreender a juventude na sua totalidade faz-se necessário considerar sua heterogeneidade, para além do recorte etário (SCHERER, 2017). Dessa maneira, o termo “juventudes” contempla a pluralidade contida neste segmento social.

Sendo assim, as juventudes são consideradas como um processo, onde são vivenciadas múltiplas transformações – tanto no sentido biológico, como social –, onde ocorre o desenvolvimento intenso da autonomia do sujeito; que pode ser determinado pela possibilidade de venda da sua força de trabalho, constituição de novas relações afetivas e familiares, desenvolvimento de processos identitários, dentre outros fatores. (SCHERER, 2017, p. 90-91)

A concepção plural contida na categoria juventudes denota as múltiplas formas de ser jovem, haja vista que suas demandas, necessidades e identidades são multifacetadas, expressando as singularidades que caracterizam este segmento social. Portanto, ao se falar sobre o ser jovem e suas vivências deve-se ampliar o olhar, pois são várias as especificidades a serem ponderadas, como: contexto socioeconômico, exigências sociais, urbanização, expectativas de vida, exigência de formação acadêmica e profissional, figuras de identificação, dentre outras.

Apesar dos avanços ocorridos em relação a cada um dos diferentes modos de compreender esta categoria social e suas especificidades, insiste em permanecer a ideia de uma evolução considerada "normal", universal e esperada na vivência da juventude. No entanto, para que se possam compreender as múltiplas juventudes brasileiras, em suas diversas realidades sociais e culturais se faz necessárias mudanças reais sobre essa visão limitante.

É preciso considerar, contudo, que, se existe um componente geracional que permite definir a juventude pelo que há de específico à sua *condição*, esta é vivida de forma diversificada e desigual entre os jovens, de acordo com suas *situações* socioeconômicas específicas e com os padrões de discriminação e preconceito vigentes, que repercutem sobre as oportunidades efetivamente disponíveis a cada um. Em outras palavras, a duração e a qualidade desta etapa do ciclo da vida são mais ou menos favorecidas pelas características socioeconômicas dos jovens – a origem social, a renda familiar e o nível de desenvolvimento da região onde vivem – e pelas diferentes exigências relacionadas aos papéis/lugares que homens e mulheres ou indivíduos pertencentes a grupos raciais distintos tradicionalmente ocuparam na sociedade. Por isso, tornou-se usual empregar a expressão *juventudes* para enfatizar que, a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens. (AQUINO, 2009, p. 31).

Entretanto, cada contexto social possui uma pauta de expectativas e representações sobre as juventudes, que determina, implícita ou explicitamente, papéis sociais e comportamentos, apoiando-se em aspectos fisiológicos, sexuais, afetivos, sociais, políticos e

institucionais, fato que repercute de modo singular nas vivências das juventudes e suas relações sociais.

Portanto, a partir da concepção de que a categoria juventudes é uma construção social, diversa e desigual entre os jovens, pois cada sujeito vivencia de acordo com o contexto em que está inserido, se faz necessário analisar a construção histórica do sistema de garantia de direitos voltado para este segmento, com uma atenção especial à Política Nacional de Juventude (BRASIL, 2006).

Neste contexto, o sistema de garantia de direitos, suas ações, programas, políticas públicas e legislações, incluindo o ECA, certamente representam importantes avanços no atendimento e proteção integral aos jovens. Essas conquistas só foram possíveis, pois a sociedade civil e os movimentos sociais se mobilizaram a fim de construir espaços de luta e fortalecimento para a efetivação desses direitos. No entanto, todo o sistema de garantia de direitos e suas legislações estão totalmente direcionados aos jovens com a idade de 18 anos incompletos.

No Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, resultado de intensa mobilização da sociedade e de movimentos sociais vinculados à questão emblemática de meninos e meninas de rua na década de 1980, foi um marco importante para a questão juvenil, mesmo reconhecendo que seus avanços se aplicaram apenas aos jovens até a faixa etária de 18 anos incompletos [...] Os jovens maiores de 18 anos ficaram fora do alcance das ações e dos debates sobre direitos e cidadania trazidos pelo ECA. (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 48).

Constata-se que tanto na CF de 1988 quanto no ECA, legislações que instauraram as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, os termos jovem e juventude não foram inseridos, aparecendo no ECA somente a categoria adolescentes, abarcando a faixa etária até os 18 anos incompletos. Porém, não se pode negar que esses instrumentos serviram de suporte para o estabelecimento de políticas públicas para este segmento, pois “No caso do Brasil, tanto a Juventude quanto a infância só passaram a ser consideradas como sujeitos de direitos recentemente, primeiro pela Constituição Federal, e posteriormente em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente.” (SCHERER, 2013, p. 45).

Embora os avanços conquistados se façam presentes, os governos e a sociedade permaneceram focando suas discussões, planejamentos e ações na faixa etária compreendida pelo ECA e os jovens acima desta idade não se configuram como beneficiários de políticas específicas, sendo atendidos pelas políticas públicas voltadas para a comunidade em geral.

As juventudes para além da adolescência ficaram invisibilizadas no sistema de proteção, não sendo desenvolvidas políticas públicas específicas para este segmento, que vinha sofrendo historicamente com as violações de seus direitos de todos os âmbitos. (SCHERER, 2013, p. 46).

Tejadas (2007) aborda algumas lacunas das incipientes ações voltadas às juventudes na época que, a partir de 1990, limitavam-se para a saúde, violência e desemprego, abordando as dificuldades que perpassam o Estado e a sociedade na efetivação de políticas públicas para este segmento da população:

As tímidas ações do poder público quanto à efetivação de políticas voltadas para a juventude; o não-reconhecimento da especificidade dessa faixa etária; a dificuldade em construir a transversalidade da política, pois juventude é um segmento e, portanto, perpassa as demais políticas; a estigmatização e o preconceito quanto à juventude, que acabam por conduzir novamente a ações de controle social; a despreocupação com a promoção da participação da juventude na formulação da política. (TEJADAS, 2007, p. 104).

Como se percebe, muitas são as razões pelas quais as juventudes não foram por muito tempo preocupação perante as políticas públicas. Somente a partir do ano 2000, começaram a se intensificar os estudos e debates sobre a juventude brasileira. Destacam-se, nesse período, discussões, estudos e pesquisas da UNESCO, da ONG Ação Educativa e a Fundação Friedrich Ebert, que reuniu pesquisadores, gestores de ONG's e grupos juvenis para debater os exemplos nacionais e internacionais com o objetivo de levantar questões centrais para a implantação de políticas para a juventude no Brasil, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e de Universidades com a criação dos primeiros Observatórios de Juventude pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (SOUZA, 2016).

Já em 2003, a questão das juventudes ganhou espaço e força na Câmara dos Deputados onde se criou a Comissão Especial de Políticas Públicas para Juventude com o objetivo de elaborar um Plano Nacional de Políticas Públicas para a Juventude. Tejadas (2007, p. 106) refere sobre as mobilizações da época:

[...] a partir do ano de 2001, quando se iniciaram novas gestões dos governos municipais, um inflexão quanto à constituição de políticas públicas para os jovens, especialmente devido ao compromisso que alguns partidos assumiram com seus próprios segmentos juvenis [...]. Algumas ações desenvolvidas voltam-se para o combate a problemas como o desemprego, violência, drogas; outras evocam políticas afirmativas de direitos, voltadas para o presente; outras, ainda, buscam assegurar melhores condições de transição para a vida adulta e algumas, especialmente no campo da cultura, preocupam-se com a autoestima e identidade juvenis.

A trajetória sobre a legitimação dos direitos das juventudes alcançou uma importante conquista no ano de 2004 na ocasião da tramitação na Câmara dos Deputados de dois projetos de lei tratando desse tema: o Projeto de Lei – PL n. 4.529, que dispunha sobre o Estatuto da Juventude, e o PL n. 4.530, que visava estabelecer o Plano Nacional de Juventude, aprovado

pela Comissão Especial de Juventude da Câmara dos Deputados iniciando a instituição da Política Nacional de Juventude. Nesse mesmo ano, constituiu-se, através da Secretaria Geral da Presidência da República, um Grupo Interministerial encarregado de realizar um estudo sobre os programas e projetos federais existentes e de identificar as necessidades sociais, econômicas e culturais dos jovens brasileiros, com o propósito de subsidiar os debates para a construção da política e do Plano Nacional de Juventude.

Assim, foi criada em 2005, a Secretaria Nacional de Juventude, como uma sugestão do Grupo Interministerial, e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). Segundo Scherer (2013, p. 48), a Secretaria Nacional de Juventude tem como objetivo “[...] articular programas federais de juventudes existentes em diversos órgãos do governo; e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), órgão de articulação entre Estado e sociedade civil, consultivo e propositivo”. Nos recentes avanços nas políticas públicas específicas para este segmento, entra em vigor em 2005, a Política Nacional de Juventude (PNJ) a qual representa:

[...] um importante marco na perspectiva da garantia dos direitos das juventudes, uma vez que até então as juventudes, especialmente pós 18 anos, eram diluídas em políticas públicas não específicas para este segmento. O desenvolvimento da PNJ está sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude, porém, conta com a perspectiva interministerial para a sua execução, trabalhando na dimensão da Intersetorialidade. (SCHERER, 2017, p, 161).

A PNJ possui um papel fundamental no estímulo à formulação de políticas que realmente contemplem as características e necessidades de jovens bem como para a constituição de Programas intersetoriais voltados para as juventudes por meio de gestões compartilhadas entre diferentes Ministérios.

De tal modo, para uma maior articulação dos temas que contemplem importantes dimensões da vida de jovens brasileiros e brasileiras, foram criadas três Câmaras Temáticas, as quais oferecem subsídios para a concepção, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas de Juventude no Brasil, as quais são: desenvolvimento integral, afirma a interseção entre educação, trabalho, cultura e tecnologia de informação; qualidade de vida, defende a ampliação no acesso de jovens aos equipamentos adequados de saúde, esporte, lazer e à sustentabilidade socioambiental; vida segura, assegura a relação entre direitos humanos e a valorização da diversidade para fazer frente às violências físicas e simbólicas. As Câmaras Temáticas, além de contribuir à produção do conhecimento, fundamenta diretrizes e aponta perspectivas inovadoras para as políticas públicas de juventudes buscando evitar a fragmentação dos serviços, sugerindo caminhos para efetivar a transversalidade do tema

juventudes através da integração de políticas estruturais, emergenciais e específicas. (BRASIL, 2006).

A PNJ propõe uma política pública com o enfoque no/a jovem como protagonista estratégico do desenvolvimento sendo a educação um importante pilar para tal, além de vários programas voltados para o aumento da escolaridade ou reinserção escolar. Contudo, a trajetória histórica das ações desenvolvidas pela PNJ possui relação com o fortalecimento da participação e cidadania deste segmento e, em um primeiro momento, a busca por atender demandas em relação à segurança das juventudes através de ações que possuem como foco “[...] preparar a sua inserção para o mercado de trabalho, uma vez que o principal cerne da PNJ inicia com o ProJovem em suas modalidades, o qual se concentra na preparação do jovem para o mundo do trabalho.” (SCHERER, 2017, p. 162).

Pode-se observar que ao longo dos anos, desde quando a criança era vista como um adulto em miniatura ou então a condição econômica era a base para oferecer “proteção ao menor delinquente”, as políticas para as juventudes apresentaram avanços significativos à proteção integral deste segmento. Tais processos foram materializados nas legislações brasileiras, como pela aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 65 de 2010, requerendo incluir a expressão “jovem” no capítulo VII e dando nova redação ao Artigo 227 da Constituição Federal. Outro avanço de fundamental importância no reconhecimento das juventudes como sujeitos de direitos se instituiu após 23 anos da criação do ECA o qual se configura na aprovação, no ano de 2013, do Estatuto da Juventude (EJUVE), por meio da Lei Nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Assim, o EJUVE dispõe:

[...] sobre o direito dos jovens, sobre as diretrizes das políticas públicas de juventude e sobre o estabelecimento do Sistema Nacional de Juventude, o Estatuto torna a realização de políticas especialmente dirigidas às pessoas entre 15 e 29 anos uma obrigação do Estado, independente da vontade dos governos.

Com o Estatuto, o Estado brasileiro reconhece o papel estratégico da juventude no desenvolvimento do país e aponta os direitos que devem ser garantidos de acordo com a especificidade dessa população. (BRASIL, 2013, p. 05).

Assim, entre outras competências, cabe ao SINAJUVE elaborar o Plano Nacional de Políticas de Juventude com base nos respectivos direitos assegurados pelo EJUVE: direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil, direito à educação, direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, direito à diversidade e à igualdade, direito à saúde, direito à cultura, direito à comunicação e à liberdade de expressão, direito ao desporto e ao

lazer, direito ao território e à mobilidade, direito à sustentabilidade e ao meio ambiente, direito à segurança pública e o acesso à justiça. (BRASIL, 2013).

O EJUVE expressa a possibilidade de incorporação das políticas de juventudes como políticas de estado para além da transitoriedade de governos, aponta a probabilidade de complementação entre a proteção assegurada pelo ECA para crianças e adolescentes até 18 anos e o fortalecimento das políticas de autonomia e emancipação dos jovens entre 18 e 29 anos no Brasil. Scherer (2018) afirma compreender a constituição do EJUVE a partir de duas perspectivas dialéticas entre si: um ponto de chegada e um ponto de partida, pois:

[...] o reconhecimento legal só pode se materializar na vida cotidiana de todas as juventudes por meio de políticas públicas, reais e efetivas, que se consolidam não em folhas de papel, mas em ações concretas na vida cotidiana de todos os jovens no Brasil, respeitando as suas singularidades, sem perder de vista sua condição juvenil. Sendo assim, o Estatuto é apenas um passo no longo caminho de concretização de direitos das juventudes, uma vez que o principal desafio contemporâneo no que diz respeito à luta pelos direitos juvenis reside na concretização do Estatuto da Juventude por meio da implementação de políticas públicas. (SCHERER, 2018, p. 79).

Assim, o processo de consolidação de projetos democráticos para a sociedade brasileira segue em construção bem como a concretização das juventudes como sujeitos de direitos na perspectiva intrinsecamente marcada pela participação social, emancipação e autonomia deste segmento. Neste sentido, os pontos de chegada e partida devem ter presentes a inseparabilidade da reflexão-ação, como duas dimensões em constante diálogo e de maneira dinâmica, uma iluminando a outra. Deste modo, é possível seguir com o processo de transformação e materialização das juventudes como sujeitos de direitos, se feito em comunhão com os/as demais, ou seja, com aqueles/as que, insatisfeitos/as com a sociedade presente, sonham construir, coletivamente, um futuro em sintonia com o desejo profundo de cada um/a de “ser mais”.

3.2.2 Entre esperanças e resistências: a “boniteza” das juventudes na contemporaneidade

Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa “gentetude”.
(FREIRE, 2020c, p. 89)

A palavra “boniteza” é um conceito que remete à crença em um mundo mais justo, onde todos/as podem, em comunhão, lutar por um mundo melhor. Para Paulo Freire (2021c), é posicionamento político e não possui somente relação com a aparência, pois ressignificada é

inerente ao que é bom e verdadeiro. Assim, diz respeito à amorosidade, à gentileza nas relações e a vontade de fazer o/a outro/a, “ser mais”. Como tal, o uso da “boniteza” que Freire faz “Não é um conceito que tem a ver com disputa de poder. É a afirmação de que todos os seres têm igual valor e que, como humanos, podemos transformar a realidade por meio da práxis.” (FREIRE, 2021c, p. 12).

Neste contexto, falar sobre a “boniteza” das juventudes na contemporaneidade remete a desvelar as esperanças e resistências às quais perpassam este segmento, na afirmação cotidiana como sujeitos de direitos. Dessa forma, remete-se à conjuntura plural em que os/as jovens estão inseridos sem invisibilizar suas singularidades.

[...] a juventude pode ser considerada como trânsito entre a heteronímia infantil/adolescente para a autonomia presente na maturidade, que é cimentada por um processo plural, relacionado com uma série de elementos de diversas ordens que incidem nesse processo, na conjunção do contexto juvenil, envolvendo questões de gênero, étnicas, de acesso a bens e serviços, entre diversos fatores que compõem as trajetórias de vidas destes sujeitos inscritas no âmbito da luta de classe. Ao mesmo tempo, mostra-se fundamental a análise da juventude não simplesmente como um momento de passagem [...], mas como sujeitos que vivenciam processos singulares em suas trajetórias no presente. (SCHERER, 2017, p. 91).

Contudo, a sociedade adota relações contraditórias e conflituosas com as juventudes, se abstendo em estabelecer com os mais jovens, relações horizontais, pautadas na ética e na solidariedade, evidenciando em seus comportamentos uma relação de mão dupla, que, às vezes, reflete e, em outras, desafia o lugar social que lhes é imposto pelo mundo adulto. Portanto, a sociedade espera maturidade do/a jovem, porém, muitas vezes, não oferece condições para seu pleno desenvolvimento educacional, profissional e social, lhe faltando condições que fundamentem comportamentos valorizados e esperados socialmente, dificultando a inserção social para as juventudes.

Como exemplo, podem-se citar situações em que programas sociais orientados para os/as jovens são criados sem que os/as mesmos/as sejam ouvidos/as, sendo que a sociedade atribui uma imaturidade ao/a jovem que dificulta a sua participação quando se trata de definir ações sociais e políticas que lhes dizem respeito. Esteves e Abramovay (2007, p. 26) citam que a “[...] sociedade, até hoje, tem uma enorme dificuldade em conceber o jovem como sujeito de identidade própria, oscilando entre considerá-lo adulto para algumas exigências e infantilizá-lo em outras tantas circunstâncias.” Esta característica é evidenciada na resposta do/a gestor/a 3 quando lhe perguntado se percebe ainda alguma alteração a ser feita na instituição, em um contexto da participação de jovens nas decisões que os envolvem:

Bom, tem dois pontos, dois aspectos que... me incomodam bastante como gestor. O primeiro deles é a questão das ações verticalizadas, as ações de cima pra baixo. É

uma fala que eu tenho feito desde o momento que a gente começou a contribuir com a assistência estudantil, e eu já vi que ela reverberou em alguns espaços, é que eu sentia e sinto ainda que nós falamos muito dos estudantes, nós falamos muito pelos estudantes e em muitas situações nós falamos pouco com os estudantes. Então, a gente tem que criar canais, a gente tem que... primeiro é isso, abrir a possibilidade da comunicação, mas o desafio às vezes não é você abrir o canal, é você fazer com que a comunicação seja fluída e esse é um problema, né, que a gente tem institucionalmente. Essa questão de ser muito verticalizado (Gestor/a 3).

A fala evidencia o descompasso entre o desejado e o prescrito onde, apesar da consciência crítica do/a gestor/a, a verticalização das decisões ainda se faz presente na instituição, criando obstáculos à efetiva participação de estudantes nos espaços deliberativos que tratam de assuntos de seus interesses, obstáculos esses que advêm de uma cultura adultocêntrica e centralizadora, refletindo características da “educação bancária”. Além disso, as contradições que cercam o lugar das juventudes na sociedade são reveladoras de um processo político e cultural, do qual se necessita ter consciência onde a negação ou invisibilização do lugar social do ser jovem acaba por desprezar a multiplicidade de formas assumidas pelas identidades juvenis.

As juventudes não raramente são percebidas por óticas antagônicas e difusas, podendo ser destacadas três daquelas como as mais recorrentes, segundo Esteves e Abramovay (2007): de maneira dualista e maniqueísta onde os/as jovens são considerados/as o futuro das nações e responsáveis por um mundo melhor, mas também retratados/as em suas formas de pensar e agir no presente como irresponsáveis; de forma adultocrata estabelecendo-se relações tensas e assimétricas entre jovens e adultos e a ocorrência de uma distribuição desigual de poder entre as juventudes e outras gerações; imputados de culpa na associação à criminalidade, à delinquência e a ameaça social.

Porém, dentre os muitos estereótipos relacionados às juventudes, predominam aqueles que são negativos, fato que contribui para que as juventudes sejam mantidas em posição marginal na sociedade. Cabe ressaltar, que as representações sociais sobre um fenômeno (no caso, as juventudes) não são neutras, mas sim reflexos de ideologias dominantes e veículos de controle social. Assim, diante de uma suposta ameaça representada pela resistência ou contestação de jovens perante esta realidade, a resposta social, muitas vezes, tem sido a de promover sua marginalização bem como a marginalização todas as formas de produção cultural juvenil, a exemplo da arte de rua, da música e dos ritmos produzidos e apropriados por eles/as.

No que diz respeito à juventude, de maneira mais específica, a construção social em torno dela é, via de regra, carregada de significados negativos, prevalecendo o rótulo de *geradora de problemas*, cujos desdobramentos e consequências se fazem sentir tanto em seu cotidiano quanto na sua relação com as diversas instituições sociais de

que participa, tais como a família, a escola etc. Por seu turno, tal estado de coisas concorre para explicar a existência e prevalência de uma visão eminentemente repressiva sobre os jovens [...]. (ESTEVEES; ABRAMOVAY, 2007, p. 28).

Uma forma de exemplificar esta visão repressiva materializa-se nas discussões, ao longo dos últimos anos, em torno da redução da idade penal, cujas propostas de rebaixamento variam, junto ao Poder Legislativo, desde os 16 até os 12 anos de idade. Percebe-se que ainda está arraigado na cultura brasileira resquícios do Código de Menores onde, além de considerar que a punição seria a solução para os desvios sociais, os veem, somados as questões da violência e criminalidade, atrelados ao âmbito individual e não a problemas sociais. Esta perspectiva repressiva destinada às juventudes está intrinsecamente relacionada a um pensamento conservador que atrela a fase juvenil a uma etapa problemática da vida e, portanto, aos/as jovens como causadores/as das mais diversas violências cometidas na sociedade.

Contudo, é importante refletir como esses jovens percebem que são expostos a estas violências. A pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas (RIBEIRO; LÂNES; CARRANO, 2005) buscou ouvir e debater com diferentes jovens brasileiros/as, entre 15 e 24 anos de idade, os limites e possibilidades da sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias além de compreender as condições em que vivem e suas perspectivas frente aos desafios que as sociedades atuais impõem. Deste modo, por meio da aplicação de um questionário com uma amostra de 8.000 jovens entrevistados/as, revelou-se que as questões relacionadas à violência, segurança e criminalidade são os fatores que mais os preocupam na atualidade. Assim, a violência com [...] “destaque para os índices de homicídio, constrange as possibilidades de setores significativos da população juvenil brasileira em realizar um desenvolvimento integral satisfatório, impondo limites ao exercício do direito mais básico: o direito à vida.” (CARA; GAUTO, 2007, p. 176).

As preocupações das juventudes em relação à violência, segurança e criminalidade são totalmente plausíveis quando se observa os dados alarmantes trazidos pelo Atlas da Violência (BRASIL, 2021a), o qual afirma que no Brasil a violência é a principal causa de morte de jovens:

Em 2019, de cada 100 jovens entre 15 e 19 anos que morreram no país por qualquer causa, 39 foram vítimas da violência letal. Entre aqueles que possuíam de 20 a 24, foram 38 vítimas de homicídios a cada 100 óbitos e, entre aqueles de 25 a 29 anos, foram 31. Dos 45.503 homicídios ocorridos no Brasil em 2019, 51,3% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 23.327 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, em uma média de 64 jovens assassinados por dia no país. (BRASIL, 2021, p. 27).

Em relação à violência letal contra jovens não se pode menosprezar o recortes de gênero, racial, étnico, classe e outros que se interseccionam. Segundo o Atlas da Violência (BRASIL, 2021a), em 2019, as pessoas negras representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2, já os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra, ou seja, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Zaluar e Leal (2001) apontam igualmente, a relação da violência com a desigualdade social do Brasil a qual consideram como umas das causas da violência contra jovens em vulnerabilidade do país.

A segunda preocupação dos/as jovens, conforme a pesquisa aponta, está relacionada ao trabalho e desemprego, revelando que a incerteza e a apreensão com a busca ou perda de postos de trabalho são uma constante em suas vidas, especialmente, daqueles/as dos setores populares que desde muito cedo sofrem as pressões para a inserção no mundo do trabalho. A falta de oportunidades no mercado e dificuldade de acesso, a obtenção do primeiro emprego, as transformações no mundo do trabalho contemporâneo guiado por políticas de flexibilização e sua consequente precarização são uma realidade enfrentadas pelas juventudes.

As juventudes, nesse contexto, se inserem em condições de trabalho que não garantem possibilidades de estabilidade e renda, sendo a (in)segurança, com relação a sua condição de trabalhar, a marca deste novo tempo. Nesse sentido, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que as juventudes em muitos contextos são consideradas como o segmento mais adaptado para assumir postos de trabalho, diante do contexto tecnológico dominado pelos recursos de informática, também soa mais facilmente descartadas na lógica da flexibilização das relações de trabalho. (SCHERER, 2017, p. 99).

Tais dados revelam que os temas geradores de preocupação entre jovens se entrelaçam, pois desemprego, má distribuição de renda, desigualdade social, drogadição, falta de oportunidades e educação, surgem numa relação direta de causa e efeito, ou seja, as desigualdades sociais e a falta de oportunidades também estão relacionadas com as situações de violências.

Dal Molin (2011) reflete sobre o que ela chama de hiperexposição das juventudes na sociedade, facilitada principalmente pela mídia e por setores do poder público os quais “[...] engendram no cotidiano simbólico nacional uma verdadeira guerra civil cujas principais vítimas são, justamente, os jovens, em especial os que vivem em regiões de conflito armado e segregação urbana.” (DAL MOLIN, 2011, p. 128).

Porém, esta mesma mídia e como extensão a sociedade como um todo, ambigualmente idolatram esta mesma juventude como produtora de uma rede de consumo, onde suas características mais positivas são exaltadas, ganhando lugar de centralidade na sociedade capitalista, tornando-se parâmetro de consumo estético.

[...] os signos atribuídos à juventude tendem a se constituir numa estética, cujo espectro engloba, dentre diversos outros aspectos, artefatos e costumes relacionados ao corpo, à indumentária e ao comportamento. A reificação desse ideal estético – que nas sociedades de consumo se apresenta como paradigma de tudo o que é desejável – viabiliza a comercialização de vários dos atributos associados à juventude na forma de mercadorias, intervindo no mercado do desejo como veículo de distinção e de legitimidade. (ESTEVEES; ABRAMOVAY, 2007, p. 24).

Haja vista que os/as jovens viraram consumidores em potencial, a idealização desta personalidade é retratada pela mídia como sinônimo de beleza, disposição, vigor físico, irreverência e espontaneidade. Assim, a comercialização de uma aparência ligada diretamente aos/as jovens, repercute consequências a este segmento que geralmente não é observada pelo mundo adultocêntrico, mas que são vivenciadas pelas juventudes. A vivência da jovem Jéssica¹², expressa este fato:

[...] e muitas das vezes quando a gente sai, pelo menos, a gente tem que ficar em estado de alerta, pra tipo... e cuidar muito, muito o que a gente faz, senão vai chegar numa pessoa e essa pessoa vai contar pra alguém e esse alguém vai contar, sabe? E cada vez vai aumentando e distorcem muito o que a gente fez. Então, a gente sempre tem que tá em estado de alerta, cuidar com quem anda, com quem vai, senão é isso. E julgam muito pela aparência, se você não sair bem arrumada [...]. É uma pressão tão grande pra gente, sabe? De não poder usar, por exemplo, um short ou alguma coisa, porque vão falar. Porque vão falar muito, de verdade. E incomoda, e incomoda. Tem vezes que eu nem quero sair, sabe? Pra evitar e... e não criar mais confusão, que é chato. As pessoas sempre têm que ficar de olho aberto pra que tal pessoa vai fazer. É muito chato (Jovem Jéssica).

Pode-se perceber o quanto a idealização do ser jovem gera consequências no cotidiano das juventudes, pois a hiperexposição desta etapa da vida pelo mercado de consumo gera na sociedade posicionamentos que levam a construção de estereótipos dos/as jovens além de julgamentos de seus comportamentos e estilos de vida. Assim, as juventudes vivenciam e enfrentam diferenciadas situações que as levam a relações conflituosas com a sociedade, mas não a fazem sem esperança e resistência. Como cita Freire (2016, p. 76), a busca por “ser mais” está fundamentada na rebeldia e não na resignação perante as “[...] ofensas que destroem nosso ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos.”

¹² Cada jovem participante da pesquisa escolheu um nome fictício, a fim de manter o sigilo sobre a sua verdadeira identidade.

Com isso, pode-se observar a trajetória de vários/as jovens que resistiram e outros/as que ainda resistem com esperança e rebeldia às injustiças presentes na atual sociedade e, como refere Paulo Freire (2020c), a esperança, para não ser uma espera vã, deve se alicerçar na prática, eis alguns exemplos de jovens em busca da transformação da realidade:

- Daiane dos Santos / Brasil: foi descoberta aos 11 anos, quando brincava em uma praça de Porto Alegre e aos 16 anos conquistou duas medalhas nos jogos Pan-americanos de Winnipeg (Canadá) sendo considerada um fenômeno na ginástica artística. Em dezembro de 2004, ao som da música Brasileirinho, tornou-se Campeã Mundial de solo em Birmingham (Inglaterra). Mais tarde, em 2006, Daiane recebeu a medalha de ouro ao som de Isto Aqui O Que É?, em Moscou. Daiane foi a criadora do salto duplo twist carpado, que leva seu nome. Ainda tem dois movimentos praticados mundialmente, que também levam o seu nome. Abriu caminhos para novas ginastas como a campeã olímpica Rebeca Andrade.

- Greta Thunberg / Suécia: em 2018, Greta faltava as aulas nas sextas-feiras para protestar perto do parlamento sueco, exigindo dos políticos mais ações para prevenir as mudanças climáticas e o aquecimento global. Muitos estudantes se juntaram a ela, que se tornou líder do movimento Greve das Escolas pelo Clima. Em dezembro de 2019, com 16 anos, foi considerada personalidade do ano pela revista Time e ganhou o Prêmio Internacional da Paz das Crianças. Suas ações levaram o movimento a um nível global e milhões de pessoas apoiaram a jovem. Em 2020, Greta doou R\$600 mil para contribuir no controle do novo Coronavírus na Amazônia. A soma era parte do Prêmio Gulbenkian para Humanidade, que a jovem havia recebido.

- Louis Braille / França: nasceu em janeiro 1809, seu pai era um fabricante de arreios e selas. Aos três anos, ao brincar na oficina do pai, Louis feriu-se no olho esquerdo com uma ferramenta pontiaguda. A infecção que se seguiu ao ferimento alastrou-se para o olho direito, provocando a cegueira total. Com enorme facilidade em aprender tudo o que ouvia, Louis foi selecionado como líder de sua turma. Com 10 anos de idade, ganhou uma bolsa do Institut Royal des Jeunes Aveugles, uma renomada escola para deficientes visuais em Paris. Mais tarde, baseado em um complexo sistema de comunicação chamado de escrita noturna, também conhecido por Serre, Louis trabalhou de forma genial e, com apenas 15 anos, criou um método de escrita/leitura com pontos e relevos, que revolucionou a comunicação entre pessoas cegas e leva seu nome, o braile.

- Katie Bouman / Estados Unidos: em abril de 2019 foi divulgada a primeira imagem de um buraco negro e Katie Bouman, com 29 anos, foi responsável por desenvolver um algoritmo que combina os dados obtidos por oito radiotelescópios (EHT - Event Horizon

Telescope) espalhados pelo mundo para compor a imagem do buraco negro. O projeto, resultado de trabalho em equipe de centenas de cientistas, registrou a primeira imagem de um buraco negro - até então, as imagens disponíveis eram simulações. Ela é Ph.D. em Engenharia Elétrica e Ciência da Computação no Instituto, se formando no mesmo curso em 2013. Entrou no projeto há seis anos, quando o MIT havia anunciado a iniciativa. Atualmente ela é professora assistente no Instituto de Tecnologia da Califórnia (Caltech) dentro do departamento de ciência da computação do MIT.

- Malala Yousafzai / Paquistão: é uma ativista paquistanesa mundialmente conhecida pela defesa dos direitos humanos das mulheres e seu acesso à educação, até então proibida pelos talibãs. Através de um blog, e usando um pseudônimo, ela começou aos 11 anos a escrever sobre todas as limitações impostas às jovens de seu país. Em 2011 recebeu o Prêmio Nacional da Paz do Paquistão pela Juventude. Em 2012, sofreu um atentado terrorista no qual levou um tiro na cabeça, ficando em estado grave. O atentado deu início a um movimento ainda maior de apoio nacional e internacional. A ONU lançou uma petição em nome da jovem exigindo que todas as crianças do mundo estivessem em escolas até ao fim de 2015. A petição impulsionou a retificação da primeira lei de direito à educação no Paquistão. Considerada uma das 100 pessoas mais influentes do mundo, Malala foi a pessoa mais jovem a receber o prêmio Nobel da Paz, em 2014, aos 17 anos.

- Rene Silva / Brasil: morador da comunidade do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, criou aos 11 anos o jornal Voz das Comunidades, um dos maiores veículos de comunicação das favelas cariocas, para falar das notícias e necessidades de sua região, como a falta de saneamento básico e pavimentação, além da luta contra a violência. Ao criar o Voz das Comunidades a partir de uma folha de papel A4, sua intenção era mostrar também o que havia de bom nas favelas cariocas, além dos verdadeiros problemas sociais que os moradores enfrentavam no dia a dia. Em 2010, cobriu em tempo real a invasão da polícia no Morro do Adeus, outra das 13 comunidades do Complexo. Recebeu o Prêmio Mundial da Juventude, na Índia. Recentemente, foi nomeado como 1 dos 100 negros mais influentes do mundo, pelo trabalho desenvolvido no Brasil, Forbes under 30 e carioca do ano 2020. Atualmente, o Voz das Comunidades está presente em todas as comunidades do Rio de Janeiro por meio de portal de notícias, aplicativo, redes sociais e jornal impresso, que circula no Complexo do Alemão, Penha e Vidigal.

- Txai Suruí / Brasil: nascida no povo Suruí, em Rondônia, é uma líder indígena ativista. Foi a única brasileira e indígena a falar na abertura oficial da última Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climáticas, a COP26 (2021), com 24 anos. No comunicado

histórico, Txai Suruí chamou a atenção do mundo para quem está na frente do combate à crise climática e apontou para a necessidade urgente de defender a Amazônia do desmatamento. Além de fundadora do Movimento da Juventude Indígena de Rondônia é integrante do Engajamundo, uma organização feita por e para jovens, para empoderá-los a compreenderem, participarem e incidirem nos processos políticos locais, nacionais e internacionais.

Enfim, esses/as jovens revelam que, entre esperanças e resistências, a “boniteza” das juventudes se faz no caminhar, na busca pelo “ser mais” e na luta dessa juventude que, coletivamente, na sonoridade da música “E Vamos à Luta”, de Gonzaguinha, “constrói a manhã desejada”!

4. A PESQUISA: CONSTRUÇÃO DO “INÉDITO VIÁVEL”

Neste capítulo abordaremos o caminho percorrido à realização da pesquisa, aqui nominada de construção do “inédito viável”, nos aproximando dos conceitos utilizados por Paulo Freire. A partir do desvelamento das “situações-limite”, buscamos reconhecer os “atos-limite”, intervindo sobre a realidade concreta a fim de superá-las na possibilidade da reinvenção do novo. A análise dos dados é elemento central deste capítulo, realizada a partir do material coletado, por meio do método Dialético-Crítico, evidenciando que a construção do “inédito viável” com as juventudes se alicerçou em projetos, estudos, aprendizados, reflexões críticas perante a realidade concreta, sonhos e utopias, com a criação de elos através de uma prática coletiva de esperar dias melhores.

4.1 Desvelando as “situações-limite”: o caminho em busca dos “atos-limite”

“O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas.

Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quem, contra quem, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele.”

(FREIRE, 2020c, p. 136)

Para Freire (2019a), os seres humanos são históricos e esperançosos e, percebendo-se como tal, possuem um futuro a ser construído e reconstruído, através do “inédito viável”. No percurso de suas vidas e na busca do “ser mais”, se deparam com obstáculos, tanto individuais quanto coletivos, que necessitam ser superados, os quais são nominados pelo educador de “situações-limite” (FREIRE, 2019a).

Ao passo que a “situação- limite” foi percebida, vários são os posicionamentos das pessoas frente a ela, podendo incorrer no imobilismo, ou seja, não conseguindo ou não querendo superá-la ou então, percebê-la criticamente como algo que precisa ser rompido, buscando soluções a fim de resolver o possível problema. Para isso, deve-se compreender a “situação-limite” em sua profundidade para que os “atos-limite” (FREIRE, 2019a) possam emergir através da ação dos seres humanos sobre a realidade concreta. Assim, para Freire (2020c, p. 279):

O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser menos*; o “inédito viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável.

O “inédito viável” representa uma alternativa que não se situa no campo das certezas, mas sim no das possibilidades. Não ocorre ao acaso, configurando-se como uma alternativa construída coletivamente, com base na apreensão crítica do sonho almejado. Por estar situado no campo das possibilidades, o “inédito viável” diz respeito à concretude dessas possibilidades transformadoras por meio da reinvenção do novo frente às “situações-limite”.

Neste contexto, nos aproximamos deste conceito cunhado por Paulo Freire, caracterizando a pesquisa realizada enquanto o “inédito viável”, a qual passou por inúmeras “situações-limite”, configurando-se como a maior delas, a execução da mesma ocorrer em meio à pandemia de COVID-19¹³, respeitando orientações da Organização Mundial da Saúde referente às medidas sanitárias de prevenção adotadas mundialmente, entre elas o isolamento social.

Portanto, a pesquisa que já havia sido aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa da PUCRS e do Instituto Federal em agosto de 2020, necessitou ser reencaminhada para adequações na aplicação de seus instrumentos de acordo com as medidas sanitárias de prevenção à pandemia de COVID-19, em vigência no Brasil, preservando a segurança dos/as participantes, orientadas pelos protocolos oficiais que preconizam evitar aglomerações¹⁴. Assim, como a metodologia inicial, elaborada antes da pandemia, previa aplicação dos instrumentos de Entrevistas e Grupo Focal na modalidade presencial as alterações propostas e aceitas indicaram a aplicação dos instrumentos na modalidade on-line, sem modificação nos seus conteúdos.

Cabe ressaltar que esses trâmites ocorreram em abril de 2021 onde, segundo o Boletim Epidemiológico Especial/Doença pelo Coronavírus COVID-19 n. 61 (BRASIL, 2021c) que corresponde a semana epidemiológica 17 (25/04 a 01/05/2021), foram confirmados até 01 de maio de 2021, 152.196.159 casos de COVID-19 no mundo e no Brasil o número de casos acumulados era de 14.725.975, o terceiro país com maior número de casos. Em relação aos

¹³ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade.

¹⁴ Através da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Saúde aprova a substituição das aulas presenciais por aulas remotas emergenciais com o apoio dos meios digitais devido às medidas de afastamento social.

óbitos, foram confirmados 3.192.583 no mundo até o dia 01 de maio de 2021 e o Brasil configurava no segundo lugar com 406.437 óbitos acumulados. O mês de abril de 2021 foi considerado o pico da segunda onda de contaminação do COVID-19 com o maior número de óbitos em toda a pandemia.

Segundo Marques e Bellini (2020) e conforme as normativas da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, ocorrências de endemia, epidemia e pandemia são consideradas como desastres naturais. De tal modo, os desastres podem ser considerados como:

[...] acontecimentos “disruptivos da dinâmica social” e desafiam a capacidade humana de respostas, podendo trazer consigo perdas repentinas e prolongadas no tempo, sendo que as suas consequências refletem capacidade de um determinado grupo social para enfrentá-los (QUARANTELLI, 1985, apud MARQUES; BELLINI, 2020, p. 6).

Assim, a pandemia de COVID-19 pode ser entendida como um acontecimento “disruptivo da dinâmica social”, uma vez que suas consequências impactam nos aspectos econômicos, sociais e políticos de uma população, ocasionando mudanças repentinas no cotidiano das pessoas, em função do estabelecimento da pandemia e a declaração de Estado de Emergência, além do aumento diário do número de infectados e óbitos. (MARQUES; BELLINI, 2020).

Este exercício de diálogo e reflexão entre teorias permite a percepção crítica da “situação-limite”, a pandemia e suas consequências, em relação à concretização do “inédito-viável”, a pesquisa, com o objetivo de criar possibilidades e superar obstáculos na realidade concreta para a efetivação da mesma, através dos “atos-limite”.

[...] não são as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite”. [...] Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limite” dos homens. (FREIRE, 2019, p. 126).

Dessa maneira, com a intenção de superação da “situação-limite” ocasionada pela pandemia de COVID-19, o isolamento social, uma nova metodologia da pesquisa em relação à aplicação das entrevistas e grupo focal foi estabelecida, os encontros on-line, gerando a necessidade da constituição de “atos-limite” para a efetivação da coleta de dados da pesquisa. Inicialmente, pensar uma pesquisa participante na modalidade on-line *COM* as juventudes e não *PARA* as juventudes foi algo desafiador, configurando-se como uma “situação-limite” a ser superada, pois concordamos quando Freire (2011, p. 30) afirma que “[...] a revolução não

pode ser feita para as massas, mas com elas, e jamais sobre elas. Uma revolução sobre as massas é reacionarismo, é golpe de Estado, não é revolução.”

Portanto, muitas foram as ações realizadas no percurso de qualificar nossa busca por conhecimentos e aprendizados sobre coleta de dados, grupos e metodologias participantes com as juventudes que pudessem ser desenvolvidas de maneira on-line. Assim, além de várias leituras sobre ambientes virtuais, buscou-se formação complementar nesta área através de cursos, minicursos, palestras e lives que ocorreram virtualmente, em distintas instituições do país, entre eles podem-se destacar temas sobre Comunicação Não-Violenta, Círculos de Construção de Paz, Justiça Restaurativa, Diálogos com Paulo Freire, cursos sobre a utilização de ferramentas, plataformas e atividades virtuais e jogos on-line que estimulem e exercitem a escuta empática e a conexão entre as pessoas estabelecendo uma melhoria da qualidade da comunicação e das relações interpessoais. Por fim, cursou-se a disciplina Educação Online nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da PUCRS a qual oportunizou aprendizados tanto teóricos quanto práticos, enriquecendo a busca pelo conhecimento.

Como o caminho se faz caminhando, a construção do “inédito-viável” em questão, ou seja, a pesquisa, ganhou seu contorno também, através do processo de orientação. Freire (2019a) reflete sobre este tema:

O papel do orientador é discutir com o orientando quantas vezes sejam necessárias, no limite de seu tempo, o andamento de sua pesquisa, o desenvolvimento de suas ideias, a agudeza de sua análise, a simplicidade e boniteza de sua linguagem ou as dificuldades com que se defronta o orientando no trato de seu tema, na consulta à bibliografia, no próprio ato de ler e de estudar. (FREIRE, 2019, p. 262).

“Boniteza”, respeito, esperança, confiança e uma prática educativa transformadora são conceitos que podem retratar os momentos de orientação, fazendo das reflexões, ações e escrita da tese uma produção de conhecimento, não sem percalços, mas prazerosa. Contudo, após este percurso de estudo e qualificação, a pesquisa necessitava ser colocada em prática, gerando outros “atos-limite” à constituição do “inédito-viável”.

Com isso, outro ciclo se iniciou, pois havia uma preocupação na organização deste espaço de diálogo virtual o qual anteriormente a afirmação da pandemia, pensava-se em ocupar os mais variados espaços físicos da estrutura escolar: área verde, espaço de convivência, biblioteca, auditório, etc., bem como a própria cidade que a instituição de ensino localiza-se, haja vista que o projeto de pesquisa propunha interações com a instituição e a comunidade externa, porém este aspecto não pode ser contemplado em decorrência da necessidade do isolamento social. Ao mesmo tempo em que a organização deste espaço de

diálogo virtual era composta com a escolha dos primeiros materiais a serem discutidos e o reconhecimento da plataforma a ser utilizada, iniciou-se os contatos aos/as estudantes, com a ajuda da instituição de ensino, a fim de convidá-los/as a participar da pesquisa.

Deste modo, após os contatos iniciais, uma rede de interações formou-se rapidamente e em alguns dias os convites para o grupo inicial já estavam circulando nos grupos de WhatsApp¹⁵ das turmas, repassado pelos/as líderes de turma. Cabe salientar, que o recurso tecnológico do WhatsApp foi uma importante ferramenta no contato com esses jovens possibilitando a reinvenção da pesquisa. Segundo Silva e Behar (2019, p. 23) “[...] a vida cotidiana das novas gerações, sobretudo dos jovens, configura-se mediada pelas redes sociais virtuais, que induzem novos estilos de vida, um novo processamento de informação, intercâmbio, expressão e ação.” Assim, a preocupação inicial com a coleta de dados inteiramente mediada pelas tecnologias digitais foi aos poucos superada, pois as mesmas tornaram-se componente facilitador à pesquisa.

Os convites para o grupo inicial foram cuidadosamente preparados para o público juvenil em relação a sua arte visual e linguagem. Como o universo da pesquisa abrange vários/as estudantes do ensino médio, de turmas distintas e 3 cursos técnicos diferentes, optou-se em um primeiro momento por realizar 3 grupos iniciais em dias distintos (um para cada curso técnico). Segue o modelo de um convite:

¹⁵ 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.

Figura 01 – Convite para grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De tal modo, os 3 primeiros encontros iniciais, cada encontro com estudantes pertencentes ao seu curso técnico, tinham como intenção explicitar os objetivos da pesquisa, esclarecer dúvidas, ouvir sugestões e cumprir com os procedimentos éticos da pesquisa. Todos os grupos desenvolvidos na pesquisa se deram por livre adesão dos/as participantes e na ocasião de entrada de um/a novo/a integrante, pois a notícia da existência do grupo circulou entre estudantes havendo ingresso desses ao longo da pesquisa, eram retomados os objetivos e os TALE e TCLE registrados. Neste primeiro ciclo de grupos, alguns participantes já demonstraram interesse pelo mesmo, sugerindo atividades futuras e se haveria a possibilidade de continuá-lo no retorno das aulas presenciais.

Após esses encontros iniciais, formou-se um grupo único com integrantes dos 3 cursos técnicos que aceitaram participar da pesquisa os quais integraram os grupos posteriores. Os mesmos optaram pela criação de um grupo no WhatsApp para facilitar a interação e a

combinação dos encontros futuros onde foi sugerido que criássemos o grupo de WhatsApp e, como todo grupo deve possuir um nome para ser criado, o mesmo foi intitulado como COLETIVAMENTE, nome este que os/as participantes optaram por manter. Com a consolidação deste grupo único, todas as decisões pertinentes a ele (dia dos encontros, periodicidade, horário, temas, pausa para as férias, etc.) eram debatidas e decididas por todos/as. Seguem alguns modelos de convites após a consolidação do grupo:

Figura 02 – Convite para encontros com base em metodologias participativas



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A plataforma escolhida para realizar a coleta de dados foi o Google Meet, pois é a ferramenta já utilizada na instituição de ensino para as aulas remotas, sendo uma plataforma de videoconferências bastante empregada na área da educação, principalmente após a situação da pandemia, a qual permite a gravação da reunião virtual que é armazenada em um arquivo de vídeo ao final da realização (tanto as falas quando conversas pelo chat).

Portanto, quando a construção do “inédito-viável” é alicerçada em projetos, estudos, aprendizados, reflexões críticas perante a realidade concreta, sonhos, utopias e esperanças, a busca do “ser mais” vai se desenhando coletivamente na caminhada, a qual continuará sendo escrita e reescrita no subcapítulo a seguir.

4.2 Do sonho à realidade: a concretização do “inédito-viável” com as juventudes

Nas próximas páginas será apresentada a análise dos dados, tendo como evidências as categorias de análise emergentes. Para poder melhor visualizá-las organizamos um quadro especificando as categorias elencadas para cada segmento envolvido na pesquisa.

Quadro 04 – Categorias de Análise

JUVENTUDES	GESTORES/AS
Adultocêntrico Autonomia Educação no Instituto Federal Estereótipo negativo Futuro Grupo como rede de apoio Pandemia Silenciamento	Autonomia Organização institucional Participação estudantil Política de Assistência Estudantil Processos formativos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Portanto, a descrição vai se constituindo no texto em que se expressam o conjunto das falas presentes nas diversas unidades de análise através da relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, compondo este o tratamento dos dados nos subcapítulos a seguir: o primeiro nomeado como “Criando elos: as vozes das juventudes levada a sério” e o segundo como “Tudo que nós tem é nós”: esperançar, uma prática coletiva.

Ressaltamos que este texto é escrito não como uma verdade em si, mas sim como um processo dialético na busca por compreender a realidade dos/as participantes envolvidos/as através da investigação, apreendendo a pesquisa como um princípio educativo, anunciado por Freire (2016, p. 31) “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

4.2.1 Criando elos: as vozes das juventudes levadas a sério

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério [...]
 Eu sempre quis falar nunca tive chance
 E tudo que eu queria estava fora do meu alcance
 (Não é Sério - Charlie Brown Jr. e Negra Li)*

As juventudes traçam percursos no esforço em conhecer criticamente os obstáculos encontrados no cotidiano a fim de superá-los, pois independente de suas condições materiais e emocionais, possuem a consciência que intervir no mundo presente se faz necessário, como a fala da jovem aborda “A gente tem pouca voz, mas com essa voz que a gente tem hoje, a gente consegue fazer alguma coisa (Jovem Nagini).

Dessa maneira, os grupos virtuais primaram pelo respeito às juventudes e suas singularidades, levando suas vozes a sério. Para tal, a busca em instituir um ambiente

acolhedor e de escuta seguros procurando criar elos entre os/as participantes bem como um sentimento de pertencimento ao grupo, “[...] é fundamental para que os/as participantes estejam em um ambiente de concórdia e acolhimento, onde possam ter um espaço de fala.” (LOCATELLI; GIOVENARDI, 2021, p. 229).

Deste modo, os grupos foram se constituindo de maneira dialética e dialógica com diferentes movimentos coletivos e individuais, respeitando as vivências e dinâmicas de cada um/a, caracterizando cada encontro como único e gerador de novos “atos-limite”, porém sem perder um fio condutor que o situa como um espaço de escuta sensível e comunicação amorosa entre os/as participantes a partir dos temas trazidos por eles/as. Em função deste contexto, as falas e experiências que compõem o corpus desta pesquisa não serão tratadas a partir de uma ordem cronológica de como os grupos ocorreram, mas sim através dos diálogos que foram tecendo elos uns/umas com os/as outros/as.

Assim, podem-se definir os grupos e suas dinâmicas a partir da simbologia da “mandala tibetana”, caracterizada pelos diversos modos de se constituir através dos entrelaçamentos e movimentos dos arcos que a compõe, assim como os processos circulares e conexões vivenciadas pelos/as participantes do grupo.

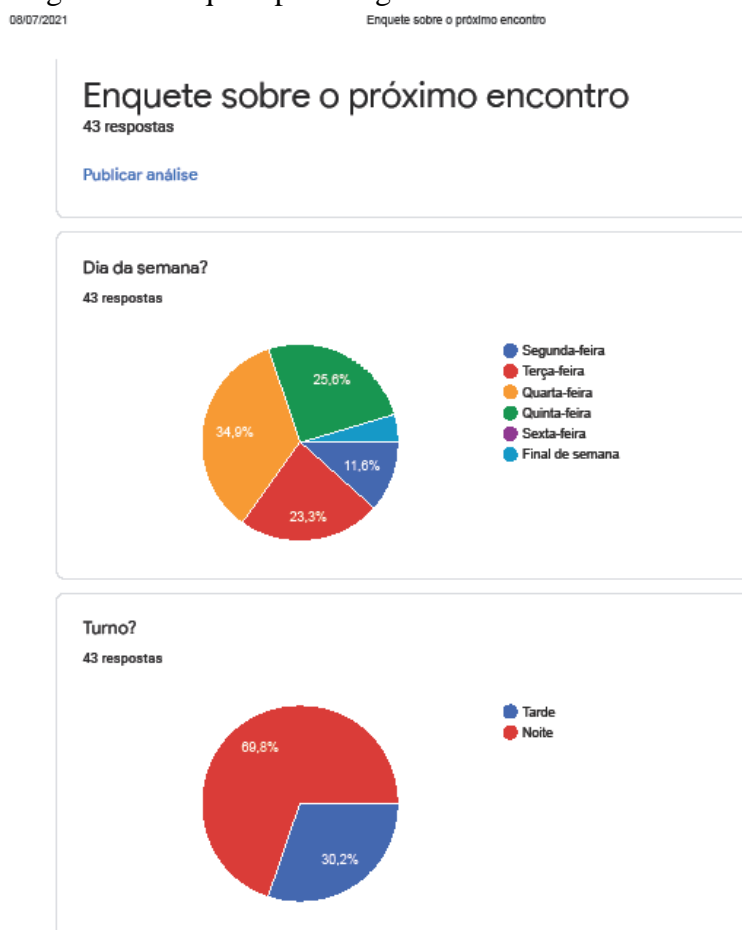
A palavra mandala em sânscrito significa “círculo”; um círculo que forma um campo de força a partir de formatos, estruturas numéricas e cores diferenciadas. [...] A mandala não tem uma imagem definida; ela tem múltiplos formatos e, ao mesmo tempo, não tem nenhum; ela representa a circularidade dos movimentos de ir, vir, se entrelaçar, se transformar, se [re]significar [...] (ANDRADE, 2019, p. 119).

A mandala e seus movimentos circulares não se configuram como uma linha reta onde há uma verdade absoluta e uma única voz e, por não mostrar-se com um formato único e pronto, mas com possibilidades em seu contorno, pensar os grupos em movimentos circulares significa abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade e, no encontro das singularidades pratica-se a circularidade do conhecimento, negando a unilateralidade. Assim, o grupo torna-se um espaço em que cada um e cada uma podem construir sua própria forma de estar no mesmo, assumindo a centralidade em seu processo de reflexão e autonomia e vivenciando seus movimentos na relação construída entre todos/as.

Dessa maneira, o grupo foi se constituindo nos movimentos circulares de idas e vindas à medida que os/as participantes foram dando seus contornos conforme suas experiências, disponibilidades e assuntos de interesse. Assim, após a realização dos 3 primeiros grupos que tinham por objetivo apresentar a pesquisa e convidar os/as estudantes a participar, foi enviada uma enquete, através do grupo de WhatsApp, a fim de fazer um levantamento para eleger o

dia da semana e turno para realização dos grupos posteriores. A enquete abaixo foi criada no Google Formulários¹⁶:

Figura 03- Enquete para eleger dia e turno dos encontros



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nas respostas dos/as participantes da pesquisa.

Após a divulgação do resultado da enquete, os/as participantes iniciaram um diálogo via WhatsApp, escolhendo realizar os encontros semanalmente na segunda-feira às 20h com duração em torno de 1h contudo, respeitando a necessidade de todos/as, os grupos foram cessados no período das férias escolares, retornando após seu término com encontros quinzenais na quarta-feira mantendo o horário das 20h. O link para os encontros era criado e enviado a todos/as.

Nestes 3 primeiros encontros, foram elencados assuntos de interesse entre os/as participantes para dialogar nos encontros posteriores, sendo utilizada a plataforma

¹⁶Aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

Mentimeter¹⁷ e, dentre os vários recursos que esta plataforma disponibiliza, escolheu-se a representação visual “Nuvem de Palavras” com a pergunta: SOBRE O QUE VOCÊS GOSTARIAM DE CONVERSAR? Seguem as respostas obtidas em cada um dos encontros:

Figura 04 - Nuvem de palavras/grupo 01



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nas respostas dos/as participantes da pesquisa.

Figura 05 - Nuvem de palavras/grupo 02



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nas respostas dos/as participantes da pesquisa.

¹⁷Plataforma colaborativa para criar apresentações que permitem a interação em tempo real das pessoas que estão assistindo através de quizzes, enquetes, perguntas e respostas. As apresentações criadas no Mentimeter são acompanhadas de um código de acesso para que participantes possam interagir do smartphone ou navegador, sem a necessidade de se logar ou se cadastrar na plataforma.

Figura 06 - Nuvem de palavras/grupo 03



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nas respostas dos/as participantes da pesquisa.

Assim, considerando as respostas acima os grupos foram se organizando e os temas citados pelos/as participantes suscitaram importantes reflexões a partir da vivência e realidade concreta de todos/as. A fala da jovem explicita os movimentos circulares do grupo, os elos que foram se constituindo e a relevância das juventudes terem espaços que possam expressar suas opiniões:

Eu achei muito importante essa conversa por vários motivos, porque a gente abordou várias coisas interessantes aqui que faz tudo... um conjunto sobre a saúde mental, como depressão, doenças psicológicas, ahn... gênero, sexualidades, essas coisas. Eu achei muito importante a nossa conversa. Eu achei também muito importante as pessoas falarem, apesar de ter coisas que... coisas que dói muito a gente falar, mas é muito bom falar. Muito bom colocar fora e conversar realmente com as pessoas, então quem quiser conversar comigo estou a postos. E eu vou tentar ajudar da maneira que eu posso. E é isso (Jovem Jéssica).

A escuta sensível e o diálogo respeitoso são elementos fundamentais para que o acolhimento da palavra do/a outro/a ocorra de maneira amorosa e segura. Neste movimento todos/as os/as participantes, devem estar atentos/as às falas que circulam para que “[...] possam vivenciar uma experiência concreta de troca de sentimentos, de percepções, de crenças, de opiniões, de saberes e de conhecimentos, baseada na escuta sensível e no olhar aguçado ao outro, na busca pela razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo.” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p. 843). De tal modo, quando a jovem refere que é “Muito bom colocar para fora e **conversar realmente** com as pessoas”, percebe-se que ela se sentiu acolhida, pois as pessoas a ouviram sem tecer julgamentos e preconceitos comumente associados às juventudes, atitudes estas advindas de uma sociedade estruturada por uma cultura adultocêntrica. Para Scherer (2017, p. 84) a perspectiva adultocêntrica:

[...] configura uma forma de negar a voz deste segmento social, isto é, compreendendo a juventude como uma fase da vida na qual não tem capacidade de coordenar sua própria trajetória, seus desejos, suas manifestações. Esta perspectiva tutelar nega a lógica de compreender as juventudes como capazes de decidir sobre o seu futuro, buscando a articulação de ações que partem da perspectiva de que o jovem não possui condições de orientar suas próprias escolhas, necessitando obrigatoriamente que um sujeito “adulto” possa orientá-lo em qual caminho seguir.

Uma manifestação que retrata a perspectiva de uma sociedade adultocêntrica está na fala do/gestor/a quando lhe é perguntado como foram planejadas inicialmente as políticas e programas voltados às juventudes existentes em âmbito institucional:

[...] não houve uma grande discussão com a comunidade acadêmica, e quando eu digo que não houve uma discussão com a comunidade acadêmica eu tô me referindo, inclusive, que não houve uma grande discussão, porque diz respeito aos estudantes, que é o público central, que é o público-alvo (Gestor/a 3).

Dessa forma, o adultocentrismo anula os saberes e desejos das juventudes não valorizando em muitas ocasiões as falas e expressões das mesmas, excluindo-as dos processos de planejamento, decisão e organização de projetos e atividades com impacto diretamente relacionado a elas “[...] reforçando a ideia de que os jovens não possuem competência para construir suas próprias histórias, não havendo necessidade de serem ouvidos.” (SCHERER, 2017, p. 84).

Esta lógica vai de encontro com a educação transformadora visto que nela as pessoas vão adquirindo consciência de si, do/a outro/a e da sua realidade, e, a partir das reflexões individuais e coletivas tornam-se capazes de fazer e refazer o mundo e a si mesmo, havendo um deslocamento de serem vistos como meros objetos para sujeitos da ação. Nesta compreensão Freire (2016, p. 53) afirma:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.

Assim, as narrativas a seguir ocorreram no grupo onde o tema central era “política”, o qual foi um assunto recorrente nos 3 quadros “Nuvens de palavras”. A partir da música “Não é Sério” do cantor Charlie Brown Jr. e colaboração da Negra Li, discutiu-se sobre a participação das juventudes em diversos espaços da sociedade, buscando inserir-se como sujeitos da história e as dificuldades para sua efetivação. O depoimento da jovem demonstra a clareza que a mesma possui em relação à estrutura de nossa sociedade que muitas vezes anula as vozes das juventudes, não as levando em consideração.

A nossa voz não é levada em consideração, sabe? Sei lá, é muito comum que tipo, os adultos, por terem mais experiência de vida, mais vivência, às vezes a gente é, tipo... deixado de escanteio, mesmo. A nossa voz, o que a gente pensa não é levado em consideração. Eu acho que isso é um ponto bem... tipo, que eu pelo menos consigo ver bastante no dia a dia (Jovem Cecília).

Percebemos que na cultura adultocêntrica está intrínseco o silenciamento das juventudes e sua invisibilidade, subjugando-as a ser objeto de discurso do outro, tanto dos adultos quanto dos saberes disciplinares. Nesta premissa, as juventudes veem-se enredadas nestas estruturas de dominação as quais, não por acaso, as silencia.

A frase "sempre quis falar nunca tive chance", realmente representa os jovens (Jovem Nagini).

Tu vê a... as coisas acontecendo na tua frente, mas tu realmente não tem voz, tu não tem saída [...] Então, é uma série de... assim, de fatores que... que impedem, sabe, realmente que a gente coloque a nossa voz pra jogo e... é complicado (Jovem Cecília).

Assim, a falas juvenis encontram-se estruturalmente silenciadas, contidas de maneira sutil ou violenta, silenciamento este que os/as limita em constituir-se como sujeitos políticos, ou seja, sujeitos capazes de uma fala pública com poder de influenciar no curso e no destino da vida coletiva. Neste contexto, forjam-se sujeitos silenciados e silenciadores ou, como Paulo Freire (2019a) caracteriza, oprimidos e opressores e, na problematização da situação oprimido-opressor, é denunciada uma relação de dominação condicionada a uma vocação de “ser menos”.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 2019, p. 43).

A manifestação da desumanização acontece para ambos e à superação desta situação pode ser alcançada quando os próprios oprimidos começarem criticamente, a saber-se nesta condição, através de uma educação problematizadora, transformando a realidade opressora em um processo de contínua libertação.

Dick (2003) aponta que historicamente sempre existiu uma “onda juvenil” lutando por ocupar seu lugar de protagonismo, porém esta manifestação ficou silenciada.

Esta “onda” – quer se queira quer não – sempre existiu, mas não aparece (não é reconhecida) na história que se lê e se estuda, seja porque faltavam aos jovens condições de afirmar-se, seja porque eram esmagados, consciente ou inconscientemente, pelo poder dos adultos (família, sociedade ou igrejas). A “onda” não “aparece” porque não se quer que ela apareça. Ela “não tem direito”; ela é perigosa; ela não tem responsabilidade. (DICK, 2003, p. 13).

Os movimentos das juventudes pela busca de autonomia expressam-se das mais variadas formas, na cultura, na política, na vivência em sociedade, mas é uma face escondida na história, gerando invisibilidade deste segmento, o qual decorre do preconceito ou da indiferença (SCHERER, 2013). Dessa maneira, a invisibilidade perante as juventudes se manifesta “[...] desde a família, passando pela comunidade e chegando às políticas públicas que tutela e reproduzem o preconceito gerador dos processos de invisibilidade.” (SCHERER, 2013, p. 31).

Outra representação que o adultocentrismo armazena referente as juventudes é o estereótipo negativo ligado à imagem deste grupo social, geralmente vinculado à criminalidade e a comportamentos conflituosos. Trata-se de uma imagem construída coletivamente que ganha impulso na hiperexposição de jovens na sociedade (DAL MOLIN, 2011), principalmente pela “[...] mídia e por setores do poder público, engendram no cotidiano simbólico nacional uma verdadeira guerra civil cujas principais vítimas são, justamente, os jovens, em especial os que vivem em regiões de conflito armado e segregação urbana.” (DAL MOLIN, 2011, p. 128).

A estas condições, as narrativas a seguir evidenciam o estereótipo negativo ligado às juventudes:

É exaltado mais os pontos negativos, ahn, quando acontece algum erro, quando a gente falha, do que quando a gente acerta [...] (Jovem Cecília).

Sempre falam dos erros exatamente (Jovem Estelar).

Bem como diz na música, falam mais coisas ruins porque quando falamos coisas boas ou certas, não somos levados a sério por sermos jovens e “sem experiência” (Jovem Vitória).

Kliksberg, (2006), afirma que há vários mitos relacionados às juventudes, os quais não condizem com a realidade desses/as jovens. Entre eles, destaca-se o mito generalizante de que jovens são conflituosos:

Nas sociedades da América Latina circula a imagem de que os jovens são desordeiros, com condutas em muitos casos censuráveis, basicamente imprevisíveis. É como se tivéssemos que ‘ter cuidado’ com eles.

A isso é acrescentada a percepção, no caso dos jovens pobres, de que seriam ‘suspeitos em potencial’. Poderiam chegar a ter condutas delituosas facilmente.

Essa mensagem, basicamente de desconfiança, contamina as políticas, as atitudes e o comportamento para com os jovens em sala de aula, no mercado de trabalho, no trato das instituições públicas e em vários aspectos da vida cotidiana. (KLIKSBERG, 2006, p. 935-936).

Os depoimentos acima fazem eco ao posicionamento de desconfiança que a sociedade possui perante as juventudes, estigmatizando este grupo como perigosos, influenciáveis e irresponsáveis, como ilustram estes/as jovens:

Acham que por sermos jovens somos ingênuos e influenciados por tudo (Jovem Vitória).

Às vezes a gente só tá em um dia ruim, não que não estamos preocupados (Jovem Estelar).

Neste ambiente de tensão ocasionado por uma sociedade que não ouve plenamente as juventudes em suas demandas e anseios, inscrevendo-as como conflituosas e despreocupadas, constituem-se jovens subalternizados/as, com o intuito de convertê-los/as a uma “[...] espécie de cidadão de categoria inferior” (KLIKSBERG, 2006, p. 936) através de uma “consciência oprimida” de que fala Paulo Freire (2019, p. 57), gerando uma situação concreta de opressão.

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca [...].

Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. (FREIRE, 2019, p. 62).

Assim, os oprimidos, subtraídos pela estrutura dominante vigente, encontram-se limitados pela busca do “ser mais”, percebendo-se como inferiores, configurando-se em mais um ato de violência, nomeado por Freire (2019, p. 69) como “autodesvalia” dos oprimidos, a qual “Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores.” (FREIRE, 2019, p. 69).

A narrativa a seguir, faz menção ao sistema estrutural deste processo e, por tratar-se de um movimento histórico, está enraizado na estrutura social, orientando as relações institucionais, econômicas, culturais e políticas:

[...] me deixa, às vezes, bastante preocupado é no sentido de que a gente acaba adotando uma postura muito institucionalizada. [...] iminentemente administrativa [...] E isso é algo que a gente tem que tomar cuidado, porque é aquilo que eu dizia, a gente corre sério risco de tomar decisões, de não consultar as nossas bases, e de a gente acabar impondo algumas coisas que no nosso entendimento seriam melhores, quando na verdade não o são (Gestor/a 3).

No contexto desta fala, as “bases” são os/as estudantes da instituição de ensino e, percebemos que a narrativa é permeada de preocupação e crítica deste/a gestor/a o qual constata que a postura institucionalizada e administrativa estruturada e praticada pela

instituição tolhe o direito dos/das estudantes em participar dos processos de construção e decisão das políticas institucionais às juventudes.

Segundo Rodrigues (2016), o modelo de escola no Brasil carrega aspectos herdados ao longo da cultura social, como o clientelismo e o autoritarismo. Ainda, a autora afirma que as escolas “[...] refletem a realidade social mais ampla, é um “micro” que reflete o “macro” e tem contido entre seus muros os mesmos processos que se presencia no contexto maior, na superestrutura da sociedade.” (RODRIGUES, 2016, p. 42). O depoimento acima revela que o sistema de ensino está constituído sobre a égide da “educação bancária” com alicerces sólidos, dificultando à efetiva mudança nas práticas cotidianas institucionais e profissionais.

Freire (2016) situa que há neste modelo de escola direcionado somente à transmissão de conteúdos, tratando com indiferença as redes de relações e tessituras do espaço escolar, constituindo-se muitas vezes “eminente administrativa”, uma “compreensão estreita do que é educação” (FREIRE, 2016, p. 44):

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que umas das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Assim, quando as interações cotidianas do ambiente escolar são relegadas em detrimento da transmissão mecânica de conteúdos, estes sem relação com o mundo real das pessoas, têm-se uma escola desconectada do concreto que não compreende o valor dos sentimentos, emoções, vivências, inseguranças, experiências sociais, expectativas dos/as estudantes. Esta escola, portanto, está caminhando na direção contrária ao que Freire (2016), chama de “pensar certo”. A educação libertadora, coerente com a prática de “pensar certo”, possui compromisso com a consciência crítica de estudantes, respeitando e estimulando suas curiosidades, criatividade, conclusões e produções.

Pensar certo não é quefazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado. [...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (FREIRE, 2016, p. 38-39).

A escola engajada com a prática de “pensar certo” alinha-se com os objetivos da educação libertadora, proporcionando à comunidade escolar as condições necessárias para que estudantes possam expressar livremente suas opiniões, saberes e dúvidas, relacionando-as à compressão do mundo real, adotando práticas baseadas na “pedagogia da pergunta”, pois “A existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (FREIRE, 2021b, p. 75).

Porém, evidenciamos que a sociedade adultocêntrica não está alicerçada nas práticas à liberdade e ao diálogo, estando estruturada sob perspectivas que traduzem as juventudes a espectadoras da história e não como partícipes da mesma, situação refletida nas instituições de ensino, porém encontra-se neste cenário aspectos contraditórios no trato com as juventudes, uma dualidade, pois ao mesmo tempo em que lhes recai o estigma de conflituosas, irresponsáveis e despreocupadas com suas vidas, são pressionadas por construir um futuro promissor baseado no sucesso acadêmico e profissional. As pressões advindas do mundo adulto ficam claras nas declarações:

Esse negócio aí sobre ENEM, isso de ter que sair da escola e já ter que saber... tem todo um... uma pressão, assim, que quando a gente vai crescendo, nessa transição da nossa... do final da nossa adolescência, entrar pra vida adulta e afins, que a gente já tem que saber que a gente quer já pra gente entrar direto, assim, e às vezes é muito complicado, porque a gente já vai entrando direto nesse mundo sem nem ter tido, tipo um tempo pra respirar e... meio que acabar, às vezes, se assustando, né? Não ter... muito se preparado, enfim. [...] E muita gente julga isso, por tu... acaba, às vezes, trancando a faculdade cedo e... e trocando de curso várias vezes, mas é todo um processo, né, pra tu descobrir o que tu exatamente quer, então... ahn... é... bem complicado (Jovem Vitória).

Porque nem sempre com dezoito anos eu vou descobrir o que eu quero da minha vida. E eu acho que a maioria dos adultos bota essa pressão em cima da gente, sabe? Sei lá (Jovem Olívia).

A narração acima expressa a dualidade dos discursos sobre as juventudes, pois a sociedade oscila entre considerar os/as jovens adultos/as para algumas exigências e infantilizá-los/as em outras situações. Além disso, anuncia a apropriação que possuem sobre seus processos e vivências bem como a percepção desta dualidade existente. Esteves e Abramovay (2007, p. 26) reiteram que:

Dessa forma, ainda que a eles seja conferida a esperança e imputada a responsabilidade por um mundo melhor, ao mesmo tempo são obrigados a conviver com o medo e a desconfiança que a sociedade neles deposita, situação que se agrava ainda mais na medida em que também são concebidos como aqueles que, via de regra, não produzem, dependendo economicamente das populações mais velhas.

Essas falas foram desencadeadas no grupo a partir do vídeo “Mentiras que todo mundo conta sobre adolescentes” do canal do YouTube “Drelacionamentos” o qual retrata de

maneira irônica as representações que os/as adultos/as possuem dos/as jovens e o senso comum que recai sobre os mesmos. Os/as participantes sentiram-se contemplados/as pelas diversas situações apresentadas no vídeo, pois são confrontados/as cotidianamente pelas mesmas, identificando-se com as condições de julgamentos e pressão perpassadas pelos/as mesmos/as.

Dessa maneira, percebe-se que a dificuldade da sociedade em conceber as juventudes como sujeitos de identidade própria, sendo vista de maneira difusa através de aspectos muitas vezes antagônicos entre si, gera um sofrimento nesses/as jovens, pois necessitam lidar com processos inerentes da própria juventude (biológicos, psíquicos, sociais e outros) juntamente com situações de julgamentos e pressões relativas ao seu presente e futuro.

Eu também me sinto muito pressionada aqui na nossa região, sabe? [...] Porque aqui tu é julgado... tu dá um passo na rua, tu é julgado, sabe? [...] Tipo, assim, eu não posso botar uma roupa que as pessoas não vão gostar, porque as pessoas vão virar pra mim e vão rir da minha cara, sabe? Eu não posso botar uma roupa que eu gosto, eu não posso fazer uma coisa que eu gosto, eu não posso fazer nada porque as pessoas vão julgar. [...] Eu me sinto muito pressionada pela sociedade, sabe? (Jovem Olívia).

E muitas vezes eu me peguei cobrando estar bem, pra eu colocar aquele sorriso no rosto e falar “tá tudo bem, eu tô ótima” mesmo eu estando corroída por dentro. E eu aprendi com o tempo a não me sentir assim. Ahn..., mesmo não estar bem, tipo, ver o lado bom, mas também ver o meu lado que nem sempre eu vou tá bem, nem sempre eu vou tá feliz com certas situações. Esses dias eu comecei a chorar até, tipo, me lamentar mesmo, porque tava dando tudo certo e eu não tava bem, eu não tava legal. Eu queria chorar, eu queria me abrir com alguém e... e eu me cobrava pra eu estar bem, porque tava dando tudo certo, sabe? (Jovem Jéssica).

A evolução é uma coisa muito pesada, porque a gente se vê num caminho que, ou a gente evolui e aprende, ou a gente vai... como é que eu posso dizer, ou a gente não evolui nada e fica... [...] A gente fica pra trás, e a gente fica... e a gente acaba se angustiando muito, a gente fica... nossa, então não tô indo pra frente, eu não tô... o que que eu tô fazendo, eu não tô indo, todo mundo... eu tô ficando pra trás, todo mundo tá evoluindo e eu não. E é uma cobrança muito forte e não só nossa, porque a gente se cobra muito, mas a nossa família cobra muito da gente. A nossa família cobra e quer que a gente evolua. Eu sei que isso é uma coisa boa, óbvio, família... essas coisas, mas às vezes a família cobra tanto que a gente fica... sabe? A gente fica... cara, que que eu tô fazendo? Parece que eu tô fazendo de tudo pra evoluir e ninguém tá percebendo, ninguém tá, sabe? (Jovem Jéssica).

As falas demonstram o sofrimento pela qual as juventudes estão vivenciando, porém há um movimento para que esta evolução da qual o/a jovem está mencionado ocorra, no entanto, este movimento, como fica explícito, está sendo um caminho solitário entre os/as jovens, com a ausência do auxílio de quem tanto os/as cobra, o mundo adulto. Assim, se faz necessário mudar a visão que se tem das juventudes, construindo uma concepção que as considere como sujeitos com seus percursos de vida, ideias, opiniões e responsabilidades. Contudo, como afirma Perondi (2020, p. 259):

Isso não significa que devem ser deixados a sós, pois não é o que desejam. As juventudes, em suas diferentes formas de viver, precisam de adultos e instituições que acompanhem as suas trajetórias, ouçam o que têm a dizer, apoiem suas decisões, ajude-as a pensar sobre as suas opções, seus erros e seus sonhos.

Compreender as juventudes como sujeitos de identidade própria, com seus anseios, medos e sonhos é fundamental para romper com os estigmas e preconceitos arraigados na sociedade os quais geram os sofrimentos pelos quais perpassam os/as jovens, pois como o relato a seguir demonstra este processo: *“É uma construção social de como a gente deve se portar, essa pressão interna é reflexo disso. Se eu quiser ir vender minha arte na praia, a maioria vai me julgar de uma forma negativa e eu não sei se iria conseguir sobreviver.”* (Jovem Luíza).

Na fala da jovem percebe-se a clareza e maturidade de seu pensamento, analisando de maneira crítica a realidade concreta enfrentada pelas juventudes bem como esboçando uma preocupação com seu futuro, contradizendo o discurso da sociedade adultocêntrica de que jovens são irresponsáveis e despreocupados/as com o amanhã.

E realmente, assim, eu projeto que... eu tenho que já depois de ter dezoito anos, eu já pretendo já tá saindo de casa, porque... não dá pra ficar dependendo de uma pessoa e tenho que ter minha vida. Quero fazer... quero ter meus sonhos, quero... concretizar, talvez, alguns que eu já tenho e... é difícil? É difícil, mas a gente não pode desistir nunca (Jovem Íris).

Os projetos de futuro são uma preocupação constate entre os/as jovens, especialmente aqueles/as que estão concluindo o ensino médio. Suas indagações dizem respeito principalmente ao prosseguimento dos estudos e ao mundo do trabalho sendo que uma parcela dos/as estudantes já está ocupando postos de trabalho antes mesmos de encerrar seus estudos. Scherer (2017, p. 175) destaca que:

A discussão a respeito do mundo do trabalho para as juventudes tem centralidade, uma vez que a juventude se manifesta, também, como um momento de construção de possibilidades de autonomias, as quais, em uma sociedade capitalista, são conquistadas em grande parte por meio da venda da sua força de trabalho.

O mundo acadêmico e o mundo do trabalho são processos que se relacionam e marcam socialmente os ciclos de vida das juventudes destarte, o investimento no amanhã, a curto, médio ou longo prazo, orienta e estabelece os fazeres do presente de uma parcela significativa da população juvenil e de seus familiares onde o projeto de organização de futuro está, muitas vezes, vinculado ao processo de escolarização. A preocupação pela conquista de um emprego atrelada à formação acadêmica se expressa nas falas:

Daí, tipo, tem mais uma pressão que é, por exemplo: tem gente que... se forma em Ciências da Computação e trabalha como taxista, por exemplo, sabe? Nem a... o diploma garante o emprego pra você, sabe? Daí tem tudo isso ainda, porque a taxa de desemprego é bem grande (Jovem Oliver).

Só q cada vez ta mais difícil de entrar no mercado de trabalho (Jovem Oliver).

Já a inquietude em relação à continuidade nos estudos e as condições financeiras fazem-se presentes abaixo:

E mesmo assim, passando numa federal, eu acho até bem complicado, porque o curso que eu quero, que é medicina veterinária, no caso... nas federal que eu conheço é o dia inteiro. Aí eu já não poderia me sustentar sozinha. Daí já é uma coisa que penso que... o curso já dura mais de cinco anos. Eu não ia gostar de ficar mais cinco anos sendo sustentada pelos meus pais, daí eu também penso nisso: o que que eu vou fazer da minha vida? Quando eu terminar no Ensino Médio, se caso eu passar ou não passar numa federal? (Jovem Isabela).

E também tem, tipo, as universidades... algumas federais são bem longe, assim, sabe? Da região onde eu moro. E também teria a questão de como voltar e se você fica... se mora na cidade, né, pra ficar mais perto da universidade. A... vendo assim, não... vendo assim, pra pensar bem, não é uma questão de mérito, assim, quando alguém fala que conseguiu... ahn... fazer uma tal faculdade, assim, porque... você precisa ter dinheiro pra isso também. [...] Você precisa ter dinheiro pra passagem pra ir e pra voltar, você precisa ter tempo e... tipo... se você trabalha pra sustentar os pais em casa, vai ser mais difícil ainda (Jovem Oliver).

Eu acho que é meio cedo pra mim decidir assim. Até hoje eu tava conversando com a minha mãe a respeito, daí ela disse que eu tenho tempo pra decidir e que eu não preciso saber de tudo agora. Ainda bem, né? Meus pais não me colocam tanta pressão, assim. Mas, assim, outras pessoas tipo... da minha família, assim... ficam falando que eu tenho que fazer tipo... outros cursos, assim, cursos que dão dinheiro, mas eu não sei direito o que fazer, exatamente (Jovem Oliver).

E quem não quer fazer faculdade é algo muito absurdo ou normal? [...] claro que estudar e fazer faculdade são duas coisas diferentes (Jovem Carlos).

Todas as falas acima se deram no grupo que tinha como tema “mercado de trabalho e escolha profissional” e para estimular o diálogo assistiu-se ao vídeo “Vai se formar esse ano? Veja como fica a vida após a escola” do canal do YouTube “Criativos da Escola” o qual aborda, através do relato e vivências dos/as estudantes os desafios após o término do ensino médio.

Dessa maneira, os dilemas das juventudes em relação ao seu futuro fazem-se evidentes, sendo permeados por escolhas a serem feitas, uma tomada de decisão no tempo presente. Decidir o que fazer e/ou para onde ir se mostrou não ser uma tarefa fácil, pois além dos/as jovens terem que fazer um escolha profissional no direcionamento de qual curso superior ingressar na faculdade, ou se irão “fazer faculdade”, há também uma preocupação com as condições financeiras que envolvem sua permanência na instituição de ensino.

Planejar o futuro sempre se constituiu em um importante desafio para todo e qualquer sujeito, uma vez que, todo e qualquer planejamento possibilita a construção de estratégias frente à dinâmica da realidade. Porém, na atual conjuntura, diversas transformações societárias vêm impactando as percepções para com o futuro, uma vez que, ao mesmo tempo em que se ampliam possibilidades, com o surgimento de novas profissões [...], ampliam-se também o contexto de precarização para com o mundo do trabalho [..]. Diante dessa realidade, a certeza quanto ao futuro e aos “planos” para com esse futuro, se fragilizam, se constituindo em (in)certezas diante da dinâmica do real (SCHERER; GROSSI, 2014, p. 135).

Neste cenário, o planejamento do futuro, a partir de estratégias que demandam decisões frente à realidade concreta do presente, incorporou a toda sociedade novos desafios devido aos impactos causados pela pandemia de COVID-19, exigindo das sociedades adaptações em suas formas de viver. Para Santos (2020, p. 29) a pandemia e as medidas sanitárias de prevenção adotadas tornaram a situação “[...] propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.”

Às juventudes, a realidade imposta pela COVID-19 trouxe desafios e seus impactos são vivenciados por este público das mais variadas formas, demandando aos/as jovens lidar com sentimentos como medo, angústia, solidão, a falta do/a outra/a.

Eu sempre me comuniquei pessoalmente, mas daí veio a maldita pandemia e eu me esqueci como é tá cara a cara com alguém [...] da um negócio ruim falar sobre isso porque eu sinto falta do tempo que não tinha covid-19 [...] o meu eu de 2019 era mais feliz do que agora, eu mudei mas porque acabou sendo forçado, o tempo me fez mudar; achei que era só eu que sentia isso, muito bom tá escutando de vocês também. Eu tive saudades e angústia (Jovem Balaca).

A fala acima ocorreu no grupo que tinha como tema “saúde mental” e para instigar a conversa desenvolvemos uma dinâmica onde cada participante foi convidado/a a escolher um objeto que estivesse ao seu alcance naquele momento. Este objeto deveria de alguma maneira dizer algo sobre a pessoa que o escolheu, assim cada um/a abriu sua câmera, mostrou o objeto escolhido e dissertou sobre o mesmo, fazendo relação com seus sentimentos, características e gostos pessoais. A grande maioria das pessoas relacionou seu objeto com a COVID-19 associando-o com estratégias pessoais de enfrentando a pandemia e o isolamento social bem como os impactos vivenciados por eles/as. Os depoimentos que seguem igualmente se deram neste encontro.

Eu travei um pouco principalmente por conta da pandemia. Antes eu chegava em qualquer pessoa, assim. Se eu encontrasse alguém na rua, a gente começava a conversar eu chegava a falar “passa seu número de WhatsApp” e a gente continuava conversando o resto da vida. Mas, assim, depois da pandemia, eu... eu... é muito difícil eu falar, assim, falar com as pessoas. Eu travo até de ir no mercado. Então é bem complicado (Jovem Íris).

Essa questão de pandemia foi muito complicado, principalmente pra... como é que eu vou dizer, pra sociedade entre aspas, vamos dizer... vamos dizer assim. Porque antes todo mundo era muito comunicativo, todo mundo chegava, abraçava, se cumprimentava. [...] A gente acaba se retraindo muito. Sei lá, parece que na pandemia a gente entrou no nosso próprio mundo, numa bolha e agora a gente tem que, nessas questões de mudança, de escola, de conhecer novas pessoas, a gente tem que sair de dentro dela, se adaptar. [...] É muito difícil essa coisa de a gente sair de uma bolha pra gente socializar de novo. Porque praticamente em dois anos a gente não socializou nada. A gente desaprendeu, vamos dizer assim, de socializar, de estar com pessoas, entendeu? (Jovem Jéssica).

O isolamento social, em decorrência da pandemia de COVID-19, acarretou inúmeros impactos na vida dos/as jovens, no entanto, as consequências vivenciadas nestes depoimentos expressa a característica inerente ao ser humano afetada pelo necessário distanciamento físico e emocional em função da circulação de um vírus que não pode ser visto a olhos nus, a sociabilidade humana. Freire (2016) reflete sobre a presença humana no mundo:

Que dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. [...] Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. (FREIRE, 2016, p. 20).

Contudo, os/as jovens percebendo os impactos acarretados pela ausência do/a outro/a neste período da pandemia, buscaram e ainda buscam alternativas a fim de minimizá-los, recorrendo as mais diversas estratégias, como retratam os depoimentos.

Tô aprendendo a tocar piano, assim... agora dei uma parada, por conta das aulas e tudo o mais, mas... eu tava aprendendo a tocar piano. E é muito importante, porque, imagina... eu não conhecia ninguém aqui. Agora eu conheço, mas tudo virtualmente. Eu fiquei o quê? Nem um mês no [referência ao colégio anterior], veio a pandemia. Então imagina: numa pandemia, sozinho, sem nenhuma amizade aqui... então, foi bem difícil. Ainda é, mas agora um pouco menos, porque agora que eu tô mais tempo tendo mais contato com mais gente tá bem melhor, mas... realmente, fez um mal danado no começo. Eu chorava quase todo dia (Jovem Íris).

Eu também peguei um livro. [...] o livro eu acho que como eu gosto muito de viajar, de sair, de conhecer outros lugares, a leitura me ajudou muito nisso. Principalmente agora na pandemia e que, né... nós estamos numa situação muito... muito triste, muito caótica, eu acho que o livro... livros me ajudaram muito a sair um pouco desse mundo e tentar amenizar a situação (Jovem Maria Cecília).

A essas estratégias pessoais de enfrentando a pandemia, ao isolamento social e aos impactos na vida desses/as jovens, podemos chamar de “atos-limite” que, desencadeados pela percepção crítica delas/as perante as “situações-limite”, reinventaram a realidade concreta posta construindo seus “inéditos viáveis” cotidianos, cada um/a conforme as condições acessíveis no presente. Freire (2020c, p. 147), anuncia que “É a leitura do mundo’

exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limite’, mais além das quais se acha o “inédito viável”.

Assim, as juventudes através da “leitura do mundo”, compreendendo os limites necessários impostos pela pandemia de COVID-19, não incorreram ao imobilismo que a situação poderia causar, buscando ações possíveis de ser realizadas, na superação das “situações-limite”.

Eu peguei o meu fone, que é o... eu diria que é o que eu mais uso ultimamente, não só pra ver e escutar as aulas, mas música também é o que me deixa meio que desligada, assim, do mundo real, sabe? Então, é o que eu uso diariamente. É onde eu tô a maioria do tempo e que me faz muito feliz (Jovem Vitória).

Eu peguei a coisa que tava mais próxima de mim, que atualmente é o meu violão, ahn... eu não... sou muito bom nele ainda, eu tô aprendendo, na verdade, mas eu gosto muito de música e eu estudei teoria musical, fiz bastante curso, ahn...canto também aprendi um pouquinho. Pouca coisa por enquanto, mas eu acho que... estudar a música, assim, tocar um instrumento é uma coisa que eu gosto bastante (Jovem Carlos).

Portanto, sabemos que a pandemia afetou a vida dos/as jovens e suas famílias de maneira heterogênea, pois as situações de saúde (tanto físicas quanto mentais), econômicas e sociais, em um país diverso como o Brasil, são desiguais. Porém, percebemos através das falas, que as juventudes compartilham sentimentos e inquietações similares, lidando com as mesmas cada um/a a sua maneira e com as condições disponíveis no momento sendo que questões relacionadas à saúde mental e o autocuidado das juventudes nesse período fazem-se evidentes. Nesse viés, a pesquisa intitulada “Juventudes e a pandemia do coronavírus” (BRASIL, 2021b), já na sua 2ª edição, ouviu mais de 68 mil jovens brasileiros/as a fim de entender os efeitos da pandemia sobre as juventudes, explicitando que:

Em 2020, a tendência a sentimentos negativos marcou a questão da saúde mental como tema prioritário entre jovens. Mais de um ano após o início da pandemia, 6 a cada 10 jovens relatam ansiedade e uso exagerado de redes sociais; 5 a cada 10 sentem exaustão ou cansaço constante; e 4 a cada 10 têm insônia ou tiveram distúrbios de peso. Já um em cada 10 admitiram que chegaram a ter pensamentos suicidas ou de automutilação. Diante desses sentimentos, metade dos jovens considera prioritário garantir atendimento psicológico na saúde pública e 37% acha que esse atendimento deveria acontecer nas escolas. (BRASIL, 2021b, p. 92).

Dessa maneira, apontamos o impacto que a pandemia acarretou na condição de saúde mental das juventudes, advindo do necessário fechamento das escolas, o estudo remoto, a vida em casa e o distanciamento social, gerando perda das habilidades sociais e uma maior dificuldade de aprendizagem. Angústias, medos, estresse, ansiedade, tristeza, preocupações excessivas, solidão, desconfortos sociais são indicativos de um desgaste da saúde emocional.

Eu fico pensando, essa questão de pandemia fez muitas pessoas pararem de ter esperança e de acreditar nas coisas, entendeu? A pandemia foi um baque muito grande [...] foi um baque, tipo, foi como um soco no estômago. Mas não foi só um soco, foram vários; quanto mais a gente recebe soco, mais dói assim como qualquer coisa, entendeu? Muito difícil pra gente, principalmente na pandemia (Jovem Jéssica).

A jovem com clareza, empatia e apropriação dos processos desencadeados pela pandemia, denuncia uma consequência diretamente relacionada aquela “situação- limite”: a desesperança. Este depoimento corrobora com Freire (2020c), quando afirma que havendo a constatação de uma “situação-limite” se encontram razões de ser para dois posicionamentos distintos, o esperançoso e o desesperançoso. Ainda, ele refere:

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. (FREIRE, 2020c, p. 14).

Porém, em meio a tanto sofrimento e tristeza que chegam a tornarem-se quase uma dor física, como um “soco no estômago”, as juventudes mostraram-se resistentes e resilientes frente aos obstáculos vivenciados na pandemia, desenvolvendo processos de aprendizados.

Eu vou falar aqui que eu concordo quando a gente fala que a gente evoluiu, porque não teve como, né? Mas não teve como não evoluir, tipo, tanto tempo... sozinho, sabe? Eu comigo mesma. Mas eu acho que a gente não precisava sofrer tanto pra aprender, sabe? E... assim, eu tô numa posição muito tranquila. Eu, graças a deus, não perdi nenhum familiar pela Covid, mas eu vejo tanta família literalmente destruída, que não tem mais uma base que... e aí eu acho... cara! Não precisava tanta destruição pra tu aprender, eu acho que não. E aí... aí bate a tristeza também (Jovem Cecília).

Só pra ter uma ideia. Antes da pandemia, eu nem sabia o que que era Google Meet. Eu só fui saber quando veio essa parada remota, entendeu? Eu nunca me comuniquei tanto através da internet como nessa época de pandemia [...] Aí veio a pandemia, só pelo WhatsApp, pelo Instagram, direct do Instagram, só isso, entendeu? Aí hoje eu... essa semana ainda, esse final de semana eu fui encontrar com um amigo meu. Ele foi meu colega no oitavo ano e nós era muito chegado, nós jogava bola junto toda... depois das aula nós ia pro campinho jogar bola, entendeu? Conversava, trocava bastante ideia, aí chegou, nem eu nem ele teve coragem de falar um a... fora, tipo, um... “oi, e ae”. Entendeu? Não... não sai, entendeu? Não consegui sair assunto, não da mesma maneira que nós falava lá em 2019, entendeu? Ficou tudo diferente, entendeu? Tudo mudou (Jovem Balaca).

Os relatos retratam processos de adoecimento mental que, muitas vezes, se exacerbaram em decorrência da pandemia de COVID-19, assim jovens vivenciam em seus cotidianos as consequências desta situação até então atípica em nossa sociedade, porém é possível verificar movimentos de resistência e resiliência ocorrendo, mesmo que individualmente, a partir das juventudes. Esta constatação vem ao encontro da afirmação de Scherer e Grossi (2014, p. 145) quando escrevem que as juventudes contemporâneas são

questionadoras, trazendo para a pauta “[...] as questões mais providenciais dos diversos problemas da sociedade brasileira [...] almejam mudanças na ordem social vigente através de diferentes mobilizações.” Deste modo, esses movimentos podem ser percebidos nas falas:

Eu me conectei muito comigo mesma. Eu, vamos dizer, me encontrei, porque antes eu ficava assim “tá, o que que gosto de fazer? o que que realmente me atrai”, então eu me conectei comigo mesma na quarentena e eu aprendi muita coisa que nem eu mesma sabia. Por exemplo, eu amo ler... eu amo ler e eu só fui descobrir isso na quarentena, na pandemia, porque antes, tipo, era tudo muito corrido. E... e foi bom também, né, essa quarentena nessa pandemia para gente parar e pensar muito. Eu pensei muito, porque a gente teve tempo de parar e se concentrar na gente, no que fazer pra gente e no que fazia... tipo, no que fazia mal, ou que que a gente tava fazendo por vontade própria ou tava fazendo pelos outros? Porque eu percebi que tinha coisas que eu não fazia por mim, eu fazia pelos outros. Só que automaticamente me fazia mal. E nessa quarentena eu aprendi muito comigo mesma (Jovem Jéssica).

[...] quando uma pessoa morre a gente pensa “poxa, a gente tá no meio duma pandemia”, a gente não tá aproveitando nada. Mas daí é bom pensar que, mesmo assim, a gente pode se encontrar, a gente pode arrumar um jeito de... de se agarrar em alguma coisa, como várias pessoas... leitura, música, dança... jogos. Em várias coisas, a gente se agarra nisso e isso é muito bom. Ou a gente até mesmo pode estudar. Quando uma pessoa fala “nossa, me dá um conselho pra... sabe, esquecer um pouco disso” e eu falo “estuda sobre uma coisa que você gosta, aprenda uma coisa nova”, e é muito bom, entendeu? Ou se conecte com você mesmo (Jovem Jéssica).

As consequências ocasionadas pela pandemia de COVID-19 são inquestionáveis, como adoecimento mental, fragilização das relações pessoais, agudização das desigualdades sociais, impactos econômicos e sociais, perda de vidas humanas. No entanto, as vivências das juventudes frente a este cenário, reiteram esses processos de resistência e resiliência quando a jovem relata “[...] a gente pode arrumar um jeito de... de se agarrar em alguma coisa, como várias pessoas... leitura, música, dança, jogos”. Neste sentido, os/as jovens buscaram alternativas ao imobilismo frente uma situação nunca antes vivenciada, onde sonhos e utopias tornaram-se elementos indispensáveis como possibilidade de mudança do presente e futuro.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2020c, p. 126).

Dessa maneira, esses/as jovens compreenderam a “[...] história como possibilidade e não determinismo [...]” (FREIRE, 2020c, p. 127), inserindo-se na mesma em um permanente processo da busca pelo “ser mais”, como pode ser observado nas falas:

[...] não precisava de [...] toda essa coisa... de tanto sofrer, de todo esse caos, de toda essa destruição, porque, querendo ou não, deu um impacto muito grande. Óbvio, não precisava, mas [...] ao mesmo tempo que é bom, é muito ruim também. Mas cada um lidou... a quarentena de uma forma. Uns foram, obviamente, tendo crise, tendo... contraindo a... tendo crises, depressão, essas coisas, mas também foi muito bom, às vezes, isso, sabe? Eu mesma, tipo, eu tive muita crise no começo, nesse primeiro ano de pandemia. E desenvolvi várias coisas. Mas ao mesmo tempo foi muito bom, porque com isso eu aprendi muito sobre isso, entendeu? (Jovem Jéssica).

Isso foi bom para pensarmos no que realmente estamos gastando nosso tempo e o que realmente importa (Jovem Maria Cecília).

Entrelaçado nesta ação de aprendizado em como lidar com a pandemia e suas consequências há intrinsecamente um processo de crescimento e amadurecimento desses/as jovens e, mesmo sem deixar de compreender a realidade posta, demonstram empatia e solidariedade às pessoas mais afetadas pela pandemia.

Mas, tipo, ao mesmo tempo é muito bom, porque... não, é muito bom pra mim, no caso, né? Não a situação, mas é muito bom pra mim, porque eu aprendi um monte de coisa sobre mim: o que eu gosto, o que eu não gosto, é... sei lá, eu mudei, eu evolui bastante, sabe? Eu acho que... por mais que foi horrível, eu concordo que, tipo assim, não precisava tanto... tanto sofrimento pras pessoas aprenderem, mas, tipo, eu evolui muito nesse tempo, sabe? Eu não sou mais a mesma pessoa. (Jovem Olívia).

A busca do “ser mais” vivenciada pelas juventudes evidencia-se nos processos de amadurecimento e crescimento anunciados nas falas, onde a jovem reflete com muita lucidez e reponsabilidade sobre as consequências que a pandemia acarretou, tanto no nível macro, solidarizando-se com o sofrimento das pessoas quanto com as transformações que afetaram a ela mesma no seu desabafo “*Eu não sou mais a mesma pessoa*”. Freire (2019) reitera que a procura do “ser mais” se faz na comunhão, na solidariedade com as pessoas através da ação e reflexão coletivas e não no individualismo para então, haver a superação da situação opressora.

Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.

No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser mais (FREIRE, 2019, p. 46-47).

Assim, a pandemia de COVID-19 e suas consequências constituíram situações a serem superadas pelas juventudes, onde cada jovem a sua maneira reinventou seu cotidiano conforme suas condições sociais, psicológicas e econômicas, porém, a evolução e crescimento pessoais foram pontos em comum na busca pelo “ser mais”.

Eu acho que a pandemia, como foi um tempo que ninguém viu ninguém, que a gente teve que literalmente parar a nossa vida, ahn... nós não... nós não percebemos que nós crescemos também, que, tipo, né? [...] nós ficamos mais velhos, mais maduros [...] Parece que passou muitos anos. Eu acho que isso foi uma coisa que me pegou muito de surpresa, assim, agora que as coisas tão voltando ao novo normal, como dizem (Jovem Maria Cecília).

Processos de crescimento, amadurecimento e autonomia são reiterados na fala do/a gestor/a através da participação estudantil nos assuntos referentes à organização institucional frente à pandemia:

Este ano, por conta da pandemia, se criou o Comitê Institucional de Emergência, CIE, né. O CIE teve um papel muito importante, no que diz respeito a uma tomada de série de decisões [...] ele foi muito importante e o que a gente viu em diferentes momentos foi esse protagonismo estudantil, porque às vezes haviam encaminhamentos, inclusive por parte de gestão, né, da Instituição, e os estudantes, mesmo sendo em menor número, porque são apenas dois estudantes, eles defenderam os interesses dos coletivos aos quais eles são frente (Gestor/a 3).

Estes processos, no entanto, necessitam a atenção das políticas públicas (educação, saúde, assistência social e outras), pois estão ocorrendo em condições impostas às juventudes devido à pandemia de COVID-19, situação que pode gerar a impossibilidade da realização dos processos saudáveis de amadurecimento ocasionando uma geração de jovens vulneráveis ao adoecimento psíquico bem como adultos fragilizados. (COSTA et al., 2021).

Contudo, quando as vozes das juventudes são levadas a sério, desmistificam-se preconceitos e estigmas advindos de uma sociedade alicerçada no adultocentrismo, possibilitando que os movimentos de crescimento e amadurecimento juvenis ocorram de maneira a fortalecer os processos de autonomia e participação de jovens na construção e decisão das políticas às juventudes, inserindo-se na história como agentes de transformação, cumprindo então, a “[...] vocação ontológica de intervir no mundo.” (FREIRE, 2016, p. 53) dos seres humanos.

4.2.2 “Tudo que nós tem é nós”: esperançar, uma prática coletiva

*Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, absolutamente tudo que nós tem é
Tudo que nós tem é isso, uns aos outros
Tudo o que nós tem é uns aos outros, tudo
[...] O amor cuida com carinho
Respira o outro, cria o elo
O vínculo de todas as cores
Dizem que o amor é amarelo*

(Principia – Emicida)

O verso acima é um fragmento da música “Principia” do cantor Emicida a qual faz parte do álbum AmarElo (EMICIDA, 2019). O álbum reúne artistas e canções que evidenciam as desigualdades sociais e injustiças encontradas em nosso país, porém constrói um caminho de sonhos e esperanças a fim de mudar este cenário. A primeira música do álbum, “Principia”, faz um apelo para quem à escuta a amar uns aos outros e, de maneira poética, estabelece uma conexão que liga “o eu” com “o outro” construindo um elo, trazendo a seguinte mensagem em meio a tanta falta de amor e violências que assolam a todos/as: “tudo que nós tem é nós.”

Portanto, é em sintonia firmada com a sonoridade desta melodia que os grupos virtuais ocorreram, pois já no primeiro encontro esta música foi escutada iniciando a criação de elos uns/as com os/as outros/as, pois quando os/as jovens encontram nas instituições um ambiente acolhedor com espaços respeitosos em que podem expressar suas opiniões livre de julgamentos, inicia-se então, o fortalecimento de processos de autonomia e participação juvenil. Scherer e Grossi (2014, p. 145) reforçam que é fundamental que as instituições de ensino possibilitem “[...] espaços aos jovens para vocalizarem essas demandas que são constituídas por elementos voltados – em última instância – para a melhoria da qualidade de vida e independência.”

Eu acho importante esse processo de entender a pressão que todos sentem. Na verdade, as pessoas que oprimem as práticas e ideias de outras pessoas que pensam diferente, são pessoas que apenas aceitaram o que a sociedade construiu como “certo”, “sucesso”. É importante a gente não se moldar, não aceitar o que está imposto, e também ter uma rede de apoio como essa (Jovem Luíza).

No relato, a jovem considera o grupo como uma rede de apoio, a qual proporcionou refletir criticamente sobre as práticas opressivas advindas da sociedade. Assim, evidencia-se a importância desses espaços ocorrem dentro das instituições de ensino as quais fazem parte, juntamente com outras instituições governamentais, do Sistema de Garantia de Direitos que devem se articular em rede a fim de:

[...] preparar a sociedade como um todo para vivenciar a cidadania e, especificamente, discutir, contextualizar, em uma perspectiva crítica, a garantia desses direitos [...] por deter as condições necessárias para operar atividades de formação continuada tendo em vista a construção de uma cultura de cidadania, na qual a exigibilidade e o respeito aos direitos humanos sejam princípios fundamentais (BAPTISTA, 2012, p. 196).

O reconhecimento de que as instituições de ensino são importantes espaços no amparo às demandas e diversidades desta juventude plural, levando em consideração o contexto social dos/as estudantes, se expressa nas falas dos/as jovens quando trazem suas vivências enquanto estudantes de um Instituto Federal:

[...] eu tive um mês de aula no IF e foi tão bom ir lá, eu me senti tão bem, eu me senti tão acolhida [...] Então, o IF é um lugar que eu amo muito, assim, e eu não queria nunca sair, porque eu me senti extremamente acolhida por todas as pessoas, sabe? Tipo, todo mundo... todo mundo é diferente, todo mundo respeita as diferenças um do outro, sabe? Eu acho que essas pessoas que ainda não foram pro IF e que ainda vão ir, vocês vão ver como é bom ficar lá, porque tem gente de tudo quanto é lugar (Jovem Olívia).

Eu queria falar, tipo, que, quando eu entrei no IF, eu me senti bastante acolhido também. Tipo, eu entrei pro NUGEDIS também e como eles respeitam as pessoas, né? E falam sobre... sobre questões de gênero, sexualidade, feminismo. Tipo, pautas que são muito importantes (Jovem Oliver).

[...] acho que na primeira semana, primeiro mês que eu entrei no IF... ahn... alguns professores me chamaram me pedindo quais eram os meus pronomes, sabe? Tipo, a gente já vê ali uma... uma diferença, assim, de... radical, sabe? Tipo assim, eu cheguei no IF e já... a galera já queria saber quais eram os meus pronomes. Tipo, pra me chamar da maneira que eu gostava, sabe? [...] Eu acho que, tipo assim, por eu ter o estereótipo masculino [...] Ai... tudo bem a dúvida, né? Ai, tipo, eles vieram, perguntaram... os meus pronomes e tal, e foi bem... bem cativante (Jovem Estelar).

Tratar sobre identidade de gênero, orientação sexual, raça e as múltiplas expressões da violência relacionadas a estes termos configuram-se como um dos desafios a serem enfrentados pelos/as trabalhadores/as na área da educação na atualidade. Neste cenário, uma onda conservadora permeia a sociedade, inclusive no ambiente escolar, onde a heteronormatividade¹⁸ é, muitas vezes, ainda conferida como modelo único na sociedade, bem como atribuições preestabelecidas culturalmente aos sexos feminino e masculino, acentuando as mais variadas formas de manifestação do preconceito em relação a padrões de comportamentos diferentes do já instituído.

O preconceito está presente em diversas práticas de discriminação contra formas de vida e modos de comportamento que não são aceitos em suas diferenças e particularidades. Mas os diferentes preconceitos – contra mulheres, negros/as, homossexuais, imigrantes, idosos/as, pessoas com deficiências, entre outros/as – comungam de uma mesma atitude, de um mesmo comportamento e forma de pensar (CFESS, 2016, p. 9).

A cultura e a moral dominantes são espaços de reprodução fundamentais para o fortalecimento do sistema social de preconceitos, alicerçado em uma sociedade com tradição machista, conservadora, classista, autoritária e discriminatória. Estas práticas preconceituosas e discriminatórias se opõem ao “pensar certo”, já que (FREIRE, 2016, p. 37) “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

¹⁸Conceito de que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos ou heterossexuais são normais ou corretos. Norma numa sociedade.

Assim, a trajetória desses/as jovens demonstra que a função social da educação vai além da qualificação acadêmica e profissional, integrando a formação global de cidadãos/ãs voltados/as para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Tu aprende muito mais do que só os conteúdos que tem que ter no Ensino Médio, sabe? (Jovem Olívia).

O IF abre a nossa mente pro mundo, tira a gente daquele pensamento pequeno, que eu devo seguir tais regras pra ser uma pessoa "descendente" (Jovem Isabela).

Dessa maneira, a educação pode ser concebida como capaz de desencadear processos que possibilitem a construção de relações sociais baseadas no respeito, solidariedade e cooperação na constituição de uma nova realidade social. A esse respeito, Pacheco (2011, p. 29) afirma que:

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.

Neste contexto, a educação constitui-se como um espaço privilegiado no que diz respeito à diversidade, sendo um dos principais mecanismos de transformação da sociedade. É seu objetivo, de forma democrática e comprometida, entender o ser humano em sua totalidade, a fim de estimulá-lo na constituição de valores, hábitos e comportamentos na promoção do respeito às diferenças e da cidadania, pois “Quanto mais se desenvolve no ser humano o senso de igualdade e respeito às diferenças, mais cresce nele a consciência crítica de seu papel no mundo.” (CIPRIANI; EGGERT, 2020, p. 103). Assim, a escola expõe sua complexidade quando já não é mais concebida como uma instituição linear, onde seus currículos e ensinamentos vão se adaptando conforme a evolução da sociedade e das pessoas que nela habitam. Patera (2017) afirma que se faz necessário buscar novas alternativas no ambiente educacional para que ocorra a transformação da realidade, situando que o desafio educacional para a mudança social encontra-se,

[...] nell’opportunità di fornire strumenti ai soggetti, le comunità e le istituzioni per cogliere i problemi prioritari di un’epoca storica dotandosi di strumenti per agirli. Riprendendo, la prospettiva di Freire, l’educazione può essere intesa come metafora dell’emancipazione ove, il raggiungimento delle condizioni di wellbeing passa attraverso l’espansione delle libertà sostanziali e delle capabilities to functions (PATERA, 2017, p. 66).

Destarte, através da diversidade que se coloca à escola, há necessidade de ampliação das abordagens e saberes disponíveis, no intuito de atender as demandas sociais que se

apresentam. Traz-se então, para debate dentro dos muros escolares, as mais variadas questões relacionadas com as juventudes: processos de autonomia e de emancipação humana, sexualidade, gênero, identidades, etnia, mundo do trabalho, cultura, saúde, etc.

O investimento na educação para as juventudes se mostra uma ação fundamental, porém indica-se a necessidade de ampliar processos educativos que possibilitem o pensar crítico, na perspectiva da formação política e cultural, para além da preparação para o mercado de trabalho, especialmente diante da conjuntura atual (SCHERER, 2017, p. 175).

Sobretudo, tratar essas questões suscitando a construção do pensamento crítico nas escolas é fundamental, pois é o lugar onde se formam cidadãos/ãs comprometidos/as com a liberdade e tolerância, com igualdade de condições para todos/as. A escola, complexa por natureza, é a guardiã da diversidade, ocorrendo a interação dinâmica entre estudantes, famílias, servidores/as e comunidade externa cada um/a com suas expectativas e valores, onde juntos/as consagram relações sociais de toda a ordem. (AMARO, 2011).

Dessa maneira, a escola possui papel fundamental no acolhimento desta juventude plural e para tal, se faz necessária uma estrutura organizacional a fim de acolhê-la, onde para Freire (1986, p. 27) o contexto para as transformações estão “[...] além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo [...] não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela”. Assim, nos Institutos Federais, há em sua estrutura organizacional a Coordenação de Assistência Estudantil, que operacionaliza a Política de Assistência Estudantil da instituição tendo como princípios:

- I – Universalização da assistência estudantil e atendimento equânime às necessidades dos estudantes;
- II – Igualdade de condições para acesso e permanência no IF [...];
- III – Formação ampla direcionada ao desenvolvimento integral dos estudantes;
- IV – Respeito à dignidade do sujeito, à sua autonomia e ao direito a benefícios e serviços de qualidade;
- V – Incentivo à participação dos estudantes nos assuntos relativos à assistência estudantil;
- VI – Integração com as atividades fins da instituição: ensino, pesquisa e extensão e com as demais políticas setoriais (BRASIL, 2012).

A Coordenação de Assistência Estudantil desenvolve as ações de assistência estudantil juntamente com uma equipe multidisciplinar articulada com os demais setores da instituição, tratando dos assuntos relacionados ao acesso, permanência, êxito e participação dos/as estudantes no espaço escolar. Conforme as falas abaixo, percebe-se que as políticas para as juventudes, em âmbito institucional, estão relacionadas com a Política de Assistência Estudantil:

“É a Política de Assistência Estudantil do nosso Instituto, né? Que é o nascedouro de todas as outras políticas, né? E essa política, né, ela tem um conjunto de princípios, e uma delas... um desses princípios, né, é a formação ampla direcionada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Outro princípio: o respeito, a dignidade do sujeito, a sua autonomia, né, e o direito a benefícios e serviços institucionais, e incentivo à participação dos estudantes nos assuntos relativos à Assistência Estudantil, entre outros, né?” (Gestor/a 1).

[...] nós somos uma Instituição privilegiada, porque nós temos uma estrutura organizacional, né, que apesar de estarmos em diferentes lugares, mas a estrutura organizacional que nós temos permite que em todas as unidades as equipes de assistência estudantil façam essa interlocução permanente com os estudantes (Gestor/a 1).

Mas essa capilaridade, né, essa estrutura da Assistência Estudantil, que nós temos aqui na Reitoria e que se capilariza em todos os campus, faz com que de forma oficial e formal, a Instituição dialogue permanentemente com os estudantes, né, e dê a eles as condições pra que eles possam, né, participar de todas essas instâncias de tomada de decisão, possam estar em permanente processo formativo (Gestor/a 1).

Dessa maneira, a Assistência Estudantil, em rede com os demais setores, acolhe as demandas dos/as estudantes e seus familiares, para que o acesso e a permanência na instituição ocorram da melhor maneira possível, com isso, além da escuta através dos/as profissionais que integram o setor, há um conjunto de programas, projetos e ações desenvolvidos com o aporte desta política como: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, promoção de esporte, cultura e lazer, entre outros (BRASIL, 2012).

No entanto, o relato do/a gestor/a pontua dois “limitadores” à execução satisfatória das políticas institucionais voltadas às juventudes, relacionando-os com as ações da Assistência Estudantil:

E tem dois limitadores, assim, que eles são, que eles pesam e que impactam muito na exequibilidade [...] que é a questão da força de trabalho, que é a questão dos recursos humanos. Quando você tem equipes de assistência estudantil muito diminutas, muito pequenas, faltando muitos profissionais... isso dificulta... dificulta e muito, né? Porque, o que que acontece, vocês têm que, muitas vezes, agirem e atuarem em questões para as quais vocês não estão preparados [...] Outro delimitador que eu vejo, também, que diz respeito à implementação de algumas ações da assistência estudantil, é o no que diz respeito à infraestrutura (Gestor/a 3).

Neste relato igualmente encontra-se esta característica:

[...] o Campus [referência à cidade do campus] que tem a menor estrutura de equipe, né, por conta de todas as especificidades de ter migrado e exatamente após a migração nós tivemos todo esse... essa situação que aconteceu no país e que reduziu drasticamente a possibilidade de aporte de novos servidores (Gestor/a 1).

Estes excertos reiteram que as Políticas para às Juventudes e de Assistência Estudantil se complementam, estando intrinsecamente relacionadas uma à outra a fim de qualificar o acolhimento das demandas aos/as jovens e seus familiares, cumprindo a vocação da Política

de Educação no amparo ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Entretanto, as falas dos/as gestores/as estão inscritas em um contexto social marcado pela redução do papel do Estado, privatizações, concessões e limitações dos gastos públicos, os quais impactam diretamente na oferta de serviços nas instituições de ensino através das políticas educacionais. Exemplo explícito de desmonte dos direitos e cortes sociais está na aprovação da Emenda Constitucional n. 95 de 2016, que congelou os gastos públicos no orçamento por 20 anos. Segundo Garcia e Prada (2019), entre 2015 e 2018, houve uma redução de mais de 22,7 bilhões em recursos federais destinados aos Institutos Federais, correspondendo a um corte de 28,15% em relação aos recursos destinados em 2014.

Ainda, conforme Garcia e Prada (2019) há um processo contraditório na expansão da rede federal e criação dos Institutos Federais, pois não ocorreu “[...] na proporção da expansão, a melhoria das estruturas internas desses Institutos com a adequação dos espaços, dos laboratórios e da quantidade de servidores.” (GARCIA; PRADA, 2019, p. 101).

O desfinanciamento da Política Pública de Educação, observado através da instabilidade financeira em relação ao repasse de recursos do Ministério da Educação às instituições federais de ensino permanece até os dias atuais, onde no ano de 2022, ocorreram vários cortes e bloqueios financeiros (o último no dia 01 de dezembro/22), podendo impactar diretamente nas atividades acadêmicas e administrativas das mesmas além da possibilidade de atraso de pagamento de auxílios estudantis e bolsas de estudo, caso os recursos não sejam liberados no ano corrente (IFFAR, 2022).

Assim, fortalecer a Política de Assistência Estudantil é fortalecer a Política às Juventudes para a efetivação dos direitos dos/as jovens e a melhora da qualidade da educação.

No entanto, potencializar ações ao fortalecimento à autonomia e participação das juventudes é uma tarefa desenvolvida em rede, pois a instituição como um todo deve traçar este objetivo, seja criando espaços de escuta onde os/as jovens possam realmente discutir e influenciar nas decisões que os/as afetem, seja qualificando os espaços já existentes.

[...] há alguns estudantes cuja participação nesses espaços, assim, ela tem que ser constantemente incentivada [...] Parte dessas dificuldades se dá em função da própria complexidade desses espaços, o aluno... ele é um aluno, né, um aluno de Ensino Médio, um aluno de Graduação. E, às vezes, esses espaços trazem pautas extensas, pautas complexas e horários que não facilitam, né, não colaboram pra que os estudantes acabem participando. Às vezes são, muitas vezes, inapropriados: coincidem com atividades letivas, né. Então, me colocando no lugar do estudante, é complexo eu conciliar minhas atividades escolares que ninguém vai ter pena de mim, se eu deixar de fazê-las, né, com atividade institucional muito importante, né? E as atividades escolares deles não são poucas, né. Então, é um paradoxo, né, assim... talvez, uma sugestão é criar, melhorar as condições pra que esses

estudantes participem desses importantes espaços [...] eu percebo que a participação dos estudantes nessas instâncias precisa melhorar, sim, precisa melhorar, precisa de incentivo, precisa de criar melhores condições, pra que a gente possa tê-los mais plenamente, mais atuantes (Gestor/a 2).

[...] ter mais espaço dentro do tempo escolar [...] pra oportunizar os alunos se encontrarem, dialogarem, proporem, porque [...] na prática, a gente sabe que... é muitas vezes os alunos, eles são... eles têm o seu tempo escolar consumido com atividades acadêmicas efetivamente, né? Aquele aluno do curso técnico integrado, que ele tem aula manhã e tarde, todos os dias, exceto aquele dia da... das reuniões pedagógicas, né, e... e não tem aquele tempo dentro do espaço escolar pra tratar dessas questões, né? Então, na maioria das vezes os estudantes que se colocam na linha de frente da representação estudantil, que se propõem, né, a participar dessas instâncias colegiadas deliberativas, eles têm que fazer isso para além do seu tempo escolar [...] talvez o grande avanço, né, que a gente precise ter ainda, é assegurar, né, mais tempo e espaço escolar, efetivamente, é... da... do tempo escolar dos estudantes pra que eles possam ter mais, ainda mais oportunidades de fazer formação política, de dialogar entre si, de propor coisas pra Instituição (Gestor/a 1).

O que a gente observa... e esses órgãos, como eu disse, esses espaços que precisam ser ampliados, que precisam ser melhorados, porque a gente tem que tá sempre avaliando e reavaliando, e sempre na busca de aprimoramento, o que a gente tem visto assim, ó, é que a gente tem contribuído, auxiliado na formação cidadã dos nossos estudantes (Gestor/a 3).

Os/as três gestores/as entrevistados/as corroboram com a afirmação de que os espaços já existentes na instituição à participação estudantil necessitam ser ampliados e melhorados, além do incentivo institucional que também se configura como uma mudança cultural, pois muitas vezes o envolvimento de estudantes nas questões políticas e instâncias de decisões não são concebidos como parte da sua formação integral. Deste modo, a noção de participação pode ser apreendida em três grandes eixos que se complementam quais sejam: como uma construção coletiva, como um direito e como uma maneira de exercer a cidadania (RONSANI, 2021). Neste sentido, a participação “[...] possui um caráter pedagógico, fortalecendo a consciência crítica e estimulando a capacidade de reivindicação popular, fazendo com que o povo adquira mais poder.” (RONSANI, 2021, p. 27).

Assim, é inegável que a participação estudantil nas instâncias de discussão e decisão da instituição deve se fazer presente na formação dos/as estudantes como parte integrante e complementar ao currículo escolar, na busca do fortalecimento de processos de autonomia enquanto “[...] exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania [...]” (FREIRE, 2020b, p. 86). Este jovem, de uma maneira mais ampla, esboça sua inquietação pela conquista da participação de jovens tanto nos espaços privados como nos espaços públicos, demandando por sua voz ser escutada:

O único momento em que nos ouvem, é quando a gente para e protesta [...] Porque, por exemplo, aí em [nome da cidade] eu não sei também em qual momento que... por exemplo, o prefeito parou pra... pra escutar o que um... os adolescentes tinham

a dizer, o que eles acham melhor pra melhorar as políticas públicas ou alguma coisa do tipo, entendeu. Aí o que que o pessoal da cidade faz geralmente? Simplesmente pega e vai pra rua pra protestar. Por exemplo, quando que ouvem a gente em questão política? Dentro da nossa casa, né, quando que alguém - assim, pais que são mais conservadores por exemplo -, param pra nos ouvir e perguntar qual é a nossa opinião sobre... sobre... o governo atual? Em momento algum. Aí o que algumas pessoas fazem, né? Eu, por exemplo, pretendo, né, ir pra rua protestar. É um direito meu? É um direito meu. E se eu não vou ser ouvido dentro de casa, pelo menos eu quero ser ouvido na rua (Jovem Anderson).

A voz do/a jovem clama por ser ouvida e a escola, através de uma prática educativa comprometida com a liberdade e democracia, se configura como um espaço para acolher com respeito o direito dos/as jovens de indagar, de duvidar, de criticar, de protestar, de propor, de aprender e reaprender, no exercício de *falar com* as juventudes ao invés de *falar às* juventudes.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 2016, p. 113).

Entretanto, sabe-se que a neutralidade na educação é inexistente, pois dialética e contraditória, empenha-se tanto ao interesse de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento, a desocultação da realidade, contudo é notório que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 2016). Assim, o investimento em processos formativos voltados aos/as jovens é uma ação que vai ao encontro do fortalecimento à autonomia e participação das juventudes, considerando a formação integral do ser humano.

[...] como nós somos uma estrutura multicampi, na época [...] quem liderou isso em cada unidade, foram as equipes de Assistência Estudantil de cada unidade, né, que dialogaram com todas as turmas, que fizeram o processo formativo para que eles compreendessem, né, os princípios da representatividade, a importância da participação, e aí passamos ter, então, como interlocutor os representantes de turma. E aí, sim, a partir dessas representatividades, passamos a promover encontros, né... a gente passou a chamar o Encontro das Lideranças Estudantis, é... e nesses encontros se fazia, né, sempre um processo de formação, de discussão, de integração entre eles, e foi a partir disso que nós tivemos, então, a constituição da nossa Política (Gestor/a 1).

[...] hoje analisando, né, o papel que os estudantes tiveram e estão tendo durante a pandemia, é... pra nós é a prova material, né, de que todo esse processo formativo que se formou lá em dois mil e doze e de empoderamento desses estudantes e de criarmos espaços para que eles estejam presentes e sejam, né, parte da tomada de decisão daquilo que diz respeito à vida deles. Para nós... hoje a gente percebe e avalia que tivemos bastante êxito (Gestor/a 1).

Eu penso que o melhor a... para ter uma maior eficácia na exequibilidade, então, dessas ações, o melhor caminho é a formação, tá? Eu vejo que a formação de lideranças deve continuar como uma ação permanente (Gestor/a 2).

[...] em termos de benefícios, é o que a gente entende é que essa experiência, né, de participar de colegiados, de instâncias deliberativas, né, de participar de processos formativos, né, dão a eles uma formação muito mais consistente. Aquilo que a gente chama de formação integral, né, e que, sem dúvida, isso vai contribuir muito fortemente pra vida deles depois que saírem da Instituição, seja na vida profissional, seja no exercício da cidadania (Gestor/a 1).

Proporcionar processos formativos de maneira permanente, através de uma ação dialógica e dialética é caminho à formação integral das juventudes e, respeitando suas vivências e vozes muitas vezes silenciadas, criam-se espaços em que os/as jovens podem realmente fortalecer sua autonomia e a efetiva participação nas esferas políticas da sociedade, pois “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.” (FREIRE, 1986, p. 65).

Dessa maneira, os grupos e suas dinâmicas desenvolvidas durante a pesquisa foram se constituindo, através de processos circulares e conexões vivenciadas pelos/as participantes, como um espaço dialógico, aberto ao acolhimento da dúvida, da diversidade e singularidades, sendo que cada pessoa estabeleceu sua maneira de vivenciar o mesmo, seus movimentos de reflexão e ação, busca de autonomia e participação. Movimentos que podem ser percebidos nas falas:

Eu acho que é válido sempre a opinião do pai, da mãe, o conselho. Agora, eu também acho que a gente vai ter que aprender quebrando a cara, caindo, levantando, porque assim que é a vida e não dá pra gente viver sempre sendo carregado pelos outros. A gente tem que ter essa independência, tanto... tipo, na nossa opinião, quanto nas nossas ações (Jovem Cecília).

[...] mas eu digo dos pais privarem as pessoas de terem essa liberdade, de conhecerem o mundo. Quando a pessoa for obrigada a tá sozinha pra conhecer o mundo, ela vai entrar em pânico, porque ela não vai saber lidar com as situações da vida. Então, é, sim, muito importante ter ali a opinião dos pais sobre algumas coisas, ter o auxílio, mas eles têm que preparar os filhos pra sair pro mundo, pra ir pra uma faculdade e vai... e... “meu deus, agora eu tô morando sozinho” e aí? Então eu acho que isso é muito válido também, porque às vezes a pessoa vai - né, pra não dizer outra expressão -, vai tomar na cara (Jovem Docinho).

Já nas falas abaixo, a tomada de consciência e o pensar crítico sobre a realidade concreta suscitaram movimentos de reflexão sobre a prática a qual vai se tornando anseio às ações futuras como uma intervenção no mundo e, cada participante, em seu tempo “[...] vai tomando consciência das situações-limite que o circundam, refletindo criticamente sobre elas, condição essencial para que o comprometimento com o mundo e com os outros aconteça.” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p. 844-845):

[...] eu acho que a nossa geração, digamos assim, nós já estamos muito mais conscientes que nós temos voz. Porque, que nem... pegar na época dos nossos pais, né? Eles queriam falar, mas muitas vezes não conseguiam, enfim. Mas a gente já

tem essa consciência. Eu acho que a gente já deu um grande passo, digamos assim, por ter essa consciência de que a gente já tem voz, que nós somos o futuro, então, sim, nós temos que aprender, nós temos que pensar em algo que vai nos trazer benefícios sempre (Jovem Maria Cecília).

Eu acho que dentro desse, desse pensamento de... do jovem se colocar um pouco na política, de ter mais voz, eu acho que a política também tá muito... com um pensamento muito antigo e falta gente nova pra por a cara a tapa e... expor pensamentos. Tipo... desde... tipo ano passado, a gente teve as eleições, né? E... cara, é sempre os mesmos nomes de sempre. É sempre a mesma, as mesmas pessoas, os mesmos partidos, as mesmas caras, e... quando... quando chegar na minha vez de votar, eu espero que tenha gente que... que realmente esteja pensando no município, na população e não só por uma sigla partidária e nos... nos próprios interesses, como acontece hoje em dia (Jovem Cecília).

Jovens, em 2022 é a nossa hora. Bora fazer título de eleitor! (Jovem Estelar).

As juventudes buscam espaços para que possam efetivar sua cidadania e, um deles, é exercendo seu direito ao voto. As falas acima desencadearam ao longo deste encontro a partilha entre os/as jovens sobre informações relativas em como iniciar o processo de solicitação para fazer o título de eleitor on-line, a documentação necessária e site correspondente. Assim, mostra-se que as juventudes são agentes ativos/as da transformação social, indagando e refletindo acerca de situações e acontecimentos atuais com olhar voltado para o futuro mesmo em meio às incertezas do cenário contemporâneo. Para Freire (2016, p. 40) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”

Dessa maneira, o grupo Coletivamente proporcionou aos/as participantes a partilha de vivências singulares a cada um/a, mas também experiências e sentimentos comuns às juventudes, onde falas como “*Meu deus, eu pensava que era só eu que me sentia assim!*” (Jovem Oliver), foram recorrentes. A textura do grupo foi ganhando forma a cada encontro na medida em que cada participante conheceu o/a outro/a, permitindo-se fazer parte de um todo.

É do exercício da vivência e do cruzamento desses dois movimentos, o individual e o coletivo, vivenciados nos diferentes momentos de vida do grupo, que a história do grupo é construída. É como se ela fosse tecida com os fios individuais da história de vida de cada um, tanto na sua dimensão de ser individual como na de ser social (DOWBOR, 2008, p. 81).

Os contornos da tessitura do grupo, seus movimentos circulares, as conexões estabelecidas, a construção do coletivo e o espaço acolhedor que se constituiu podem ser visto nas falas:

[...] esse grupo, eu tô achando muito legal ele, e eu acho muito legal a galera que participa aqui, o que todo mundo fala (Jovem Olívia).

Aqui é muito bom, né? Muito obrigado pelo apoio de vocês aí com o tratamento do meu pai, pra ele sair logo e pela conversa também. Vocês são muito gente boa, são bem parceria (Jovem Balaca).

Então, eu acho que vou ter que sair agora. Eu quero agradecer todo mundo que falou e que eu me identifiquei bastante, e que eu me sinto bem melhor também ouvindo vocês. Obrigado. Então é isso, tchau! (Jovem Oliver).

Brigado gente, significa muito pra mim o apoio de cada um de vcs [...] muito obrigado por essa conversa e pelo apoio que vocês deram pro meu pai, eu fico muito grato, mas tenho que sair, tchau gente (Jovem Balaca).

Neste contexto, com a proximidade do período de férias escolares de verão, os/as participantes começaram a suscitar a ideia da continuidade do grupo, as quais seguem algumas delas:

Eu concordo super pra gente continuar, porque eu gosto bastante de tá aqui conversando com vocês (Jovem Vitória).

Ai, eu acho bem legal. Tipo, e a gente poderia manter ele de forma remota mesmo, porque pelo que eu sei já têm alguns grupos presenciais e tal, e aí a gente poderia manter... ahn... online mesmo, sabe? Como a gente tá fazendo agora e ir abrindo pra outras pessoas do IF, né? (Jovem Cecília).

Na minha opinião o grupo não poderia acabar, porque é um lugar que a gente como jovem, como estudante, a gente se sente muito à vontade por tá falando com outros jovens, com outros estudantes, contigo que acolhe as nossas ideias, as nossas opiniões e... eu acho que tinha que estender pra mais pessoas conhecer, pra mais pessoas interagir com a gente e, tipo, ahn... no encontro passado teve muita gente que se sentiu realmente à vontade pra expressar os sentimentos e que provavelmente não teria outro momento, outro lugar pra expressar isso e aí eu acho que, se a gente parar por aqui, quando tu terminar teu doutorado, a gente vai tá sendo um pouco egoísta em não dividir com outras pessoas (Jovem Cecília).

Esses relatos deram-se no grupo a partir da apresentação do vídeo “Alike”, um curta-metragem espanhol que aborda de maneira simples o cotidiano da vida moderna, retratando a forma como encaramos o mundo ao nosso redor, muitas vezes intoxicados pela rotina que nos cerca, vamos perdendo nossa vida, deixando de lado a imaginação e o afeto. Neste encontro, a partir do diálogo construído por todos/as, instigou-se e acolheram-se as alternativas dos/as jovens à possível permanência do grupo, conforme a aluna relatou “a gente se sente muito à vontade por tá falando com outros jovens, com outros estudantes, contigo que acolhe as nossas ideias, as nossas opiniões”. Nesse sentido Dowbor (2008, p. 77) reflete sobre a relação da mediação no grupo: “Seu “que fazer” específico consiste justamente em refletir com o grupo, e nunca por ele, sobre a relação que os membros estabelecem entre si e sobre a tarefa específica do grupo”.

Assim, no decorrer deste mesmo encontro, uma ideia em específica foi suscitada: “*Aí acho que pra isso acho que teria que criar tipo um perfil de... de Instagram, né? [...] A gente teria que criar, tipo, uma logo que fique, que seja nossa identificação, né?*” (Jovem Cecília).

Pode-se perceber um movimento de construção grupal ocorrendo no momento em que se tenta estabelecer uma identidade ao grupo, ou seja, “A “cara do grupo” surge da forma como cada um se sente “situado” no grupo ao ocupar seu lugar [...]” (DOWBOR, 2008, p. 77). Com isso, se estabeleceu que os/as participantes iriam pensar sobre esta identificação, criando um logotipo, ação que se efetivou dias após, a partir da apresentação de duas propostas de logotipos para o grupo, criados por uma dupla de participantes.

Figura 07 - Logotipo 1



Fonte: Elaborado pelos/as participantes da pesquisa (2021)

Figura 08 - Logotipo 2



Fonte: Elaborado pelos/as participantes da pesquisa (2021)

Esses logotipos foram apresentados pelos seus/as criadores/as em grupo posterior onde os dois foram bem acolhidos, com isso os/as participantes decidiram efetuar a escolha de um para identificar o grupo, sendo o logotipo 1 (figura 7) o escolhido. Após este grupo, houve somente mais um encontro, pois com já estava se encaminhando para o final do semestre (e do ano), as atividades curriculares dos/as estudantes intensificaram-se, sobrecarregando-os/as, ficando inviável seguir com as atividades do grupo neste período. Ao todo, somaram-se 10 encontros, no período de junho a novembro de 2021, com uma média de 15 participantes por grupo.

Contudo, o grupo Coletivamente, configurou-se como uma rede apoio aos/as participantes, principalmente no contexto em que foi desenvolvido, ou seja, em meio a pandemia de COVID-19. Esta rede de apoio caracterizou-se pelos entrelaçamentos e movimentos circulares encontrados na mandala tibetana, através de uma prática dialógica onde vivências, histórias de vida, medos, alegrias, angústias, saudades, marcaram o grupo e cada participante de maneira única. Mostrou, contudo que espaços formativos de diálogo com jovens, dentro dos muros escolares, mas também fora deles, onde sejam reconhecidas as juventudes em suas pluralidades e potencialidades em propor e decidir políticas públicas voltadas às juventudes se faz necessário para o rompimento da cultura adultocêntrica e do

silenciamento, potencializando no fortalecimento de processos de autonomia e participação de jovens na sociedade. Enfim, entoa-se com Bell Hooks (2017, p. 23-24), seu apelo coletivo:

Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

Portanto, abrir a mente e o coração para reinventar a educação contemporânea na busca por ações que contribuam à efetivação do direito das juventudes em vivenciar plenamente sua cidadania é, então, andarilhar rumo à educação como prática da liberdade.

5. CONCLUSÕES: A INCONCLUSÃO ASSUMIDA COMO MOVIMENTO PERMANENTE DA TRANSFORMAÇÃO

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (FREIRE, 2016, p. 56 - 57).

A escrita desta tese se faz na caminhada, estimulada pela busca do “ser mais”, pois a partir da tomada de consciência de que somos seres inconclusos, percebemos que estamos em processo permanente de transformação com os/as outros/as e com o mundo, assim, este escrito final será guiado pelo princípio do inacabamento humano, uma vez que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2016, p. 50).

Dessa maneira, por meio do (re)encontro com Paulo Freire, podemos tecer diálogos e reflexões acerca do contexto da educação brasileira, suas determinações históricas, relações com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e com o Serviço Social.

Verificamos que há dois modelos de educação atuando na sociedade, os quais Freire (2019a) nomeia como “educação bancária” e “educação para a libertação”, podendo ser encontrados no percurso da educação brasileira contemporânea bem como em um sistema educacional mais remoto.

Na “educação bancária” (FREIRE, 2019a) as pessoas são concebidas como receptoras de informações transformando a prática educativa em um ato de depositar conteúdos sem conexão com a realidade dos/as estudantes os/as quais não participam de seu processo formativo tornando-se alguém sem capacidade crítica, não conseguindo exercer sua cidadania plenamente. Nesta condição, o/a estudante é considerado/a como uma tábula rasa, desprovido/a de conhecimento, necessitando que as informações sejam repassadas pelo/a educador/a que tão somente assume a função de um/a transmissor/a de saberes. Este modelo de educação é regido pelos ditames do modo de produção capitalista, buscando moldar e ajustar as pessoas conforme a sociedade assim exigir, vinculando à manutenção da ordem vigente através da dominação e opressão.

Em contraponto, a “educação problematizadora e libertadora” (FREIRE, 2019a), tem na liberdade seu valor central com respeito à autonomia, a emancipação e a plena expansão dos seres humanos, configurando-se como uma educação transformadora. Esta concepção vem ao encontro do Projeto Ético-Político do Serviço Social, o qual está vinculado a um projeto de transformação da sociedade, reiterando a dimensão política da intervenção profissional. Este projeto tem em seu núcleo:

[...] o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. (NETTO, 1999, p. 104 e 105).

Contudo, a educação para a libertação é um ato dinâmico que se constrói através da reflexão e crítica da realidade que nos cerca, a fim de compreendê-la, estando em constante transformação, sendo o diálogo um dos pilares fundamentais para efetivação deste modelo de educação. Importante ressaltar que todos os segmentos sociais são afetados por estes projetos, em especial as juventudes, demandando reflexões e compreensões aprofundadas sobre elas, onde a pergunta “Que juventudes são essas?” foi o ponto de partida para tal.

Observamos que a construção social do conceito de juventudes perpassa os conceitos de infância e adolescência, compreendendo o tempo presente e os movimentos ocorridos à constituição das juventudes como sujeitos de direitos. A própria concepção plural contida na categoria juventudes denota as múltiplas formas de ser jovem, remetendo suas demandas, necessidades e identidades multifacetadas, expressando as singularidades que caracterizam este segmento social.

Deste modo, ciente dos dois modelos de educação vigentes na sociedade, esta tese identificou e construiu junto com jovens estudantes metodologias que fortaleceram suas autonomias, participações e protagonismos. A concretização do “inédito viável” COM as juventudes configurou-se como uma rede de apoio, principalmente no contexto em que foi desenvolvido, ou seja, em meio a pandemia de COVID-19 e, com empatia e diálogo, um encontro para esperar, curiosear e exercer a cidadania.

Assim, os encontros com base em metodologias participativas foram guiados pelos ensinamentos teóricos e práticos de Paulo Freire, valorizando e respeitando os saberes e experiências das juventudes, as quais participaram ativamente, sugerindo temas e formas de discussão, através do diálogo amoroso, curiosidade pela vida e problematização da realidade concreta COM as juventudes no andarilhar por uma educação libertadora. A partir de uma

escuta atenta, respeitosa e coletiva e um ambiente acolhedor, cada participante pode expressar suas opiniões, sentimentos, angústias, alegrias, dúvidas, curiosidades tendo como ponto de partida suas experiências e saberes acumulados advindos de suas vivências do mundo concreto. Neste sentido, o estímulo à autonomia das juventudes se fez fundamental, pois proporcionou um movimento dialético e permanente de reflexão e ação, tanto individual quanto coletivo, aos encontros e de maneira responsável, a autonomia foi se “[...] constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2016, p. 105).

Os grupos com base nas metodologias participativas teceram encontros amorosos, muitas vezes cheios de emoções e compartilhamentos espontâneos relacionados às experiências juvenis com a sociedade e o mundo adulto, arraigada a uma cultura adultocêntrica e de silenciamento desta juventude a qual carrega estereótipos negativos que influenciam seus relacionamentos nos mais variados níveis e áreas de suas vidas. As tessituras dos encontros podem ser relacionadas aos processos circulares e conexões existentes na “mandala tibetana”, onde seus arcos entrelaçam-se constituindo variadas formas e significados, na medida em que cada participante, através de seus movimentos e intervenções deu o contorno às suas vivências e experiências no coletivo.

Assim, de maneira coerente com o “pensar certo”, o qual “[...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (FREIRE, 2016, p. 35), os/as jovens trouxeram várias temáticas a serem trabalhadas como política, saúde mental, mercado de trabalho, escolha profissional, desigualdades sociais, pandemia, identidade de gênero, sexualidade, preconceitos, escola e outros.

Pela evidente importância dos temas elencados conforme seus interesses e a profundidade dos debates e reflexões já expostas neste estudo, constatamos que o estereótipo negativo o qual a sociedade adultocêntrica veicula às juventudes, como um segmento irresponsável e desconectado com o mundo é substituído por um/a jovem preocupado/a com o futuro, responsável pelas suas ações e buscando de várias maneiras participar ativamente na construção de um mundo mais justo e inclusivo, onde todas as pessoas, independente de faixa etária, raça, gênero, classe social, cultura possam ser escutas e acolhidas em suas demandas pelo Estado.

Neste contexto, os encontros foram se constituindo como espaços de diálogos, fortalecendo movimentos de autonomia e participação dessas juventudes além de caracterizarem-se como uma rede apoio à superação das consequências advindas da pandemia de COVID-19, expressada principalmente pelo isolamento social, seus desafios, mas também no compartilhamento de alternativas a este cenário, anunciando que a resistência, resiliência e

criatividade foram elementos fundamentais em seus processos de amadurecimento e crescimento.

A busca pelo “ser mais” foi uma ação permanente efetivada pelas juventudes, observada desde a constituição dos primeiros encontros nas escolhas dos temas a serem debatidos, os formatos que os grupos posteriores iriam trilhar e nas reflexões e intervenções desenvolvidas no decorrer dos grupos, com a percepção crítica dos lugares e estigmas impostos às juventudes em uma sociedade adultocêntrica e a constatação de que é necessário lutar para que possam ocorrer mudanças efetivas, desde a partilha de ideias, em espaços como os constituídos até o exercício do direito ao voto. Estes movimentos ratificam o comprometimento das juventudes com a mudança do mundo a qual “[...] implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2016, p. 77).

Deste modo, a partir do processo investigativo, cujos desdobramentos foram apresentados e fundamentados ao longo dos capítulos, enriquecido com diversos debates realizados ao longo da construção desse estudo foi possível a construção da afirmação da seguinte tese:

- Dois modelos de ensino permeiam o sistema educacional brasileiro, a educação bancária e a educação libertadora, repercutindo em todos os segmentos sociais, em especial nas juventudes, demandando atenção das Políticas Públicas, com foco na Política de Educação. Um modelo de educação participativo, dialógico, empático com as juventudes, possibilita encontros em que se pode esperar, curiosear e exercer a cidadania no andarilhar por uma educação libertadora. Espaços de diálogos dentro/fora dos muros escolares devem reconhecer as juventudes em suas pluralidades e potencialidades rompendo com a cultura adultocêntrica e do silenciamento, encorajando e potencializando suas falas, ideias, valores e sentimentos.

Finalmente, embalados/as pelas músicas que acompanharam essa escrita: Samba da Utopia (Jonathan Silva), É (Gonzaguinha), E Vamos à Luta (Gonzaguinha), Não é Sério (Charlie Brown Jr. e Negra Li) e Principia (Emicida), as palavras finais ficam a cargo de Paulo Freire (2019a, p. 253), pois refletem uma súplica à esperança e ao amor, fundamentais na atualidade,

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1995.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. 2. ed. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2008.
- ALVES, Hellen Cristina de Oliveira. Caminhos e descaminhos da Educação Tecnológica no Brasil. **Portal Educação**, 2019. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/caminhos-e-descaminhos-da-educacao-tecnologica-no-brasil/66929>>. Acesso em: 02 set. de 2019.
- ALVES, Roberto Barbosa. **Direito da infância e da juventude**. São Paulo/SP: Editora Saraiva, 2008.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo/SP: Editora Ars Poética, 1994.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2011.
- ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos de. **Por uma docência institucional: professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto (trans)formativos**. 2019, 336f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria/RS, 2019.
- ANGELO, Williana. Análise sobre a dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na inter-relação com os docentes: uma reflexão necessária. In: DUARTE, Amanda Machado dos Santos; et al. (Orgs.). **Serviço Social e educação profissional e tecnológica**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2019.
- AQUINO, Luseni. Introdução. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília/DF: Ipea, 2009.
- ARELARO, Lisete. Esperança e resistência em Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria. (Org.) **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2021.
- ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Guanabara, 1986.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Nova Fronteira, 1985.
- BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo/SP, n 109, p. 179-199, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000100010>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1979.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1-3, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2010.

BRANDT, Daniele Batista; COSTA, Lilian Barbosa da; SILVA, Priscila Furtado da. Serviço Social e educação básica no Rio de Janeiro: rupturas e continuidades na história profissional e popular. In: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. (Orgs.). **Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre educação popular**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

BRASIL. **Atlas da Violência**. São Paulo/SP: FBSP; Ministério da Economia; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2021a.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico Especial/Doença pelo Coronavírus COVID-19**. Ministério da Saúde; Secretaria de Vigilância em Saúde, n. 61, Brasília/DF. 2021c.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília/DF, out. 1988.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos Do Brasil, 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União (DOU)**. Rio de Janeiro/RJ, out. 1946.

BRASIL. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Código de Menores. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro/RJ, p. 475, dez. 1927.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro/RJ, set. 1909.

BRASIL. Emenda constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2016.

BRASIL. **Juventudes e a pandemia do coronavírus** (Relatório Nacional). 2. ed. Brasília/DF: Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), 2021b.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. Lei Geral, de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro/RJ, out. 1827.

BRASIL. Lei n. 1.889, de 13 de junho de 1953. Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 1953.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2008.

BRASIL. Lei n. 12.852, de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 11429, dez. 2008.

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 14945, out. 1979.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 1990.

Brasil. **PL n. 4.529**, de 25 de novembro de 2004. Dispõe sobre o Estatuto da Juventude e dá outras providências. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. **PL n. 4.530**, de 25 de novembro de 2004. Aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Santa Maria/RS: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo/SP: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

BRASIL. **Resolução CONSUP n. 012**, de 30 de março de 2012. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria/RS: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Farroupilha, 2012.

CARA, Daniel; GAUTO, Maitê. Juventude: percepções e exposição à violência. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane; ESTEVES, Luiz Carlos. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

CARVALHO, José de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 5. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira, 2004.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. Brasília/DF: CFESS, 2012.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS sobre o Serviço Social na área da Educação. Brasília/DF: CFESS, 2011.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Assistente Social no combate ao preconceito – Caderno 1: O que é preconceito?** Elaborado pelo CFESS (2014-2017). Brasília: 2016.

CIPRIANI, Cristian; EGGERT, Edla. Educação, feminismo e desenvolvimento no Brasil nas perspectivas de Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti. **Educazione Aperta**, Itália, v. 2, p. 91-108, 2020.

COSTA, Luiza Cesar Riani; et al. Adolescer em meio à pandemia de Covid-19: um olhar da teoria do amadurecimento de Winnicott. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu/SP, v. 25, suppl, e200801, 2021.

CURY, Carlos. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2000.

DAL MOLIN, Fábio. Redes sociais e micropolíticas da juventude. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos; TEIXEIRA, Alex Niche; RUSSO, Maurício (Orgs.). **Violência e cidadania: práticas sociológicas e compromissos sociais**. Porto Alegre/RS: Editora Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

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

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Edições Graal, 1986.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2008.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; BATISTONI, Maria Rosângela; MAIA, Susana Maria. A dimensão ideopolítica de Paulo Freire: questões e perspectivas investigativas para o Serviço

Social a partir da experiência do Método BH. In: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. (Orgs.) **Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre educação popular**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

EMICIDA. **Emicida – AmarElo** (álbum completo). YouTube, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6y12IRXdSfuxMt-s Acesso em: 19 jun. 2020.

ESTEVES, Luiz Carlos; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane; ESTEVES, Luiz Carlos. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Cultura popular e luta dos oprimidos: interlocução entre Paulo Freire e Serviço Social. In: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. (Orgs.). **Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre educação popular**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

FAUSTINI, Márcia Salette Arruda. **Saberes docentes no ensino em Serviço Social: da prática profissional à prática pedagógica: uma análise a partir da perspectiva do professor**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2002.

FELDEN, Eliane de Lourdes. As contribuições de Freire na educação popular. In: LUFT, Hedi Maria; FALKEMBACH, Elza Maria (Orgs.). **Freire na agenda da educação: educação ambiental e outros autores**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2013.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. **Educação permanente: uma dimensão formativa no Serviço Social**. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2008.

FIALHO, Lia Machado. **Assistência à criança e ao adolescente “infrator” no Brasil: breve contextualização histórica**. 2. ed. Fortaleza/CE: EDUECE, 2016.

FORD, Juliana Viana. O Serviço Social e o debate sobre tempo, história e memória. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo/SP, n. 134, p. 52-69, jan./abr. 2019.

FORTI, Valeria Lucilia. Pluralismo, Serviço Social e projeto ético-político: um tema muitos desafios. **Revista Katálysis**, Florianópolis/SC, v. 20, n. 3, p. 373-381, set./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 46. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Edições Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Lições de casa:** últimos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade.** 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** 11. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 30. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo/RS: Editora Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1997.

GALLINDO, Jussara. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo Lemes; MULLER, Meire Terezinha (Orgs.) **A educação profissional no Brasil:** história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas/SP: Editora Alínea, 2013.

GARCIA, Agnaldo; SOUZA, Eloisio Moulin de. Um diálogo entre Foucault e o Marxismo: caminhos e descaminhos. **Revista Aulas**, São Paulo/SP. n. 3, mar. 2007.

GARCIA, Maria; PRADA, Talita. Assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: expansão, dilemas e desafios. In: DUARTE, Amanda Machado dos Santos; et al. (Orgs.). **Serviço Social e educação profissional e tecnológica**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2019.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. O caráter da universalização da educação básica brasileira: a diferenciação e a unificação social a partir do reposicionamento político do empresariado. In: MOTTA, Vânia Cardoso da; PEREIRA, Larissa Dahmer (Orgs.). **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica**. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Lumen Juris, 2017.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: Ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro/RJ: Editora DIFEL, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Paulo Freire, o educador proibido de educar**. In.: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón; RAMOS, Flávia Regina Oliveira. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei n. 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais: [...]**. Curitiba/PR: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2017.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireano. **Revista Perspectiva**. Florianópolis/SC, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul./set. 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora WMF Mastins Fontes, 2017.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1992.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2008.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/28961-acumulado-de-cortes-no-or%C3%A7amento-do-iffar-%C3%A9-de-mais-de-3-milh%C3%B5es-em-2022>. Acesso em: 15 dezembro 2022.

KLIKSBERG, Bernardo. O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro/RJ, v. 40, n. 5, p. 909-942, set./out. 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1995.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira, 1991.

LENS, José Luis. **Comprender y reinventar a Paulo Freire**. Buenos Aires/Argentina: Vida Global, 2013.

LOCATELLI, Laís; GIOVENARDI, Maíra. A educação como rede de prevenção à violência de gênero. In: BELLINI, Maria Isabel Barros; PINHEIRO, Hamida Assunção (Orgs.). **Serviço Social e Saúde Pública em tempos sombrios: (in)certezas no presente e perspectivas para o futuro**. Manaus/AM: EDUA; São Paulo/SP: Alexa Cultural, 2021.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1997.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2006.

MARQUES, Nadianna Rosa; BELLINI, Maria Isabel Barros. Pandemia do COVID-19: a importância do Serviço Social em processos disruptivos da dinâmica social. In: V SERPINF - Seminário Regional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família, III SENPINF - Seminário Nacional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família: inflexões da pandemia covid 19 na vida, nas políticas públicas e no trabalho. **Anais: [...]**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2020.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um investigador desafio**. São Paulo/SP: Veras Editora, 1999.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Reflexões sobre o Serviço Social e o projeto ético-político profissional. **Revista Emancipação**. Ponta Grossa/PR, v. 1, n. 1, p. 9-23, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Martin Claret, 2006.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **A reforma do ensino médio: estudo crítico da lei nº 13.415/2017**. Rio de Janeiro/RJ: Editora e-Publicar, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação-PUCRS**. Porto Alegre/RS, ano XXII, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. Serviço Social e democratização da política de educação em tempos antidemocráticos. In: DUARTE, Amanda Machado dos Santos; et al. (Orgs.). **Serviço Social e educação profissional e tecnológica**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2019.

MORELLI, Ailton José. Semanas de estudos do problema de menores: debates acerca do atendimento à infância e à juventude. In: AREND, Silvia Maria; MOURA, Esmeralda Blanco; SOSENSKI, Susana (Orgs.) **Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas**. Ponta Grossa/PR: Editora Todapalavra, 2018.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político contemporâneo. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 1. Brasília/DF: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Carta dos Direitos Universais da Criança**. 1959.

Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.

Acesso em: 20 mar. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 8 abr. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Imagens da infância no Brasil escravocrata. **Revista Perspectiva**. Florianópolis/SC, v. 9, n. 16, p. 133-169, jan./dez. 1991.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo/SP: Editora Moderna, 2011.

PATERA, Salvatore. Una tensione epistemologica e una riflessione metodologica a vent'anni dalla morte e a cent'anni dalla nascita di Paulo Freire: quale eredità e quale progetto? In: COLAZZO, Salvatore; ELLERANI, Piergiuseppe (Orgs.). **Paulo Freire pedagogo di comunità: libertà e democrazia in divenire**. Itália: Università del Salento, 2017.

PEREIRA, Potyara. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; et al. (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2006.

PERONDI, Maurício. Juventudes. In: PERONDI, Maurício; et al. (Orgs.). **Juventudes entre A & Z**. Porto Alegre/RS: Editora CirKula, 2020.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1985.

REIS, Mariana Silva Jardim. “Escola sem Partido” e direitos das mulheres: o obscurantismo procurando vaga na escola. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. **Anais: [...]**. Florianópolis/SC: UFSC, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala**. Belo Horizonte/MG: Editora Pólen, 2017.

RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia; CARRANO, Paulo. **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas (Relatório Final de Pesquisa)**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE); Instituto Pólis, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Porto Alegre/RS: Governo do Estado do Rio Grande do Sul;Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014.

RODRIGUES, Daniele Rocha. **O dentro-fora dos muros da escola: a relação da escola pública com o adolescente e sua família**. 1. ed. Curitiba/PR: Editora Prismas, 2016.

RONSANI, Ana Paula Vargas. **Dilemas e desafios do processo de participação na área da Saúde**: uma análise a partir da produção científica do Serviço Social. 2021. 171f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre/RS, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra/Portugal: Editora Almedina, 2020.

SCHEFFER, Graziela; SILVA, Domênica Borges; SANTOS, Andressa Moura. “Amar e mudar as coisas”: os métodos de Nise Silveira e Paulo Freire e seus diálogos com o Serviço Social. In: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez (Orgs.). **Serviço Social e Paulo Freire**: diálogos sobre educação popular. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

SCHERER, Giovane Antônio. **Juventudes, (in)segurança e políticas públicas**: a proteção social no Brasil. Curitiba/PR: Editora Juruá, 2017.

SCHERER, Giovane Antônio. Ponto de partida ou de chegada? Reflexões em torno da construção do estatuto da juventude e os desafios à sua implementação. In: PERONDI, Mauricio et al. (Org.) **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos**: onde estamos? Para onde vamos? Porto Alegre/RD: Editora EDIPUCRS, 2018.

SCHERER, Giovane Antônio. **Serviço social e arte**: juventudes e direitos humanos em cena. São Paulo/RS: Editora Cortez, 2013.

SCHERER, Giovane Antônio; GROSSI, Patrícia Krieger. A certeza e a (in)certeza: trajetórias juvenis e projetos de vida em um contexto de transformações societárias. In: RIBEIRO, José Jair; PERONDI, Maurício; LACERDA, Miriam; GROSSI, Patrícia. (Orgs.). **Juventudes na universidade**: olhares e perspectivas. Porto Alegre/RS: Redes Editora, 2014.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília/DF: Ipea, 2009.

SILVA, Juliana Alexandre da; SOUZA, Moema Amélia Serpa Lopes de. A relativa autonomia na literatura profissional do Serviço Social: elementos constitutivos do debate. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre/RS, v. 16, n. 2, p. 403-413, ago./dez. 2017.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. Alunos da EaD on-line do Brasil e competências digitais. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão/SE, v. 19, n. 2, p. 21-39, maio/ago. 2019.

SILVA, Maria da; SOUZA, Eda de; MACHADO, Denise. Instituto Federal da Bahia: mudanças e manifestações culturais. In: SOUZA, Eda de; CASTIONI, Remi (Orgs.). **Institutos Federais**: os desafios da institucionalização. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SILVEIRA, Karin Raphaella. **Contribuições das Metodologias Participativas para o Desenvolvimento da Educação Ambiental em Espaços Escolares**. 2017, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

SOUZA, Sávio Ferreira de. **O educere ad educare da educação integral em cena, contracena & crítica**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2011.

SOUZA, Thaís Godoi de. O jovem no Brasil: orientações da UNESCO para as políticas de juventude. In: Reunião científica regional da ANPED – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **Anais: [...]**. Curitiba/PR: UFPR, 2016.

TEJADAS, Silvia da Silva. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre/RS: Editora EDIPUCRS, 2007.

TRAD, Leny Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo/SP: Editora Atlas, 1987.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Posição da UBES em relação à reforma do ensino médio**. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/5-motivos-por-que-a-ubes-e-contra-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

URBANETZ, Sandra Terezinha; BASTOS, Eliana Nunes Maciel. Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 16, p. 1-14, 2021.

VOLP. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, 2021. Disponível em: <https://volp-acl.pt/>. Acesso em: 25 mai. 2022.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1997.

WITIUK, Ilda. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 2004. Tese (Doutorado). Faculdade de Serviço Social-Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUC/SP, São Paulo/SP, 2004.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**. São Paulo/SP, v. 16, n. 45, fev. 2001.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (para pessoas maiores de 18 anos)

Seu/sua filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado/a participar do projeto de pesquisa METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO POTENCIALIZADORAS DE PROCESSOS DE AUTONOMIA E DE PROTAGONISMO DAS JUVENTUDES EM AMBIENTE ESCOLAR, cujas pesquisadoras responsáveis são Máira Giovenardi (55 999059675) e a orientadora Prof^a Dra. Maria Isabel Barros Bellini (51 33203546).

Esta pesquisa tem como objetivo geral construir e potencializar metodologias que contribuam no fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo de alunos/as do ensino médio técnico em conjunto com o espaço institucional do Instituto Federal xxxxxxxx e a comunidade externa com reflexos nas políticas e programas voltados para as juventudes. Para sua realização será efetivada uma pesquisa de campo, no Instituto Federal, utilizando a técnica de entrevistas com gestores e grupos online com alunos/as dos cursos de ensino médio técnico, tendo como base as metodologias participativas. Os grupos serão filmados para melhor captação da coleta de dados pela pesquisadora. A filmagem será utilizada apenas para fins de pesquisa, não será socializada e o anonimato das pessoas será garantido. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz de meu/minha filho/a.

Os desconfortos ou riscos possíveis são: sentimento de exposição, constrangimento ou/e desconforto durante a atividade. A fim de minimizar possíveis riscos será garantido um local reservado, respeitoso e com liberdade de fala para todos. Os benefícios são participar de uma pesquisa que contribui para a ampliação do conhecimento na área das políticas para as juventudes bem como para a educação e qualificação e melhoria dos serviços de educação.

Seu/sua filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização. Se necessário, em decorrência da pesquisa, seu/sua filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) será encaminhado para atendimento psicológico gratuito. Durante todo o período da pesquisa o/a participante tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com as pesquisadoras responsáveis.

Seu/sua filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão e não terá benefícios diretos, como remuneração ou ajuda de custo. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as participantes, a não ser entre as responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você ou seu/sua filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) tenham qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@puers.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações. Ao assinar este termo de consentimento, os/as participantes da pesquisa não abrem mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado/a, ficando claro para mim que a participação de meu/minha filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais meu/minha filho/a será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto declaro que concordo que

(nome completo do/a filho/a)
participe desta pesquisa.

Assinatura do/a responsável legal

Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE (para pessoas menores de 18 anos)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO POTENCIALIZADORAS DE PROCESSOS DE AUTONOMIA E DE PROTAGONISMO DAS JUVENTUDES EM AMBIENTE ESCOLAR, da doutoranda Maíra Giovenardi (55 999059675) e coordenado pela Prof^ª Dra. Maria Isabel Barros Bellini (51 33203546). Seus pais conhecerão o projeto de pesquisa posteriormente. Está assegurado o direito de não participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. Você não terá benefícios diretos, como remuneração ou ajuda de custo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral construir e potencializar metodologias que contribuam no fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo dos/as alunos/as do ensino médio técnico em conjunto com o espaço institucional do Instituto Federal xxxxxxxx e a comunidade externa com reflexos nas políticas e programas voltados para as juventudes. Será realizada com os/as alunos/as dos cursos de ensino médio técnico no Instituto Federal através de grupos online tendo como base as metodologias participativas. Os grupos serão filmados para melhor captação da coleta de dados pela pesquisadora. A filmagem será utilizada apenas para fins de pesquisa, não será socializada e o anonimato das pessoas será garantido. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Os desconfortos ou riscos possíveis advindos da pesquisa são: sentimento de exposição, constrangimento ou/e desconforto durante a atividade. A fim de minimizar possíveis riscos será garantido um local reservado, respeitoso e com liberdade de fala para todos/as.

Os benefícios que esperamos com este estudo são participar de uma pesquisa que contribui para a ampliação do conhecimento na área das políticas para as juventudes bem como para a educação e qualificação e melhoria dos serviços de educação.

Você não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização. Se necessário, em decorrência da pesquisa, você será encaminhado para atendimento psicológico gratuito.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as participantes, a não ser entre as responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Apêndice C - Roteiro de Análise Documental

1. Identificação do documento

Tipo de documento:

- Resoluções;
- Portarias Normativas;
- Programas institucionais;
- Relatórios de gestão;
- Leis
- Decretos

Local e Data:

Instituição - Órgão responsável pela elaboração

2. Resumo/Síntese (ênfases principais do texto do documento/legislação)
3. Contexto sócio-histórico em que o documento/legislação foi produzido
4. Conceitos apresentados (a partir de menções, expressões e/ou frases) no documento/legislação sobre as categorias: educação, educação profissional e tecnológica, juventudes, processos de autonomia e protagonismos e metodologias participativas.
5. Envolvimento da categoria juventudes no planejamento e participação das ações institucionais
6. Observações relevantes

Apêndice D - Roteiro de Observação Participante

1. Quanto ao perfil do grupo

- Data:
- Composição do grupo de integrantes:
- Número de meninas () Número de meninos ()
- Distribuição nos Cursos: () Agropecuária () Informática () Administração

2. Quanto à participação dos integrantes:

- Depoimentos dos participantes em relação à motivação em participar da pesquisa.
- Interação dos jovens entre si no encontro. (vínculos, quem participa mais, quem não se manifesta, lideranças, entre outros)
 - Participação de jovem durante o encontro. (mobilização do grupo para as atividades, entre outros)
 - Durante o processo de construção e debate, os jovens conseguiram refletir sobre a sua realidade? Como se deu esse processo e qual foi o resultado dessa reflexão?
 - Quais as principais temáticas abordadas pelos jovens?
 - Quais as propostas de atividades sugeridas pelos jovens?
 - Como se dão os processos decisórios e de escolha?
 - Como se dá a interação dos participantes com a equipe de pesquisa?
 - Demais registros necessários.

Apêndice E - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Identificação:

- Nome da pessoa
- Data da entrevista
- Cargo que ocupa na instituição e desde quando

2. Questões

- Quais são as políticas e programas voltados às juventudes existentes em âmbito institucional e como foram planejadas?
- Como você avalia a exequibilidade e o impacto dessas políticas institucionais voltadas às juventudes?
- Quais os principais benefícios observados para os jovens?
- Quais espaços há na instituição para a participação dos jovens na decisão das políticas e programas voltados a eles e como a instituição proporciona esses espaços?
- Como você percebe a participação de alunos nas instâncias de participação e decisão na instituição?
- Que alterações e/ou sugestões entende que seriam necessárias?

Apêndice F - Roteiro de Grupo Focal

MOMENTO I

- Aplicação de dinâmica de grupo (apresentação e conhecimento entre os participantes e a pesquisadora);

MOMENTO II

- Explicação sobre os objetivos da pesquisa e metodologia;

- Questões norteadoras:

1. O que entendem por autonomia e protagonismo?
2. Que ações coletivamente podemos desenvolver juntos que possam contribuir na autonomia e protagonismo?
3. Como podemos organizar essas ações?

Apêndice G - Roteiro de Encontros com Base em Metodologias Participativas

MOMENTO I

- Aplicação de dinâmica de grupo (apresentação e conhecimento entre os participantes e a pesquisadora);

MOMENTO II

- Explicação sobre os objetivos da pesquisa e metodologia;

MOMENTO III

- Orientações básicas sobre o andamento dos encontros: não há resposta certa ou errada, todos podem participar expondo seu ponto de vista, se você concorda ou discorda do colega argumente sua opinião, respeitar o posicionamento do colega não é, necessariamente, concordar com ele;

- Elaboração de regras de convivência do grupo por todos os participantes.

MOMENTO IV

- Discussão e reflexão sobre as opiniões, experiências, ideias, observações, preferências e necessidades apresentadas pelos participantes;

MOMENTO V

- Sistematização: momento em todos os participantes poderão sistematizar os conteúdos que emergiram durante o encontro e criarem, a partir dos debates, propostas de intervenção.

Apêndice H – Aprovação CEP/PUCRS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUC/RS

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703		
Bairro: Partenon	CEP: 90.619-900	
UF: RS	Município: PORTO ALEGRE	
Telefone: (51)3320-3345	Fax: (51)3320-3345	E-mail: cep@pucls.br

04

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO POTENCIALIZADORAS DE PROCESSOS DE AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO DAS JUVENTUDES EM AMBIENTE ESCOLAR
Pesquisador: MARIA ISABEL BARROS BELLINI
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 36066420.7.0000.5336
Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.643.814

Apresentação do Projeto:

O pesquisador principal MARIA ISABEL BARROS BELLINI, responsável pelo projeto com número de CAAE 36066420.7.0000.5336 e Título: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO POTENCIALIZADORAS DE PROCESSOS DE AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO DAS JUVENTUDES EM AMBIENTE ESCOLAR encaminhou ao CEP-PUCRS emenda contendo os seguintes documentos:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1728681_E1.pdf de 06/04/21 e CARTA_DE_EMENDA.pdf de 06/04/21. A emenda apresentada solicita alteração na aplicação dos instrumentos da pesquisa intitulada Metodologias participativas como potencializadoras de processos de autonomia e do protagonismo das juventudes em ambiente escolar, orientada pela pesquisadora Prof. Dra. Maria Isabel Barros Bellini, e aprovada pelo CEP [REDACTED] e CEP-PUCRS através da CAAE nº 36066420.7.3001.5574. As alterações respeitam as medidas sanitárias de prevenção à pandemia de Covid-19, em vigência no Brasil, preservando a segurança dos/as participantes e estão orientadas pelos protocolos oficiais que preconizam evitar aglomerações. Como a metodologia previa aplicação dos instrumentos Entrevistas e Grupo Focal na modalidade presencial as alterações propõem a aplicação dos instrumentos sem alteração nos seus conteúdos, porém na modalidade on-line.

Salienta-se que não há outras alterações no projeto de pesquisa já aprovado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Construir e potencializar metodologias que contribuam no fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo dos alunos do ensino médio técnico em conjunto com o espaço institucional do Instituto Federal [REDACTED] e a comunidade externa com reflexos nas políticas e programas voltados para as juventudes.

Objetivo Secundário:

Identificar e potencializar com os alunos do ensino médio técnico metodologias que possam contribuir para o fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo dos mesmos a fim de propor a criação de ações e estratégias que envolvam o espaço institucional e a comunidade externa voltadas ao desenvolvimento e proteção das juventudes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os desconfortos ou riscos possíveis são: sentimento de exposição, constrangimento ou/e desconforto durante a atividade.

Benefícios:

Os benefícios são participar de uma pesquisa que contribui para a ampliação do conhecimento na área das políticas para as juventudes bem como para a educação e qualificação e melhoria dos serviços de educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de estudo acadêmico de Doutorado do PPGSS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Como a emenda propõe alteração da metodologia, informando que a coleta será on-line devido ao contexto da pandemia, recomenda-se, considerando o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que seja incluído o risco previsto no item 1.2.1 do respectivo ofício: Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovação com recomendação. Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação da emenda ao projeto de pesquisa METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO POTENCIALIZADORAS DE PROCESSOS DE AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO DAS JUVENTUDES EM AMBIENTE ESCOLAR proposto pela pesquisadora MARIA ISABEL BARROS BELLINI com número de CAAE 36066420.7.0000.5336.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_172868_1_E1.pdf	06/04/2021 09:32:01		Aceito
Outros	CARTA_DE_EMENDA.pdf	06/04/2021 09:30:33	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	CARTA_DE_EMENDA.docx	06/04/2021 09:30:03	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	OFICIO_PARA_CEP_PUCRS_1.docx	10/08/2020 13:26:24	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	10/08/2020 13:23:46	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	10/08/2020 13:23:32	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/08/2020 13:21:06	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	Maria_Bellini.pdf	22/07/2020 09:31:37	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	Maira_Giovenardi.pdf	22/07/2020 09:30:09	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento_apresentacao.docx	21/07/2020 14:51:04	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Orçamento	orcamento.doc	21/07/2020	MAIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.doc	14:49:10	MAIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Documento_Unificado_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf	21/07/2020 14:48:35	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_OS_ENCONTROS_COM_BASE_EM_METODOLOGIAS_PARTICIPATIVAS.docx	21/07/2020 11:22:19	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_OBSERVACAO_PARTICIPANTE.docx	21/07/2020 11:20:46	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_GRUPO_FOCAL.docx	21/07/2020 11:20:16	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_SEMI	21/07/2020 11:18:02	MAIRA	Aceito

	ESTRUTURADA.docx		GIOVENARDI	
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	21/07/2020 11:07:53	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	21/07/2020 11:02:39	MAIRA GIOVENARDI	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

PORTO ALEGRE, 12 de abril de 2021.

Assinado por:
(Coordenador(a))

Apêndice I – Aprovação CEP/Instituto Federal

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO POTENCIALIZADORAS DE PROCESSOS DE AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO DAS JUVENTUDES EM AMBIENTE ESCOLAR

Pesquisador: MARIA ISABEL BARROS BELLINI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 36066420.7.3001.5574

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.301.502

Apresentação do Projeto:

O projeto visa construir e potencializar metodologias que contribuam no fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo dos alunos do médio técnico. Ocorre com parceria da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul com o espaço institucional do Instituto Federal e a comunidade externa com reflexos nas políticas e programas voltados para as juventudes.

Objetivo da Pesquisa:

Construir e potencializar metodologias que contribuam no fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo dos alunos do ensino médio técnico em conjunto com o espaço institucional do Instituto Federal e a comunidade externa com reflexos nas políticas e programas voltados para as juventudes.

Objetivo Secundário:

Identificar e potencializar com os alunos do ensino médio técnico metodologias que possam contribuir para o fortalecimento de processos de autonomia e desenvolvimento de protagonismo dos mesmos a fim de propor a criação de ações e estratégias que envolvam o espaço institucional e a comunidade externa voltadas ao desenvolvimento e proteção das juventudes"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a resolução.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado Ad Referendum

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1612316.pdf	24/09/2020 15:18:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_RESPONSAVEIS_LEGAIIS.docx	24/09/2020 15:17:23	MARIA ISABEL BARROS BELLINI	Aceito
Outros	OFICIO_CEP_24_09.docx	24/09/2020 15:14:02	MARIA ISABEL BARROS BELLINI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CORRIGIDO.do cx	24/09/2020 15:13:43	MARIA ISABEL BARROS BELLINI	Aceito
Outros	OFICIO_CEP.docx	16/09/2020 10:25:40	MARIA ISABEL BARROS BELLINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.docx	02/09/2020 11:23:44	MARIA ISABEL BARROS BELLINI	Aceito
TCLE / Termos de	TALE_CORRIGIDO.docx	02/09/2020	MARIA ISABEL	Aceito

Assentimento / Justificativa de Ausência		11:22:47	BARROS BELLINI	
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_UTILIZACAO_DE_IMAGEM_E_SOM_DE_VOZ.docx	02/09/2020 10:20:30	MARIA ISABEL BARROS BELLINI	Aceito
Outros	OFICIO_PARA_CEP_█.docx	02/09/2020 10:14:56	MARIA ISABEL BARROS BELLINI	Aceito
Outros	OFICIO_PARA_CEP_PUCRS_1.docx	10/08/2020	MAIRA	Aceito
Outros	OFICIO_PARA_CEP_PUCRS_1.docx	13:26:24	MAIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	10/08/2020 13:23:46	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	10/08/2020 13:23:32	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	Maria_Bellini.pdf	22/07/2020 09:31:37	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	Maira_Giovenardi.pdf	22/07/2020 09:30:09	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento_apresentacao.docx	21/07/2020 14:51:04	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Documento_Unificado_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf	21/07/2020 14:48:35	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_OS_ENCONTROS_COM_BASE_EM_METODOLOGIAS_PARTICIPATIVAS.docx	21/07/2020 11:22:19	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_OBSERVACAO_PARTICIPANTE.docx	21/07/2020 11:20:46	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_GRUPO_FOCAL.docx	21/07/2020 11:20:16	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_SEMI_ESTRUTURADA.docx	21/07/2020 11:18:02	MAIRA GIOVENARDI	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	21/07/2020 11:07:53	MAIRA GIOVENARDI	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

█, 26 de setembro de 2020.

Assinado por:
(Coordenador(a))