

Sônia Pereira  
Raquel Carine Martins Beserra  
(Organizadoras)

# Juventudes e espaços educativos

\*

*itinerários tecidos nas ações sociais no  
âmbito do Estado e da sociedade civil*

## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

### **REITOR**

José Jackson Coelho Sampaio

### **VICE-REITOR**

Hidelbrando dos Santos Soares

### **EDITORA DA UECE**

Erasmio Miessa Ruiz

### **CONSELHO EDITORIAL**

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Frago	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

### **CONSELHO CONSULTIVO**

Antônio Torres Montenegro   UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão   UFC
Eliane P. Zamith Brito   FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça   UNIFOR
Homero Santiago   USP	Pierre Salama   Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves   USP	Romeu Gomes   FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto   UFF	Túlio Batista Franco   UFF

# Juventudes e espaços educativos

— \* —  
*itinerários tecidos nas ações sociais no  
âmbito do Estado e da sociedade civil*

*Sônia Pereira  
Raquel Carine Martins Beserra  
(Organizadoras)*

1ª Edição  
Fortaleza - CE  
2020



**Juventudes e espaços educativos: itinerários tecidos nas ações sociais no âmbito do Estado e da sociedade civil**

© 2020 *Copyright by* Sônia Pereira e Raquel Carine Martins Beserra (Organizadoras)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil  
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará  
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893  
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



**Coordenação Editorial**

Erasmus Miessa Ruiz

**Diagramação e Capa**

Narcelio Lopes

**Revisão de Texto**

Leidyane Yiana Nogueira

**Ficha Catalográfica**

Lúcia Oliveira CRB - 3/304

---

P436j

Pereira, Sônia

Juventudes e espaços educativos: itinerários tecidos nas ações sociais no âmbito do Estado e da sociedade civil [recurso eletrônico] / Sônia Pereira. - Fortaleza : EdUECE, 2020.

Livro eletrônico.

ISBN: 978-85-7826-778-0 (E-book)

1. Jovens - Condições sociais - Brasil. 2. Juventude - Política governamental - Brasil. 3. Educação e Estado - Brasil. 4. Juventude - Organizações não governamentais. I. Título.

CDD: 305.230981

---

## PREFÁCIO

É com grata satisfação que prefacio este livro produzido e organizado por pessoas tão queridas, não só pela atualidade e relevância do tema, como por ter tido a felicidade de acompanhar a trajetória das autoras como pesquisadoras e defensoras dos direitos humanos, no âmbito de muitas lutas sociais a favor das classes populares e suas juventudes.

Este livro resulta de uma pesquisa que acompanhou a experiência educativa de um projeto com crianças, adolescentes e jovens, em um bairro da periferia de Fortaleza, o projeto Meninos de Deus, no Parque Santa Filomena. O propósito do estudo, realizado no período 2012-2014, era identificar como se dão os processos educativos no âmbito da sociedade civil, identificando a dinâmica no trabalho da ONG Convida (Conselho Nova Vida), as atuações do Estado e as relações experienciadas pelos sujeitos e o projeto. À época, já se denunciava uma exacerbada violência no bairro, que acumulava, em menos de dois anos, 47 assassinatos de jovens. Além do estudo sobre o projeto, o livro contempla reflexões sobre juventudes indígenas, juventudes no âmbito do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e juventudes do campo.

As pesquisadoras tomam a Constituição de 1988, o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da Juventude como instrumentos legais que versam sobre os direitos e partilham da hipótese de que os “direitos

são vividos como privilégios por parte ínfima da sociedade brasileira”. Consideram, ainda, que o exercício dos direitos para a população pobre demanda luta e organização para sua conquista. Buscam, então, compreender como ocorria o processo de aprendizagem dos direitos entre os jovens daquele bairro, contribuindo para a sua efetivação.

Versando sobre juventudes e políticas públicas, a pesquisa desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Ceará mobilizou professores, alunos/as, ex-alunos/as da graduação, mestrado e doutorado, que, sob a coordenação da Profa. Dra. Sônia Pereira, buscavam estabelecer um diálogo com as juventudes e suas experiências, nas práticas educativas vivenciadas, sejam elas escolares ou não escolares.

Em decorrência da pesquisa e das análises ali realizadas, surge o livro “Juventudes e espaços educativos: itinerários tecidos nas ações sociais no âmbito do Estado e da sociedade civil”.

Produzido coletivamente por professores e pesquisadores sensíveis à problemática dos direitos sociais, o livro socializa para a comunidade acadêmica das universidades federal e estadual do Ceará e para tantos outros espaços sociais um importante debate, visto tratar-se de análises que denunciam a discriminação e/ou negação de direitos, recuperando lutas a favor da garantia de direitos sociais e humanos.

Negligenciados no passado e vilipendiados no presente, tais direitos no Brasil – país em que parcela significativa da população sobrevive em condições de extrema pobreza – têm a sua defesa como um dos grandes desafios da proteção internacional dos direitos humanos neste início do século XXI.

Com efeito, ao tratar do direito à vida, do provimento de condições mínimas de uma existência digna (alimentação, moradia, vestuário), do direito à liberdade de expressão, da garantia de acesso à educação, do direito ao trabalho com um salário justo, capaz de atender às necessidades básicas das classes trabalhadoras, o estudo traz a compreensão da perspectiva do direito à igualdade perante a lei, em que os grupos populares possam ser reconhecidos como cidadãos de direitos com caráter pleno e indivisível.

O agravamento das disparidades socioeconômicas no Brasil e entre as camadas sociais mais pobres tem provocado um profundo fosso na garantia de direitos para as juventudes e demais grupos subalternos, alimentando uma visão fragmentada ou atomizada dos direitos humanos. Tal fenômeno que hoje testemunhamos descaracteriza os direitos para as classes populares do Brasil, impondo-nos a luta pela sua exigibilidade, o que fazem, com muita lucidez, as organizadoras deste livro, já desde a introdução, quando denunciam a negação dos direitos humanos, seja pela “violência naturalizada nos bairros de periferia das grandes cidades, seja pela linha imaginária do *apartheid social*, atravessada pelos sintomas e resultados das desigualdades, do medo e da desesperança que se instala na vida da maioria da população brasileira e fortaleze”.

O empobrecimento, a discriminação, a violência física e simbólica a que vêm sendo submetidos amplos e crescentes segmentos das periferias das grandes cidades constituem graves atentados aos direitos humanos. As reflexões aqui realizadas ganham pertinência na medida em que denunciam e apontam os desafios e limites para as garantias do direito à

educação e à participação das juventudes em prol da plenificação do direito, historicamente negado, o que impõe a todos a luta sobre a justiciabilidade de todos os direitos humanos (LIMA JR, 2009). Há, ademais, que reconhecer os consideráveis esforços envidados pelos grupos das periferias das grandes cidades e do campo em prol da garantia dos direitos.

Fortaleza, 8 de outubro de 2018.

**Célia Maria Machado de Brito**

Professora Dra. da Universidade Estadual do Ceará (Uece)

Vice-diretora de Centro de Educação (CED)



## Apresentação

Início esta apresentação sob o impacto do assassinato da vereadora Marielle, do Rio de Janeiro, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), e uma semana após a chacina do Benfica, em Fortaleza, quando foram executados 7 jovens. A violência, naturalizada nos bairros de periferia das grandes cidades brasileiras, vem tomando proporções assustadoras e aproxima-se de áreas centrais da cidade. A linha imaginária do *apartheid*, que isolaria as populações pobres da cidade, vem sendo atravessada pelos sintomas e resultados da desigualdade, e, gradativamente, a sensação de medo e desesperança se instala na vida cotidiana da maioria da população brasileira e fortalezense, em particular.

Um olhar de outra perspectiva identifica pontos de resistência à disseminação da violência. Mulheres, homens, adultos e jovens, de formas diversas, movimentam-se, como a nos dizer: *basta, queremos dignidade, ser felizes, trabalhar, andar pelas ruas, grafitar, estudar, cantar, torcer pelo time do coração e voltar para nossos lares*. Um projeto educativo com crianças e jovens, o projeto Meninos de Deus, expressa esse sonho em sua prática cotidiana. Esse é o foco da pesquisa que gerou os textos aqui organizados em 3 capítulos. A esses textos incluem-se outros que apresentam resultados de investigação com populações do campo – trabalhadores rurais e juventude indígena.

Este livro resulta de uma pesquisa que acompanhou a experiência educativa de um projeto com crianças, adolescentes e jovens, em um bairro de Fortaleza, os Meninos de Deus, no Parque Santa Filomena. Informações trazidas para uma sala de aula da Faculdade de Educação por alguns desses meninos nos comoveram e nos instigaram à pesquisa. Ali, naquele bairro, em menos de 2 anos, 47 jovens haviam sido assassinados! Algo precisava ser feito. E foi. Foi feito no campo da sociedade civil, por ela própria. É disso que este livro trata: identificar como os processos educativos se realizam com a contribuição da sociedade civil, que se organiza de várias formas. As ONGs, ainda que suscitem questões sociológicas e políticas, são, igualmente e contraditoriamente, instrumentos que produzem ações questionadoras das políticas governamentais. O propósito do estudo foi conhecer essa dinâmica, e, para tal, as pesquisadoras acompanharam, no período 2012-2014, o trabalho da ONG Convida (Conselho Nova Vida), que desenvolve o mencionado projeto. O grupo de pesquisa continua, ainda agora, realizando outra pesquisa nessa região da cidade.

A metodologia da pesquisa será apresentada em vários textos deste livro, porém adiantamos que a preocupação que norteou sua definição foi a construção coletiva do processo investigativo, do caminho a percorrer. Os pesquisadores estiveram presentes e foram participantes de todas as fases da investigação, e os sujeitos da pesquisa não foram considerados meros informantes. Buscamos fazer a pesquisa com eles. Percalços? Sim, houve vários. Aproximamo-nos, porém, do cumprimento da proposta metodológica, que considerou a importância de contribuir para que um processo reflexivo fos-

se desencadeado com as rodas de conversa, oficinas, entrevistas e conversas informais. Muito, ainda, resta a fazer.

Os textos que compõem os três capítulos deste livro abordam e analisam o miudinho das atividades do projeto Meninos de Deus, perseguindo a hipótese construída na pesquisa, que assim formulamos: os direitos são vividos como privilégios por parte ínfima da sociedade brasileira; a Constituição de 1988, o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto da Juventude são instrumentos legais que versam sobre os direitos, mas, para exercê-los, a população pobre deve conquistá-los com luta e organização; e, na luta, assim como nos espaços de participação e em projetos sociais, realizam-se os processos de aprendizagem dos direitos. Em suma, interessa-nos relatar como vimos e analisamos essa construção ou esse aprendizado. Nos apontamentos dos pesquisadores, ainda cintila uma pergunta: foi possível mesmo contribuir para que a aprendizagem dos direitos tenha se efetivado ou tenha sido iniciada? Tomara que sim!

## **Juventudes e espaços educativos: itinerários tecidos nas ações sociais no âmbito do Estado e na sociedade civil**

O projeto para a elaboração e a publicação do livro foi pensado a partir de nossas experiências em pesquisa na Universidade Federal do Ceará (UFC) desde o ano de 2012. A pesquisa versou sobre juventudes e políticas públicas entrelaçadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. De forma mais específica, a ideia foi estabelecer um diálogo entre as juventudes e as suas experiências tecidas por meio de práticas educativas, sejam elas escolares ou não escolares.

Nesse sentido, o livro se estruturou a partir de três capítulos, quais sejam: 1) Estado, organização não governamental e juventudes: políticas públicas para a garantia de direitos; 2) Juventudes em contextos educativos: busca de sentidos em espaços escolares e não escolares; 3) Juventudes e cultura: olhares sobre as diversidades.

As discussões postas no primeiro capítulo, intitulado **“Estado, organização não governamental e juventudes”**, têm como centro as categorias: Estado, sociedade civil, juventudes, cidadania e políticas públicas, abordadas por Sônia Pereira, Raquel C. M. Beserra, Samara Benício, Eliábia A. G. Barbosa, Andrea Freitas e Rosângela G. de Oliveira, trazendo um debate clássico entre Estado e sociedade civil no campo das Ciências Sociais e Humanas. As reflexões são pertinen-

tes na medida em que nos aponta os desafios e limites para as garantias ou não do direito à educação e à participação no que concerne às juventudes advindas das classes sociais economicamente desfavorecidas. Considera-se, pois, o Brasil como um país dependente do projeto global capitalista de produção, submetido a compromissos que exigem que o Estado não se configure como um estado social, a proteger direitos de cidadania.

Assim, tomamos como referenciais para o estudo das categorias Estado, sociedade civil, direito e cidade: Marco Aurélio Nogueira, Glória Diógenes, Carlos Nelson Coutinho, Gaudêncio Frigotto, Marshall, T. H. e Alba M. P. de Carvalho. Já em relação às juventudes, as principais referências têm sido: Glória Diógenes, Paulo Carrano, Miriam Abramovay e Marília Spósito. Quanto à concepção de educação, nosso fundamento epistemológico tem como base a educação libertadora em Paulo Freire e em Carlos Rodrigues Brandão.

Nessa ordem, o primeiro capítulo se estrutura com quatro artigos que nos convidam, inicialmente, a refletir sobre as abordagens metodológicas da pesquisa de campo, tendo como base de referência a dialogicidade à luz do pensamento de Paulo Freire. Posteriormente, são traçadas algumas reflexões sobre as ações promovidas por meio da organização não governamental Conselho Nova Vida (ONG Convida), no Bairro Santa Filomena, em Fortaleza, que denominamos como não escolares. Em seguida, há um estudo sobre a relação entre juventudes e a precarização do trabalho, a partir de ações que têm sido realizadas por ONGs em parceria com o Estado. Esse estudo aborda as experiências no Brasil e em Portugal. No penúltimo artigo do primeiro capítulo, reflete-se

sobre os itinerários formativos traçados pela ONG Convida junto às juventudes do projeto Meninos de Deus em Fortaleza, tematizando o conceito de cidadania e sua relação com a ideia de participação. Aponta-se, assim, a importância de historiografar os conceitos empregados sob a égide do projeto de modernidade em países como o Brasil. Por fim, Samara traz uma discussão, fruto de seu trabalho monográfico no curso de Pedagogia da UFC, tematizando a relação entre *Juventudes e o direito à cidade*. Suas considerações estão entrelaçadas a partir da ideia de negação e resistência frente à hegemonia do Estado neoliberal.

**“Juventudes em contextos educativos: busca de sentidos em espaços escolares e não escolares”** é o título elaborado para a estrutura do segundo capítulo. Eliábia de A. G. Barbosa, A. Edivânia C. Mesquita, Raquel C. M. Beserra, Roselene Moura e Sônia Pereira são as autoras que fazem as reflexões sobre juventudes e a escola, além de discutirem juventudes e espaços educativos não escolares e debaterem sobre a política de Educação de Jovens e Adultos. Todavia, há uma centralidade nas discussões sobre a relação entre juventudes e escola, destacando-se os “velhos” e “novos” desafios às relações sociais.

As categorias centrais desse capítulo são: juventudes, escola, Educação de Jovens e Adultos (EJA), sociedade civil, Estado e direitos sociais. Para o debate sobre juventudes e escola nos apoiamos em Glória Diógenes, Paulo Carrano, Juarez Dayrell e Paulo Freire. Já em relação à EJA, há as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Sônia M. Rummert e Paulo Freire. Por sua vez, para o debate sobre as relações entre o Estado e sociedade civil, buscamos referên-

cias em Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho, Roberto Leher, José de Souza Martins e Vera Telles. É preciso salientar que, além do quadro teórico, os documentos oficiais que devem reger as políticas foram fundamentais para a compreensão das temáticas.

De maneira geral, o segundo capítulo aborda questões que atualizam a reflexão sobre a relação escola e juventudes, a partir das experiências no bairro Santa Filomena. Traz, ainda, elementos a partir das experiências do Projovem Urbano, estudadas por Roselene Moura, que reflete sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sendo parte de sua pesquisa no mestrado em Educação, na UFC.

Na abordagem **“Juventudes e cultura: um olhar sobre a diversidade”**, as autoras Fernanda R. M. Farias e Raquel C. M. Beserra estudam questões emergentes relacionadas a dois segmentos sociais: juventudes indígenas e juventudes do campo. Nesse capítulo, elas priorizam o debate acerca das experiências juvenis em contextos não escolares, destacam os esforços e empecilhos à participação desses sujeitos em suas diversas realidades, frente às políticas públicas organizadas e tensionadas no âmbito do Estado.

*Fernanda Farias* toma como estudo a participação das juventudes indígenas, organizadas em movimentos sociais, na Comissão Nacional de Juventude. A ideia é pensar como se dá essa inserção e a contribuição para a garantia de direitos para tal segmento social. O estudo, resultado de sua monografia no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, teve como abordagem teórico-metodológica a etnografia, com recurso a procedimentos virtuais (redes sociais e grupos de e-mails), além das participações em atividades, reuniões,

encontros, vivências do cotidiano da Comissão Nacional de Juventude Indígena.

Para o estudo com as juventudes indígenas, Fernanda se utilizou dos seguintes referenciais teóricos: Glória Diógenes, Maria da Glória Gohn, Izabel Gobbi, Samantha Ro'otsitsina de Carvalho Juruna, Claude Lévi-Strauss, Edgar Morin, Darcy Ribeiro, Gersem dos Santos Luciano, Miguel G. Arroyo e outros. Ela toma como categorias centrais: juventudes indígenas, educação e movimentos sociais.

Por sua vez, Raquel Beserra apresenta seus estudos no campo das políticas de assistência técnica e extensão rural (Ater) e sua relação com as juventudes em áreas de assentamentos rurais. O estudo é parte dos resultados de uma pesquisa maior de mestrado, finalizada no ano de 2013, em que a autora acompanhou dois assentamentos rurais no município de Canindé, ambos coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra no Ceará. A abordagem teórico-metodológica teve como base a dialética e a pesquisa de tipo qualitativa. Para tanto, os procedimentos incluíram entrevistas semiestruturadas, observações participantes, observações diretas, grupos geradores e estudo de documentos oficiais que regulamentavam a política. Para o estudo sobre juventudes do campo e extensão rural, a autora tomou como referência: Marisa Vorraber Costa, Pedro B. Garcia, Jalcione Almeida, Conceição Paludo, Paulo Freire, Glória Diógenes, entre outros.



# Sumario

**METODOLOGIA REFLEXIVA E DIALÓGICA: ITINE-  
RÁRIOS FORMATIVOS COM JOVENS DA PERIFE-  
RIA DE FORTALEZA..... 20**

*Eliábia de Abreu Gomes Barbosa*

*Raquel Carine Martins Beserra*

*Sônia Pereira*

**FORMAÇÃO DE JOVENS PARA O TRABALHO PRECA-  
RIZADO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA RELAÇÃO  
ENTRE O ESTADO E AS ORGANIZAÇÕES NÃO GO-  
VERNAMENTAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL..... 43**

*Sônia Pereira*

*Rosângela Gonçalves de Oliveira*

**DUAS FACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADUL-  
TOS NO BRASIL: AÇÕES DO ESTADO E DA SOCIE-  
DADE CIVIL EM FORTALEZA – CEARÁ..... 63**

*Sônia Pereira*

*Eliábia de A. Barbosa*

*Raquel Carine M. Beserra*

**CIDADANIA E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ES-  
COLARES: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO  
MENINOS DE DEUS ..... 82**

*Andréa Souza de Freitas*

**O DIREITO DA JUVENTUDE À CIDADE: A NEGA-  
ÇÃO E A RESISTÊNCIA..... 100**

*Samara Mayra Benício Rodrigues*

**“E DEPOIS DE VÁRIAS SUSPENSÕES, UM DIA FUI  
EXPULSO DA ESCOLA”: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES  
JUVENIS DOS MENINOS DE DEUS NA COMUNIDA-  
DE SANTA FILOMENA, EM FORTALEZA-CE .....126**

*Raquel Carine Martins Beserra*

*Eliábia de Abreu Gomes Barbosa*

*Antônia Edivânia Conrado de Mesquita*

**GARANTIR A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO:  
DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM A LEI DE DIRETRI-  
ZES E BASES DA EDUCAÇÃO ..... 143**

*Roselene Moura de Sá*

**JUVENTUDE INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA DA CO-  
MISSÃO NACIONAL DE JUVENTUDE INDÍGENA  
(CNJI) NA LUTA EM PROL DA GARANTIA DOS DI-  
REITOS INDÍGENAS ..... 157**

*Fernanda Rodrigues Machado Farias*

**EXTENSÃO RURAL E JUVENTUDES DO CAMPO:  
UM DIREITO NEGADO?..... 175**

*Raquel Carine M. Beserra*

**SOBRE AS AUTORAS ..... 192**

# **CAPÍTULO I**

## **ESTADO, ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL E JUVENTUDES**

# METODOLOGIA REFLEXIVA E DIALÓGICA: ITINERÁRIOS FORMATIVOS COM JOVENS DA PERIFERIA DE FORTALEZA

*Eliábia de Abreu Gomes Barbosa<sup>1</sup>*

*Raquel Carine Martins Beserra<sup>2</sup>*

*Sônia Pereira<sup>3</sup>*

## 1. Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa com jovens da periferia de Fortaleza e estuda as dinâmicas estabelecidas entre a sociedade civil e o Estado. Para tal, examina a atuação de uma organização não governamental, Conselho Nova Vida (Conviva), com foco no projeto Meninos de Deus, desenvolvido até o presente momento.<sup>4</sup> O artigo traz um estudo que trata do caminho percorrido por um grupo de pesquisadores vinculado à problemática das juventudes da periferia das grandes cidades. De uma maneira geral, trata-se de um estudo que

---

1 Professora da rede pública do município de Fortaleza. Doutoranda em Educação – PPGE/UFC; membro do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes. E-mail: eliabiadaniel@yahoo.com.br.

2 Professora da rede pública do município de Fortaleza. Professora substituta da UECE e doutoranda em Educação – PPGE/UFC; membro do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes. E-mail: raquel.beserra@uece.br.

3 Professora da Faced-UFC, coordenadora do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes. E-mail: pereirasonia18@gmail.com.

4 Mudanças significativas foram implementadas em meados de 2017 e serão oportunamente abordadas.

analisa aspectos da realidade de jovens e com os jovens do bairro Santa Filomena, localizado na região do Grande Jangurussu, em Fortaleza, durante o período 2012 a 2014.

Diante dos percursos investigativos, apontamos uma primeira questão de partida: como desenvolver estudos que proporcionem aprendizados, reúnam condições favoráveis ao aprimoramento de práticas democráticas dos sujeitos envolvidos – pesquisadores e pesquisados – e contribuam para a formulação de políticas públicas que efetivamente levem em consideração as necessidades e demandas dos cidadãos, em nosso caso, os jovens? Para responder tais questões, faremos neste artigo um recorte que deve considerar aspectos relacionados à metodologia construída no decorrer da investigação. Assim, o objetivo central é refletir sobre a abordagem metodológica empreendida junto aos jovens do Parque Santa Filomena, considerando as interações e aprendizagens tanto dos jovens como dos pesquisadores.

Inicialmente, fazemos breve relato das motivações à elaboração do projeto de investigação; em seguida, já apresentando resultados da pesquisa, delineamos uma descrição e análise do contexto em que estão inseridos os jovens, sujeitos da investigação. Após tal contextualização, abordamos a metodologia proposta e desenvolvida na pesquisa e, ao final, pontuamos algumas considerações de caráter conclusivo.

Os primeiros contatos que alguns membros do grupo de pesquisa de uma universidade pública fizeram com jovens do Jangurussu, bairro da periferia de Fortaleza, ocorreram no primeiro semestre de 2011, quando um grupo de meninos, atendidos pelo projeto Meninos de Deus, vinculado ao

Conselho Nova Vida<sup>5</sup> (Convida) – organização não governamental (ONG), associação civil sem fins lucrativos, criada em 2001, que atua no Parque Santa Filomena –, participou de um dos seminários apresentados durante uma disciplina nessa universidade. Na ocasião, estudantes e professora ouvimos relatos sobre a participação desses jovens na referida ONG. Ouvimos, também, relatos de situações de violência cotidiana, já naturalizada como paisagem urbana do bairro, e algumas de suas necessidades, como a presença da universidade no Grande Jangurussu, onde está situado o Parque Santa Filomena. Essa escuta sensível, reflexiva instigou alguns membros do grupo a elaborarem um projeto de extensão universitária que atendesse, de alguma forma, às reivindicações daqueles jovens. Para as atividades de extensão foi pensado inicialmente em se trabalhar com audiovisual, proposta dos próprios jovens. Contudo, o grupo, até os dias atuais, impedido por um conjunto de dificuldades, entre elas a ausência de financiamento tanto para a pesquisa quanto para o que pensávamos em termos de extensão, não conseguiu viabilizar todas as atividades inicialmente pensadas. Todavia, mesmo sem financiamento, a pesquisa, à época, aprovada nas instâncias universitárias, foi aos poucos sendo efetivada, e a extensão vem sendo iniciada no bairro a partir de 2017.

As conversas iniciais com os jovens do projeto Menino de Deus na universidade foram o ponto de partida para a elaboração do projeto de pesquisa. Na ocasião, o grupo de

---

5 O Convida, com forte presença de uma instituição religiosa que atua em outros estados do Brasil e em outros países – a Visão Mundial (*World Vision*) –, desenvolve um trabalho que alcança anualmente cerca de mil famílias em situação de pobreza e cerca de 1.800 crianças, adolescentes e jovens na faixa etária entre 1 e 29 anos, residentes nas comunidades do Conjunto Palmeiras II; Nova Perimetral; Parque Santa Filomena e Sítio São João, localizados no bairro Jangurussu, periferia de Fortaleza (CE).

estudos era composto por cerca de dez pessoas, sendo que seis delas engajaram-se no estudo.

Desde aquele momento, é bastante nítido que, para além do objetivo geral do projeto de pesquisa, que era conhecer e compreender a dinâmica que se estabelecia entre o Estado e a sociedade civil para a garantia de direitos à população jovem de um bairro da periferia de Fortaleza em situação de vulnerabilidade social, há um interesse ainda maior, que antecede ou, usando outro termo, é subjacente a esse objetivo geral, qual seja, contribuir para a formação de pesquisadores e educadores sensíveis à realidade social e econômica da cidade em que vivemos. Além disso, pretende-se igualmente contribuir para a formação crítica e lúdica dos jovens, sujeitos da pesquisa, propiciando-lhes uma visão alternativa à situação em que estão inseridos.

Tal objetivo constitui para o grupo de pesquisa um dos diferenciais do projeto, afinal, a realidade do bairro – o sistema econômico e social no qual estamos inseridos, cujas situações sociais estão naturalizadas – e a própria universidade, que não está imune a esse sistema, de certa forma, também colaboram com a formação de pessoas insensíveis às problemáticas sociais. A pesquisa contribuiria para desnaturalizar entre os próprios pesquisadores uma situação que é produzida socialmente e que viola direitos, como é o caso das condições de vida na periferia de grandes cidades como Fortaleza.

Para o capitalismo, o individualismo e o consumismo são os valores que delineiam o cidadão; e disso resulta verdadeiro *apartheid* social, um contexto que nos sugere algumas perguntas, como: o que teríamos, nós, pesquisadores, a ver com a realidade descrita por aqueles jovens? O que nos cabe fazer, afinal? Assim, as reflexões da pesquisa, amparadas por referen-

ciais teóricos do campo da sociologia e da educação, colocaram-nos na contramão dos condicionamentos do “sistema”, e, desde 2012, o grupo vem escrevendo e reescrevendo muitas rimas junto aos participantes do projeto Meninos de Deus.

Um dos primeiros passos do grupo, após a definição do projeto de pesquisa, sua metodologia, foi conhecer participantes do Meninos de Deus e o bairro em que se situam. Entre as indicações teóricas, temos: Esteves e Abramovay (2007); Diógenes (2009); Dayrell (2007); Carrano (2008); Paulo Freire (2005; 2011) e outros.

A aproximação a estudos e eventos científicos que tratam do tema “juventudes” apresentou-nos a concepção que podemos sintetizar nos seguintes termos: a realidade social demonstra que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Entretanto, os primeiros contatos<sup>6</sup> de alguns membros do grupo de pesquisa com o coordenador do projeto, o “Paulinho”, como é denominado pelos jovens do projeto Meninos de Deus, não geraram boas expectativas, pois fomos recebidas com certa desconfiança. Esse sentimento se desfez em novas vi-

---

6 O encontro se deu durante a participação em uma reunião promovida pela Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (Reajan), um fórum de articulação dos movimentos sociais da região.



sitas, quando então foi possível expor à coordenação da ONG e aos jovens nossa proposta de estudo, esclarecer dúvidas dos jovens sujeitos da pesquisa e, inclusive, elucidar o que é pesquisar, atividade que difere de ações ou programas governamentais ou não governamentais. Em resumo, o que tínhamos em contrapartida se daria à medida que adentrássemos a realidade, produzíssemos coletivamente um conhecimento sobre eles e juntos formulássemos questões e possíveis encaminhamentos.

Simultaneamente à realização das leituras iniciais, inclusive de obras resultantes de pesquisas com as juventudes em Fortaleza – como o livro *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*, publicado em 2008, fruto dos estudos de doutoramento de Glória Diógenes –, foram iniciadas as visitas ao projeto. Tais visitas foram orientadas por uma perspectiva reflexiva e dialógica junto aos jovens participantes do Meninos de Deus, como já mencionamos.

## **2. Juventudes, o Parque Santa Filomena e o projeto Meninos de Deus: itinerários investigativos**

Entre 2006 e 2008, 43 jovens e adolescentes do Parque Santa Filomena, na faixa etária de 14 a 24 anos, envolveram-se em crimes, como assaltos, arrombamentos, drogas, mortes e expulsão de moradores do bairro, denominado “comunidade” pelos próprios moradores.<sup>7</sup> A comunidade local realizou várias mobilizações: reuniões, caminhadas, denúncias às ins-

---

<sup>7</sup> Entendemos que essa denominação, entre outras explicações, encontra respaldo na terminologia de programas governamentais e de movimentos sociais e suas redes atuantes na cidade e no campo, definindo territórios em que os sujeitos identificam suas demandas e direitos.

tituições governamentais. A situação chegou a tal ponto que, segundo o coordenador do projeto, “em um raio de 3 km quadrados, 36 pessoas da comunidade foram assassinadas em latrocínio, acerto de contas, brigas de gangues e pelo poder do tráfico” (UCHOA, 2011, p. 8). Diante de tais acontecimentos, de acordo com ele,

Já tínhamos feito todo tipo de denúncia e nada tinha sido feito por esses meninos. Reuníamos-nos com frequência para tentar encontrar soluções. O problema era grave e precisávamos tomar alguma providência, todo mês morria de dois a três jovens. Comecei a fazer visitas aos 43 garotos que estavam diretamente envolvidos com todo aquele terror que acontecia na comunidade. Eles eram as vítimas e ao mesmo tempo os algozes. Eu já os conhecia, morei no bairro a minha vida toda e muitos desses meninos eu vi crescer (UCHOA, 2011, p. 8).

E complementa:

Instituições e pessoas da comunidade se reuniam para encontrar soluções, mas eu percebia que as soluções que se discutiam só podiam acontecer em longo prazo, pensávamos em políticas públicas, que eu considero de extrema importância, mas para aquele momento precisávamos de algo mais imediato, porque os jovens estavam morrendo e se não fizessemos alguma coisa logo por esses meninos não restaria nem um desses 43 (UCHOA, 2011, p. 8-9).

Uchoa relata que esse grupo de jovens encontrava-se em situação dramática e ele tentou ajudá-los, levando-os para reuniões, envolvendo-os em projetos, mas encontrou resistências, tanto por parte deles próprios, como de outros.

Eles provocavam medo nas pessoas, eram jovens acostumados com uma vida de violência. Tinham a expressão sempre de ódio, atitudes bruscas, explosões emocionadas e violentas. Ninguém queria esses meninos, nem mesmo os familiares. Alguns nem mesmo as mães queriam perto, e olha que para uma mãe desistir do filho a situação tem que ser bastante extrema, e aquela era uma. Foi aí que começamos a chamá-los de Meninos de Deus, porque ninguém queria aqueles meninos, nem os projetos, nem a escola, nem a comunidade, nem pai ou mãe, nem o diabo, só Deus mesmo queria aqueles garotos. Desses 43 meninos, 36 morreram. A gente se desesperou (UCHOA, 2011, p. 9).

O coordenador tomou, então, uma atitude radical: fez um pacto com os garotos que diziam ter interesse em sair “daquela vida”. Eles parariam de roubar, traficar, de usar drogas, e o ex-jogador de futebol faria tudo que pudesse para auxiliá-los na empreitada. Foi a partir dessa atitude que nasceu o projeto Meninos de Deus.

Meninos envolvidos com crimes e outros não envolvidos passaram a participar do projeto. Todos eles viviam em lares muito empobrecidos e sem estrutura material, econômica, afetiva; muitos pais eram separados, desempregados, usuários de drogas e mesmo traficantes, segundo Uchoa (2011). Os meninos tinham atitudes que revelavam baixa autoestima, ainda, segundo ele, devido a uma série de situações: baixa escolaridade, dificuldade para se expressar, problemas familiares (pais traficantes, separados, espancamentos).

Parece-nos que a sociabilidade violenta, própria do mundo do tráfico, encontrava um celeiro doméstico que a

nutria cotidianamente. Ao tomarmos esses relatos, podemos dimensionar os desafios que se apresentam ainda hoje ao trabalho social na área em questão ou ao lugar que o Estado ocupa ou como ele o ocupa nas regiões pobres das cidades. Podemos, ainda, dimensionar os desafios à pesquisa.

O projeto passou a realizar atividades com os jovens: rodas de conversas semanais, à sombra de uma grande mangueira, seguidas de partidas de futebol, que acontecem com a orientação de Paulo Uchoa, no campinho Coritiba, situado no coração do Parque Santa Filomena.

O bairro Grande Jangurussu, onde se insere o Parque Santa Filomena, é extenso (1558 hectares) e populoso (50.479 habitantes), segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apresenta um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano (0,442) e é estigmatizado cultural, social e economicamente por ter sua origem vinculada ao funcionamento de uma rampa de lixo, durante o período 1978-1998, que depois foi desativada. O Parque Santa Filomena tinha então uma população de cerca de 22.000 habitantes, número maior do que o da população de muitos municípios brasileiros. Hoje alcança os 30.000 habitantes.

O bairro é conhecido como um dos locais mais preocupantes nas estatísticas de violência juvenil e urbana. A violência é assustadora e toma proporções de genocídio. Se, no final dos anos 1990, a morte violenta de um jovem era causa de espanto na mídia e na sociedade, hoje as mortes de jovens aparecem como estatísticas que, ao serem divulgadas, contribuem, de forma recorrente, para a culpabilização das vítimas. Essas, se não são inocentes no que tange ao envolvimento com

o tráfico, não são consideradas em sua condição de jovens que necessitam ou merecem tratamento digno e justo. Tal tratamento é previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, mas não vem sendo cumprido devido ao descompromisso do Estado em estruturar satisfatoriamente suas instituições, seja equipando a rede física dos Conselhos Tutelares, seja encaminhando os jovens e adolescentes infratores a espaços efetivamente educativos. As matérias jornalísticas e o senso comum que então é produzido naturalizam a figura desses jovens como “inimigos públicos” (CAVALCANTE, 2011).

São frequentes matérias dessa natureza veiculadas na imprensa local e nacional todas as semanas, como se estivessem a cumprir a função de banalizar o que é uma barbárie, indignidade e violação de direitos! Bastaria um mínimo exercício de alteridade para que a ocorrência de mortes violentas de jovens fosse vista socialmente como barbárie. As sociedades contemporâneas, porém, parecem estar entorpecidas pela cultura do consumismo e do individualismo, o que já beira as raias de uma patologia social. Isto é, vivemos em uma sociedade doente. Além do esforço para a desnaturalização de uma questão que é social, de alguma forma, nós – educadores e universidades – precisamos nos comprometer com a reflexão e produção de um conhecimento que contribua para a transformação do que está sendo configurado como realidade quase natural e problemática sem solução.

Depois da implementação do projeto Meninos de Deus, entre 2008 e 2011, houve uma redução significativa de mortes violentas de jovens no Jangurussu, especificamente na Comunidade Santa Filomena, mas o número ainda foi de 10 pessoas, segundo relato do coordenador do projeto.

Em sua dissertação de mestrado, Cavalcante (2011) avalia que vários fatores concorreram para tal redução, entre os quais a dinâmica do consumo e do tráfico de drogas, que passou por ondas. Essa pesquisa também revela, e nossas observações ratificam, a seguinte leitura sobre o bairro: além do “estigma territorial impregnado” – pois carrega a história inicial de sua formação a partir de um lixão –, o bairro expandiu-se e prosseguiu com muitas precariedades em termos de políticas públicas.

Em uma caminhada pelo Parque Santa Filomena, vemos evidências da falta de saneamento básico, com esgoto a céu aberto em vários pontos, como em frente a uma escola municipal, que atende estudantes de Ensino Fundamental; a precária pavimentação, como a da “rua” – que não parece um logradouro urbano, mas um caminho vicinal de zona rural – onde se localizam o posto de saúde e outra escola de Ensino Fundamental; as casas simples, que sugerem improvisações arquitetônicas, próprias de áreas urbanas formadas a partir de ocupações desordenadas.

Para o atendimento da população de todo o Parque Santa Filomena, as políticas públicas carecem de estrutura adequada para funcionamento, pois quase não existem equipamentos sociais na localidade. É inacreditável, mas real: a construção do posto de saúde ficou paralisada desde 2008; o prédio permanece sem acabamento, atendendo precariamente, com poucos profissionais e falta de remédios. Até 2016, as condições eram mais precárias, pois os moradores do Parque Santa Filomena necessitavam deslocar-se para bairros vizinhos quando precisavam de atendimento e, quando isso acontecia, ainda sofriam recusas por não pertencerem a tais bairros. Re-

centemente, em fins de 2016, o posto passou a funcionar, com número reduzido de funcionários, como já mencionamos.

Há somente duas escolas de Ensino Fundamental. Para frequentar o Ensino Médio, os jovens deslocam-se para o bairro de Messejana, enfrentando problemas com o tráfico, cujos territórios são delimitados, não havendo permissão a que alguns atravessem fronteiras sob sua influência. Quanto ao lazer, há somente o campo de futebol, em frente à sede da ONG Convida, conhecido como campo do Coritiba, que funciona também como uma praça. Esse campinho é tomado pelos moradores, especialmente pelos jovens, como um patrimônio fundamental ao bem-estar da juventude local, e nele são desenvolvidas as atividades esportivas do projeto Meninos de Deus. Vale destacar que investidas da especulação imobiliária nessa área são recorrentes, exigindo das redes que aí atuam uma vigilância constante.

A Rede de Articulação do Ancuri e Jangurussu (Reajan) – que articula movimentos sociais, ONGs, técnicos governamentais, representantes de projetos e de programas de economia solidária dessa região da capital cearense – tem o intuito de potencializar os esforços organizativos das comunidades da região. Nesse sentido, ela discute e articula mobilizações, como as que aconteceram por ocasião das investidas da especulação imobiliária contra o campo do Coritiba. Já a ONG Convida, com o projeto Meninos de Deus e os projetos de saúde, educação e desenvolvimento econômico por ela coordenado, constitui a mais significativa referência de oferta de “políticas públicas” no Parque Santa Filomena. E as políticas para a juventude no Parque Santa Filomena? Existem? Quais movimentos de juventude aí se expressam?

Os jovens do projeto Meninos de Deus são componentes de uma juventude específica, com suas particularidades e também com seus elementos universais, o que significa que a ela não atribuímos um conceito que ofereça a essência a ideia de juventude, mas abraçamos a compreensão de que há juventudes (DAYRELL, 2007; DIÓGENES, 2009), com diferentes condições sociais, políticas, econômicas e culturais.

No caso em tela, são jovens de um bairro atravessado por conflitos, violência e precariedades nas políticas públicas, os quais têm sonhos comuns aos jovens de qualquer estrato social. De um modo geral, não somente nessa localidade, não atuam politicamente articulados às formas tradicionais de organização, quais sejam: partidos e sindicatos. Desenvolvem ações políticas de outro tipo. Uma expressão de cultura juvenil identificada pela pesquisa é o *hip hop*. Inclusive, a história do projeto Meninos de Deus é contada em uma música criada e interpretada por dois irmãos *rappers* que frequentam as atividades do projeto desde seu início. Além do *rap*, outra vertente do *hip hop* foi identificada pela pesquisa, o grafite. Os jovens da região vêm, inclusive, discutindo nas rodas de conversa sobre seu significado para eles próprios e para o bairro. O que se via nos muros e casas do bairro era a pichação, porém esse tema foi trazido para o projeto e foi possível observar que se iniciou uma prática diferente, o grafite, ainda que o tema não tenha sido esgotado no que diz respeito à legitimidade dessas formas de expressão.

No que tange à identificação da presença do Estado, a pesquisa reuniu elementos que nos permitem afirmar que, no Parque Santa Filomena, o Estado é identificado pelos moradores e pelos jovens, em um primeiro momento, princi-



palmente com a ação da corporação policial. Por exemplo, os policiais militares do programa Ronda do Quarteirão – iniciativa do Estado que propõe a inserção de policiais nos bairros da periferia de Fortaleza para a construção de laços comunitários – aparecem aos moradores como a grande referência estatal (“do governo”, como referem-se ao Estado). Uma referência que nem sempre está a proteger os cidadãos e que é lembrada pelos jovens, principalmente, por sua conduta autoritária. De forma recorrente, os policiais os abordam com demonstração de autoridade e força (CAVALCANTE, 2011). Os “baculejos”, revistas constrangedoras, são comumente relatados pelos jovens entrevistados pela pesquisa. Certamente, há a presença estatal na localidade: há escolas, pavimentação das ruas principais, eletricidade pública e nas residências. No entanto, as conversas, entrevistas e observação revelam que, em um primeiro momento, é pela instituição policial, como força de repressão, a presença estatal mais notada pelos moradores do Parque Santa Filomena.

As precariedades e a abissal desigualdade social são o viveiro de uma sociabilidade violenta que tem produzido conflitos, mortes, assaltos e um clima de terror que assola a região. Cotidianamente, essa ambiência vem sendo vivida pelas populações das periferias de Fortaleza e, gradativamente, vai aproximando-se das ruas e batendo às portas dos demais bairros da cidade, a qual, há décadas, vem se revelando uma cidade partida. Essa situação nos convida a pensar: em que medida podemos nos referir aos jovens, aqui sujeitos da pesquisa, como “eles”, “lá do bairro distante de nossas moradias”?

Entendemos que, ao pensarmos em jovens da periferia, estamos nos referindo a nós próprios, aos nossos jovens, seres

humanos, brasileiros, os quais, nos territórios em que vivem, estão apartados da convivência com as classes médias. No entanto, eles não são “o outro”, ainda que, cotidianamente, a mídia e o próprio Estado assim os apresentem. E o apresentam, no cenário espetacularizado da cidade apartada, como suspeitos ou inimigos públicos.

Diante do contexto relatado, desde o início da pesquisa, algumas questões de ordem metodológica se nos apresentaram como desafios, tais como: a conquista da confiança da ONG e dos jovens participantes do projeto; a produção de um conhecimento relevante sobre o tema; e a contribuição que a investigação poderia proporcionar tanto aos jovens como aos profissionais e estudantes na universidade para a compreensão de tal realidade.

### **3. A abordagem metodológica qualitativa: uma perspectiva dialógica e reflexiva**

Desde as primeiras reuniões do grupo de pesquisa, foi realizado um esforço para a definição de uma metodologia de pesquisa reflexiva e dialógica. Pretendia-se não somente atender aos objetivos da pesquisa, qual seja, “conhecer e compreender como se relacionam o Estado e a Sociedade Civil na garantia de direitos à população jovem de um bairro da periferia de Fortaleza em situação de vulnerabilidade social”. Para além disso, intentava-se, igualmente, proporcionar a efetiva inserção dos sujeitos investigados na pesquisa enquanto sujeitos ativos, que também se descobrem, analisam sua realidade, refletem sobre si.

Cada encontro realizado pelo grupo de pesquisa com os jovens do projeto Meninos de Deus foi minuciosamente pensado, planejado e elaborado, com a participação dos pesquisadores, do coordenador do projeto e, claro, dos jovens, para que todo trabalho de investigação fosse realizado “com” eles. A perspectiva teórico-metodológica adotada, baseada no diálogo, buscou colaborar tanto para a aprendizagem dos jovens, como para a nossa, visto compreendermos esse processo como uma “via de mão dupla”. O diálogo, nos termos de Freire, efetua-se entre saberes e pontos de vista diferentes, com o necessário respeito a tais diferenças, pois se deve considerar que cada indivíduo carrega experiências de vida que o tornam portador de saberes e ser humano único (FREIRE, 2005; 2011).

Visitas mensais e semanais foram realizadas durante 2013 e 2014, com o objetivo de observar a metodologia utilizada pelo coordenador do projeto junto aos jovens; interessava-nos observar como eles materializavam as suas experiências naquele ambiente. Realizamos oficinas com exibição de filmes, vídeos e músicas que desencadearam debates e diálogos em torno das várias problemáticas vivenciadas pelas juventudes nos dias atuais, tais como: a relação que vem sendo estabelecida com a polícia; as condições precárias do bairro, no qual os jovens sofrem a absoluta ausência de equipamentos de lazer, a falta de uma escola que atenda alunos de Ensino Médio; a insegurança que sentem aqueles que não estão envolvidos diretamente com o tráfico e outras questões.

Um dos pontos “altos” foi o encontro com um conhecido *rapper* de Fortaleza, Felipe Rima, e seu grupo, oficina intitulada “Sonhos e possibilidades”, que, entre outras apren-

dizagens, conseguiu “mexer” não somente com a subjetividade da juventude ali presente, como também com a de todos e todas que dela participaram. Isso possibilitou alimentar nossa crença, nossos sonhos, nossas esperanças pela construção de projetos individuais e coletivos.

Freire (2011, p. 127) afirma que é fundamental “a compreensão da história como possibilidade e não como determinismo [...] seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega”. Ele complementa: “Enquanto projeto, enquanto desenho do mundo diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto, permita-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução” (FREIRE, 2011, p. 127).

Ao considerar tal perspectiva, o estudo desenvolveu-se com a abordagem qualitativa, perspectiva de investigação que propicia um estudo em suas várias dimensões da vida comunitária e dos âmbitos em que circulam os jovens, sujeitos da investigação. A essa proposta agregamos elementos da história oral, com a produção de relatos ou histórias de vida, de modo a possibilitar a aproximação às subjetividades e a aspectos menos palpáveis ou visíveis, que guardam elementos explicativos às várias interrogações (MINAYO, 1999).

A análise aqui empreendida toma por base alguns autores que nos auxiliam na compreensão da abordagem qualitativa na pesquisa científica, como Minayo (1999) e Freire (2005; 2011). Este, em suas obras, reafirma a importância do diálogo nas ações educativas e na vida, de um modo geral. Com Freire, reafirmamos a compreensão de que uma

investigação social pode proporcionar espaços e momentos educativos. Para o autor, todas as práticas educativas devem estar orientadas por uma perspectiva dialógica, que possibilite a todos os sujeitos a participação e o envolvimento no processo educativo, ou seja, que esses, ao educar, também sejam educados.

De maneira geral, a experiência formativa de todos nós se fez e ainda se faz predominantemente com práticas verticalizadas, autoritárias, que negam a apropriação dos saberes para o exercício da autonomia e autorreflexão. Nesse sentido, elencamos dois elementos essenciais trabalhados na metodologia da pesquisa, que colaboraram para que obtivéssemos êxito durante a experiência aqui contextualizada, quais sejam: a observação e o diálogo. Com a observação, além de levantamentos estatísticos, reunimos elementos que nos permitiram conhecer um pouco mais de perto as condições em que se situam os jovens do bairro (parcialmente expostas no item anterior) e a metodologia do próprio projeto Meninos de Deus.

O grupo de pesquisa operacionalizou o estudo por meio do trabalho de seis pesquisadores, que levantaram informações, fizeram observações e outras atividades relacionadas a todos os objetivos da investigação. Estruturou-se em grupos menores – duplas – para aprofundar a análise de questões relativas a um ou dois objetivos, como subprojetos de pesquisa. Essa forma de operacionalização propicia a todos os pesquisadores integrantes deste estudo a apropriação de todos os aspectos, abrindo ainda espaço para que cada pequeno grupo aprofunde-se e foque em sua preocupação particular no momento da construção de possibilidades de interpretação e análise.

Foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento inicial de informações gerais sobre o bairro; oficinas com músicas e vídeos cujos temas foram definidos coletivamente, juntamente com os jovens e a coordenação do projeto do qual participam; observação participante nas rodas de conversas do Meninos de Deus; observação direta da dinâmica do espaço Convida; conversas informais e entrevistas com os jovens e com coordenadores e funcionários da referida ONG; entrevista com o coordenador do projeto e com ativistas das redes de movimentos em que estão inseridos esses sujeitos; visitas e entrevistas com professores e diretores de escolas da localidade; conversas com moradores da comunidade.

Após participação em algumas rodas de conversa, realizamos entrevistas com onze jovens e com o coordenador do projeto. Se, por um lado, as entrevistas com os meninos, entre os seus 9 e 12 anos de idade, aproximaram-nos dos jovens, por outro, revelaram-se inadequadas como estratégia metodológica: tornamo-nos mais conhecidos e “confiáveis” pelos participantes do projeto. Ainda que as entrevistas se dessem de forma dialogal, os adolescentes entrevistados foram econômicos em suas respostas. Alguns, mais velhos e participantes há mais tempo do projeto, mostraram-se mais disponíveis e falantes. Entendemos, então, que outras formas de inserção do grupo de pesquisa seriam mais produtivas para ambos os sujeitos – pesquisadores e pesquisados. As entrevistas buscaram recortes e fragmentos de histórias de vida, com a preocupação de captar elementos mais sutis e profundos de suas subjetividades. Fizemos, a seguir, revisões e reflexões das entrevistas, dinâmicas grupais e rodas de conversa complementando informações. Realizamos oficinas com os jovens (com

músicas, vídeos, *rappers*), estratégia que se mostrou mais adequada às características da população jovem.

Por fim, a abordagem metodológica dialógica possibilitou-nos reorientar o itinerário investigativo. Esse elemento nos evidencia que projeto de pesquisa, previamente traçado, deve ter um caráter não determinista. Reconhecemos que os percursos são de aprendizagem tanto para os jovens (sujeitos investigados) como para nós, os próprios pesquisadores que adentram o campo (de pesquisa) e seus modos de vida.

#### **4. Considerações finais**

Vivemos tempos árdus, em que a busca por soluções aos graves problemas sociais enfrenta desafios de toda ordem – econômicos, éticos, políticos –, seja a busca acadêmico-científica, seja a busca da sociedade civil, que se organiza e manifesta suas demandas ao Estado.

Ao tomarmos a democracia como um valor a orientar as práticas sociais e as educativas, em particular, e considerando a necessidade de produção de um conhecimento que de fato proporcione saberes e conhecimento a pesquisadores e pesquisados, a definição de uma metodologia de pesquisa não se constitui questão menor. Ao contrário, pode significar a viabilidade ou não do estudo.

Avaliamos, no processo da pesquisa, que a mão dupla do conhecer se efetuiu com alguns percalços. Contudo, o resultado foi estimulante. O trabalho do Convida, à época, resultou em engajamentos de alguns jovens em redes de

movimentos, seja no monitoramento das políticas públicas a eles dirigidas, seja no *hip hop* ou no modo de se relacionarem entre si e com outras pessoas, segundo os relatos e a observação. Certamente, o mais significativo resultado são as vidas poupadas, que escaparam do roteiro da violência anunciado às populações pobres das periferias de nossas grandes cidades. Quanto à contribuição da pesquisa, não podemos dimensioná-la ainda. Parece-nos pequena, tangencial. Falta-nos uma avaliação mais apurada, que só pode ser feita se considerarmos a apreciação dos sujeitos da pesquisa, os jovens e a ONG Convida, o que pretendemos fazer como finalização do trabalho e início de outro estudo.

Por ora, identificamos a forte incidência da religião evangélica professada pela agência Visão Mundial, que financia os projetos da ONG Convida, entre eles o Meninos de Deus. A ação dessa igreja parece lançar propostas reflexivas aos jovens, assim como a pesquisa buscou fazer. Entretanto, ao mesmo tempo, a influência dessa confissão religiosa parece frear impulsos a um ativismo mais autônomo, que vincule os jovens desse bairro aos de outro próximo, o São Cristóvão. Os jovens desse último participam de redes juvenis e têm como importante referência cultural e política projetos do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte – Cuca Jangurussu –, que desenvolve projetos diversos com as juventudes da região.

No que concerne ao âmbito acadêmico-científico, novas questões emergiram e se apresentam ao grupo de pesquisa, que agora passou a estudar como os jovens, situados no Parque Santa Filomena, compreendem ou concebem a política e como se manifestam politicamente. Enfim, como suas inquietações e insatisfações são elaboradas e se expressam.



Voltando nosso olhar para os dias iniciais da pesquisa, evidenciam-se alguns aspectos: conhecemos somente um pouco da realidade dessa cidade apartada, que tão desigualmente instala cidadãos em categorias diferenciadas: nos bairros nobres, cidadãos de “primeira categoria”. Isso nos permite pensar que a forma de instituição de direitos na sociedade brasileira se faz como atribuição de privilégios. Nas periferias, os grupos de jovens, advindos de classes populares, dificilmente experienciam os direitos que, nas promessas da vida moderna, deveriam ser universais, sem distinção de classe, gênero, geração e etnia.

Conhecemos um pouco das insatisfações juvenis, a recusa de jovens a serem instalados em condições indignas de vida, expressas em vários momentos da pesquisa. Todavia, os jovens vão criando suas estratégias de resistência, como a recusa de tal situação, a participação em fóruns de debate sobre políticas de juventude, as inserções em redes de movimentos sociais e outras formas de organização, espaços vários que exigem melhor investigação.

## REFERÊNCIAS

BARROS, R. **Meninos de Deus**: um olhar para o caminho. Fortaleza: Gráfica e Editora Eleal, 2010.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: Maria Margarida Machado. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC/ Unesco, 2008.

CAVALCANTE, R. M. B. **Vidas breves**: investigação acerca dos assassinatos de adolescentes em Fortaleza. 2011. 156f. Dissertação (Mestra-

do Acadêmico em Políticas Públicas). Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

COUTINHO, C. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil hoje. In: Osmar Fávero & Giovanni Semeraro (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 10, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de jan. 2017.

DIÓGENES, G. Juventude, exclusão e a construção de políticas públicas: estratégias e táticas. In: Manoel Mendonça Filho & Maria Tereza Nobre. (Org.). **Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa**. Salvador: EDUFBA/ EDUFS, p. 271-288, 2009.

ESTEVES, L.; ABRAMOVAY, M. Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: Miriam Abramovay & Eliane Ribeiro Andrade & Luiz Carlos Gil Esteves (Org.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação/SECADI/Unesco, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1999.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. Cortez: São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. (2007). **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Três Corações-MG: Universidade Vale do Rio Verde. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2011. Acesso: 7 de jan. 2017.

UCHOA, P. **Metodologia Meninos de Deus**. Fortaleza: Visão Mundial, 2011.

# FORMAÇÃO DE JOVENS PARA O TRABALHO PRECARIZADO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE O ESTADO E AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL<sup>8</sup>

*Sônia Pereira<sup>9</sup>*

*Rosângela Gonçalves de Oliveira<sup>10</sup>*

## Introdução

Não há alterações positivas ou perspectivas de mudanças favoráveis à classe trabalhadora nos últimos 50 anos, no que se refere às questões de trabalho e emprego. Direitos conquistados sofrem constantes investidas por sua desregulação. O capitalismo predatório e excludente, que se desenvolve baseado nas relações virtuais do capital predominantemente financeiro, avança.

Frigotto (2009, p. 63) ampara sua compreensão sobre o processo atual do capitalismo no pensamento de István Mészáros.

[...] o sistema capital enfrenta sua crise mais profunda em uma escala não mais local, mas planetária. Uma crise de natureza qualitativa, diversa das demais, a qual evidencia o esgotamento do sistema de sua capacidade civilizatória. Por isso,

---

8 Agradecemos à Maria Tarcisa Silva Bega, professora associada da UFPR, pela contribuição a este artigo.

9 Professora da Faculdade de Educação – UFC. E-mail: pereirasonia18@gmail.com.

10 Professora do IFPR. Doutora em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. E-mail: rosangela.oliveira@ifpr.edu.br.

na atual fase, para manter-se o mesmo, além da destruição produtiva, instaura-se uma produção destrutiva. Esta manifesta-se pela superexploração do trabalho, desemprego estrutural, eliminação dos direitos da classe trabalhadora, duramente conquistados ao longo dos últimos séculos, e a destruição das bases da vida acelerada pela degradação do meio ambiente.

Vivemos em um momento de mudanças estruturais no sistema capitalista. Se, no período fordista, havia uma perspectiva positiva no processo do capital, com a diminuição da utilização da força de trabalho devido à incorporação da maquinaria e, posteriormente, das ferramentas de tecnologia digitalizadas, no capitalismo tardio, pode-se constatar que essas perspectivas não se configuram. O aumento exponencial da pobreza, o hiato alargado entre as classes e, principalmente, o fetichismo do consumo como forma preponderante de ascensão social apresentam um cenário caótico, especialmente para a juventude do século XXI.

As políticas públicas referendam e reforçam parte dessa ideologia. O sonho de um emprego ou a perspectiva do trabalho com estabilidade não se configuram mais como uma realidade viável. Outras formas de subsistência e ocupação vêm tomando o lugar da busca de estabilidade. Mudam inclusive as perspectivas de profissão e carreiras; algumas desaparecem, outras surgem. Se antes um jovem queria ser médico, agora sonha em ser jogador de futebol ou DJ (*disc jockey*). Novas possibilidades são levantadas, como a emergente profissão *youth worker*, que esteve em discussão em recentes Encontros de Juventude, em Portugal.<sup>11</sup>

---

11 Participamos do Encontro Nacional de Juventude (30 de out. a 1 de nov. de 2015), em Cascais, Portugal, promovido pelo Conselho Nacional de Juventude (CNJ), e do 14º Encontro Nacional de Associações Juvenis (13 a 15 de novembro de 2015), em Albufeira, Portugal, organizado pela Federação Nacional de Associações Juvenis (FNAJ).

Esse processo de mudanças no campo do trabalho é comum aos vários países no sistema capitalista, embora se apresente com especificidades, ou seja, com maior ou menor intensidade dependendo da posição que ocupa o país na dinâmica da acumulação. Isso significa dizer que podemos encontrar questões semelhantes entre países do norte e sul do planeta, como é caso da situação de trabalho e emprego das juventudes do Brasil e de Portugal. Ademais, dentro do próprio norte, há situações que diferenciam os países e suas economias, podendo esse quadro ser tomado como relações entre países centrais e periféricos; e o Brasil e Portugal, tomados como economias periféricas do capitalismo central (SANTOS, 1994).

É possível identificar um movimento político de atenção aos jovens tanto no Brasil como em Portugal, em dinâmica intensa da sociedade civil com o Estado, um aparato de relações e instituições que se move primordialmente segundo a lógica do capital, tensionado para exercer a função de garantidor de direitos sociais, políticos e civis. É nesse campo que pretendemos discorrer nossas reflexões.

O objetivo do artigo é problematizar as perspectivas reveladas pela terceirização das políticas públicas de formação de jovens para o mundo do trabalho. O campo empírico da análise localiza-se nas ações de formação para o trabalho oferecidas por duas organizações não governamentais (ONGs), uma situada em Lisboa (capital de Portugal) e outra em Fortaleza (capital do Ceará, Brasil), a jovens em situação de risco.<sup>12</sup>

---

12 No Brasil, verificou-se a ampliação do número de ONGs nos anos 1990. Após debates com a sociedade civil, foram regulamentadas pela Lei 13.019/2014, que altera leis anteriores. Essa lei estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferência de recursos financeiros, define diretrizes e insti-

Para orientar este artigo e futuros estudos, formulamos as seguintes questões: qual formação é destinada aos jovens pobres da periferia dessas duas cidades, em diferentes países? Como essas organizações não governamentais e as políticas públicas (Estado) articulam-se para atendimento a esses jovens? Como se caracteriza a formação oferecida pelas ONGs aos jovens das áreas periféricas dessas cidades?

Perseguimos as seguintes chaves de análise: o Estado isenta-se de sua atribuição constitucional e política, de formação para o trabalho, segundo uma perspectiva integral; sua ação não tem garantido a qualidade de atendimento aos cidadãos, abrindo espaço à atuação das ONGs, que, por sua vez, replicam os critérios seletivos e de políticas focalizadas; e, ainda, o Estado desconsidera os preceitos democráticos de proteção social, na medida em que direciona as formações para as necessidades do mercado, que, por seu lado, vale-se de relações de trabalho precárias.

A metodologia ampara-se em abordagem qualitativa: levantamento e análise documental, observação participante das ONGs mencionadas e entrevistas com jovens e dirigentes da ONG brasileira. A reflexão empreendida, cujo caráter, insistimos, é de uma problematização inicial do tema, tem a seguinte estrutura: inicialmente, fazemos considerações sobre as políticas para a juventude e apresentamos uma descrição das ONGs que serviram de campo empírico da pesquisa; na sequência, analisamos a relação dessas ONGs com o Estado

---

tui o termo de fomento e colaboração da sociedade civil. Em Portugal, a criação do Estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com a instituição do decreto-lei 119/83. O Estado realiza parcerias com a sociedade civil, passando a financiar o trabalho por ela promovido, incorporando, inclusive, aquele cujo caráter era emancipatório ou, em outros termos, educativo e politizador (SANTOS, 2014)

e seus financiamentos; e, em seguida, discorreremos a respeito da formação ofertada aos jovens por essas entidades. Tecemos, ao final, considerações e questões sobre o tema aqui proposto, com sugestões de aprofundamentos necessários.

## **2. As políticas para a juventude**

Grupos sociais como os de jovens, mulheres e crianças recebem visceralmente os impactos do capitalismo. As políticas públicas especificamente endereçadas a esses sujeitos são recentes e, em muitos casos, fragmentadas. No Brasil, o reconhecimento de uma pequena parcela jovem como sujeito de direitos (12 a 18 anos) deu-se a partir da regulamentação do artigo 227 da Constituição de 1988, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Essa lei atribuiu responsabilidades à sociedade, mas especialmente ao Estado, nas várias esferas; estabeleceu a necessidade de políticas setoriais – educação, saúde, esporte e lazer, assistência social – e a noção de transversalidade e de ações integradas no plano inter-setorial (BEGA, 2014).

As políticas para juventude foram, então, criadas por vários ministérios e executadas pelas esferas administrativas federal, estaduais e municipais. Esforços foram empreendidos para dirimir a desarticulação (que nos parece ser uma característica de políticas públicas) e para ampliar a participação na formulação das políticas. Após 2002, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) criou a Secretaria Especial de Juventude, vinculada diretamente à Presidência da República, e o Conselho Nacional de Juventude, com a participação de 2/3

de representantes da sociedade civil. Foram realizadas, ainda, conferências nas várias esferas governamentais (municipal, estadual e municipal) em 2008 e em 2011, também com a participação de representantes da sociedade civil.

O ponto culminante desse processo foi a aprovação do Estatuto da Juventude, lei 12.852, 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. Nesse estatuto, são consideradas jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Vale destacar, portanto, que o Estado passou a assumir a juventude como uma questão social a ser considerada, e a sociedade continuou a se organizar e atuar de várias formas – organizações não governamentais (ONGs), partidos, conselhos, fóruns e redes – para a efetivação de tais políticas, ou seja, para a consolidação de direitos.<sup>13</sup>

Em Portugal, as políticas de juventude têm início em 1975, com a criação da Secretaria de Desporto e Juventude, objetivando atender à demanda por empregos, além de outras.<sup>14</sup> Essa secretaria sofreu alterações ao longo das décadas, tendo alcançado o estatuto de ministério por algum tempo.

---

13 Quanto ao conceito de jovem, há, segundo Bega (2014, p. 7), “unanimidade quanto ao uso da denominação de juventude referindo-se ao grupo etário entre 15 e 29 anos...” Tal recorte geracional compreende o processo de preparação dos indivíduos para assumirem o papel de adulto na sociedade, etapa de transição entre a infância e vida adulta. Porém, não há uma definição unívoca de juventude, e há, sim, juventudes, se tomarmos um recorte de classe social (DAYRELL, 2007). As políticas públicas para a juventude, especialmente no Brasil, são direcionadas aos filhos de trabalhadores assalariados ou que trabalham sob relações precárias, por conta própria, no campo ou na cidade.

14 “Foi a partir de 1974 que o conceito de Estado Social, tal como o conhecemos hoje, começou a surgir em Portugal. Apenas com a Constituição da República Portuguesa de 1976 foi reforçado o intervencionismo do Estado, numa perspectiva de solidariedade social, através da consagração das ‘instituições privadas de solidariedade social’, associando estas instituições ao sistema de segurança social, abandonando-se



Atualmente, denomina-se Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto, e, para exercer a função executiva, foi criado o Instituto Português de Desporto e Juventude.

Foi também criada pela sociedade civil a Federação Nacional de Associações Juvenis (FNAJ), que congrega cerca de 1.100 associações juvenis de caráter local, ou seja, com atuação nos pequenos e grandes municípios. Trata-se de uma entidade com grande capilaridade em todo o território nacional, em especial na região norte do país. Além de congregar tais associações que desenvolvem projetos com jovens, ela própria desenvolve projetos com objetivos de formação cívica e cidadã, atribuindo significativa importância à educação não formal. Ainda pela sociedade civil foi criado o Conselho Nacional de Juventude (CNJ), que articula as associações de caráter nacional. O conselho é uma plataforma representativa de 34 organizações de juventude, desde associações académicas a juventudes partidárias, atuantes em áreas diversas, como educação, associativismo e participação juvenil, emprego, ambiente, saúde e qualidade de vida e relações internacionais, cujo principal objetivo é congregar tais associações.

Em encontro promovido pelo CNJ, já mencionado, os representantes das associações discutiram e posicionaram-se com relação a vários temas que dizem respeito à juventude portuguesa, especialmente sobre a participação em instâncias decisórias das políticas de juventude, como a que define os recursos financeiros para elas. Destacamos o fato de lideranças políticas terem passado por tais entidades juvenis.

---

assim o princípio do papel supletivo do Estado no domínio da assistência social” (JOAQUIM, 2015, p. 8-9).

### **3. Moinho da Juventude (Portugal) e Conselho Nova Vida (Brasil): ações educativas com jovens da periferia**

#### **3.1 Moinho da Juventude, Lisboa/PT**

A Associação Cultural Moinho da Juventude situa-se na periferia da grande Lisboa, em um bairro conhecido como Alto da Cova da Moura, Amadora<sup>15</sup>. A associação foi criada por iniciativa dos moradores, nos anos 1980, para conseguir acesso a saneamento básico, criar ações para as crianças e oferecer apoio para o acesso ao trabalho. Irene Santos, em sua tese, descreve a constituição histórica desse espaço. Informa-nos que essa localidade foi ocupada por portugueses vindos do campo desde os anos 1960 e, após a revolução de 1974 e a independência das colônias portuguesas de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné-Bissau, consolidou-se como bairro a partir da chegada de pessoas oriundas desses países, que ali encontraram um lugar para fazer as suas casas (SANTOS, 2014).

Essa autora aponta que a população atual desse bairro oscila entre 5.500 e 6.000 habitantes, mas há informações que afirmam ser muito maior o número de habitantes, entre 10.000 e 15.000 mil. Esses moram em casas de alvenaria e encontram-se, na maioria, em idade ativa (entre os 20 e os 64 anos). Nos quase 30 anos de existência do bairro, predominam hoje moradores de origem africana, mas há pessoas que migraram da Europa do Leste e do Brasil, e são poucos os oriundos do interior de Portugal.

---

15 A Amadora é uma cidade portuguesa pertencente ao Distrito de Lisboa, região de Lisboa e sub-região da Grande Lisboa, com 175.136 habitantes, sendo a quarta cidade mais populosa em Portugal. [http://www.geocaching.com/geocache/GC4RZ-MV\\_bem-vindos-ao-concelho-da-amadora](http://www.geocaching.com/geocache/GC4RZ-MV_bem-vindos-ao-concelho-da-amadora)

As conquistas de acesso a políticas públicas resultam da organização que a população local construiu ao longo das décadas. Atualmente, existe estrutura escolar pública (1º ciclo e secundária) na região. Em termos de organização da sociedade civil, existem, também, outras associações, como a Associação de Moradores da Cova da Moura, a Associação de Solidariedade Social da Cova da Moura e o Centro Paroquial Nossa Senhora Mãe de Deus (da Santa Casa de Misericórdia).

A Associação Moinho da Juventude configurou-se como instrumento político que revela a vivacidade da vida cotidiana, com suas riquezas e desafios: riqueza cultural, econômica, política; desafios educacionais, econômicos e políticos. O desemprego, o tráfico e a violência policial que sofrem os jovens são os grandes desafios que colocam essa associação como referência institucional da sociedade civil, a oferecer uma opção de novas perspectivas de futuro para a comunidade.

### **3.2 Conselho Nova Vida - Fortaleza**

O Conselho Nova Vida (Convida) é uma associação civil sem fins lucrativos que desenvolve projetos na periferia de Fortaleza, capital do estado do Ceará (Brasil), mais precisamente no bairro Jangurussu, onde se situa o Parque Santa Filomena. No Parque, vivem 15.169 jovens (entre 15 a 29 anos), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). A exemplo de muitos outros bairros da capital cearense, o Parque Santa Filomena constituiu-se a partir de ocupações de pessoas oriundas de interior do estado do Ceará, assim como de populações desalojadas pela especulação

imobiliária, que recrudescer após os anos 1970 (CAVALCANTE, 2011).<sup>16</sup>

Em termos de atendimento do Estado, há duas escolas públicas de Ensino Fundamental, um posto de saúde que aguarda conclusão e liberação para funcionamento há 10 anos e um terreno de que os moradores se apropriaram e que transformaram em um campo de futebol para a prática de esporte de crianças e jovens. Os índices de violência são altos, porém, menores do que no período de 2006 a 2008, quando 43 jovens foram mortos, envolvidos em assaltos, acertos de contas, brigas de gangues, disputas e dívidas com o tráfico de drogas na região. Esse quadro impulsionou mobilizações locais e a criação da ONG Convida. Essa ONG desenvolve projetos comunitários e com jovens, como é o projeto Meninos de Deus, objeto de análise deste artigo.

### **3.3 Formação de jovens no quadro do capitalismo predatório**

Como mencionado no início deste artigo, as perspectivas de trabalho e principalmente emprego alteram-se desde a invenção da máquina a vapor até os dias atuais, com o advento das tecnologias digitais e a nanotecnologia, entre outras. Porém, as questões postas dizem respeito à relação entre sujeitos trabalhadores, à formação para o trabalho na

---

16 O Ceará possui 566 aglomerados subnormais (ocupações irregulares), com 121.165 residências, que abrigam 441.937 pessoas. Os números põem o estado em sétimo lugar do Brasil em quantidade de favelas. Só em Fortaleza, 18% da população vivem irregularmente. São 396.370 pessoas distribuídas em 509 aglomerados habitando uma área total de 3.143,7 ha. Ver “Aglomerados subnormais / Informações territoriais”, divulgada em 2013, pelo IBGE.

perspectiva de um capitalismo ainda mais predatório, com uma expectativa de maior acumulação e produção de mais trabalhadores excedentes. Um trabalhador que se autogesta, que é autor e executor de sua formação, gerencia suas capacidades e flexibiliza suas possibilidades de ação, ampliando sua capacidade de “empregabilidade” e redefinindo subjetividades (CARVALHO, 2014).

O capitalismo predatório tem expansão planetária, portanto as entidades observadas e aqui examinadas estão regidas pelas mesmas leis e ideologias, salvaguardadas suas especificidades. Os processos ideológicos do capitalismo são viabilizados também pelas políticas públicas, que se caracterizam, principalmente no Brasil, como programas governamentais. Quanto a Portugal, as políticas são executadas por uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na condição seguinte, conforme Joaquim (2015, p. 65):

O Estado Social português parece hoje cativo da narrativa austeritária que tem sobretudo atingido os países do sul da Europa, alavancada por uma economia financeira desregulada e desreguladora, que desvaloriza o trabalho, ataca a atividade económica, reduz a proteção social aos mínimos e aprofunda as desigualdades. O campo da intervenção social no combate à pobreza e à exclusão é hoje o espelho mais fiel das lógicas de ação neoliberais que têm dominado o espectro político. Atente-se ao quadro nacional, onde, perante o aumento constante do desemprego e da precariedade do emprego, associados a uma inevitável quebra de rendimento disponível das famílias e ao conseqüente empobrecimento, a somar a uma pobreza estrutural um quinto da população portuguesa, o recurso ao sistema de proteção social tornar-se-ia essencial, e até inevitável.

Depois de sua entrada na Comunidade Europeia, as ações do Estado português estão sendo implementadas em estreita consonância com as regras neoliberais, atingindo especialmente os jovens. Princípios e valores, imbuídos da ideologia neoliberal, têm sido largamente trabalhados pelas agências formadoras, como escolas e ONGs; é o caso do empreendedorismo, que valoriza iniciativas individuais, assim como culpabilidade do indivíduo pelas dificuldades ou fracassos, como o desemprego, por exemplo.

O Brasil enveredou por caminho semelhante. Destacamos, por exemplo, os cerca de 50 programas, projetos e ações voltados para jovens criados na primeira gestão do governo Luís Inácio Lula da Silva (FRIGOTTO, 2009). Na verdade, o empreendedorismo, ainda que possa proporcionar aprendizados, como a autonomia, tem o propósito de minimizar a impossibilidade de real igualdade de oportunidades, fartamente versada nos programas governamentais no quadro do capitalismo global sob as regras neoliberais.

Segundo Frigotto (2009), o processo de formulação e implementação de políticas públicas retomou medidas liberais conservadoras. Isso significa dizer que, ainda que políticas sejam formuladas e implementadas, elas têm caráter subsidiário, são focalizadas, e as parcerias constituem a forma de o Estado se desincumbir de suas responsabilidades, em que pesem todos os esforços de criação de estruturas institucionais para viabilização das políticas de juventude, anteriormente mencionadas.

As ONGs têm se apresentado como recursos mais adequados ao estabelecimento de tais parcerias, posto que, em seus esforços para captação de recursos financeiros, elas pró-

prias argumentam serem próximas às comunidades, serem mais ágeis, pois menos burocráticas do que o Estado, e mais eficientes e eficazes, pois com poucos custos apresentam melhores resultados em suas ações (LANDIM, 2002).<sup>17</sup>

#### **4. As ações do Moinho da Juventude e do Conselho Nova Vida e a dinâmica entre as ONGs e o Estado**

Ao nos dispormos a refletir sobre a relação das ONGs com o Estado, partimos do pressuposto de que aquelas não são instituições estatais (a denominação pela negação já o sugere). São associações civis privadas sem fins lucrativos. No entanto, não se pode separar tais âmbitos de modo tão demarcado, pois o trânsito e a forma como se processam os financiamentos de programas governamentais executados por essas entidades já sugerem certo açambarcamento pela esfera estatal das energias do ativismo da sociedade civil.

Vejamos como isso pode ser identificado no caso do Conselho Nova Vida (Convida). Se tomarmos os projetos que são ali executados, a maior parte de recursos provém do governo municipal, nas áreas de saúde e educação. Essa atuação, até 2015, alcança anualmente cerca de mil famílias em situação de pobreza e cerca de 1.800 crianças, adolescentes e jovens na faixa etária entre 1 e 29 anos em bairros da região, em parceria com a ONG Visão Mundial. Esta última se

---

17 Segundo estudo realizado em 2010, nesse ano, “havia 290,7 mil Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil) no Brasil, voltadas, predominantemente, à religião (28,5%), associações patronais e profissionais (15,5%) e ao desenvolvimento e defesa de direitos (14,6%). As áreas de saúde, educação, pesquisa e assistência social (políticas governamentais) totalizavam 54,1 mil entidades (18,6%).” Disponível em: <<http://www.abong.org.br/ongs.php?id=18>>.

autodefine como “cristã, humanitária, de desenvolvimento, promoção de justiça e assistência que, combatendo as causas da pobreza, trabalha com crianças, adolescentes, jovens, suas famílias e comunidades a fim de que alcancem seu potencial pleno” (BARROS, 2010).

O Convida desenvolve projetos nos setores de saúde, educação e desenvolvimento econômico. No setor educação, faz acompanhamento familiar, atividades de arte-cultura com a preocupação de trabalhar temas relacionados à cultura de paz, educação sexual, cidadania, direitos humanos, autoestima e solidariedade. O setor de desenvolvimento econômico, fundamentado na economia solidária busca desenvolver grupos produtivos para a geração de renda das famílias e busca, também, viabilizar cursos de capacitação profissional para jovens e adultos.

Os projetos do Convida são voltados a uma população que parece estar à deriva de um real atendimento estatal, no que se refere à efetivação dos direitos. As entrevistas revelaram que os pais (homens e mulheres) de família, assim como os jovens, estão submetidos a condições de trabalho precarizado. As ocupações, em sua maioria, são aquelas que exigem menor qualificação escolar. As famílias moram em casas simples de alvenaria, porém não têm acesso a saneamento básico, somente a energia elétrica e água encanada.

A condição exigida aos jovens para sua participação no projeto Meninos de Deus é a frequência à escola. Esses jovens se situam na faixa etária do ensino básico, em sua grande maioria. A modalidade Educação de Jovens e Adultos é ofertada por uma das escolas, mas principalmente nas séries iniciais. Quanto à ocupação, a maioria dos jovens do Meninos de Deus que já concluíram o Ensino Médio não trabalham; e aqueles



que estão trabalhando submetem-se à precarização, conforme mencionamos. As entrevistas informam que há uma dificuldade grande de encontrar trabalho (e emprego) e revelam um descontentamento com relação à formação escolar.

As entrevistas também mostram que os jovens que se encontram no Ensino Médio ou que já o concluíram atribuem a si próprios a responsabilidade sobre a formação deficitária, sendo comuns discursos em que avaliam terem sido negligentes com os estudos. Identificamos aqui as ressonâncias e inculcações do discurso do empreendedorismo que as escolas veiculam e que as ONGs incorporam acriticamente. Ressaltamos, ainda, que, entre os jovens que frequentam o projeto, nenhum teve acesso ao Ensino Superior.

O Convida também faz uma intermediação entre empresas e jovens que frequentam o projeto Meninos de Deus. Efetuam com essas empresas “cursos de formação” para alguns dos jovens previamente selecionados pela ONG; em seguida, os jovens são contratados para estagiar e, então, submetem-se a processos de avaliação e admissão nas empresas. Isso significa a inserção juvenil no mundo do trabalho como força de trabalho com baixa remuneração, o que pode ser funcional à lógica da acumulação. Tal prática faz parte de programas de empresas que buscam apresentar perfil “mais humano”, com preocupações sociais, como oferecer oportunidades a jovens que habitam bairros em situação de risco. O discurso da ONG, em que pesem suas preocupações com a coletividade local e com um trabalho educativo voltado à formação cidadã, não raro atribui aos próprios jovens o poder de escolha nos caminhos individuais, acentuando que está em suas mãos mudar a sua condição de vida.

A ONG Moinho da Juventude, assim como o Convida, atende crianças e jovens que vivem em bairro de periferia, com desafios de ordem econômica e social, como o desemprego de jovens. Emprega hoje cerca de 100 pessoas – 86 funcionários remunerados (a maioria é do bairro, e 30% deles trabalham em regime de prestação de serviços, além de alguns em regime de trabalho voluntário). Anualmente, 1.500 jovens e adultos frequentam seus espaços e atividades, como dança e cursos de formação, e cerca de 3.500 pessoas buscam seus serviços, como o gabinete de inserção profissional, apoio jurídico e à documentação. Segundo Santos (2014, p. 80),

A Associação obteve o reconhecimento como Instituição Particular de Solidariedade Social, passando a poder receber financiamentos estatais e da União Europeia. Alargou-se a oferta de serviços como sejam o apoio à infância, formação e encaminhamento profissional de jovens e desempregados, apoio jurídico a imigrantes, entre outros.

Para responder ao quadro de desemprego juvenil e às questões sociais que o acompanham, em Portugal, o Estado recorreu ao aumento de qualificação da mão de obra juvenil, com ofertas de cursos técnicos profissionais desde os anos 1980. A necessidade de seguir as regras da Comunidade Europeia coloca-o como condutor dessa vertente, o que não parece diferir das medidas que o Estado, no Brasil, também vem tomando desde os anos 2000. Tal medida tem produzido, ou melhor, acentuado uma dualidade na educação em ambos os países, a saber, a escola profissional destina-se a atender as populações juvenis pobres, enquanto aos setores médios e ricos o caminho “natural” é a universidade.

É importante registrar que as ONGs têm sido tomadas pelo Estado, tanto em Portugal como no Brasil, como instrumentos estratégicos para concretizar as políticas públicas. Elas recebem os recursos financeiros e cumprem atribuições estatais que reproduzem a situação de desigualdade ao proporcionar formações precárias para a inserção precária no mercado de trabalho.

## **5. Considerações finais**

Entendemos que é do Estado a atribuição de desenvolver políticas públicas, como forma de instituir, concretizar e assegurar os direitos constitucionais. Como é sabido, porém, o Estado recorre desde meados dos anos 1990, de forma intensa, ao terceiro setor para a implementação de programas e projetos. Tal artifício, contudo, não deveria retirar dele, Estado, a obrigação constitucional de proteção social.

Ainda que consideremos que recursos financeiros oriundos do Estado tenham sido aplicados nas duas regiões (que se autodenominam comunidades) e ONGs, não é possível dizer que estejam a reverter o quadro de pobreza ali vivido, nem resolvidas as questões sociais. Os recursos e programas operam de modo paliativo, permitindo-nos indagar sobre a conceituação a ser-lhes atribuída.

Questionamos: são mesmo políticas públicas? Se as entendemos como instrumentos de ação mais incisiva do Estado para a democratização econômica e social, tais políticas apenas podem estar amenizando o estado de barbárie em que se encontram setores populacionais das periferias de grandes

idades. Certamente, sem as tomarmos como possibilidades de reversão absoluta do regime de desigualdade, o que aqui foi descrito sobre a ação estatal refere-se a um amontoado de programas que buscam articulação, mas que parecem não resultar em boas soluções.

Portanto, ainda que conte com a participação da comunidade, o Estado não lhe assegura e nem às ONGs, poder decisório em suas instâncias. Na verdade, o Estado atua como que a despejar tarefas para a sociedade realizar, o que resulta em sua quase ausência em bairros da periferia, como no Parque Santa Filomena; ou em uma presença por meio de políticas cuja qualidade revela que as ONGs podem estar operando no vácuo da quase inação estatal.

A impossibilidade de esperar do Estado iniciativas mediante as situações-limite – como as relativas à violência e às precariedades, descritas neste trabalho – permite-nos afirmar o seguinte: o recurso às entidades filantrópicas e assistenciais, como o Convida e o Centro Cultural Moinho da Juventude, pode ser um diversionismo, um artifício, que serve para confundir a sociedade civil, de um modo geral, e os movimentos sociais, em particular, pois nos coloca a questão: afinal, o que são mesmo direitos sociais? Esse tipo de intervenção estatal serve, em última instância, para criar uma neblina por trás da qual se esconde a lógica que move efetivamente o Estado no capitalismo global, seja no Brasil ou em Portugal.

Assistimos na verdade à organização do espaço econômico-social para o capital, em detrimento da proteção e dos direitos de cidadania. Para isso, o Estado precisa exercer controle sobre as populações, melhor dizendo, sobre as classes sociais.

Esse parece ser o fundamento maior da relação das ONGs com o Estado. As precariedades materiais e a violência mantidas por ineficácia estatal operam como mecanismos de controle dessas comunidades, pois as colocam em situação de defesa de direitos num quadro bastante preocupante; educação, saúde são direitos fundamentais negados dia após dia das vidas das famílias dessas localidades, não somente em termos de acesso, mas da qualidade do atendimento estatal.

Por último, mas com grande importância e como tema a ser explorado e aprofundado em trabalho futuro, o empreendedorismo, projeto ideológico do neoliberalismo, pautado no valor da iniciativa individual, tem sido tomado por tais entidades de forma acrítica, como processo natural a ser desenvolvido junto aos jovens.

## REFERÊNCIAS

BARROS, R. **Meninos de Deus**: um olhar para o caminho. Fortaleza: Gráfica e Editora Eleal, 2010.

BEGA, M. T. S. **Das conferências nacionais brasileiras ao Estatuto da Juventude**: surgimento de um novo sujeito político. XII CONLAB, Lisboa, Univ. Nova de Lisboa, 2015, p. 6011-6022.

CARVALHO, A. M. P. de. A precarização estrutural do trabalho na civilização do capital em crise: o precariado como enigma contemporâneo, **Rev. Pol. Públ.**, São Luís, 2014, n. esp., p. 225-239.

CAVALCANTE, R. M. B. **Vidas breves**: investigação acerca dos assassinatos de adolescentes em Fortaleza. Fortaleza: Uece, 2011.

CHAVES, R. R.; PARENTE, C. O empreendedorismo na escola e o paradigma das competências: o caso da Junior Achievement-Portugal. **Sociologia**, 2011, n. 67, Lisboa, p. 65-84.

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

FRIGOTTO, G. **Projetos societários no Brasil e a juventude com vida provisória**, In: RUMMERT, Sonia M.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CANÁRIO, Rui (Coord.). Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil, Rio de Janeiro: UFF, 2009.

JOAQUIM, C. **Proteção social, terceiro setor e equipamentos sociais**: que modelo para Portugal? Coimbra: CES, 2015.

LANDIM, L. **Múltiplas identidades das ONGs**. In: Haddad, Sérgio (Org.) Desafios para a cooperação na América Latina, Rio de Janeiro: Editora Fundação Peirópolis/Abong, 2002.

SANTOS, I. D. H. dos. **Construir e construir-se (n)uma associação de bairro**: o Moinho da Juventude na Cova da Moura, Lisboa: UL/IE, 2014.

# DUAS FACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: AÇÕES DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL EM FORTALEZA – CEARÁ

*Sônia Pereira*<sup>18</sup>

*Eliábia de A. Barbosa*<sup>19</sup>

*Raquel Carine M. Beserra*<sup>20</sup>

## 1. Introdução

O artigo analisa como vem sendo trabalhada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade do ensino básico no Brasil e um campo de ação educativa no âmbito da sociedade civil. É comum verificarmos enunciados e propostas metodológicas na EJA inspirados nas ideias de Paulo Freire e na Educação Popular (EP). Interessa-nos, então, identificar quais são essas propostas e os princípios enunciados, e, ainda, identificar se e como tais propostas são efetivadas, pois a EJA e a EP são tratadas como territórios excludentes, campos de atuação que não dialogam. A nosso ver, porém, tais campos podem ser complementares.

---

18 Professora da Faced-UFC, coordenadora do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes. E-mail: pereirasonia18@gmail.com.

19 Professora da rede pública do município de Fortaleza, doutoranda em Educação – PPGE/UFC; membro do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes. E-mail: eliabiadaniel@yahoo.com.br.

20 Professora da rede pública do município de Fortaleza, doutoranda em Educação – PPGE/UFC; membro do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes. E-mail: raquelpedagogiaufc@yahoo.com.br.

Devido à forma como a EJA foi se configurando no contexto brasileiro, ela nem sempre é reconhecida como EP, e a EP é de modo recorrente relacionada à prática de movimentos sociais e populares. Pressupomos, entretanto, que, em escolas ou em espaços não escolares com jovens e adultos, os processos educativos podem sim ser considerados EJA, assim como a EP pode ser identificada não somente nos espaços da sociedade civil e dos movimentos sociais.

Algumas questões orientam esta reflexão, a saber: como se caracterizam as práticas educativas nas salas de aula de EJA em escolas públicas? Tais espaços educativos sensibilizam os jovens para uma preocupação com a dimensão coletiva e política de suas vidas?

O artigo é resultado de duas pesquisas, realizadas em 2012 e de 2012 a 2015, respectivamente. As informações sobre a EJA em âmbito escolar foram levantadas pela pesquisa “Diagnóstico das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos no estado do Ceará”, e o recorte a ser aqui trabalhado refere-se à EJA na cidade de Fortaleza. Já as informações que dizem respeito às práticas educativas em espaço não escolar são recortes da investigação “Juventude e violência, sonhos e direitos na periferia de Fortaleza”, que analisa as dinâmicas entre as ações da ONG Convida, o Estado e os movimentos sociais em um bairro da periferia de Fortaleza.

A pesquisa diagnóstica teve abordagens quantitativa e qualitativa. A primeira contou com a aplicação de questionários e realização de entrevistas com gestores, professores e alunos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível fundamental, médio e profissional. A abordagem qualitativa constou de um estudo



de caso múltiplo, em seis regiões do Ceará, incluindo Fortaleza. Utilizou de técnicas de grupos focais, visitas e observação de salas de aula e entrevistas de explicitação. Já para a análise de informações sobre o espaço não escolar, foi realizado um recorte da investigação “Juventude e violência, sonhos e direitos na periferia de Fortaleza”, cujo objetivo é conhecer como, por meio das políticas públicas, relacionam-se o Estado e a sociedade civil na garantia de direitos à população jovem de um bairro da periferia de Fortaleza. Foram realizadas entrevistas com os jovens, com membros da ONG, além de observações e oficinas com os sujeitos da pesquisa.

A reflexão estrutura-se em duas partes: na primeira, situamos a EJA no contexto da educação brasileira e esclarecemos quais as concepções de EJA e de EP que informam nossa análise. Na segunda parte, efetuamos uma descrição analítica das condições de funcionamento da EJA e das práticas educativas nas salas de aula, em Fortaleza, e outra descrição, no contexto do projeto realizado com jovens, já mencionado. Ao final, são tecidas considerações de caráter conclusivo, com indicações que sugerem a possibilidade de serem realizadas práticas educativas baseadas em princípios da EP em ambos os espaços.

## **1. 2. A Educação de Jovens e Adultos em Fortaleza: práticas educativas nas salas de aula e em espaço não escolar**

Adentramos o século XXI, e a educação no Brasil persiste como grave problema social. Se, por um lado, o acesso à

escolarização foi ampliado, a universalização do ensino básico está longe de ser cumprida pelo Estado, pois o número de pessoas com baixa escolarização, com 15 anos ou mais, alcança cerca de 15 milhões, particularmente jovens e adultos da classe trabalhadora; por outro lado, essa população não encontrou o caminho e a força política para reverter o quadro da educação brasileira. Desde os anos 1920, a EJA vem se caracterizando por programas e campanhas e não se efetivou como política pública, pois suas características foram a descontinuidade, a ausência de verbas e a desarticulação entre eles. O resultado foram experiências esparsas e a negação do direito à educação aos jovens e adultos (HADDAD, 2000; PAIVA, 1987).

Atualmente, a EJA é uma modalidade educacional, orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desde 1996, com recursos estatais previstos e alocados no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Sua oferta é uma obrigação do Estado, devendo abranger todo o ensino básico, o que inclui, portanto, o Ensino Médio. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, em consonância com a Declaração de Hamburgo, elaborada na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V Confinteia), em 1997, aponta a necessidade de um contínuo desenvolvimento de capacidades para o enfrentamento das atuais transformações sociais. A partir de então, a EJA passou a ser concebida como educação ao longo da vida e como instrumento de emancipação humana, concepção que se mantém na VI Confinteia, realizada em 2009, e na edição do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Tal concepção, compreendida como “educação ou aprendizagem ao longo da vida”, vem sendo discutida e recebendo críticas fundamentadas na experiência concreta, ou seja, nos rumos que foram dados concretamente a essa proclamação da educação ou aprendizagem ao longo da vida. Autores entendem que os processos formais de educação (escolarização) têm se prevalecido sobre os não formais e se convertido em instrumento de adestramento para atender aos imperativos da lógica do sistema-capital. Isso porque, nas últimas décadas, encontram sua expressão nos cursos de capacitação, qualificação, profissionalização, que estão longe de proporcionar formação integral e de constituir sujeitos capazes de transformar a sociedade (LIMA, 2007; CANÁRIO, 2008). Essas críticas aproximam-se das ideias de Freire, para quem esse tipo de educação seria tecnicista, alienante e bancária (FREIRE, 2005).

Ao tomarmos a EP como mediadora de processos educativos formais e não formais, entendemos que a escolarização é um processo formativo muito importante, pois se trata de uma conquista cuja universalização, ao longo da história, é resultado de muitas lutas, principalmente das classes trabalhadoras. É forçoso reconhecer que, nas últimas décadas, a EJA recebeu atenção mais sistemática do Estado; porém, suas políticas revelam que a distribuição dos bens simbólicos e materiais é desigual, e o direito pleno à educação não se efetivou. O número de pessoas não escolarizadas sofreu aumento, e as constantes reivindicações da sociedade civil por qualidade no Ensino Fundamental e Médio sugerem a necessidade de se repensar inclusive o currículo. A EJA expressa tal situação ao observarmos um processo de juvenilização, fenômeno mun-

dial de ampliação do número de jovens nos anos recentes (CARRANO, 2015).

A dinâmica de escolarização, com intermitências, idas e vindas, tem reverberações nas várias dimensões da vida das juventudes que moram nas periferias das grandes cidades. É o caso dos jovens do Parque Santa Filomena, que trazem históricos escolares de interrupções, abandonos e, em termos de formação profissional, sofrem com o comprometimento de suas potencialidades, pois trabalham em ocupações que exigem, por exemplo, o Ensino Médio completo, que não oferecem propriamente empregos, mas atividades cujas relações de trabalho são precárias em termos contratuais e de direitos trabalhistas.

Entendemos que o contexto e as condições sociais da população jovem e adulta são fatores importantes a serem considerados em uma análise sobre a qualidade da educação, particularmente da EJA. Aspectos de ordem pedagógica, como a metodologia de trabalho, são igualmente importantes, pois incidem sobre a aprendizagem. As propostas educativas das escolas e dos espaços não escolares apresentam afinidades teórico-metodológicas com as ideias de Paulo Freire. Interessamos identificá-las na prática.

Na sociedade civil, desde os anos 1970, quando das lutas pelo fim da ditadura, entidades civis sem fins lucrativos foram criadas e desenvolveram projetos educacionais com vistas a promover processos educativos em bairros populares, de modo a conscientizar os participantes sobre suas condições de vida e seus direitos. Nos anos 1990, as entidades então denominadas organizações não governamentais (ONG) sofreram verdadeira proliferação, o que tornou necessário

discernir aquelas que desenvolvem experiências educativas das que são meros instrumentos do capital ou do mercado, a inculcar ideias como empreendedorismo, individualismo, autorresponsabilização por êxitos e fracassos. As experiências educacionais de ONGs comprometidas com um trabalho crítico foram, então, mediadas pelos princípios da EP.

A Educação Popular, tal como propôs Freire em *Educação como prática da liberdade* (2011), pode ser considerada uma teoria não apenas educacional, mas filosófica e social, que diz respeito à própria relação social entre os homens e as mulheres e suas práticas, considerados a partir da cultura. Tem-se em vista, então, um trabalho voltado à formação política, para que esse mesmo homem e mulher sejam capazes de lutar pela transformação das estruturas sociais que o oprimem (FREIRE, 2011).

A EP como produção teórica e prática social vem sendo sistematizada desde o final dos anos 1950 e, durante os momentos de luta contra a ditadura no Brasil e atualmente, é tomada, ao mesmo tempo, como um contributo filosófico e político e como uma metodologia de ação de movimentos sociais – como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e tantos outros, além de ONGs, mais recentemente. Segue, assim, sendo uma referência para esses sujeitos coletivos compreenderem as diversidades que a complexificação da sociedade vem produzindo. Tanto as formas mais tradicionais de organização – sindicatos, partidos e associações civis – quanto as mais recentes, como as redes de movimentos sociais e organizações não governamentais, operaram ou ainda operam com recursos pedagógicos e metodológicos da EP.

Assim, a EP tem sua gênese no reconhecimento das desigualdades sociais, políticas e econômicas de cada contexto, bem como na necessidade de os povos superarem a condição de classe oprimida. Esta, segundo Freire (2005), seria composta por trabalhadores e trabalhadoras que vivenciam o processo de opressão, de negação de sujeitos históricos e políticos. A classe oprimida só existe quando há uma classe que oprime, classificada, pelo autor, como classe opressora, que subjuga, que nega a vocação de ser mais dos homens e mulheres.

Para o educador, que teve suas experiências, principalmente, no campo da educação de adultos – sejam elas na educação escolar ou não escolar –, a educação teria que partir da realidade do educando. Este primeiro pensar segue com a problematização da realidade da experiência vivida, e, posteriormente, dentro de uma unidade dialética entre ação-reflexão-ação, temos a transformação da realidade alcançada pela materialização do inédito-viável, por meio de atos-limite que se desenvolvem quando se toma a consciência das situações-limites, categoria buscada em Goldman (FREIRE, 1992).

Destaca-se aqui uma crítica a Freire quando o educador expõe sobre a relação da realidade vivenciada com os saberes de experiência feitos, sendo, por isso, chamado de focalista e reducionista. A crítica é rebatida em sua obra *Pedagogia da esperança*, em que o educador salienta que não se pode desconsiderar a experiência dos educandos, sejam crianças, jovens ou adultos, pois eles trazem consigo uma compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social (FREIRE, 2003, p. 85).

Freire, tanto na *Pedagogia do oprimido* como na *Pedagogia da esperança*, alerta para a observância do senso comum,

que não pode ser prescindido em virtude da “superioridade” científica ou de qualquer outra. É preciso que profissionais, ao tratar das/e com as classes populares, tenham uma postura humilde, comprometida e horizontal. Assim, o que ele postula é que não há saber menor ou maior, mas saberes diferentes (BESERRA, 2013).

Com isso, as políticas públicas de EJA no Brasil, bem como as iniciativas da sociedade civil, em sua grande parte, têm fundamentado suas concepções teórico-metodológicas a partir das sistematizações realizadas pelo educador Paulo Freire. Todavia, questionamos se as práticas empreendidas têm sido coerentes com as propostas enunciadas. Como o Estado, hoje, através de suas ações pedagógicas, tem atuado junto aos jovens e adultos? E, por outra via, como a sociedade civil tem viabilizado as suas propostas educativas?

A educação dialógica tem em sua base a perspectiva humanista e crítica. Está fincada em denúncias contra as sociedades autoritárias, extremamente desiguais e com processos hegemônicos de opressão. Para tanto, ao tratar do papel do educador, Freire (2005, p. 119) expõe que: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens [e às mulheres] de quem recebeu”. Ou seja, a proposta da educação popular tem como fundamento a problematização por eles próprios das realidades dos diversos sujeitos que nelas estão inseridos. É na cultura em que se inscrevem os conteúdos temáticos e, posteriormente, programáticos para se pensar uma proposta de educação que é coletiva.

### **3. A EJA em espaço escolar: o Ensino Fundamental em escolas municipais e o Ensino Médio em escolas estaduais de Fortaleza**

A Educação de Jovens e Adultos tem sido a alternativa que o Estado oferece de acesso à escolarização para as camadas pobres da sociedade brasileira. A ausência de qualidade da escola pública e as condições materiais de existência, de precarização no trabalho e de pobreza, contribuem para que os jovens sejam retidos (repetência) ou abandonem a escola, o que os torna potenciais estudantes da EJA. No entanto, o tratamento discriminatório que essa modalidade recebe de gestores escolares e dos governos estadual e municipal não permite afirmar que as turmas de EJA acessam uma escola pobre para pobres. Certamente, há exceções. Mas são exceções.

Em Fortaleza, a EJA é ofertada pelas redes públicas de ensino federal, estadual e municipal. A rede estadual atende o Ensino Fundamental e Médio, além de turmas de Alfabetização, em parceria com o governo federal, por meio do Programa Federal Brasil Alfabetizado. Já a rede municipal atende o Ensino Fundamental e turmas de Alfabetização, também em parceria com o governo federal, por meio do mesmo programa. Trataremos neste texto de escolas estaduais e municipais.

As escolas públicas de Ensino Fundamental que “abrigam” a EJA o fazem como se fosse uma concessão, portanto o sentido de abrigar é, na verdade, tratar a modalidade educacional de forma não isonômica, se tomarmos como referência o ensino convencional, que não é EJA. Considerando que o primeiro momento da EJA, a Alfabetização, é o início da escolarização, verificamos que ele não funciona sob essa pers-



pectiva, pois ocorre em moldes de campanha, com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do governo federal, executado pelas escolas municipais.

A alfabetização deve ocorrer em 8 ou mesmo 6 meses, de acordo com as decisões dos executores do programa local. No início, acontecia fora da escola; atualmente, foi nela inserido, mas sempre resulta num hiato, uma espera de 4 ou mais meses para o educando continuar seus estudos. E, quando continua, não raro, os educadores de EJA se veem na condição de alfabetizar e trabalhar com estudantes de anos e níveis de escolarização diversos numa mesma turma. Um tratamento que se destaca em educadores quando alfabetizam é o cuidado mais individualizado com o educando, comum às várias turmas observadas. Tal cuidado é recorrentemente reconhecido e expresso pelos alfabetizados, que, quase em sua maioria, são os mais velhos ou mesmo idosos das turmas.

As escolas de Ensino Fundamental visitadas têm bibliotecas, laboratório de ciências, salas de multimídia; as salas de aula nem sempre são satisfatoriamente arejadas, mas funcionam durante o período diurno para atender crianças e jovens do ensino convencional. À noite, as salas de aula são “cedidas” à EJA. Os laboratórios, a biblioteca, equipamentos de informática, vídeo mantêm-se, em sua grande maioria, trancados, impedindo ao educando o acesso a tais recursos pedagógicos. As salas de aula que são “cedidas” aos jovens e adultos estão ambientadas para crianças: cadeiras e mesas nem sempre são adequadas; as paredes contêm quadros, cartazes que indicam que crianças ali frequentam para aprender a ler e escrever. Como se não bastasse a inadequação, os educadores recorrem a metodologias tradicionais que tornam as aulas cansativas.

Assim, ditados e cópias são muito comuns nas salas de aula observadas.

Em Fortaleza, há Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas) que atendem o Ensino Fundamental e Médio na modalidade semipresencial. Aí se pode dizer que se trata de um projeto voltado para a especificidade da população jovem e adulta. Ainda que o material didático seja modular, por disciplina, há uma estruturação de horários flexíveis, apreciados pelos jovens e adultos trabalhadores; o atendimento é individual, e não há aulas convencionais. Observamos, porém, que não há atividades coletivas, nem dentro, nem fora da escola, o que possibilitaria uma ampliação do campo de reflexão. Em determinados momentos, os professores entendem que há necessidade, comum a vários estudantes, de esclarecimento de alguns pontos do conteúdo; quando isso ocorre, algumas aulas expositivas são ministradas. A metodologia pressupõe uma autonomia intelectual que parece não se construir com o debate e a contribuição dos colegas educandos. O isolamento no aprendizado marca fortemente a prática dos Cejas em Fortaleza.

Em relação à proposta curricular, os módulos não dialogam com a proposta interdisciplinar e transdisciplinar, por exemplo, com a concepção de educação popular vinculada ao pensamento freiriano, preconizando-se dentro de uma estrutura disciplinar, “pronta” e fragmentada. Com isso, o material didático é avaliado pelos próprios professores como obsoleto e sintético. São aspectos que apontam para uma dissociação da prática educativa da realidade vivenciada pelos sujeitos jovens e adultos, não valorizando, sobretudo, as suas experiências sociais, culturais e políticas. Aqui nos referimos à educação bancária caracterizada por Freire (2005, p. 65).

#### **4. A EJA em espaço não escolar: o Convida e o projeto Meninos de Deus**

O Convida é uma associação civil sem fins lucrativos, criada em 2001, a partir de um longo processo de mobilização e articulação de lideranças de três bairros. Seu objetivo maior é “a promoção dos direitos humanos numa perspectiva holística, considerando os aspectos socioeconômicos, espirituais, culturais, éticos e políticos” (BARROS, 2010, p. 92). Em relatório, Barros informa que a ONG desenvolve, em parceria com a Visão Mundial, um trabalho que alcança anualmente cerca de mil famílias em situação de pobreza e cerca de 1.800 crianças, adolescentes e jovens na faixa etária entre 1 e 29 anos, residentes em bairros da periferia de Fortaleza. A Visão Mundial é uma ONG que se autodefine como “cristã, humanitária, de desenvolvimento, promoção de justiça e assistência que, combatendo as causas da pobreza, trabalha com crianças, adolescentes, jovens, suas famílias e comunidades a fim de que alcancem seu potencial pleno” (BARROS, 2010, p. 90). O Convida participa, ainda, de uma rede de entidades (Reajan) que surgiu em um momento de extrema violência, especialmente vivida pelo bairro Santa Filomena.

Nesse período, também teve início o projeto Meninos de Deus, ampliado posteriormente, com a inclusão das meninas. Além de ser componente da Reajan, o Convida participa de outras redes, como o Fórum Social do Movimento de Luta contra Aids, a Rede Cearense de Economia Solidária, o Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fórum Estadual pela Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalhador Adolescente no Ceará. Passamos, agora, a tratar da metodologia empregada com os jovens do projeto Meninos de Deus.

Os jovens chegam aos poucos. Por volta de 14 horas, sentam-se em círculo sob a acolhedora sombra de uma mangueira. O vozerio e as brincadeiras próprias da inquietação juvenil acompanham toda a conversa séria, que se desenrola até mais ou menos 16 horas, coordenada por Paulo, o educador popular, como ele se denomina, que acompanha o grupo desde seu início e conhece bem cada participante. Os jovens são participantes do projeto Meninos de Deus. Essa jornada ocorre todas as terças e quintas-feiras.

Os temas das rodas semanais são definidos pelo grupo ou trazidos pelo coordenador do projeto, retirados de um planejamento mensal ou motivados por situações emergenciais – como, por exemplo, a apreensão de um jovem pela polícia por roubo, pichação ou outra situação – ou mesmo devido a algum conflito ocorrido na semana em virtude de comportamento inadequado dos jovens. A conversa se dá de forma bastante interativa, com dramatizações, interpelações, perguntas, brincadeiras, e, ainda que sejam tratadas situações graves, como a prisão de algum participante do projeto, ausente ou presente àquela reunião, a atividade é lúdica, alegre, barulhenta, própria da ambiência juvenil. Há também aqueles garotos, mais velhos, que ficam mais afastados, observando o desenrolar das conversas, com certa displicência, que parecem sugerir ao grupo que os seduza. São vários os temas tratados: direitos humanos, grafite ou pichação; gravidez na adolescência; comportamento com pessoas mais velhas ou em âmbito público, como na escola, no ônibus ou na própria reunião. A discussão se realiza sob a coordenação do educador, carinhosamente chamado de Paulinho pelos jovens presentes. Depois dessa roda de conversa, dirigem-se ao campinho de

futebol, situado em frente à sede do Convida. Essa é a metodologia de trabalho do Meninos de Deus.

Nossa observação registrou que o coordenador busca articular a proposta do projeto e sua concretização. O Convida, por meio desse projeto, parece estar organicamente vinculado à vida de uma parcela de jovens da autodenominada “Comunidade Santa Filomena”, pois eles entram e saem de sua sede de forma muito desenvolta, parecem sentir-se em casa, muito à vontade. Essa familiaridade que os jovens expressam com o espaço Convida é um aspecto que chamou a atenção da pesquisa e talvez encontre explicação na atuação e história desse educador e no tipo de relação que estabelece com os jovens: Paulo Uchoa migrou ainda jovem do interior do estado com sua família, instalando-se no Parque Santa Filomena. Ali estudou, saiu para trabalhar como jogador de futebol, voltou e vive com sua família. Hoje, com 45 anos, conhece profundamente o bairro, seus problemas, muitos moradores. Os jovens são tratados pelos seus nomes, e seus pais são conhecidos.

Segundo ele, o pacto firmado desde a criação do projeto foi formalmente mantido. As exigências para os jovens frequentarem o Convida eram: parar com as transgressões e estarem matriculados e frequentando a escola. Todos, porém, estão cientes de que muitos dos jovens que ali frequentam continuam em situação de transgressão da lei, e prevalece um esforço de conquista. Portanto, um acordo explícito foi a base da relação educativa.

Além de atividades coletivas, foi possível verificar que o projeto abrange ações de caráter mais individualizado, como a relação que se estabelece entre o coordenador do projeto e as famílias. Inúmeras vezes, em nossas conversas e entrevistas

tas, houve pausas ou mesmo encerramento intempestivo para que Paulo Uchoa atendesse ligações telefônicas de uma mãe aflita ou saísse e se deslocasse para uma delegacia de polícia para auxiliar familiares ou mesmo diretamente algum jovem apreendido por ter transgredido a lei.

Essa descrição delineia relações horizontais entre os sujeitos desse processo educativo. Ainda que os princípios freirianos não estejam explicitados na proposta do projeto Meninos de Deus, a prática cotidiana sugere existir aproximação a eles. Vejamos: os jovens são reconhecidos em suas particularidades e subjetividades, exercem certa autonomia para debater as questões que lhes interessam, e, ainda que percebamos que o coordenador centraliza decisões, principalmente administrativas, em termos pedagógicos, o foco da ação educativa incide sobre os jovens participantes. Eles são o centro das práticas educativas. Assim, foi possível identificar práticas dialógicas e estímulo à participação social.

## **5. Considerações finais**

A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas educacionais no Brasil suscita reflexões e debates que devem ser levados a todas as instâncias de poder – municipal, estadual e federal –, às universidades, bem como aos movimentos sociais.

Uma das pautas urgentes é o investimento na formação de educadores específicos para a área, por parte das universidades, justificada pelo fato de as políticas públicas voltadas para a EJA ainda não serem suficientes para estimular o cres-

cimento do número de profissionais dispostos a trabalhar nessa modalidade de ensino.

O que identificamos é que a quantidade de educadores(as) habilitados(as) para a EJA não é suficiente para atender a demanda; e a qualidade fica comprometida ao observarmos que os professores são lotados de maneira arbitrária para trabalhar com a modalidade EJA, e não segundo sua formação.

Há um desconhecimento generalizado da legislação, do financiamento, ou seja, de toda especificidade que vem sendo construída e reivindicada ao longo dos anos, e, sobretudo, da concepção e metodologia que deveriam fundamentar todo o trabalho junto a esses sujeitos. Verificamos a falta de uma política de Estado para a educação de jovens e adultos. Há uma desconsideração das especificidades da EJA, ainda mais gritante na fala e ações de muitos gestores educacionais, seja diretor(a) de escola, que, muitas vezes, acreditando ser o(a) dono(a) da escola, decide que “não mais abrirá turmas de EJA!”, seja secretário de educação de municípios, estados e, por que não, o próprio Ministério de Educação.

Ainda não há muito o que comemorar em relação à EJA em espaços escolares nos dias atuais. Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, por exemplo, após um intenso processo de conferências municipais e estaduais, “velhos” dilemas da EJA permanecem, como a inadequação curricular, agravada com a juvenilização da EJA, e a formação inadequada dos educadores em sala de aula. As metas mais desafiantes do PNE 2014 estão relacionadas justamente à EJA.

No que diz respeito às experiências educativas investigadas no Convida, podemos arriscar a afirmativa de que esse

espaço não escolar, a despeito de aspectos problemáticos que são enfrentados no dia a dia, vem proporcionando maior proximidade com a realidade vivida pelos jovens da periferia de Fortaleza. Suas ações partem das necessidades e, por que não dizer, dos sonhos que acompanham a vida juvenil das classes populares nos grandes centros urbanos.

O estudo nos permite afirmar que essa experiência coaduna-se com alguns princípios da educação popular nos termos de Paulo Freire, a saber: horizontalidade, participação, diálogo, flexibilidade e fortalecimento da autonomia dos jovens participantes do projeto.

## REFERÊNCIAS

Barros, R. (2010). **Meninos de Deus**: um olhar para o caminho. Fortaleza, Gráfica e Editora Eleal.

Beserra, R. C. M. (2013). **Educação Popular e práticas extensionistas na cooperação no campo**: a Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (ACACE), em Canindé. Fortaleza: Premius.

Brandão, C. R. (1987). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense.

Canário, R. (2013). **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

Carrano, P. (2008). **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: Machado, Maria Margarida. Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO.

Freire, P. (2011). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro.



- \_\_\_\_\_. (1996). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1992). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Haddad, S., Di Pierro, M. C. (2000) **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, p.108-130.
- Lima, L. (2007). **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez.
- Paiva, V. (1987). **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola.
- Uchoa, P. (2011). **Metodologia Meninos de Deus**. Fortaleza: Visão Mundial.

# CIDADANIA E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO MENINOS DE DEUS<sup>21</sup>

*Andréa Souza de Freitas<sup>22</sup>*

## 1. Introdução

O artigo tem como tema central a reflexão sobre a cidadania em espaços não escolares, centrando-se nos jovens do projeto Meninos de Deus. O interesse pelo tema surgiu, inicialmente, devido à oportunidade de participar de um grupo de pesquisa que tem como projeto de estudo “Juventude e violência, sonhos e direitos na periferia de Fortaleza”.<sup>23</sup> No ano de 2011, durante a pesquisa, conheci os jovens integrantes do Meninos de Deus, desenvolvido pela ONG Conselho Nova Vida (Convida) no Parque Santa Filomena, situada no bairro Jangurussu, em Fortaleza, Ceará.

Devido às leituras e ao trabalho de campo desenvolvido durante a pesquisa, veio a ideia de investigar como é abordada a temática da cidadania nos espaços não escolares, tendo como objeto de estudo o grupo Meninos de Deus.

Definimos como objetivo do estudo investigar junto aos jovens do projeto qual o conceito que eles formulam sobre

---

21 Este artigo é parte do trabalho de monografia do curso de licenciatura em Pedagogia, intitulado “Os jovens do projeto Meninos de Deus do Parque Santa Filomena”.

22 Graduada em Licenciatura Plena Pedagogia. E-mail: andrea2006@yahoo.com.br.

23 Coordenado pela prof. Dra. Sônia Pereira, da Universidade Federal do Ceará.

cidadania e, ainda, examinar se a participação desses jovens em espaços não escolares exerce influência na concepção ou compreensão que têm sobre cidadania. Para tal, buscamos conhecer como procede a ONG, suas ações e metodologias junto aos participantes do projeto para o despertar dos jovens no conhecimento de seus direitos e exercício da cidadania.

Quanto à metodologia, a abordagem da pesquisa é qualitativa. A proposta do estudo é, inicialmente, recorrerem à teoria, pois é ela que nos dá a base para avaliarmos o que já sabemos sobre o objeto do estudo. Buscamos nos referenciar teoricamente em obras de Freire (1979, 2001), Pinsky e Pinsky (2010), Gohn (2008), entre outros pesquisadores e documentações, assim como na legislação brasileira. No entanto, somente com a teoria não é possível encontrar as respostas para o que buscamos, por isso, a necessidade da pesquisa de campo.

Portanto, durante o ano de 2011, realizamos o trabalho de campo no bairro mencionado. Para dar conta da reflexão sobre a cidadania em espaços educativos não escolares e da concepção de cidadania que os jovens do projeto Menino de Deus apresentam, iniciamos o artigo com algumas reflexões sobre o conceito de cidadania e a importância da educação nos espaços não escolares; depois, fazemos comentários sobre a Constituição Federal de 1988 e sua importância na história da cidadania. Na sequência, tecemos informações sobre a realidade vivenciada pelos jovens do Meninos de Deus. Por fim, apresentamos as devidas considerações sobre a pesquisa realizada.

## 2. A cidadania e a educação nos espaços não escolares

Compreender o conceito de cidadania na atualidade implica conhecer como ele foi construído no decorrer da história da humanidade. A cidadania surge em determinado momento da história universal, por meio de processos sociais desenvolvidos pelo homem e não por ordem divina ou natural. Para Pinsky e Pinsky (2010, p. 9), “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”.

Ainda como afirma Bobbio (1992, p. 18-19), “o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas”. Aquilo que em determinado momento podia ser natural, no seguinte, pode ser algo considerado transgressão à ordem. É o caso do trabalho escravo no Brasil. Desse modo, vão se formatando novas visões e concepções no decorrer da história.

Existe uma mistura de significados do termo cidadania que, de certa forma, faz sentido, pois o termo está relacionado à ideologia de determinados grupos e nações a respeito dos direitos civis, sociais e políticos. Para Ruben (1984, p. 64), “por cidadania entendem-se as obrigações e direitos, construídos juridicamente e estabelecidos por leis que regem e definem a situação dos habitantes de um estado-nação”. Enquanto para Dallari (1998, p. 14), “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. Ou seja, enquanto para uns o termo é utilizado meramente como forma de organização de uma nação, para outros ele direciona a participação ativa de um povo na construção e efetivação de seus direitos

e na legitimação do “ser cidadão”. No Mini Aurélio, o termo “cidadania” é definido como “condição de cidadão”, e, por sua vez, “cidadão” é definido como “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado” (FERREIRA, 2001, p. 153). Para Pinsky e Pinsky (2010, p. 9), ser cidadão é

[...] ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Historicamente, a origem do conceito de cidadania é da Antiguidade grega, no entanto, conforme Gohn (2008, p. 19), “se os gregos estabeleceram as raízes sobre a cidadania, foram os romanos que estabeleceram um estatuto legal ao conceito de cidadania, baseados em direitos e deveres”.

Somente no século XX, surgem teorias específicas sobre a cidadania, entre elas a do teórico Marshall (1967). Esse autor analisa o conceito da cidadania na Inglaterra e sistematiza tal processo como a criação de três espécies de direitos: direitos civis, políticos e sociais.

Atualmente, é comum ouvirmos falar de cidadania sendo representada como responsabilidade e compromisso ativo com a comunidade, com a sociedade e com o país. Para muitos brasileiros, a ideia de cidadania estará sempre relacionada ao indivíduo que participa, cobra e questiona os poderes constituídos.

Podemos exemplificar essa ideia quando observamos determinados coletivos se organizando para cobrarem da administração local a reforma do posto de saúde, ou ainda, quando denunciam situações de exploração do trabalho infantil. Por meio de tais ações podemos afirmar que esses indivíduos exercem seu papel como cidadãos.

Vários são os espaços encontrados pelos sujeitos que possibilitam melhor organização para o exercício da cidadania, tais como: sindicatos, associações, ONGs e outros. É nesses espaços não escolares onde existe maior predominância da educação voltada para suscitar na população, em especial, a que vive na periferia, anseios pela busca da efetivação de direitos.

## **2.1 Educações: significados e conceitos**

Quando se fala em educação, o primeiro pensamento que surge remete ao espaço da escola, porém, de acordo com Brandão (2007), a educação acontece ao longo de nossa história, podendo ocorrer em casa, na rua, em vários lugares e de múltiplas maneiras. Assim, não é somente no espaço da escola que acontece o processo de educação, pois “a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO 2007, p. 9).

Partindo de tal reflexão, Brandão (2007, p. 62-63) aponta os pensamentos de vários teóricos a respeito do que vem a ser educação:

A Educação não é mais do que o desenvolvimento consciente e livre das faculdades inatas do homem (Sciacca);

A Educação é o processo externo de adaptação superior do ser humano, física e mentalmente desenvolvido, livre e consciente, a Deus, tal como se manifesta no meio intelectual, emocional e volitivo do homem (Herman Horse);

O fim da Educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz (Kant);  
É toda a espécie de formação que surge da influência espiritual (Kriek).

Educação. Do latim “educere” que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando [...].

E, ainda, de acordo com Freire (1979, p. 14),

A educação é uma resposta à finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, por que este é inacabado. Isto leva à sua perfeição. A educação, portanto, implica numa busca realizada por um sujeito [...]. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação. Não pode ser objeto dela, por isso ninguém educa ninguém.

É pela educação que podemos nos tornar reprodutores da ideologia dominante na sociedade ou sujeitos capazes de transformar essa realidade, produzindo novos conhecimentos e modificando nossa forma de vida. Como afirma Tavares (2009, p. 45),

[...] é pela educação que ocorre a transformação do meio. Através dela são discutidas, ensinadas e

aprendidas várias questões ligadas a: saúde, cultura, economia e desenvolvimento de uma forma geral. A educação é o meio de sistematizar o modo de vida da sociedade.

Na educação intencional, encontramos dois tipos distintos de educação: formal e não formal. A primeira refere-se a todo sistema educativo que seja estruturado e tenha um nível de organização, além de ser planejada, sistemática e intencional. A educação escolar, com todos os níveis de ensino, é considerada um exemplo dessa educação. A segunda refere-se à atividade com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando, certamente, uma relação pedagógica, mas não formalizada. Segundo Gohn (2001, p. 7),

[...] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc.

Existem diferentes espaços onde são desenvolvidas ações no campo da educação não formal, como associações de bairro, igrejas, sindicatos, ONGs e outros. São locais em que são ofertadas diversas atividades educativas: educação física, capoeira, espiritualidade, política, dança, artes, artesanato e valores humanos. Essas atividades demonstram um trabalho pedagógico, porém com uma maior preocupação referente às questões sociais.



Apontada como uma das soluções para as problemáticas sociais do país, a educação, frequentemente, está associada à cidadania. Vamos nos deter nesses dois pontos ao abordarmos as questões levantadas com os jovens do projeto Meninos de Deus, coordenados pela ONG Convida, que tem como “objetivo a promoção dos direitos humanos numa perspectiva holística, considerando os aspectos sócio-econômicos, espirituais, culturais, éticos e políticos” (BARROS, 2010, p. 92). Antes disso, refletimos sobre a importância da Constituição de 1988 na história da cidadania e nas conquistas de direitos, em especial os da juventude.

### **3 A Constituição de 1988: uma vitória na história da cidadania no Brasil?**

A Constituição de 1988 representou um grande avanço para a participação política do povo na vida do país, por meio da retomada do processo eleitoral, com as eleições diretas para presidente da república e a incorporação de uma parte expressiva da população, com a garantia do voto aos maiores de 16 anos e aos analfabetos, que finalmente tiveram sua cidadania política reconhecida.

Com a emergência de diversos movimentos sociais na década de 1980, surge também a organização da sociedade civil em prol da defesa dos direitos infante-juvenis, reivindicando melhores condições de vida e desenvolvimento num ambiente sadio e harmonioso.

Esses fatos levam à mobilização não apenas de jovens, mas de crianças e adolescentes, então reconhecidos como su-

jeitos, em busca da defesa de seus direitos. Tal movimento alcançou mais de um milhão de assinaturas, que foram levadas à Assembleia Constituinte. Com isso, foi referendada a emenda popular que inscreveu na Constituição de 1988 o artigo 227, que serviu de dispositivo legal para implementação da Lei Federal 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conseguiu-se, assim, uma vitória na luta pela cidadania e efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes no país.

No que diz respeito à juventude, o emprego desse termo pelo Estado é recente e se dá a partir de um longo caminho percorrido por uma parcela da população jovem, na busca por reconhecimento de direitos específicos para tal condição. Somente na década de 1990, o Brasil realmente começou a se preocupar com a juventude, pois foi nesse período que se deu a criação do Ministério Extraordinário da Juventude. Antes, o olhar mais próximo para a juventude era o olhar para a criança e o adolescente, os quais não representam toda a complexidade dos jovens. Conforme afirma Spósito e Carrano (2007, p. 181),

[...] Por essas razões, ao examinar, sobretudo no nível federal, as políticas setoriais de educação, saúde e trabalho, Rúa constata que nenhuma delas estava, naquela conjuntura, contemplando ações especialmente voltadas para os jovens: no Brasil os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias, e tais políticas não estariam sendo orientadas pela idéia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações.

Não existia nenhuma política pública voltada diretamente para o segmento juventude, fazendo com que grande parte dessa população ficasse excluída das ações públicas quando direcionadas para um público específico, crianças e adolescentes.

Porém, esse cenário começa a ser modificado em 2004, quando instituições da sociedade civil se organizam a fim de sensibilizar os poderes executivos e legislativos para a criação de políticas públicas para a juventude.

Por meio dessas iniciativas, foi criada, em 2005, uma medida provisória que instituiu a idade cronológica, classificando como jovem as pessoas de 15 a 29 anos, que seriam beneficiárias da Política Nacional da Juventude. De acordo com Novaes (2007, p. 254-255),

Todos os jovens brasileiros, de 15 a 29 anos, são potencialmente beneficiários da Política Nacional de Juventude. A Lei 11.129, vigente desde 30.6.2005, cria: a) a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SNJUV), cuja tarefa principal é articular e supervisionar os programas e ações voltadas para os/as jovens; b) o Conselho Nacional da Juventude (Conjuv), com caráter consultivo, cuja tarefa principal é fomentar estudos e propor diretrizes para a referida política; c) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (o ProJovem), um amplo programa de caráter emergencial voltado para jovens de 18 a 24 anos, excluídos da escola e do mercado de trabalho.

Resultou dessa mobilização a inclusão da categoria “jovem” à redação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de julho de 2010. Passou, então, a vigorar esse artigo com a seguinte redação:

Art. 227. 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 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.

Essa importante vitória possibilitou um grande passo na efetivação dos direitos das juventudes, como a criação do Estatuto da Juventude, em 2013. O estatuto faz com que os direitos já previstos em lei, como a educação, trabalho, saúde e cultura, sejam aprofundados para atender às necessidades específicas dos jovens, além de ampliar novos direitos, como a meia-entrada em eventos culturais e esportivos.

No entanto, é preciso que o estatuto<sup>24</sup> saia do papel e seja posto em prática. É preciso que o poder público, articulado com a sociedade, institua e efetive políticas públicas voltadas para juventudes. Só assim poderão ser superadas algumas mazelas sofridas por essa população, como a falta de representação no poder público e o genocídio da juventude nas periferias das metrópoles, ocasionado pela violência e pela negação dos direitos. É preciso, ainda, não remeter apenas à sociedade civil, na maioria das vezes representada pela atuação de ONGs, a responsabilidade para resolver essa questão.

---

24 A Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude e define como jovens as pessoas na faixa etária entre 15 e 29 anos.

#### **4. A realidade vivenciada pelos jovens do projeto Menino de Deus: um olhar para a cidadania?**

Para sabermos quais as concepções sobre cidadania os jovens do projeto Meninos de Deus têm e se a participação deles em espaço não escolar influencia nessas concepções, realizamos um trabalho de campo na ONG Convida, no ano de 2011. Buscamos levantar dados por meio de questionários, das observações e também de conversas informais com os jovens participantes do projeto.

A pesquisa observou, em seu trabalho de campo, os jovens participantes do projeto, com faixa etária de 10 a 30 anos. Às terças e quintas-feiras, embaixo de uma mangueira, ao lado do prédio da ONG, no horário da tarde, são realizadas rodas de conversa, coordenadas por Paulo Uchoa, educador social, responsável pela criação do projeto. As temáticas abordadas nas rodas são voltadas ao cotidiano dos jovens participantes, como, por exemplo, o tema cidadania.

Os jovens do projeto são questionados sobre a ideia de cidadania; se eles se consideram cidadãos e por quê. Assim se expressam:

- J1<sup>25</sup> – Sim. Acho que não infringi nenhuma lei.  
J2 – Me considero um cidadão porque tenho direitos.  
J3 – Me considero. Por que tenho os meus direitos e deveres tudo que envolve os direitos para lutar pelo povo.  
J4 – Sim, em algumas coisas. Por que trabalho. Pago alguns impostos, moro com meus pais e ajudo a pagar água e luz.

---

25 As transcrições dos discursos orais são representados pelos símbolos J1, J2, J3, J4, J5., em substituição aos nomes dos jovens entrevistados, em observância às normas éticas científicas.

Analisando as falas dos jovens, levando em consideração a realidade em que vivemos atualmente, identificamos várias opiniões sobre o conceito de cidadania. Podemos afirmar que, para os jovens do projeto, ser cidadão implica ter direito e deveres.

Interessa-nos examinar como os jovens entendem a cidadania no que se refere ao seu processo histórico, se o entendem como construção coletiva ou/e individual. Sobre tal aspecto, lembramos que, para Paulo Freire, “a cidadania é uma invenção coletiva. Cidadania é uma forma de visão do mundo”, com o que concorda Herbert (2008, p. 75):

A cidadania se manifesta por meio das relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. Um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania.

Para uma parte dos jovens, essa compreensão não é explicitada; nossa indagação não obteve resposta clara, o que não significa que não abracem tal perspectiva. É o que se percebe na fala de J2, em que existe uma vaga compreensão da cidadania como construção coletiva:

J2 – O projeto não oferece muita coisa, mas ele mostra a conviver com o outro, isso é bom. Sem o projeto isso aqui seria um inferno. Ele une a pessoas, às vezes a gente quer conversar debater algumas coisas, ele ajuda nisso.

J3 – É ser cidadão. Não vem nada na minha cabeça agora.

J5 – É uma pessoa cidadã que é bem vista. Sei lá.

A fim de identificarmos se o fato de os jovens participarem do projeto Meninos de Deus influencia na concepção de cidadania que formulam, destacamos a fala de um dos jovens:

J1 – Como já tinha os meninos. As meninas queriam jogar bola, aí elas conversaram com o Paulinho para que houvesse as Meninas de Deus. Aí começou. Então, ele chamou algumas pessoas para falar de sexualidade, gravidez na adolescência e sobre outras coisas, e aí as meninas foram se interessando, querendo saber mais sobre outras coisas, sobre cidadania, direitos humanos e várias outras coisas.

Nessa sociedade em rápida transformação, cidadania depende cada vez mais da educação moral e ética. Nessa perspectiva, a educação é um meio de construção e reconstrução de valores e normas que dignificam as pessoas e as tornam mais humanas. Sendo o projeto um espaço de educação não escolar, deve voltar-se a práticas de inclusão de ensino e aprendizagem dos sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade social, com vistas à reivindicação e defesa de direitos. Tais práticas, próprias do processo de socialização, acabam influenciando na formação da personalidade dos indivíduos que delas participam.

No intuito de perceber o envolvimento desses jovens nas ações desenvolvidas no projeto, foi indagado se os mesmos participam das mobilizações realizadas pelo projeto:

J1 – Sim. Praticamente todas eu estou dentro. E agora que a Visão Mundial tem um projeto de campeonato que vai ser agora em maio de 10 até 17. O diretor da Visão Mundial veio aqui e conversou com os meninos, fez um pacto, dos

meninos estarem indo, mas a gente tinha que praticar a paz dentro da Comunidade. A gente fez três dias de movimento *Filomena para Cristo* no mês passado.

J3 – Já fiz parte de tudo. OP, Reajan, tudo que fosse envolvendo para lutar pelo bairro eu estou envolvido.

Com abordagem voltada à participação e ao exercício da cidadania, o projeto Meninos de Deus incentiva seus integrantes a participarem de ações coletivas promovidas pelo Convida, de acordo com a fala dos jovens J1 e J3, que relataram que se envolveram ativamente com as atividades desenvolvidas pela ONG em prol do bem-estar da comunidade.

É importante ressaltar que deve haver a participação desses jovens em projetos, por exemplo, que visam à melhoria da qualidade da educação. A educação é um meio de construção e reconstrução de valores e normas que dignificam as pessoas e as tornam mais humanas.

A educação para a cidadania pretende fazer de cada pessoa um agente de transformação. Isso exige uma reflexão que possibilite compreender as raízes históricas da situação de miséria e exclusão em que vive boa parte da população. A formação política deve propor caminhos para mudar as situações de opressão.

Somos tratados como consumidores e não como cidadãos. Ser cidadão significa lutar por direitos em todos os espaços. Assumir o valor da cidadania significa reafirmar o valor da solidariedade contra o individualismo e da cooperação contra o valor da competição. Esses valores devem ser desenvolvidos no processo de educação formal ou não formal.



Diante de tais reflexões, percebemos que os espaços educativos não escolares, por meio de suas ações e atividades cotidianas, interferem na construção das concepções sobre a cidadania dos jovens que deles participam.

## **5 Considerações finais**

O estudo teórico apresentado neste artigo abordou o exame sobre o conceito de cidadania na visão de diferentes autores. Após traçarmos esse quadro, percebemos que o conceito de cidadania se modificou com o passar dos tempos e que não existe um conceito específico de cidadania. Optamos por trazer a discussão sobre o significado e conceituação de educações, apresentando sua importância nos espaços escolares e não escolares, pois é por meio deles que se dá o processo de ensino e aprendizagem sobre cidadania.

Como a efetivação de direitos se dá com a criação de leis, vale ressaltar a importância da promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição Cidadã, uma vitória na história da cidadania no Brasil, principalmente para a população de crianças, adolescentes e jovens. Isso porque, posteriormente, permitiu-se que emendas fossem incorporadas a ela ampliando os direitos e deveres dessas categorias, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, mais recentemente, o Estatuto da Juventude (2013).

Diante da pesquisa de campo realizada com os jovens participantes do projeto Meninos de Deus, promovido pela ONG Convida no Parque Santa Filomena, periferia de Fortaleza, pudemos verificar que os jovens não expressam uma cla-

ra concepção de cidadania como processo histórico e coletivo. No entanto, nas suas falas, eles expressam uma compreensão sobre esse termo, em especial quando relatam a participação em ações promovidas pelo projeto na busca da efetivação de direitos. Nota-se, ainda, que a participação dos jovens nas atividades e ações do projeto exerce influência sobre as concepções construídas acerca da cidadania. Percebemos a importância dessa instituição na vida dos jovens e também a necessidade de reflexão sobre a cidadania para que eles se reconheçam como sujeitos de direitos. Ademais, evidenciou-se o quanto é grande o desafio para a efetivação dos direitos garantidos pela legislação brasileira.

Finalmente, destaca-se, neste estudo, a necessidade de promover a participação social dos jovens, especialmente daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social. É fundamental que o poder público implemente políticas públicas nas periferias, possibilitando o desenvolvimento dos jovens, no sentido de promover a autonomia e a cidadania, juntamente com a sociedade civil organizada.

## Referências

BARROS, Robson. **Meninos de Deus**: um olhar para o caminho. Fortaleza: Eleal, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 65, 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Presidência da República. CVIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos inte-

resses da juventude. Disponível em: [http://legislação.planalto.gov.br/legisla/legilação.nsf/Viw\\_Identificacao/emc%2065-2010?OpenDocument](http://legislação.planalto.gov.br/legisla/legilação.nsf/Viw_Identificacao/emc%2065-2010?OpenDocument). Acessado em 16/04/2015.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção polêmica).

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. M. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo no terceiro setor. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

HERBERT, S. P. Cidadania. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; SITKOSKL, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 74-76.

MARSHAL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1967.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Org.). **História da cidadania**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

TAVARES, Helenice Maria. **O educador contemporâneo nos espaços educativos não escolares**. 2009.

RUBEN, Guilherme Raúl. **O que é nacionalidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos).

# O DIREITO DA JUVENTUDE À CIDADE: A NEGAÇÃO E A RESISTÊNCIA<sup>26</sup>

*Samara Mayra Benício Rodrigues<sup>27</sup>*

## 1. Introdução

Quando se fala em resistência, fala-se em direito à cidade, fala-se em manter o enfrentamento a uma lógica que destrói a vida, o modo de viver e as relações sociais estabelecidas, que são regidas pela lógica capitalista; assim, direta ou indiretamente, tal lógica afeta as formas de ação (ou de resistência). Resistir é, ainda que minimamente, contrapor-se a um modelo destrutivo, é lutar contra a negação de políticas do Estado, contra a opressão, em busca da garantia de direitos básicos, direito à sobrevivência, como é o caso dos Meninos de Deus<sup>28</sup>, projeto desenvolvido no Parque Santa Filomena, em Fortaleza.

---

26 Estudo retirado da monografia intitulada “Projeto Meninos de Deus: formação, sonhos e resistência de jovens do Parque Santa Filomena, na periferia de Fortaleza” (2014).

27 Mestranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: samaramayra@hotmail.com.

28 O projeto Meninos de Deus surge na tentativa de minimizar a violência existente no bairro, que assustava e ainda assusta de forma brutal o cotidiano das famílias que ali residem. No período de 2006 a 2008, jovens na faixa etária de 14 a 24 anos vinham sendo exterminados. Nesse recorte histórico, a comunidade passou por momentos de total vulnerabilidade social, protagonizada por um grupo de 43 jovens, que, com os atos mais brutais, colocava tal localidade em situação de terror. Os motivos para tais atos eram os mais diversos, como acerto de contas por motivos de drogas, vingança, latrocínio e brigas de gangue. Desses 43 jovens, 36 morreram. Nesse contexto, o projeto Meninos de Deus começa a ganhar forma.

Como afirma David Harvey (2013), a liberdade da cidade é, portanto, muito mais que um direito de acesso àquilo que já existe, é o direito de mudar a cidade mais de acordo com o desejo de nossos corações. Por isso, essas mudanças têm implicações diretamente sobre o tipo de cidadão que queremos formar e que já estamos formando.

No entanto, esse direito de mudar a cidade de acordo com nossas vontades tem se tornado cada vez mais difícil. Um motivo latente para o entrave na participação dos jovens nessas possíveis mudanças está relacionado à forma como o Estado explicita sua face repressora. Citamos aqui a polícia, que, pelo discurso de realização do “enfrentamento” e do “combate” à criminalidade (DIÓGENES, 1995), ceifa a vida de centenas de jovens. Um coronel reformado da polícia militar ilustra essa afirmação: “nossos homens são treinados para o mínimo e para o máximo. O tratamento não deve ser o mesmo para cidadão e bandidos. O cidadão a gente protege, o bandido a gente ataca” (DIÓGENES, 1995, p. 140).

A especulação imobiliária, o extermínio da juventude negra e pobre são ferramentas utilizadas pelo Estado para a não garantia dos direitos dessa parte da população, ou seja, a negação à cidade se faz de forma cruel e violenta. No entanto, do outro lado, em 2013, recebemos a Copa das Confederações, em 2014, a Copa do Mundo e, em 2016, as Olimpíadas, eventos que usufruem dos custos do Estado em detrimento do orçamento das políticas sociais, entre elas, as voltadas para a juventude. E o que sobra à juventude? O que sobra à periferia? Às mães, mulheres, trabalhadoras, em sua maioria, negras? Enfim, aos grupos sociais mais recorrentemente discriminados na sociedade brasileira?

Tivemos em 2013 as “Jornadas de junho”, momento em que não apenas a juventude – essa, porém, na linha de frente –, mas multidões, com suas diversidades e reivindicações, saíram às ruas para protestar contra a política, denunciar suas insatisfações e seus direitos negados. As bandeiras expostas eram as mais diversas, do combate à corrupção ao combate ao extermínio da juventude negra e pobre.

O pontapé inicial dessas manifestações foi o aumento das passagens de ônibus em São Paulo. Logo, a expressão “não é só por 10 centavos” simboliza a indignação diária vivenciada pela maioria da população pobre das grandes cidades; a problemática de ônibus lotados; os assédios sofridos por mulheres dentro dos transportes coletivos; o monopólio estabelecido entre empresários e prefeituras. Esses foram os motes iniciais para toda indignação “guardada” pela maioria de brasileiros que circulam em coletivos.

Para conter toda essa “onda” de insatisfação, o Estado, mais uma vez, colocou as forças policiais como forma de se fazer presente nas manifestações. Parte dos jovens que estiveram na linha de frente são os verdadeiramente atingidos pelo sistema opressor, repressor; são os jovens moradores de periferia e que entoam nas caminhadas de rua o seguinte grito de ordem: “Não é de borracha, na favela a bala da polícia mata”. Em uma referência clara à truculência do Estado ao lidar com os movimentos sociais nas ruas – com balas de borracha, gás lacrimogênio, bombas de efeito moral e todo o aparato repressor.

Essa juventude que foi às ruas em 2013 hoje vive em uma das 50 cidades mais violentas do mundo. Além de Fortaleza, outras cidades do Nordeste compõem o *ranking* das cidades mais violentas do mundo, sendo elas: Vitória da Con-

quista, Maceió, Aracaju, Feira de Santana, Recife, Salvador, João Pessoa e Teresina.

Ao analisar esses dados, percebemos que a região Nordeste detém a maior quantidade de homicídios no país, ocasionado por um deslocamento, de 2002 a 2012, da região Sudeste para o Nordeste:

[...] o Sudeste concentrava 55% dos homicídios do país. Dez anos depois, esse percentual caiu para 30%. Já no Nordeste houve uma curva inversa. Em uma década, o percentual de crimes na região saltou de 22% do total nacional para 37%, se tornando a região com mais mortes.<sup>29</sup>

Trazendo dados mais recentes, observamos que o estado do Ceará, apenas em janeiro de 2018, registrou 365 mortes violentas, média de 12 assassinatos por dia. Em relação a 2013, o crescimento foi de 28%. Dados trazidos pelo jornal *O Povo*<sup>30</sup> complementam a informação:

Só em janeiro foram registradas duas chacinas. A primeira ficou conhecida como a Chacina das Cajazeiras, que deixou 14 mortos – a maior já registrada no Estado. Segundo informações repassadas por policiais militares, a série de homicídios teria sido motivada por disputa entre duas facções criminosas. A segunda deixou 10 presos mortos dentro da cadeia pública de Itapajé, no interior do Estado, a 124,2 km de Fortaleza. As informações preliminares apontavam que detentos de facções rivais entraram em confronto. Outro dado alarmante é a taxa de homicídio

---

29 Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimasnoticias/2014/06/02/nordeste-lidera-ranking-da-morte-e-ve-assassinatos-dobram-em-10-anos.htm>

30 Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/02/janeiro-foi-o-mes-mais-violento-dos-ultimos-cinco-anos-no-ceara.html>

de mulheres no Estado: o número de 43 mulheres mortas até o dia 29 de janeiro representa um crescimento de 330% em relação a janeiro de 2017. Do total dos casos, mais da metade ocorreu em Fortaleza, o que corresponde a 23 ocorrências. De acordo com as informações da SSPDS, 37 mulheres foram mortas por arma de fogo (JORNAL O POVO).

Tais dados servem de alerta para observarmos o atual panorama da cidade de Fortaleza, bem como para sabermos que são esses sujeitos que têm matado e tem morrido nessa crescente violência que assola juventude da cidade.

O presente artigo tem como objetivo tratar sobre a juventude da periferia e resulta de temática anteriormente desenvolvida, em que se compreendeu a importância estudos que privilegiem um grupo social que, de uma maneira geral, tem sido excluído das discussões acadêmicas.

O tema proposto surge a partir de minha experiência como bolsista da pesquisa “Juventudes e violência, sonhos e direitos na periferia de Fortaleza”, coordenada pela professora Sônia Pereira, na Universidade Federal do Ceará (UFC). A atividade se deu em conjunto com um grupo de pesquisa que se articulava semanalmente para planejamento e execução de atividades e culminou na produção de minha monografia, intitulada “Projeto Meninos de Deus: formação, sonhos e resistência de jovens do Parque Santa Filomena, na periferia de Fortaleza”.

Esse projeto abrangeu o período de 2008 a 2014, norteando-se segundo os seguintes objetivos: conhecer a realidade dos jovens que ali residiam (bairro Jangurussu, Parque Santa Filomena) e, especificamente, os jovens que fazem parte



do projeto Meninos de Deus, desenvolvido pelo Conselho Nova Vida (Convida), uma organização não governamental (ONG). Também trouxe como objetivo a análise das perspectivas de vidas, dos sonhos, desejos, inquietações dos jovens moradores do referido bairro. Buscou, ainda, identificar as políticas públicas ali existentes (ou não), o que não logrou êxito, devido ao pouco tempo e à estrutura da pesquisa; apontar quais iniciativas da sociedade civil estariam presentes; observar como se articulavam as ONGs e movimentos sociais presentes na região; e conhecer o modo de relações estabelecidas entre a escola e os jovens da comunidade.

Foi necessário um levantamento de bibliografia e um acúmulo teórico para a compreensão e aproximação inicial da comunidade, dos jovens e da forma de relacionamento da ONG com eles. Algumas leituras foram realizadas, como o livro *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galera e o movimento hip hop* (DIOGENES, 2008), e outros textos sobre políticas públicas e juventudes, com destaque para o artigo “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”<sup>31</sup>, de Juarez Dayrell.

A partir do texto de Dayrell, da experiência do trabalho de campo – que contou com visitas periódicas, durante os anos 2012 a 2014, com o intuito de observar a dinâmica do projeto Meninos de Deus, suas atividades de formação – e das discussões com o grupo de pesquisa, o olhar e a pesquisa se voltaram para as conversas que eram realizadas no Convida, no projeto mencionado, duas vezes por semana. A observação dessas conversas incidia sobre a forma como os jovens relatavam suas experiências no dia a dia.

---

31 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Assim, fazendo um recorte da investigação para pensar o tema da pesquisa aqui proposta, defino como preocupação inicial, a partir dessa trajetória, perceber como os jovens da Comunidade Santa Filomena, localizada no bairro Jangurusu, articulam-se no processo de ocupação dos espaços públicos de sua comunidade, e como isso os auxilia na construção de uma identidade juvenil. Dessa forma, pretendemos conhecer como esses jovens vivem a cidade, vivem o seu bairro

## **2 Fortaleza, comunidades de periferia e juventudes: direito à cidade? Qual cidade?**

Há em Fortaleza uma crescente segregação social, em que as periferias e seus moradores são vistos quase que como extraterrestres por uma parcela de seus habitantes. Esses aspectos podem ser vistos em áreas como a Praia de Iracema, em que, de um lado, temos luxuosos prédios, onde a burguesia se concentra, e, de outro, temos comunidades, como o Poço da Draga, Dioguinho e outras, que retratam parte da grande desigualdade social existente em nossa cidade.

Esse *apartheid* é reafirmado, diariamente, quando verificamos os serviços oferecidos às populações das periferias. É o caso das superlotações dos transportes coletivos ou das condições de trabalho espoliativas, com pouco tempo para descanso e relações precarizadas de trabalho. As passagens de ônibus são altíssimas, dificultando o acesso desses jovens, como já mencionado, a equipamentos culturais. Por vezes, eles têm que se utilizar de práticas como os “catracaços”, ou seja, a ação de pular a catraca para transitar pela cidade.

Hoje, a cidade de Fortaleza é assistida por 263 linhas de ônibus, somando um número de 1.923 coletivos cadastrados junto à Empresa de Transporte Urbano de Fortaleza (Etufor), quantidade considerada ínfima para o atendimento de 1 milhão de pessoas ao dia. Porém, a lógica do transporte público é invertida quando se pretende atender à burguesia, como foi possível visualizar no período de Copa do Mundo; as cidades-sede dos jogos ofereciam a seu público os “bolsões”, que saíam de terminais situados em pontos da cidade e viabilizavam a chegada rápida e segura dos torcedores ao estádio.

Outra ação realizada pela Etufor é a criação de linhas especiais para a ligação dos bairros aos principais *shoppings* de Fortaleza; porém, a forma de excluir os jovens e moradores de periferia é que os ônibus destinados a tais ações são os *top bus*, que possuem ar-condicionado e tarifa única, ou seja, sem subsídio de meia passagem para estudantes.

Para compreendermos o tipo de cidade que queremos, faz-se necessário conhecer alguns elementos que atuam de forma danosa na convivência social dos jovens de periferia, como as disputas pela territorialidade, levadas a cabo pelo tráfico de drogas. O extermínio da juventude e a inexistência de políticas públicas eficientes voltadas a essa população pode ser percebido quando,

[...] o maior quantitativo de homicídios dolosos ocorreu nos bairros situados nas SER I, V e VI, evidenciando a formação de zonas (grupos de bairros) com maior incidência de homicídios na capital cearense. Neste aspecto, citam-se às áreas pelos seguintes bairros: 1 - Conjunto Palmeiras, Jangurussu, Barroso, Messejana e Passaré; 2 - Siqueira, Granja Lisboa, Bom Jardim, Granja Portugal, Bonsucesso, Canindezinho e Genibaú; 3

- Quintino Cunha, Vila Velha, Jardim Iracema, Álvaro Weyne e Barra do Ceará; 4 - Vicente Pinzon, Praia do Futuro e Edson Queiroz. Também se pode destacar a alta incidência de homicídios nos bairros do Pirambú, Centro, Jardim das Oliveiras, Planalto Airton Sena, Mondubim e Pici (IPECE,<sup>32</sup> 2010, p. 4-5).

Com isso, é importante que tenhamos em mente que a cidade se caracteriza como um “grande patrimônio construído histórica e socialmente, mas sua apropriação é desigual e o nome do negócio é renda imobiliária ou localização, pois ela tem um preço devido aos seus atributos” (MARICATO, 2013, p. 20).

A especulação imobiliária passa a ditar a estrutura e o deslocamento da população, pois essa migrará de acordo com o deslocamento das grandes empresas, ou seja, o mercado imobiliário tem como finalidade

[...] obter lucro máximo em seus empreendimentos, eles impulsionam o crescimento das cidades para as franjas urbanas, nas quais o terreno é mais barato. Conseguem assim, atrair parte da classe média para estes empreendimentos, visto que oferecem preços melhores que nas áreas consolidadas e atrativos como: segurança, amplos serviços privados, e até mesmo um maior contato com a natureza (PINHO e FREITAS, 2012, p. 3).

E completam os autores:

O setor imobiliário e os incorporadores acabam por controlar boa parte deste processo diante da ausência do Estado, estabelecendo no lugar deste, quais áreas devem sofrer expansão urbana e para que classes sociais estas serão destinadas.

---

32 Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará.

[...] Diante deste cenário, de terras urbanizadas a preços muito altos, as classes menos favorecidas não conseguem ter acesso à infraestrutura, sendo obrigadas a residirem em áreas mais afastadas e carentes de serviços urbanos (PINHO e FREITAS, 2012, p. 2).

Porém, nos últimos anos, na cidade de Fortaleza, a especulação imobiliária e o Estado andaram lado a lado, como foi possível visualizar nas remoções de casas e famílias de algumas comunidades para dar lugar ao “crescimento” da cidade em prol dos megaeventos e viadutos.

Foi o caso da Comunidade do Trilho, em que se previa a remoção de mais de 2.700 famílias para dar passagem ao veículo leve sobre trilhos, que deveria passar por 22 bairros e inúmeras comunidades, atingindo aproximadamente a vida de quatro mil pessoas. A mesma especulação pode ser identificada e analisada a partir da construção do aquário<sup>33</sup>, na proximidade da comunidade Poço da Draga, Praia de Iracema, onde, apesar de não haver remoções, há forte crescimento da especulação imobiliária.

Diante desse contexto, a população desses bairros sofreu vários ataques; por vezes, recorre ao Estado e suas instâncias, mas não recebe respostas satisfatórias e condizentes com os anseios da comunidade. As políticas públicas tornam-se ineficientes, sem efetividade concreta na vida dos jovens. Fica, então, o questionamento: o que sobra à juventude? Resistir. E pequenas ações mostram que essa juventude está viva e atuante.

---

33 Idealizada em 2008, no primeiro mandato de Cid Gomes, a construção foi iniciada apenas em 2011. O equipamento foi orçado inicialmente em R\$ 450 milhões, dos quais cerca de R\$ 130 milhões já foram consumidos. Até hoje, o empreendimento está inconcluso, tendo sido suspenso o contrato com a empresa americana ICM-Reynolds, responsável pela parte técnica do empreendimento.

### **3.1. “Juventude aqui é sem hipocrisia”<sup>34</sup>: resistência nos territórios cidadãos, com a palavra os jovens do Projeto Menino de Deus, no Parque Santa Filomena**

Mediante as situações e opressões vivenciadas pelos jovens moradores de periferia, é notório em seus depoimentos o crescente desejo de mudança, mas uma mudança que parta deles próprios, dos seus pares, não do Estado que lhes nega lazer, escola, cultura e vários outros direitos básicos.

A negligência do Estado pode ser observada, por exemplo, com relação à saúde pública. No Parque Santa Filomena, campo da pesquisa, um posto de saúde, que deveria ser entregue à população no final do ano de 2013, teve sua construção parada, quando a construção inconclusa do prédio já completaria 6 anos. Os motivos alegados pela prefeitura para as interrupções foram os mais variados, como a falta de licitação e a existência de outras demandas. No primeiro semestre de 2014, tal obra ainda não tinha sido entregue, o que nos alerta para o fato de que a comunidade do Parque Santa Filomena não possui assistência à saúde, pois aqueles que necessitam de atendimento têm que se dirigir ao Hospital Central ou se deslocar a outro bairro. Isso não é possível para muitos dos jovens que enfrentam a problemática da territorialidade do tráfico, que restringe ou mesmo impossibilita a passagem de um lado a outro da cidade, mesmo que próximo.

Assim como na saúde, os jovens possuem o acesso negado ou restrito aos espaços de esporte e lazer. Um “campo de futebol”, o campo do Coritiba, situado no coração do

---

34 Fragmento retirado da letra da música *hip hop* “Lutando contra o sistema”, escrita pelos irmãos Ronny e Rennan, integrantes do projeto Meninos de Deus. Os irmãos fazem parte do grupo Relato Ativo.

Parque Santa Filomena tornou-se um símbolo de resistência dos Meninos de Deus e da Comunidade Santa Filomena. A especulação imobiliária em torno do campo e a negação de atendimento pelo Estado só demonstram o total descaso vivido cotidianamente por esses jovens. Mais do que um campo, o Coritiba simboliza a história de construção e desenvolvimento do próprio projeto Meninos de Deus. As histórias de vida dos jovens e do educador Paulo Uchoa mesclam-se em uma identificação territorial, social e de classe.

Ao identificarmos a crescente especulação imobiliária e a negação de espaços culturais e de lazer a esses jovens, observamos que o direito às várias políticas públicas é negado pelo Estado, o que tem implicações diretas e objetivas na vida de quem na cidade vive. A violência e o tráfico são alguns dos “sintomas” mais visíveis da forte opressão sofrida pelos jovens da periferia, que têm seus espaços e acessos negados, ou, quando esses espaços existem, eles simplesmente não dialogam com a juventude local.

Isso pode ser observado quando indagamos aos jovens sobre o acesso ao Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esportes (Cuca)<sup>35</sup>, localizado no Jangurussu, São Cristóvão, bairro próximo ao Parque Santa Filomena. Trata-se de um equipamento cultural gerido pelo governo municipal, cujo objetivo é proporcionar acesso a políticas culturais voltadas aos jovens. Contudo, tal equipamento parece não cumprir essa função. Assim se expressa um jovem: “O Cuca basicamente a gente não usa. É o que digo, colocar esse Cuca pra Messejana inteira não dá. Esse negócio do Cuca não foi bem

---

35 A Rede Cuca é uma rede de proteção social e oportunidades formada por três Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cucas), mantidos pela Prefeitura de For-

aprovado, ninguém sabe nem como funciona” (Jovem 4).<sup>36</sup>

O distanciamento ou não acesso dos jovens ao Cuca nos permite a compreensão seguinte: a rua ganha um valor fundamental, pois é entendida por eles como um espaço de convivência grupal, em que se organizam e realizam suas atividades culturais e de lazer, seja a dança, o esporte, o grafite, a pichação ou outros. O direito à cidade envolve o lazer, a cultura, a arte, porém mais do que isso, esse direito tem um recorte objetivo de classe. Ou seja, o direito à cidade é negado àqueles que não possuem condições econômicas e objetivas para se inserirem em atividades ofertadas pelo Estado, devido, por exemplo, ao custo do acesso aos aparelhos culturais ou aos horários das programações, que são tardias.

Resta, então, aos jovens de periferia, a busca pelas praças próximas em suas localidades de moradias, que, por sua vez, sofrem com problemas de iluminação, falta de programações atrativas e que dialoguem com essas juventudes.

A partir disso, podemos perceber o que Damasceno (2013) chama de espaço-tempo juvenil, que nos alerta para a construção de um ambiente rico em interações, sendo essas estabelecidas principalmente entre os jovens, proporcionando a expressão das experiências vividas e de suas culturas. Porém,

---

taleza, por meio da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude. Geridos pelo Instituto Cuca, os Cucas Barra, Mondubim e Jangurussu atendem, prioritariamente, jovens de 15 a 29 anos, oferecendo cursos, práticas esportivas, difusão cultural, formações e produções na área de comunicação e atividades que fortalecem o protagonismo juvenil e realizam a promoção e garantia de direitos humanos. Além disso, a Rede Cuca também visa trazer para a periferia de Fortaleza possibilidades e alternativas de fruição cultural por meio da realização de eventos estratégicos, festivais, mostras, exposições e programação permanente de shows, espetáculos e cinema. Informação retirada do site da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

36 Os jovens têm suas identidades preservadas para garantia da segurança dos entrevistados.



quando questionamos a um dos jovens sobre como essa sociabilidade pode ser fomentada pelo lazer, esse nos responde:

Ah! Se você der lazer, der uma bola, um grupo que tá numa esquina planejando um assalto, pode ter certeza, eles vão pra bola, às vezes é porque não tem o que fazer, é o espaço mesmo. Mas se o tempo que eu perdi com conversa, já era pra eu tá me formando, tem uma esquina aqui em cima, que nós passa toda noite, e conversa desde seis até meia noite. É muito tempo perdido, não tem espaço, os espaços que tem é o projeto, mas é duas vezes por semana, e ainda é muito pouco, poderia ser bem melhor (Jovem 4).

É necessário reafirmar a importância de espaços de identificação cultural de jovens, como o é o campo do Coritiba. Ainda que haja o Cuca, os jovens do projeto Meninos de Deus assim se manifestam a esse respeito:

Não tem nada. O nosso bairro ainda não é mais perigoso porque tem esse campo, tem o projeto, que acolhe a gente, mas muitos não vêm porque não podem, ou porque, por conta da vida que eles levam, mas era pra ter uma coisa bem melhor. Que a gente tem que ter uma coisa melhor. De uma coisa eu tenho certeza, se você pegar uns 100 meninos, de 18 anos aqui do projeto, e se você perguntar se ele quer trabalhar, eles vão dizer que quer, não tem é oportunidade, mas quer. De 10 meninos que eu conheço, 1 é preguiçoso, mas de 9 é porque eles querem roupa boa, querem viver, querem dar orgulho, olhar pros outros que tão um pouquinho acima deles e ver aquele luxo, é uma roupa, uma faculdade, uma moto, um carro [...] (Jovem 4).

Além do campo do Coritiba, outra forma de resistência desses jovens se expressa no movimento *hip hop*. O *hip hop* nasce

[...] nos Estados Unidos, em meados dos anos 70 e sofre influência da cultura negra e caribenha. Hip Hop literalmente quer dizer salta (hip), mexendo os quadris (hop). O Hip Hop tem como cenário original de formação dos seus primeiros grupos o Bronx em Nova York, constituindo-se em razão da violência dos guetos negros de Nova York. O hip hop inspira o surgimento de grupos, no Brasil, especialmente nas grandes metrópoles, cujo eixo central é a manifestação cultural e apenas torna-se movimento quando unifica três matrizes culturais: a dança, a música e o grafite (DIÓGENES, 2008, p. 121).

Em um contexto similar, de resistência, de combate ao extermínio da juventude, negra e pobre, na Comunidade Santa Filomena, no ano de 2011, nasce o projeto de *hip hop* Relato Ativo, iniciativa de dois irmãos (Ronny e Rennan),<sup>37</sup> para contribuir com o projeto Meninos de Deus. O objetivo maior seria a busca de adesão das juventudes que estavam envolvidas com as drogas, o tráfico e o crime, bem como o fortalecimento da cultura e da arte dos próprios sujeitos envolvidos.

Com isso, somos surpreendidos pelas seguintes perguntas: o que é sonhar? Como sonhar na periferia? A periferia sonha? Os Meninos de Deus projetam seus sonhos? Que projetos são esses? O que os jovens entendem por projetos de vida? Quais as influências promotoras desses sonhos?

---

<sup>37</sup> Irmãos moradores do bairro que se inseriram no projeto Meninos de Deus e logo desenvolveram habilidades para o *hip hop*, cantando as indignações e a juventude do bairro através da música.

Essas são algumas perguntas que nos proporcionam uma reflexão acerca do sentimento juvenil, das incertezas motivadas pela fase de vida em que se encontram e pelas situações objetivas em que estão inseridos. Sonhar, para esses jovens, nada mais é do que uma tentativa de fuga da realidade posta, sendo o mecanismo mais prático e fácil de superar um cotidiano de dor, desgaste e opressões.

Ao longo das inúmeras visitas realizadas ao projeto, das observações participantes, observações diretas, das conversas informais, o olhar dos jovens nos alertava para algo. Alertava-nos para uma necessidade de carinho, atenção, de estímulo para buscar a realização de seus desejos e vontades.

Durante as rodas de diálogo, as referências postas, direta ou indiretamente, a Paulo Uchoa, o Paulinho (coordenador do projeto), faziam-nos dimensionar a representação concreta e simbólica que ele exerce na vida dos inúmeros jovens da comunidade e, principalmente, dos Meninos de Deus.

Paulo Uchoa mudou-se para Fortaleza aos três anos de idade, fixando-se desde então na Comunidade Santa Filomena e observando os vários processos de transição e mudanças sociais enfrentadas no bairro. Contudo, o trabalho sempre esteve presente como necessidade, o que resultou em sua inserção no mundo escolar apenas aos 15 anos, e, nessa direção, não parou de atuar na Comunidade Santa Filomena.

Seu maior sonho era ser jogador de futebol profissional, conseguindo tal feito durante cinco anos de sua vida no time do América, que então se encontrava na primeira divisão do campeonato cearense.

Realizei meu sonho, joguei com todas as equipes que disputavam o campeonato. Aí veio a primeira contusão no joelho, fiz uma cirurgia e tentei voltar. Foi necessário outra. Voltei a jogar e novamente me contundi, agora pela terceira vez. Então pensei comigo mesmo: Deus está me dando uma missão. Fui à sede do time, procurei o presidente e falei que não iria mais jogar. Nessa altura, eu colaborava como voluntário numa escolinha de futebol. Quando dei a notícia aos meninos da escolinha Craques de Cristo, que eu não ia mais jogar profissionalmente, foi como se eles tivessem ganhado um campeonato, ficaram muito alegres, pois sabiam que eu iria ficar com eles definitivamente (Entrevista com Paulo Uchoa *apud* BARROS, 2010).

Conhecer um pouco da história de vida de Paulo Uchoa é conhecer como caminha o projeto, é conhecer as influências exercidas sobre os Meninos de Deus, é criar com esses jovens um sentimento de identificação. Muitos deles se enxergam no Paulinho.

Essa realidade, exposta aqui, proporciona a esses jovens sonhar com uma mudança social, com o desejo de criação de mecanismos em que viver seja possível.

Durante entrevistas realizadas com 15 jovens integrantes do projeto Meninos de Deus, ao serem questionados sobre quais são os seus sonhos, as respostas foram:

Você tem alguma profissão que você queira ser na vida?  
Quero ser goleiro (Jovem 3 – 12 anos).  
Quais são os seus projetos individuais?  
Jogar futebol.  
Você quer ser um jogador de futebol?  
Quero.

E pra isso, você tem se esforçado? Nos estudos? E o que você pretende fazer pra realizar esse seu sonho? Pra mim realizar, de uma maneira que nem imagino, esperar um cara que venha me chamar pra jogar, vai, aí eu pego e vou, pra ser jogador (Jovem 7 – 16 anos).

Eu penso em me formar ainda. Nunca é tarde.

[...] Economia, eu gosto de números. Sempre foi um sonho, eu sempre quis economia. Achava, acho engraçada essa profissão. É uma área que eu não conheço nada, mas me interessa é a informática, sistema de informação, um amigo meu faz, eu acho ele inteligente. Eu gosto, mas não tenho nenhuma base (Jovem 4 – 30 anos).

[...] hoje, eu aprendi a pensar coletivo, o que eu quero pra mim eu quero pra outra pessoa, então isso já é um sonho (Jovem 15 – 24 anos).

Ao observarmos tais depoimentos, alguns questionamentos são aguçados. Por que esse sonho latente de ser jogador de futebol? Quais as outras referências oferecidas a esses jovens? Existe um projeto de vida estabelecido por eles? Como os jovens veem a amizade no processo de realização dos sonhos? E a família, qual a influência que exerce?

Esses questionamentos não são levantados aleatoriamente. Durante dois anos de observação, mediante entrevistas, realização de oficinas e conversas informais, percebemos que, além das influências da esfera familiar, esses jovens tomam os amigos e colegas do projeto como referências para suas práticas cotidianas individuais e coletivas. É o caso da influência exercida pelos meninos mais velhos ou pelo educador Paulinho, observada, por exemplo, quando fazem “rolês” e festas.

Uma análise dos relatos revela que os projetos de vida passam a ser mais recorrentes e pensados a partir do alcance de certa idade, o que engloba a esfera familiar e um projeto familiar. É o que pode ser observado na fala abaixo:

Um marco aconteceu recentemente, que eu chorei, me emocionei, foi uma letra de *rap* que tava fazendo eu e meu irmão, e é uma história verídica minha e dele, que ele venceu. Ele tava com cólera e superou e assim a letra tá me marcando mesmo, muito, muito forte, que me deixa muito emocionado (Jovem 15).

No entanto, os sonhos não param por aí, eles vão criando formas e estrutura, sofrendo influências claras, como a da família dos jovens e a do educador social Paulo Uchoa. É o podemos perceber na fala deste jovem:

Bom, meu maior sonho é fazer minha faculdade, de educação física, já tô almejando isso. Esse sonho, se Deus quiser, já está sendo realizado, e que há muito tempo, quando terminei meus estudos com 17, 18 anos, já vinha querendo isso e é a área de educação que já trabalhei, quero trabalhar. E quero ser estabilizado financeiramente, quero poder ajudar minha família e fazer com o que eles não fizeram eu possa fazer pros meus filhos e pra minha esposa, e pra quem está do meu lado. E que eu possa ajudar esses jovens, pra que um dia, assim como Paulo Uchoa fez com que a direção do Convida me ajudasse, eu possa tá ajudando outros jovens e até esses que estão conosco (Jovem 14 – 23 anos).

Como nos aponta Velho (2003), não podemos abordar os sonhos como se não houvesse individualidades. Um projeto coletivo não é vivido de modo totalmente homogêneo

pelos indivíduos que o compartilham, ou seja, os indivíduos agem segundo suas especificidades e necessidades, de acordo com seus projetos particulares, interagindo dentro do campo de possibilidades.

Por meio da produção de videoclipes, músicas lançadas em eventos, redes sociais, entre várias alternativas, o grupo Relato Ativo tenta se manter segundo a filosofia de vida apreendida durante o processo de aprendizagem no projeto Meninos de Deus. Podemos dizer que mais do que um sonho trazido pelos irmãos de serem artistas e músicos de *hip hop*, a existência do grupo é a concretização, ou seja, fruto também das colaborações e sensibilidade de Paulo Uchoa.

As músicas por eles elaboradas são relatos do cotidiano daquela comunidade e daqueles jovens, falam sobre seus projetos de vida, sonhos, desejos, busca por justiça e indignação perante o Estado que negligencia suas demandas e que tanto os fere.

[...] te resgatar do crime no *rap* é minha ideologia. Se liga aí rapaz, juventude aqui é sem hipocrisia. América do Sul, África, mas que povo sofrido, América do Norte garante assim seus suicídios. Estados Unidos e os seus magnatas querem ser donos do céu, da terra e das águas, viixii. Mas eu contrariando aqui no sul da América, Brasil, Fortaleza, Filomena, aqui na minha quebra, “se intera”, não vem querer me manipular. Relato Ativo, revolução no ar (Relato Ativo – Lutando contra o sistema).

#### **4 Considerações finais**

Apreendendo, ao longo dessa pesquisa, quem são esses jovens, onde vivem, o que fazem, em que contexto social

estão inseridos, as formas de resistência por eles utilizadas, percebemos que eles possuem um ponto comum. Todos os jovens entrevistados e analisados possuem um sonho. Um sonho de mudança, o sonho do bem viver.

Resistir à opressão e à repressão por meio dos sonhos e dos projetos de vida, individuais, coletivos e familiares tem sido a força motriz desses jovens. O sonho pela música, o amor à família, ao projeto, o desejo de ser jogador de futebol, a admiração pelo educador social Paulo Uchoa, Paulinho, são elementos centrais e de possibilidade de saída dos jovens do projeto Meninos de Deus do “mundo do crime”.

Gilberto Velho (2003) nos alerta para o conhecimento sobre projetos de vida como conduta organizada para se atingir uma finalidade específica, e para isso devem ser traçados campos de possibilidades, ou seja, “metas” para um determinado objetivo. A resistência se faz necessária no combate à maior força do Estado presente nas periferias, a polícia. É nesse sentido que os Meninos de Deus utilizam o *hip hop* como voz, para expressarem os descasos e as violências sofridas. Colocando-se, assim, como campo alternativo de instituição juvenil na cidade, como modo de dizer quem são, o *rap* possibilita novas inscrições territoriais, um modo de afirmação, uma maneira de sentirem-se pertencentes a algo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Apud SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3205\\_1506.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3205_1506.pdf).



ANDRADE, Eliane Ribeiro. NETO, Miguel Farh. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Miriam Abramovay e outros (org.). Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007

BARRETO, Sônia Pereira. Histórias de vida à sombra de uma mangueira: um jeito de fazer “política pública” com jovens do bairro Jangurussu na periferia de Fortaleza. In: **Afeto, razão e fé**: caminhos e mundos da história da educação, Maria Juraci M. Cavalcante e outros (org.) Fortaleza, Edições UFC, 2014, p. 777-791.

BARROS, Robson. **Meninos de Deus**: um olhar para o caminho. Fortaleza, Gráfica e Editora Eleal, 2010.

CARA, Daniel. GAUTO, Maitê. Juventude: percepções e exposição à violência. In: **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Miriam Abramovay e outros (org.). Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

CAVALCANTE, Ricardo Moura Braga. **Vidas breves**: investigação acerca dos assassinatos de adolescentes em Fortaleza. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas) - UECE, Fortaleza.

CLEMENTINO, Josbertini Virginio. **As políticas e juventude na agenda pública brasileira**: desafios e perspectivas. Fortaleza. Ed-Meta, 2011.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Formação da juventude e valores**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

DAMATTA, Roberto. **Individualidade e liminaridade**: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade.

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

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Unesco, MEC, Anped. Coleção todos pela Educação, 2007, p. 155-178.

- DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galera e o movimento Hip-Hop. São Paulo: Annablume, 2008.
- DIÓGENES, Glória e SÁ, Leonardo. Juventude e segurança pública: dissonâncias e ressonâncias. In: **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. Fernanda de Carvalho e outros (org.). São Paulo: Petrópolis, 2011.
- ESTEVES, Luiz Carlos Gil. ABRAMOVAY, Mirian. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Miriam Abramovay e outros (org.). Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: **Cidades rebeldes**. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.
- INDICADORES SOCIAIS DO CEARÁ 2011. Fortaleza, Ceará, IPECE, 2012.
- LANDIM, Leilah. **Múltiplas identidades das ONGs**. In: HADDAD, Sérgio (Org.). Desafios para a cooperação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fundação Peirópolis/ABONG, 2002.
- LEON, Alessandro Lutfy. Juventude, juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. In: **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Miriam Abramovay e outros (Org.). Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007
- MARICATO, Ermínia. É a questão urbana, estúpido! In: **Cidades rebeldes**. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.
- NETO, Nécio Turra. Geografia das juventudes: uma pauta de pesquisa. In: **Teorias e práticas territoriais**: análises espaços-temporais, Sílvia Regina Pereira e outros. (Org.). São Paulo, 2010, p. 85-96.
- PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

PEREIRA, Sônia. **Quando a juventude da periferia de Fortaleza vai à universidade:** indagações e achados sobre a efetividade das ações do Estado e das iniciativas da sociedade civil para garantir seus direitos. Fortaleza, 2013.

NOVAES, Regina Reyes. Políticas de juventude no Brasil: continuidade e rupturas. In: **Juventude e contemporaneidade.** Brasília: Unesco, MEC, Anped. Coleção todos pela Educação, 2007, p. 253- 280.

NOVAES, Regina Reyes. Entre juventudes, governo e sociedade (e nada será como antes...). In: **Juventude em pauta:** políticas públicas no Brasil. Fernanda de Carvalho e outros (Org.). São Paulo: Petrópolis, 2011.

RAFFESTIN, Claude. Uma concepção de território, territorialidade e paisagem. In: **Teorias e práticas territoriais:** Análises espaços-temporais, Silvia Regina Pereira e outros. (Org.). São Paulo, 2010, p. 13-23.

SOUZA, Patrícia Lânes. A participação nas políticas públicas de juventude: caminhos trilhados, caminhos a construir. In: **Juventude em pauta:** políticas públicas no Brasil. Fernanda de Carvalho e outros (Org.). São Paulo: Petrópolis, 2011.

SPÓSITO, Marília P. SILVA, Hamilton H. de C e SOUZA. Nilson. **Juventudes e poder local:** um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens. In: Juventude e contemporaneidade. Brasília: Unesco, MEC, Anped. Coleção todos pela Educação, 2007, p. 217-252.

SPÓSITO, Marília P. e CARRANO, Paulo. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** In: Juventude e contemporaneidade. Brasília: Unesco, MEC, Anped. Coleção todos pela Educação, 2007, p.179-216.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: **Políticas públicas:** juventude em pauta. Orgs: Freitas, Maria Virginia de; Papa, Fernanda de Carvalho, São Paulo, Cortez, Ação Educativa Assessoria-Pesquisa e Informação, Fundação Friedrich Ebert, 2008.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p.1-37, set./dez. 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. In: Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº16. Jul/dez, 2006, p. 20-45.

UCHOA, Paulo. **Metodologia Meninos de Deus**. Fortaleza: Visão Mundial, 2011.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

## **CAPÍTULO II**

# **JUVENTUDES EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: BUSCA DE SENTIDOS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**

# “E DEPOIS DE VÁRIAS SUSPENSÕES, UM DIA FUI EXPULSO DA ESCOLA”:<sup>38</sup> EXPERIÊNCIAS ESCOLARES JUVENIS DOS MENINOS DE DEUS NA COMUNIDADE SANTA FILOMENA, EM FORTALEZA-CE<sup>39</sup>

*Raquel Carine Martins Beserra<sup>40</sup>*

*Eliábia de Abreu Gomes Barbosa<sup>41</sup>*

*Antônia Edivânia Conrado de Mesquita<sup>42</sup>*

## 1. Introdução

O trabalho tem como objetivo compreender as relações entre as juventudes da periferia da Comunidade Santa Filomena – no bairro Jangurussu, Fortaleza –, voltando-se mais especificamente para os jovens que participam, de alguma forma, do Conselho Nova Vida (Convida), através do projeto Menino de Deus, e da escola municipal local.

---

38 Fragmento retirado de um depoimento de um dos jovens da Comunidade Santa Filomena.

39 O artigo foi inicialmente apresentado na VIII Semana de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em maio de 2015, que se dedicou a pensar sobre os avanços e os desafios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394, sancionada em 1996. Após socialização do texto, tanto no evento, como junto aos nossos pares na pesquisa, o artigo foi reescrito atualizando a temática.

40 Educadora da rede municipal de Fortaleza. Pedagoga, socióloga e doutoranda pela UFC.

41 Educadora da rede municipal de Fortaleza. Pedagoga e doutoranda pela UFC.

42 Educadora da rede municipal de Fortaleza. Pedagoga e especialista em alfabetização de crianças.

A reflexão é fruto da pesquisa “Juventude e violência, sonhos e direitos na periferia de Fortaleza”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculada ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos História e Memória (NEJAHM), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi realizado o estudo junto aos jovens integrantes do projeto mencionado, objetivando conhecer e compreender como se relacionam o Estado e a sociedade civil na garantia de direitos à população jovem.

De acordo com Pereira (2013), os contatos entre os jovens do Jangurussu e os membros do grupo de pesquisa iniciaram-se no primeiro semestre de 2011. Um grupo de jovens vinculados ao projeto Meninos de Deus e ao Convida<sup>43</sup>, organização não governamental criada em 2001 que atua no Parque Santa Filomena, participou de um dos seminários apresentados durante a disciplina Educação e Movimentos Sociais, na Faculdade de Educação da UFC. Segundo a autora,

Na ocasião, nós – os estudantes e a professora – ouvimos relatos sobre a participação desses jovens. Ouvimos, também, descrições de situações de violência cotidiana, já naturalizada como paisagem urbana do bairro. Ouvimos suas demandas: solicitavam a presença da UFC no Jangurussu, para trabalhar com os jovens do projeto mencionado (PEREIRA, 2013, p. 1).

---

43 O Convida desenvolve um trabalho que alcança anualmente cerca de mil famílias em situação de pobreza e cerca de 1.800 crianças, adolescentes e jovens na faixa etária entre 1 e 29 anos, residentes nas comunidades do Conjunto Palmeiras II, Nova Perimetral, Parque Santa Filomena e Sítio São João, localizados no bairro Jangurussu, periferia de Fortaleza (CE). Para a execução e manutenção dos projetos, a ONG mantém parceria com a ONG Visão Mundial, com a Central de Abastecimento S&A (Ceasa), e com várias secretarias dos governos municipais e estaduais, como é o caso da Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza e Secretaria Municipal de Saúde do Ceará, entre outras. O Convida é ainda um dos membros da Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (Reajan), rede que surgiu em um momento de extrema violência juvenil naquela região.

Essa escuta sensível, reflexiva instigou alguns integrantes do grupo a pensarem em elaborar um projeto de extensão universitária vinculado à UFC que atendesse, de alguma forma, às demandas daqueles jovens. Entretanto, a proposta de extensão foi inviabilizada, sendo possível a atividade de pesquisa nos anos subsequentes.

A abordagem metodológica se pautou na pesquisa de tipo qualitativa que, segundo Minayo (2007, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A autora acrescenta que tudo isso é parte de um conjunto da realidade social que não pode ser quantificado, mas analisado e interpretado a partir de paradigmas científicos.

Alguns procedimentos adotados foram: levantamento da revisão de literatura; visitas na Comunidade Santa Filomena; socialização da proposta da pesquisa; conversas informais; entrevistas individuais semiestruturadas; trabalhos em grupo, como oficinas de músicas e filmes; rodas de conversa; observação direta em reuniões e demais espaços de interação social com registro em diário de campo.

A escolha da problemática aqui tratada, qual seja, as experiências juvenis escolares, está inicialmente vinculada aos nossos questionamentos. Com a Constituição de 1988, a reformulação da LDB de 1996 tornou-se condição *sine qua non* para avançarmos no processo de democratização das políticas educacionais, indicando, principalmente, o direito público e subjetivo à educação. Nesse sentido, indagamos: a escola pública, hoje, tem cumprido com essas exigências? Ao pensarmos nos jovens: como a escola pública vem dialogando com esses sujeitos de direitos? Como tem lidado com as proble-



máticas sociais vinculadas às comunidades em seu entorno? São essas as nossas primeiras considerações a serem tratadas nesse texto.

O artigo está estruturado da seguinte forma: no primeiro momento, levantamos uma discussão sobre as relações entre a escola, as juventudes e as políticas públicas. Já no segundo momento, realizamos algumas considerações sobre as experiências e os olhares juvenis sobre o contexto escolar na Comunidade Santa Filomena. Posteriormente, redigimos alguns apontamentos finais.

## **2. Escola, juventudes e direitos sociais: “velhos” dilemas e “grandes” desafios.**

*Com 7 anos de idade entrei para uma gangue [...]. Na escola brigava com os professores e com os colegas de sala, roubava muito dinheiro da professora e dividia com um amigo. Muitas vezes, brigava com o diretor e, depois de várias suspensões, um dia fui expulso da escola. (Relato de um membro do projeto Meninos de Deus, 2010).*

Ao refletirmos sobre a epígrafe, entendemos que a escola de fato lida com diversas complexidades para além das questões referentes à aprendizagem dos conteúdos universais, mas que não estão nem um pouco desvinculadas dela. No depoimento de uma criança de sete anos de idade, visualizamos fortes fraturas em sua trajetória de escolarização, sendo a escola, de acordo com o relato, mais um espaço que fortalece a segregação social.

Nesse contexto, levantamos alguns pontos abordados na literatura científica. No que se refere às relações entre juventudes e escola, de acordo com Dayrell (2007, p. 1119):

Na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. [...] Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos.

Para o autor, a escola ainda não conseguiu se reorientar a partir das diversas realidades sociais, culturais, políticas, sexuais e étnicas dos sujeitos que lá chegam. O que predomina é uma lógica homogeneizadora dos corpos e das subjetividades.

Em outro estudo tematizado, “Escola e juventude: uma relação possível?”, Dayrell, Souza e Melo (2012, p. 161), em uma investigação em escolas públicas de Minas Gerais, reiteram:

[...] a necessidade de que os professores e a instituição escolar conheçam e compreendam melhor os jovens que frequentam a escola, suas demandas, seus desejos e anseios, na perspectiva de abandonar os estereótipos e representações negativas que, a nosso ver, parecem impossibilitar o diálogo e prejudicam o ato educativo.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre que rumos tomam as formações iniciais e continuadas de docentes nos diversos segmentos da educação básica. Como aponta Setúbal (2010, p. 363), ao analisar a atuação da escola pública em contextos de vulnerabilidade social, “as condições de forma-

ção são pouco satisfatórias e o não reconhecimento e a falta de valorização social marcam a atividade docente na sociedade brasileira”.

Ainda sobre a formação dos(as) professores(as), Imber-nón (2011, p. 64) aponta que esses profissionais, desde sua formação inicial, “devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo em diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto”.

É preciso não desconsiderar que a escola pública está atrelada, por vezes, aos mandos das políticas governamentais, aos programas que insistem em priorizar técnicas de ensino, tomando a educação como ponta de lança para resolução de problemas imbricados numa sociedade que se configura extremamente desigual. Além desses elementos, é importante frisar que os sistemas de avaliação implantados no Brasil nos últimos anos têm reforçado essas orientações, ou seja, fortalecem a instrumentalização dos professores para melhorar os índices educacionais em relação à escrita, à leitura e ao cálculo.

Por outro lado, é importante pensar a escola e a sala de aula como espaços dinamizadores e contraditórios. Ao mesmo tempo em que há essa lógica, que é hegemônica, para adequar os educandos ao sistema educacional convencional, há outra lógica que é empreendida por todos os sujeitos que da escola fazem parte, sejam educandos, sejam educadores, sejam funcionários, sejam comunidades. Essa lógica demarca conflitos e as várias formas de sociabilidade que a escola vive em sua cotidianidade e, de certa forma, acaba forçando-a, ao menos, a refletir sobre algumas ações.

Ao estudar a ideia de equidade e desempenho escolar na rede pública, Maria Alice Setúbal (2010) assinala que é preciso considerar que as populações dos grandes centros urbanos, em sua maioria, situam-se em regiões periféricas, onde o cenário é de pobreza e marginalidade, vejamos:

[...] famílias vivem em áreas de mananciais, sem documentação de terrenos, com energia elétrica clandestina, trabalho precário, rodeadas por drogas e pelo tráfico. Nesse cruzamento do lícito com o ilícito, jovens e adolescentes desfilam com roupas, acessórios e cortes de cabelo da moda, têm seu perfil no *Orkut*, seguem ídolos no *Twitter*, usam celulares e frequentam *shopping centers* das regiões mais próximas. O cenário não é linear, são pessoas que vivem o dia a dia da pobreza e da extrema pobreza, mas que dialogam com os apetrechos do mundo da tecnologia e dos bens de consumo, inclusive bens voltados à população de alta renda (2010, p. 357).

Na reflexão da autora, a escola se instala como um espaço de violência simbólica, nos termos de Pierre Bourdieu, na medida em que camufla as interações sociais que a rodeiam, tornando-se um lugar que nega os sujeitos e as suas subjetividades. Para fazer essa afirmativa, Setúbal (2010) elenca alguns exemplos, como: a distância entre o currículo formal e a realidade do mundo dos discentes; a culpabilização das famílias pelos resultados dos filhos na escola; e a dificuldade que a escola tem de aceitar e trabalhar com a diversidade, a diferença e o preconceito. Por fim, registra que a escola e as comunidades que vivem em contextos de vulnerabilidade social, hegemonicamente, vivem mundos regidos por lados contrários.

Nesse sentido, para uma possível mudança no quadro de violência, incompreensões e negação de direitos junto aos jovens, é preciso, como afirma Dayrell (2007, p. 1125), que a escola se pergunte se ainda tem validade a proposta educativa de perspectiva homogeneizante, “com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais”.

Assim como Dayrell (2007), reconhecemos que não é apenas a dimensão educativa escolar que contribui para a construção da condição juvenil desses sujeitos, ela é apenas uma das dimensões. É preciso investimentos em políticas públicas que compreendam a cidade na sua dimensão educativa como um todo, disponibilizando equipamentos e espaços de cultura e lazer de estímulo a uma “cidadania juvenil”.

A seguir, fazemos uma exposição sobre os principais aspectos encontrados na pesquisa, que colaboraram para a nossa reflexão junto à temática.

### **3. A escola e as experiências juvenis na Comunidade Santa Filomena**

Pensamos o lócus de pesquisa, a Comunidade Santa Filomena, como um pedaço da cidade, pedaço que, segundo Magnani (2008, p. 32), “é ao mesmo tempo resultado de práticas coletivas (entre as quais o lazer) e condição para o seu exercício e fruição”. É nesse espaço em que se fortalecem os laços de solidariedade, desde o núcleo familiar até o círculo

mais amplo, que envolve amigos, colegas e desconhecidos. Nesse último, também incluem as instituições que da comunidade fazem parte, sejam elas públicas ou privadas.

Nesse contexto, identificamos o perfil dos sujeitos com os quais estivemos. No geral, são crianças e jovens (entre 11 e 30 anos de idade) do sexo masculino, em sua maioria, negros. Nascidos e criados na Comunidade Santa Filomena, região periférica de Fortaleza. Caracterizada pelos próprios sujeitos da pesquisa ora como uma boa região para se viver por conta de amigos e do projeto na ONG Convida, ora como ruim por conta de mortes entre gangues, mortes devido ao tráfico de drogas. Muitas vezes, veem o bairro como “fraco” por falta de segurança, por não ser asfaltado, não ter posto de saúde com qualidade nem uma escola pública que dialogue com as necessidades das famílias. Algumas falas ilustram esse processo: “[...] é bom viver aqui por conta da existência do projeto, mas é ruim porque já perdi muito amigo pro crime”; “A escola tem pouca estrutura, faltam professores, só tenho umas 3 matérias [...] os professores quase não falam com nós, só querem dá a aula deles”; “Tem o campo pra nós nos divertir, mas, às vezes, tem bala, tem tiro”. Outro indica que: “Ah! Se você der lazer, der uma bola, um grupo que tá numa esquina planejando um assalto, pode ter certeza, eles vão pra bola, às vezes, é porque não tem o que fazer, é o espaço mesmo”.

A referida ONG é, de maneira geral, mencionada pelos seus integrantes (crianças e jovens) como um espaço de convívio social e cultural, que propõe brincadeiras, diversão, prevenção contra as drogas e a violência, aprendizado e respeito. De acordo com o depoimento de um dos jovens (15 anos): “porque antes eu só vivia no meio da rua, não tinha

nada pra fazer, aí surgiu o Convida, a gente vem pro campo, joga, merenda, vai pra casa, ou então pro colégio” (Entrevista concedida no dia 16 de maio de 2013). Outro diz que é o lugar “pra me divertir, brincar [...]” (Jovem de 12 anos de idade, entrevista concedida dia 16 de maio de 2013). Em relação ao aprendizado, um dos jovens expõe: “eu aprendi teatro, capoeira, um bocado de coisa” (Jovem 15 anos, entrevista concedida em 16 de maio de 2013). Completando os depoimentos, um dos mais jovens diz que seu aprendizado foi relacionado “a não usar drogas, não fazer violência” (Entrevista concedida dia 16 de maio de 2013).

Ressaltamos que a organização faz parte das discussões da Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (Reajan), espaço maior de participação e discussão em torno das políticas públicas requeridas, principalmente, para os bairros Jangurussu e Ancuri. Entre as reflexões da Rede em torno da escola, há:

[...] o modelo de escola e seus projetos pedagógicos da região não respondem aos sonhos e às necessidades de aprendizagem e ensino da juventude, sempre distantes de seus ideais e projetos de vida, atuando de maneira tradicional e pouco atrativa para a maioria dos que desejam estudar e galgar níveis superiores de formação (REDE DE ARTICULAÇÃO DO JANGURUSSU E ANCURI, p. 13, 2012).

É nesse cenário descrito que a escola, espaço de educação formal e política pública, ainda está longe de abrir diálogo com as comunidades que fazem parte de sua história. Identificamos isso a partir de vários elementos do cotidiano, como: ausência de ações coletivas por parte do conselho escolar; au-

sência de um projeto político pedagógico coletivo<sup>44</sup>; ausência de trabalhos educativos com as comunidades escolares (pais, educandos e demais membros da comunidade, principalmente vinculados aos movimentos e organizações sociais); ausência de formação de professores que dialogue com as realidades locais, pensando suas culturas, suas etnicidades, suas sexualidades, suas economias; trabalho individualizado; gestão centralizadora e, por vezes, autoritária; direitos desiguais entre professores efetivos e substitutos<sup>45</sup>; infraestrutura precária. São elementos que repõem alguns dos “velhos” dilemas e, ao mesmo tempo, alguns dos “grandes” desafios que a escola pública vivencia.

Quando indagamos a respeito das convivências com a escola, como se faz e se (re)faz a relação desses jovens integrantes do projeto com a escola, suas percepções acerca da estrutura, sua relação com os professores, assim se coloca um dos jovens:

Jovem: A escola com pouca estrutura, falta muito professores, só tenho umas 3 matérias, 4.

Pesquisadora: E que professores faltam principalmente?

Jovem: Inglês, geografia, matemática, no ‘Zé Barros’ que falta. No que eu estudava, que é o daqui da comunidade. Que é do ensino fundamental. Que vai até o nono ano.

---

44 Que incluía, sobretudo, membros da comunidade local.

45 Não só os direitos trabalhistas estão sendo desiguais, mas a forma de tratamento, de relacionamento, de preferências com os professores que são contratados temporariamente é estupefacente. Hoje, os educadores não têm mais carteira de trabalho assinada. Com isso, são expostos a situações precarizadas de trabalho, assinam contratos sem nenhuma garantia de permanência, mesmo que o contrato indique um ano de vinculação, mas há ressalvas de que pode ser interrompido por diversos fatores. Muitos outros professores temporários recebem salários com atrasos e, por vezes, incompletos.



Pesquisadora: E assim, em termos de outras atividades, a escola que você frequentou até a oitava série/nona, atendia bem?

Jovem: Só quem vai do sexto pra baixo é que tem o Mais Educação, de lá pra cima, não tem mais nada.

Pesquisadora: Ele oferece outras atividades?

Jovem: Oferece esporte, vários esportes, informática, tem um bocado de coisa de informática lá e eles não deixam os alunos usarem, tem uns computadores lá, mas não deixa os alunos usar.

Pesquisadora: Como é a relação de vocês com os professores? Eles tratam bem vocês, vocês se sentem acolhidos, bem tratados na escola?

Jovem: Não, os professores, quase não falam com nós, que nem saber como nós tá, só querem dá a aula deles (Jovem com 15 anos de idade. Entrevista concedida em 16 de maio de 2015).

O depoimento é evidente: há uma completa incompreensão dos anseios da juventude por parte da escola e, especialmente, por parte dos professores. A escola, na maioria das vezes, mostra-se antidialógica, incapaz de ouvir, de refletir suas ações junto aos seus sujeitos.

A educação assim realizada é vazia de diálogo e, portanto, de criticidade. Torna-se impossível a assimilação dos problemas da comunidade e do mundo pelos sujeitos, sobretudo, pelos(as) professores(as) que não estão abertos aos anseios dos jovens. Contrariamente a esse modelo, a educação dialógica é alcançada quando a educação se faz significativa; quando as práticas educativas permitem que o mundo, em pleno movimento, possa ser sentido, tocado, percebido; quando se estuda para a vida; quando as palavras servem para a leitura do mundo (FREIRE, 2005).

Ao afirmar que as atividades do programa do governo federal “Mais Educação” são oferecidas apenas para aqueles que são “do sexto pra baixo”, ele traz à tona a fragilidade das políticas públicas para a juventude no Brasil e a necessidade de, cada vez mais, estarmos abertos às novas percepções em torno dos direitos da juventude. Deve-se atentar que, à medida que esses sujeitos não são ouvidos, alargam-se os distanciamentos entre o que o jovem quer e o que os governos propõem.

Os jovens, como afirma nosso entrevistado, merecem respeito e precisam ter a escola como uma aliada em sua constante busca por “ser mais” (FREIRE, 2005), e não o contrário, uma inimiga que desqualifica sonhos, que anula a fala.

Em outra entrevista, é mais uma vez confirmada a reclamação dos jovens pelo não uso de alguns equipamentos presentes na escola. Equipamentos esses que em muito atraem o interesse da juventude contemporânea, de uma forma geral, como no caso dos computadores:

Pesquisadora: E computador?

Jovem: Na sala de informática.

Pesquisadora: Vocês usam?

Jovem: Nós do sexto ano praticamente não usa não.

Pesquisadora: Por quê?

Jovem: A professora não leva.

Pesquisadora: Vocês não pedem? O que você acha disso? Ter computador e não estar usando?

Jovem: Ruim, tinha que levar né.

Tal situação não é “privilégio” da escola acompanhada pela pesquisa, infelizmente. Comentários acerca de bibliotecas e salas de informática que não são abertas, ou que não estão à disposição dos educandos(as), ou que carecem de

funcionário(a) habilitado(a) para o uso dos interessados, pelo contrário, são uma constante no sistema público de ensino da educação básica, inclusive na rede municipal de Fortaleza.

#### **4. Considerações finais**

Retomamos o nosso objetivo do trabalho que foi o de compreender as relações que vêm sendo estabelecidas entre os jovens da Comunidade Santa Filomena e a escola pública do bairro, em que passam parte de sua escolarização. É nesse cenário em que refletimos a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de Nº 9.934/96, e as garantias ou não do direito à educação pública.

As juventudes entrevistadas fazem parte da ONG Convida a qual, na ótica dos jovens, veio retirá-los de situações de vulnerabilidade social. Descrevem que é através do respeito, amor e carinho que direcionam suas atividades no Convida. Quando perguntamos o que acham do projeto, a grande maioria dos entrevistados responde: “melhor que está na rua”.

O projeto, para os jovens que dele fazem parte, é um subterfúgio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de se fazerem sujeitos, construindo um futuro, realizando sonhos. Ser jogador de futebol profissional, como falam todos os entrevistados. Os jovens que compõem o projeto Menino de Deus já participam dele há anos, o que permite uma familiaridade com as atividades, reconhecendo-se mudanças em seus comportamentos ao se empenharem com uma via mais coletiva do fazer cotidiano.

Já a escola, espaço de educação formal, como já foi dito, ainda está longe de abrir diálogo com as comunidades que fazem parte de sua história, compreendendo esse diálogo como a possibilidade de a escola tornar-se de fato pública, porque construída a partir do público do qual faz parte. Alguns aspectos apontam para essa afirmativa, como: fragilidades das ações da escola para atender às necessidades dos jovens; ausência de um projeto político-pedagógico atualizado e de caráter coletivo; proposta educativa com caráter verticalizado, descontextualizado; ausência de trabalhos educativos com as comunidades escolares (pais, educandos e demais membros da comunidade, principalmente vinculados aos movimentos e organizações sociais); ausência de formação de professores que dialogue com as realidades locais, pensando suas culturas, suas etnicidades, suas sexualidades, suas economias; trabalho individualizado; gestão centralizadora e, por vezes, autoritária; e infraestrutura precária.

Portanto, a relação que vem sendo estabelecida entre a escola e as juventudes ainda está aquém da proposta democrática enunciada e garantida pelos direitos sociais, melhor transcritos na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Nega-se aqui a educação escolar básica, que não consegue, em muitos casos, ser efetiva em diálogo com os educandos com os quais atua.

Em síntese, os jovens entrevistados compartilham do mesmo sonho, uma escola melhor, que tenha o(a) educando(a) como base do seu processo educativo, que reconheça as singularidades, mas que se apresente como um espaço educativo necessário para a socialização e diálogo entre os saberes diversos que a circunscrevem. Além disso, uma comunidade

local com opções de lazer, onde possam trafegar a qualquer hora, com trabalho, com cultura, sem violência e sem drogas poderia colaborar para a construção de relações mais humanizantes, tanto dos jovens com a escola, como dos jovens com a comunidade como um todo.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9.394, 1996.

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

DAYRELL, Juarez; SOUZA & MELO. **Escola e juventude:** uma relação possível? Rev. Hum., Soc. E da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n. 12, p. 161-186 jan./jun. 2012.

**FORTALEZA. REDE DE ARTICULAÇÃO DO JANGURUSSU E DO ANCURI.** Plataformas de lutas prioritárias do Grande Bom Jardim, Jangurussu e Ancuri. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGNANI, José Guilherme C, e TORRES, Lilian de Lucca (Org.). **Na metrópole:** textos de antropologia urbana. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

PEREIRA, Sônia. **Quando a juventude da periferia de Fortaleza vai à universidade:** indagações e achados sobre a efetividade das ações do Estado e das iniciativas da sociedade civil para garantir seus direitos. Fortaleza-CE. Mimeo, novembro de 2013.

SETÚBAL, Maria A. **Equidade e desempenho escolar:** é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

# GARANTIR A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO: DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM A LEI DE DI- RETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

*Roselene Moura de Sá<sup>46</sup>*

## 1. Introdução

São múltiplos os desafios que permeiam o acesso à educação básica no Brasil. Diversos pesquisadores, educadores, organizadores de políticas públicas e equipes pedagógicas planejam ações com o intuito de superar as distorções constituídas ao longo do tempo. Entre os autores que discutem essa temática, na perspectiva da educação como um direito, destacam-se: Arroyo, Saviani e Telles. A trajetória histórica da educação revela que foram realizados tímidos investimentos em termos financeiros; e a baixa efetividade das políticas públicas no ensino evidencia os descasos com os setores empobrecidos da população em sua escolarização.

As políticas educacionais no Brasil não conseguiram dar conta da enorme dívida social que o Estado possui com milhões de brasileiros, haja vista o grande contingente de pessoas sem escolaridade, analfabetos funcionais<sup>47</sup> ou sem a

---

46 Pedagoga e Mestra em Educação pela UFC. E-mail: rosemourasa@yahoo.com.br.

47 O sujeito alfabetizado é aquele capaz, ao mesmo tempo, de um ato de criação, de gerar outros atos criadores; “uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção,

conclusão da educação básica. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, no ano 2000, a taxa de abandono foi de 12% no Ensino Fundamental e de 53% no Ensino Médio. Outro dado preocupante nessa etapa da educação básica é o índice de distorção, que era de 52% em 2002, ou seja, mais da metade dos alunos estavam fora da idade prevista para o término de seus estudos na educação básica (IBGE, 2002).<sup>48</sup>

Diante do exposto, constitui-se um dever do Estado promover a democratização da educação para aqueles que não tiveram acesso no tempo adequado, oferecendo-lhes condições apropriadas de permanência na escola. São necessários, portanto, investimentos que propiciem um trabalho educativo de qualidade. “Tanto é assim que, proporcionalmente, a Educação de Jovens e Adultos/EJA é a modalidade educativa de maior expansão de matrículas no país” (CARNEIRO, 2014, p. 91).

Investir parte dos recursos públicos do país em prol da educação é uma ação fundamental para ampliar o seu desenvolvimento. No que se refere ao Brasil, a expansão desse investimento seria uma condição imprescindível para superar os problemas sociais. Segundo análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a elevação do número desejável na educação brasileira dependerá dos avanços e investimentos

---

características dos estados de procura” (FREIRE, 2001, p. 47). Uma pessoa que se encontra na condição de analfabeto funcional não consegue compreender o sentido das palavras, não as registra e possui dificuldade de articular as habilidades básicas da leitura e da escrita na funcionalidade das tarefas que exigem a sua utilização.

48 Utilizamos os dados do IBGE de 2001, pois o Projovem Urbano data de 2005. Há, no entanto, estatística mais recente de distorção idade/série no Ensino Fundamental da rede pública no Brasil que informam que tal distorção alcança a taxa de 27,8% em 2010. Fonte: MEC/INEP, 2010.



na universalização do ensino, que não deve ser expressa somente em números de alunos matriculados, mas na oferta de uma educação de qualidade, pautada no domínio crítico de conhecimentos e saberes.

Dados do Ipea<sup>49</sup> comprovam que o número de analfabetos no Brasil encontra-se em torno de 14 milhões; a análise do analfabetismo, no período de 1992 a 2009, revela que esse patamar é de 18% entre as classes pobres e 2% entre as camadas ricas. Esses números sugerem que a renda é um componente determinante do analfabetismo, uma vez que a taxa entre os pobres é nove vezes maior do que entre os ricos.

A revelação desses índices comprova o quanto o País é marcado pelas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, visto que no campo educacional essas desigualdades se reproduzem. Tais fatores têm origem no passado histórico escravocrata, patriarcal, que carrega consigo as marcas de setores sociais que foram submetidos aos poderes dos colonizadores que não só invadiram o território como também impuseram uma sociabilidade cujas dificuldades residiam na impossibilidade de reconhecimento do outro.<sup>50</sup>

Essa dificuldade em reconhecer e respeitar o que é inerente ao outro causou impactos na formação do povo brasileiro e em suas relações sociais, que não aconteceram de forma

---

49 Esses dados foram retirados do documento do Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) "Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas". Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 14. De jun. 2013.

50 Em *A chegada do estranho*, o sociólogo José de Souza Martins explica como se formou a sociedade brasileira diante dos impactos provocados pela exploração e invasão do colonizador, o estranho, que chegou ao Brasil invadindo territórios, aniquilando tribos e terras de camponeses, confinando e destruindo suas relações culturais e sociais (MARTINS, 1993).

homogênea, e tampouco harmônica, trazendo consequências de um modelo de educação arranjado para subjugar e conquistar o outro, devastando suas raízes, costumes e valores culturais. “[...] A educação se processou, então, enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores [...]” (SAVIANI, 2010, p. 29).

Não cabe aqui o relato da trama que se configurou no período da colonização e sua influência na constituição do modelo educacional do Brasil; expressamos o seu significado para o entendimento de que as evidentes distorções no âmbito educacional decorrem de um velho passado que se atualiza nas implicações e na constituição do presente.

No âmbito da pesquisa, elegemos como objetivo geral analisar quais os desafios do Projovem Urbano para garantir a escolarização dos jovens e adultos, em diálogo com o que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/1996. A revisão bibliográfica que fundamentou este estudo contou com os autores Arroyo (2007), Carneiro (2014), Freire (1987), Saviani (2010) e Souza (2006), os quais nos deram compreensão de aspectos do campo das teorias educacionais dessa modalidade de ensino. Apoiamo-nos, ademais, nas contribuições de Leher et al (2010) e Telles (1999) para o entendimento da relação entre os investimentos públicos em educação e sua efetivação como direito dos jovens e adultos.

A educação no Brasil foi estabelecida como um direito universal, assegurada a todos os brasileiros por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e definida e regularizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei

Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). As políticas públicas surgiram para garantir os direitos constitucionalmente firmados na forma da lei. Como anota Meksenas (2002), as políticas públicas, como um coletivo de programas, atividades e ações articuladas pelo Estado, exprimem aspectos das lutas populares pela efetivação dos seus direitos.

Conforme Souza (2006), a criação de políticas públicas pelo governo, nos espaços em que se implementam, revela que as ações decididas pelo Estado surgem das necessidades ou interesses em torno de embates e preferências de ideias. Em virtude desse imperativo, instalou-se o investimento nas políticas públicas de educação e de juventudes, constituindo-se um grande desafio, a fim de superar as distorções e dificuldades, em defesa da educação pública e da democratização do seu acesso.

A política pública do Projovem Urbano foi criada no ano de 2005 pelo governo Lula. Quanto aos desdobramentos da proposta desse governo para elevar os índices da educação, com vistas a superar os resultados do governo anterior, verificamos que ele se utilizou de alianças com empresários. Dessa aliança nasceu o “Compromisso todos pela educação”.<sup>51</sup> Na leitura de Leher et al (2010), tal investida contou com a aliança de grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante.

Ainda consoante o referido autor, embora propagasse o discurso de investir na educação pública, se abordarmos o ân-

---

51 “Movimento lançado em 06 de setembro de 2006, em São Paulo. Apresentado como iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento é constituído, de fato, com um aglomerado de grupos empresariais” (LEHER, et al 2010, p. 379).

gulo do financiamento para a análise, pode-se afirmar que prevaleceu nesse governo a contenção de gastos públicos federais para a educação básica. Tal fato pode ser comprovado por uma análise dos valores repassados para o Ensino Fundamental, que chegaram apenas à ordem de R\$ 1,77 bilhão, resultado bastante inferior aos investimentos do seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, que repassou o valor de R\$2,33 bilhões.

Os resultados numéricos nos permitem entender que a expansão do compromisso de todos pela educação ainda está aquém do desejável ante os poucos investimentos e a baixa escolaridade: “Entre os jovens de 15 e 17 anos, somente pouco mais de 30% estão cursando a série prevista” (LEHER et al 2010, p. 409). Esses números revelam o quanto o Brasil precisa empenhar-se para saldar a dívida com milhões de brasileiros sem escolarização.

## **2. Abordagem metodológica**

Para trilhar o caminho da pesquisa, inicialmente, efetuamos uma revisão bibliográfica dos documentos que fundamentaram a política pública do Projovem Urbano, análise documental das orientações curriculares e pedagógicas desse programa, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e proposta nacional, que lhe serviram de orientação. Com isso, buscamos analisar os desafios do Projovem Urbano de garantir a universalização da educação aos jovens e adultos de uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza (CE), em diálogo com o que é proposto na LDB.

Elegemos como método de estudo o materialismo histórico-dialético, como mencionamos na introdução deste artigo, “[...] visto que o método dialético requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 53). Essa escolha favoreceu o estudo em profundidade, fornecendo elementos que permitiram a interpretação da realidade pesquisada em sua totalidade.

Apoiamos os estudos deste trabalho na abordagem qualitativa, por entendermos que esta favorece uma percepção crítica das respostas quanto à compreensão dos problemas sociais que integram o universo da pesquisa. Essa abordagem ainda ajuda a interpretar elementos subjetivos e não quantificáveis do fenômeno na realidade investida. Assim, “[...] muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao dado objetivo [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Em adição a esse estudo, optamos por trabalhar com a metodologia do estudo de caso, por ser uma proposta de pesquisa que permite aprofundamento e detalhamento do objeto como universo total que faz parte de um todo. “Em todas essas situações, a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos” (YIN, 2009, p. 24). No estudo desta pesquisa, o caso relaciona-se à análise de quais saberes que explicitam o que é proposto na LDB Nº 9394/1996, quanto à oferta de educação crítica e reflexiva, o Projovem Urbano possibilitou aos jovens de uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza.

### 3. O Projovem em Fortaleza

Os valores trabalhados nos objetivos gerais na proposta do Projovem Urbano visam a encontrar caminhos que liberem o educando, na medida em que se instiga sua percepção crítica acerca dos problemas e necessidades de sua comunidade. Desse modo, possibilitam uma expansão do seu conhecimento na dinâmica das relações sociais, produzindo iniciativas que conduzem responsabilidades e mudanças ante os desafios pertinentes ao que compromete o país, a sociedade e o planeta.

Observamos que o trabalho em sala de aula se efetiva ao ser considerada a realidade dos jovens; com isso, eles são estimulados a se perceberem como sujeitos de direitos, com suas expressões culturais, sociais e saberes. Dayrell (2007) discute em seu trabalho com e sobre a juventude que é necessário conhecer e problematizar a condição juvenil, a fim de conceber as contradições expressas na escola. O Projovem, por sua vez, compreende que a juventude é uma geração necessitada de um diálogo para entender a dimensão dos seus gostos, das emoções, dos desafios, contradições, sensibilidades e ações éticas e estéticas (BRASIL, 2008).

Toda essa discussão consiste num profícuo campo de debates, no qual o programa se esforça para identificar e compreender as demandas e a linguagem da juventude, entendendo que os jovens se constituem como sujeitos em desenvolvimento, com suas particularidades e dilemas contemporâneos. A pesquisa revelou que esses mesmos jovens trazem consigo experiências escolares negativas – repetências, exclusões, abandono – e, por conseguinte, revelam-se como

um público que precisa de plurais estímulos no processo de ensino e aprendizagem, configurando, de certo modo, o que é especificado na LDB N° 9394/1996, Art. 37, quanto à sua oferta, sendo possibilitada uma organização escolar própria.

De acordo com Carneiro (2014, p. 87), “a oferta de ensino regular noturno constitui um dos grandes desafios da educação brasileira”. Conforme os “dados estatísticos da Pnad/IBGE 2011, o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo”<sup>52</sup> (BRASIL, 2013, p. 13). Esse indicador confirma a importância de investimentos para o fomento ao ensino básico, que é especificado para esse público, visto que ainda existe um contingente de jovens que se encontram em atraso ou fora da escolarização.

À vista do exposto, entendemos que o tempo histórico e a falta de investimentos na educação explicam o atraso na escolarização dos jovens e adultos no Brasil e constituem, ainda, além de uma dívida social, um desafio pedagógico ante as novas tecnologias e as transformações econômicas atuais. A realidade requer a garantia, por exemplo, de boas condições de ensino e de aprendizagem para professores e alunos dessa etapa escolar. Na sociedade brasileira, em particular, cresceu a demanda por qualificação de jovens e adultos para inserção no mercado de trabalho. Explica-se, portanto, a criação de políticas públicas com o intuito de superar esses atrasos. Porém, não basta que as políticas existam, é preciso que elas sejam postas em desenvolvimento, saindo dos documentos.

---

52 Inep – Dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico – Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-publicacoes>. Acesso em: 27. maio. 2013.

Para superar esse retrocesso, os princípios da política pública do Projovem Urbano arriscam-se em orientar muitas ações no curto prazo de 18 meses, destinando-se a atender aos jovens de 18 a 29 anos, público com histórico de distorções escolares e exclusão social. Tal investida governamental, aparentemente com características inovadoras, pode se conjugar com um caráter assistencialista, representando apenas uma forma de certificação do Ensino Fundamental de contestável qualidade, perpetuando, assim, uma formação restrita, cingida de frágeis conhecimentos. Sobre a análise do Projovem Urbano, comenta Rummert (2007, p. 43):

Ao analisar o Programa, apresentado pelo Governo Federal como elemento chave de sua política nacional para a juventude brasileira, podemos perceber que esta não se apresenta como efetiva expressão de compromisso com a democratização e universalização da educação que envolva, numa direção comum e orgânica, a totalidade social.

Tais considerações incidem numa cautela quanto à abrangência do referido programa, uma vez que são muitos os dilemas que perpassam a juventude ante as transformações sociais, e talvez tal investida não dê conta da precarização das condições sociais e educacionais desse público, demonstrando-se como uma forma passiva de ação governamental perante as demandas decorrentes da exclusão.

Percebemos ainda, no decorrer da pesquisa, que os alunos desse Programa trazem consigo experiências escolares de repetência, de exclusão ou de abandono, sendo um público que carece de estímulos para o ensino e para a aprendizagem.



Diante do exposto, evidenciamos o esforço dessa política pública no sentido de estreitar o diálogo entre os jovens atendidos na dimensão de suas singularidades, suas emoções, desafios e contradições. Nessa perspectiva, os professores são preparados para dialogar com os alunos, entendendo que cada um possui suas particularidades. Observamos que, nas salas de aula, os professores interagem com os alunos dissipando o distanciamento entre ambos. Essa característica peculiar do trabalho pedagógico amplia a comunicação e favorece o ensino e a aprendizagem.

Os jovens que integram as salas de aula do Projovem Urbano aspiram superar o “tempo perdido” e concluir sua escolarização com uma qualificação profissional em caráter inicial, almejando um diploma para inserir-se no mercado de trabalho e, conseqüentemente, possuir condições para usufruir dos bens de consumo necessários à sua sobrevivência.

Em virtude da sua desprestigiada condição social e ambicionando suprir suas necessidades individuais de sobrevivência, os jovens das camadas mais pobres da população se lançam precocemente no mercado de trabalho, vislumbrando ascensão social e independência financeira. Diante dessa particularidade, muitos se veem obrigados ao sacrifício de largar a escola em função de um subemprego, somando-se aos indicadores dos que não possuem a escolarização básica. Nessa contagem, ainda se inclui o contingente de jovens que, por motivos de reprovação, dificuldades de aprendizagens ou inadequação das regras, abandonam a escola em virtude das sucessivas situações de fracasso.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, República Federativa do. **Projovem – Manual do educador, orientações gerais**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.129, 30 de junho de 2005 (institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – **Projovem**; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, altera as Leis de Nº 10.683, de 28 de maio de 2003 e de Nº 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências).

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/1996#content>> Acesso: 20 nov.2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAYRELL, Juez. Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, nº 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20 de setembro de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369 – 412.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- MARTINS, José de Souza Martins. **A chegada do estranho**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.
- MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, poder e comunicação**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no séc. XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo, **Revista de Ciências de Educação**, nº 2. Jan/abr. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2010. (Coleção memória da educação).
- SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. In: Sociologias nº 16. Junho/dezembro 2006, p. 20 – 45.
- TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **CAPÍTULO III**

# **JUVENTUDES E CULTURA: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE**

# JUVENTUDE INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA DA COMISSÃO NACIONAL DE JUVENTUDE INDÍGENA (CNJI) NA LUTA EM PROL DA GARANTIA DOS DIREITOS INDÍGENAS<sup>53</sup>

*Fernanda Rodrigues Machado Farias<sup>54</sup>*

## **1. Introdução: o caminho até a pesquisa!**

Este artigo apresenta um breve percurso do movimento indígena que surgiu nos últimos anos e tem o objetivo de analisar a experiência da Comissão Nacional de Juventude Indígena (CNJI) e a sua relação de luta pelos direitos indígenas. A pesquisa foi realizada ao longo dos anos de 2012 e 2013, sendo apresentada como trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia no segundo semestre de 2013.

A aproximação com essa temática se deu pela minha proximidade com os movimentos sociais ambientalistas e indígenas e, principalmente, pelo trabalho de autoconhecimento realizado por uma pesquisa da trajetória identitária da minha família. Apresentamos, então, aos pesquisadores dessa área e a outros leitores interessados na temática a seguinte estrutura: o caminho percorrido até a pesquisa; a proposta

---

53 Este artigo é fruto de um trabalho final (monografia) da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2013.

54 Integrante do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes e do grupo de pesquisa em Antropologia da Educação da Faculdade de Educação da UFC. Graduada em Pedagogia pela UFC e mestranda em Educação Brasileira na linha Filosofia e Sociologia da Educação – Eixo: Antropologia da Educação. E-mail: fernandarmf@gmail.com.

metodológica utilizada; a experiência da Comissão Nacional de Juventude Indígena e sua prática pedagógica; e, finalmente, as impressões e análises desse movimento.

Ao longo de nove anos, participei do movimento de juventude ambientalista e, durante esse percurso, tive inúmeras vivências com movimentos rurais, urbanos, ambientais, de direitos humanos, de juventude, de mulheres e de indígenas. Nesse caminho percorrido, percebi que as lutas por uma sociedade justa e igualitária se entrelaçam e, de certa forma, fortalecem-se. Várias inquietações surgiram e me estimularam a desenvolver um trabalho final do curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Ceará, na área de movimentos sociais e juventude.

Trata-se de uma etnografia sobre o movimento de juventude indígena, cujo interesse fora despertado a partir da minha vivência como militante do movimento de juventude, mais especificamente no Conselho Nacional de Juventude,<sup>55</sup> entre 2009 a 2011. Com o término de meu mandato no referido conselho, em 2012, senti a necessidade de conhecer com mais profundidade o movimento, que surgia como nova vertente da juventude.

A partir dessa minha experiência com os movimentos sociais e a educação, iniciei leituras sobre os povos indígenas e a realização de dinâmicas de interação dentro dos movimen-

---

55 O Conselho Nacional de Juventude foi criado em 2005 pela Lei Nº 11.129, que também instituiu a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). O Conselho tem, entre suas atribuições, formular e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude, desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais. Ver: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/>>. Participei como conselheira, representando o Grupo de Trabalho de Juventude, componente de um fórum do movimento social ambientalista que se chama: Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (FBOMS). Ver: <<http://www.fboms.org.br/>>.

tos ambientalista, de juventude e indígena, buscando o meu ponto de partida para estudá-los. O despertar para a pesquisa junto aos povos indígenas aconteceu em 2009, num encontro com índios bolivianos, em Cochabamba, na Bolívia, quando tive contato com a minha ancestralidade. Todo esse sentimento foi alimentado, principalmente, porque a minha família tem uma descendência direta de indígenas: minha bisavó materna era índia, e as histórias ligadas a ela sempre me intrigavam. O caminho para o meu autoconhecimento histórico iniciava-se e, junto dele, a vontade de contribuir, de fato, com os povos originários do meu país, aprendendo a valorizar a sua história de vida, compreendendo o outro com um olhar crítico e sensível, sendo possível enxergar a vida com outros olhos.

Com esse despertar identitário, fortaleci minha articulação com o movimento de juventude indígena no Conselho Nacional de Juventude e me aproximei da liderança do movimento de juventude indígena – Dinaman Tuxá, da etnia Tuxá, que reside no município de Rodelas, interior da Bahia. Com essa aproximação, articulamos ações do movimento de juventude ambientalista junto com o movimento indígena e estreitamos as relações.

Diante dessa abertura para o campo da pesquisa, resolvi, então, analisar o movimento de juventude indígena, em torno da problematização que envolve a violação e a construção de direitos, visando a reconstruir a história do movimento de juventude indígena e, nesse processo, a atuação específica da Comissão Nacional de Juventude Indígena, de modo a identificar se os direitos estão sendo garantidos pelo Estado; analisar quem são esses novos sujeitos no movimento de juventude; investigar como ocorre a participação desses jovens

no movimento indígena nacional; verificar como é realizado o processo de formação política dos jovens indígenas para atuação no movimento social.

Inicialmente, realizei um levantamento da bibliografia relacionada à juventude indígena. Percebi que a Universidade Federal do Ceará (UFC) ainda está se apropriando em relação a esse tema. Sobre os indígenas, em geral, há incontáveis estudos e temas de bastante relevância, mas o recorte temático acerca da juventude indígena ainda é novo enquanto campo de estudo. Desse modo, encarei tal estudo como um desafio, dispondo-me a analisar e a sistematizar a bibliografia pertinente, relacionando-a com o registro das observações e vivências (reais e virtuais) no processo de investigação.

Na área da educação, mais especificamente no âmbito do curso de Pedagogia da UFC, não pude identificar nenhuma produção relacionada aos jovens indígenas. O campo de estudo restringe-se à educação indígena e, mesmo assim, o foco não incide sobre a diversidade dos nossos povos. Nesse curso, não temos sequer uma disciplina obrigatória em educação indígena, mesmo existindo a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008.<sup>56</sup> A forma encontrada para se contemplar essa demanda é cursar uma disciplina optativa, que não é ofertada regularmente. O curso em questão também conta com a disciplina de Educação e Movimentos Sociais, que enfoca a atuação dos movimentos sociais e, minimamente, debate a temática do movimento indígena.

Tal situação acadêmica mostra como o curso de Pedagogia está defasado no que se refere a conhecer e entender as diversidades culturais e metodológicas da educação no Brasil. Ficamos, na grande maioria do tempo, ocupados com uma educa-

---

56 Lei que garante o ensino da história indígena e afrodescendente nas escolas. Ver <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>



ção de uma só via: urbana e tradicional. A diversidade rural, indígena, afrodescendente, popular e da educação inclusiva fica à margem da formação dos pedagogos. Isso resulta em despreparo dos professores para atuar com a diversidade e para a disseminação dos conteúdos históricos e culturais dos nossos povos.

A pesquisa<sup>57</sup> trouxe elementos que deram nova vida ao tema da juventude indígena, no que se refere à produção acadêmica no campo da Faculdade de Educação da UFC, construindo um diálogo entre os conhecimentos ancestrais e os conhecimentos acadêmicos; mostrando que esses sujeitos em movimento podem ter a sua própria dinâmica educacional, política, social e cultural; que eles estão além dos padrões estabelecidos pela sociedade de um só sistema de ensino.

## **2. A escolha metodológica da pesquisa**

Ainda no aeroporto, no primeiro dia da pesquisa de campo, em 2012, presenciei um episódio curioso. Com a fala e olhar sereno, ao estilo guarani, fui recepcionada por Sandro Glória, da Comissão Nacional de Juventude Indígena. Ele me chamava de parente,<sup>58</sup> reconhecendo-me, assim, como parte do seu povo. Naquele instante, acontece o meu encontro “com os meus”, fortalecendo a vontade de estudar e contar a história da luta dos povos indígenas do Brasil. Ao ser reconhe-

---

57 Pesquisa realizada para o trabalho final de conclusão de curso da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, apresentada no segundo semestre de 2013.

58 Os indígenas usam o termo “parente” para identificar-se como pertencentes ao mesmo grupo étnico: “O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia cultural sociocultural de seus povos diante da sociedade global” (LUCIANO, 2006, p. 31)

cida como “parente”, pude perceber o que Viveiros de Castro observara: “Eu direi que no Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. Entendo que o problema é “provar” quem não é índio no Brasil” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006).

Para começar a pesquisar, foi muito importante a presença de um mediador, nesse caso, Dinamam Tuxá, amigo e integrante do movimento de juventude indígena nacional. Isso me possibilitou a confiança do grupo a ser pesquisado, facilitando o acesso às informações e o convívio entre as etnias. Desse modo, de acordo com a minha formação e leituras em Educação, Ciências Sociais, Direitos Humanos e História, decidi fazer uma etnografia sobre um grupo específico, a Comissão Nacional de Juventude Indígena (CNJI).

A proposta de pesquisa foi elaborada a partir da participação presencial no II Seminário de Juventude Indígena (2012) e na Oficina de Formação Política para Jovens Indígenas. Foram, então, realizadas entrevistas com a comissão, além da análise dos documentos dos encontros e de bibliografia disponível; observações do cotidiano de atuação do movimento nesses encontros; conversas informais; gravação e análise de áudio; acompanhamento virtual da lista de e-mails e do grupo na rede social Facebook (Rede Nacional de Juventude Indígena – REJUIND), sendo este o canal virtual de articulação do movimento. Também desenvolvi algumas atividades, como o I Encontro Estadual de Juventude Indígena, fruto da articulação dessa pesquisa junto à representante da CNJI, Marciane Tapeba, participante também do movimento indígena do Ceará.

Concordamos com as ideias de Laplantine (2004), para quem a etnografia é a elaboração, de forma organizada, da ex-

períência vivida e, por meio da textualização do que foi percebido pelo pesquisador e do invisível aos olhos, proceder a uma construção de conhecimento. Durante esse processo, despertou em mim uma atração intelectual pelas ideias da Antropologia, pela diversidade de possibilidades de estudo que podemos ter dos povos; e, por isso, optei por trabalhar com essa abordagem. Tenho afinidade com o que Strauss (2009) afirma sobre essa forma de pesquisa. Segundo ele, “Hoje, às vezes me pergunto se a etnografia não me atraiu, sem que eu suspeitasse, devido a uma afinidade de estrutura entre as civilizações que ela estuda e a de meu próprio pensamento” (STRAUSS, 2009, p. 51).

No II Seminário Nacional de Juventude Indígena, contribuí como facilitadora do Grupo de Trabalho do Nordeste, utilizando os conhecimentos adquiridos em minha formação acadêmica e política nos movimentos sociais. No segundo evento, a Oficina de Formação Política para Jovens Indígenas, fui convidada pela Comissão como “pessoa de confiança” para participar da equipe de relatoria do evento. Naquele momento, tive a clareza da aceitação do meu trabalho pelos sujeitos da pesquisa. Participar da equipe de relatoria foi importante porque estive atenta a todos os acontecimentos em tempo real e também fiz a transcrição simultânea de cada dia, ampliando o material de campo.

No decorrer dos encontros, fiz a escolha das pessoas da CNJI as quais entrevistaria – por conta do tempo curto e dos compromissos da equipe na organização dos eventos, não tive como entrevistar a todos. A entrevista teve mais caráter de conversa. Segundo Diógenes, a pesquisa com jovens não é baseada em respostas a perguntas, mas ocorre como uma forma de conversa. Pontuei nessa “conversa” algumas perguntas norteadoras, seguindo um roteiro de entrevistas semiestrutura-

das, que articulam a modalidade de conversa informal aberta e perguntas formuladas. Optei por fazer diferentes perguntas para homens e mulheres, pois queria saber os aspectos de gênero na representação política do movimento.

Após esse período presencial, não pude acompanhar todas as atividades das quais a CNJI participou, por falta de recursos próprios. Assim, comecei a fazer um acompanhamento virtual do grupo, através do que era publicado pela CNJI no Facebook e no grupo de e-mail da REJUIND.

Pude observar algo interessante: a contemporaneidade tecnológica que vivenciamos traz um elemento novo para a pesquisa etnográfica, a observação cotidiana virtual dos grupos estudados, pela internet, o que é algo a se levar em consideração na prática da pesquisa.

Acredito que o material produzido nesta pesquisa possa abrir portas para outros conhecimentos, porque, como pensa Minayo (1994, p. 10), “A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva”. Portanto, a pesquisa precisa trazer elementos reais e vivenciados para que, a partir disso, o pensar/intelecto produza as teorias e leve as reflexões à sociedade e à universidade.

### **3. Movimento de juventude indígena: a experiência da Comissão Nacional de Juventude Indígena e a sua prática pedagógica**

Nesse item, busco delinear o caminho histórico e organizativo do movimento de juventude indígena e explicar brevemente como o debate sobre os jovens enquanto sujeitos

de direitos começou a ganhar notoriedade; e também como esses jovens atuam criando uma prática pedagógica do fazer movimento de juventude indígena.

É necessário salientar que a notoriedade em torno da conceituação de juventude aconteceu nas últimas duas décadas do século XX e no início do século XXI. Essa discussão, segundo Helena Abramo (2010), no seminário “Políticas públicas – Juventude em pauta 2010”, faz com que o jovem deixe de ser um “problema” e passe a ser sujeito de direitos. Com a sua contribuição e participação na organização e avaliação das políticas públicas, o Estado disporia de conhecimentos, para levar em conta a diversidade e para superar as desigualdades. Morin (1990, p. 39) afirma que a temática juvenil é um dos elementos fundamentais da nova cultura.

Entendo que a juventude não é apenas uma transição para a vida adulta. Trata-se de uma fase com especificidades e vivências culturais que marcam a trajetória dos jovens, que podem, desde sempre (não só na vida adulta), serem sujeitos da própria história, vivendo e decidindo sobre os aspectos culturais, sociais e políticos em que estão implicados, lançando mão, para isso, da sua inserção nos seus bairros, comunidades, cidade e demais territórios.

Com base na diversidade de documentos do movimento de juventude indígena e nas diversas conceituações de que os jovens lançam mão, percebo que não se tem a clareza de um conceito único sobre o que é ser um “jovem indígena”. Suponho isso porque os povos indígenas no Brasil têm uma grande diversidade cultural, além de estarem espalhados por todo o território nacional. Tais situações representam de fato o que indígenas são no Brasil plural e diverso em todos os aspectos.

Sobre essa diversidade cultural indígena, Ribeiro (2010), em *Meus índios, minha gente*, afirma que não existe índio genérico, com suas línguas e costumes comuns, pois eles são mais diferentes do que semelhantes.

A discussão e o debate da juventude indígena são recentes no Brasil, e a sua formação e construção se dão a partir de cobranças do movimento indígena, já constituído há anos, e também de ações governamentais e não governamentais.<sup>59</sup> Em relação à discussão da política pública para juventude no Brasil, os debates, ações e a construção, de fato, de um desenho sobre essa temática se iniciaram com maior intensidade nacionalmente com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, conquista da pressão dos movimentos de juventude no Brasil:

Em relação à temática sobre a juventude/jovens, destaca-se a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), em 2005. A partir daí, inúmeros programas e projetos foram criados pelo governo federal, gerando linhas de ação voltadas a questões consideradas como prioritárias, como elevação de escolaridade, qualificação, serviços socioeducativos e trabalho comunitário (GOHN, 2013, p. 64).

Nesse contexto, a Funai iniciou uma articulação para pautar a juventude nas ações da Coordenação Geral da Educação (órgão interno), que foi extinta anos depois. Suas atribuições foram assumidas pelo Ministério da Educação (MEC), em 2001, o qual iniciou uma discussão sobre a juventude indígena que, inclusive, faz parte do plano plurianual

---

59 Para a discussão aqui proposta, levarei em consideração as experiências trazidas pelas entrevistas com representantes da Comissão Nacional de Juventude Indígena; as falas da gravação dos encontros dos quais participei; e os documentos dos encontros, além do histórico da construção desse debate dentro da Fundação Nacional do Índio (Funai) e da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ).

do governo (PPA). Com uma pauta intensa de discussão dos movimentos de juventude para uma articulação em torno de políticas públicas para esse grupo, começa a se desenhar um percurso para a criação do movimento de juventude indígena, o que se deu em mais de uma dezena de eventos articulados pelo Estado, organizações internacionais e nacionais e movimentos sociais, quais sejam: Seminário Nacional de Mulheres Indígena – 2007 (organizado pelo Estado); encontros regionais jovens e adolescentes – 2004 a 2008 (organizados pelo Estado); I Conferência Nacional de Juventude – 2008 (organizada pelo Estado); I Seminário Nacional de Juventude Indígena – 2009 (organizado pelo Estado); criação da Comissão Nacional de Juventude Indígena e eleição de um representante para participar como ouvinte do Conselho Nacional de Juventude (organizada por jovens indígenas); participação de jovens indígenas no Acampamento Terra Livre, em Brasília – 2010 (organizada por movimentos indígenas e jovens indígenas); criação da cadeira oficial da juventude indígena no Conselho Nacional de Juventude – 2011 (organizado pelo Estado e conquista do movimento de juventude indígena); II Conferência Nacional de Juventude – 2011 (organizada pelo Estado); II Seminário Nacional de Juventude Indígena – 2012 (organizado por jovens indígenas, organizações nacionais e internacionais e Estado); Oficina de Formação Política para Jovens Indígenas – 2013 (organizada por jovens indígenas, organizações nacionais e internacionais e Estado); ações do Abril Indígena – 2013 (organizado por movimentos indígenas e jovens indígenas); articulações virtuais ao longo de todo o período de construção histórica do movimento de juventude indígena (Facebook e e-mail); demanda do II Seminário Nacional de Juventude Indígena: organização de encontros

estaduais de juventude indígena – 2013; cumprimento da demanda do II Seminário e um dos resultados da articulação e parceria da minha pesquisa com os jovens indígenas Ceará: I Encontro Estadual de Juventude Indígena – 2014.

A criação da Comissão Nacional de Juventude Indígena foi uma importante conquista do movimento, pois possibilitou uma organização desse setor dentro do movimento nacional indígena e nas relações com o Estado e movimentos sociais.

No decorrer das atividades dessa juventude indígena, percebemos que o movimento social é espaço educativo e de formação pessoal dos indivíduos, e o aprendizado em relação aos direitos tem a sua dimensão na prática educativa e na teoria pedagógica. A frase de um jovem indígena na oficina de formação de lideranças indígenas destaca isso: “A nossa luta não é mais com arco e flecha. É com papel e caneta”.<sup>60</sup> Percebemos aí a importância da educação na vida desse jovem para a luta pelos seus direitos e do seu povo.

A dinâmica dos movimentos sociais nos mostra uma forma específica de atuação e recria a realidade da sociedade, trazendo à tona os problemas com suas metodologias ou pedagogias em movimento. Com isso, tais movimentos constroem saberes e a história da sociedade. Cito, então, Gohn sobre o papel pedagógico dos movimentos:

As pedagogias alternativas utilizadas também se recriam, se reinventam, porque a conjuntura sociopolítica, econômica, cultural, tecnológica é

---

60 Fala de Márcio Kokoj (jovem liderança indígena) na Oficina de Formação Política para Jovens Indígenas, que aconteceu de 2 a 4 de abril de 2013, evento organizado pela Comissão Nacional de Juventude Indígena junto com a Organização Internacional do Trabalho e o Governo Federal (Fundação Nacional do Índio, Ministério da Cultura e Secretaria Nacional de Juventude).



outra. Predominam nas marchas e ocupações as encenações, os dramas e representações visuais, visto que o que importa é atrair a atenção da grande mídia. Nelas, também temos pedagogias de aprendizagens, construção de saberes e o desenvolvimento de mídias próprias nos blogs e mensagens. (GOHN, 2013, p. 21).

Em relação ao movimento de juventude indígena e à sua criação, a sua formação se dá dentro das atividades do movimento indígena (formando a “futura” liderança) e no apoio das organizações governamentais e não governamentais. Um exemplo desse espaço formativo é a articulação e a mobilização dos jovens no Acampamento Terra Livre, espaço histórico do movimento indígena.

#### **4. O olhar da pesquisadora: reflexões sobre o movimento de juventude indígena**

O objeto de estudo desta pesquisa, como mencionado no início do texto, é compreender como os jovens indígenas representantes da CNJI efetivam a sua participação dentro do movimento indígena e como se dá a formação política desse grupo. Diante disso, a pesquisa apresentou reflexões sobre o movimento de juventude indígena.

Por meio da Comissão Nacional de Juventude Indígena, existe um compromisso desses jovens em fazer a articulação com democracia, responsabilidade, organização e movimentação. Digo “movimentação” porque os seus debates são constituídos também de movimentos, através da música e da dança, dando outra dinâmica à forma de fazer movimento

social, tudo isso com respeito à diversidade, à espiritualidade, à tradição e ao meio ambiente. É um legítimo movimento composto, organizado por e para jovens, enriquecendo, assim, toda a sua diversidade e construção do movimento de juventude no Brasil.

Apesar das dificuldades na atuação do movimento de juventude indígena – como a falta de apoio financeiro, pouca aceitação, ainda, nas organizações indígenas e no próprio movimento indígena –, vê-se um reconhecimento inicial dos jovens, que vem sendo conquistado aos poucos, pelos diversos setores da sociedade, do Estado e do próprio movimento indígena. Como diz Joenia Wapichana, liderança do movimento indígena: “Tudo é possível se você tem raiz. Se você sabe de onde vem, você sabe para onde ir”.<sup>61</sup> Esse é o caso do movimento de juventude indígena: eles, os jovens, sabem exatamente para onde querem ir.

É importante salientar que a Comissão Nacional de Juventude Indígena (CNJI) não é registrada como organização formal. Isso quer dizer que não pode participar de editais e não tem acesso a financiamento, dificultando a realização de reuniões e atividades, dependendo, assim, de organizações não governamentais do movimento indígena e não indígena, ou de ações promovidas pelo Estado. Apesar disso, a CNJI consegue se organizar pela internet e aproveitar os encontros promovidos pelo Estado ou movimento indígena para suas articulações.

---

61 Fala de Joenia Wapichana (representante do Conselho Nacional dos Povos Indígenas e presidente da Comissão de Direito dos Povos Indígenas da OAB) na Oficina de Formação Política para Jovens Indígenas.

Apesar das dificuldades, a CNJI apresenta avanços na luta pela garantia dos direitos indígenas e da juventude indígena. Desde a sua criação, percebe-se um aumento da representatividade desse segmento nos espaços de controle social do Estado. Um exemplo é a conquista da cadeira com direito a voz e voto no Conselho Nacional de Juventude. Também no movimento indígena, há a presença de jovens nas organizações lideradas por adultos, caso da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) e da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). É crescente a presença de jovens indígenas nas mobilizações e articulações do movimento indígena, o que nos mostra quão promissora é essa articulação de juventude.

Entretanto, a relação entre o Estado e os povos indígenas ainda é um problema. Há apoios pontuais em relação à juventude indígena, porém não há ações estruturantes para atender às reivindicações de políticas públicas desse setor, além de haver uma série de violações dos direitos indígenas em questão na atualidade. Uma problemática evidente é a falta de demarcação dos territórios indígenas, tema bastante debatido e levantado pelos participantes do I e II Seminário Nacional de Juventude Indígena, 2009 e 2012, e na Oficina de Formação Política para Juventude Indígena, 2013.

Na formação política de jovens indígenas, há impasses quanto à forma de compartilhar o conhecimento e a representação dos espaços, em virtude do formato hierárquico do movimento indígena, no qual quem dá a última palavra são os mais velhos. Contudo, isso também depende da realidade social do jovem e do estilo cultural da aldeia em que ele está inserido. Independente dos desafios que se apresentam

à formação política, os jovens, em suas falas, relatam que o processo de aprendizado começa na organização política de suas aldeias, e as informações são dinamizadas de acordo com as ações e sua atuação na comunidade indígena, resultando na troca de conhecimentos intergeracionais.

No que se refere à liderança jovem da mulher, o problema é ainda maior, porque, em geral, as mulheres não participam de espaços de decisão política. A participação das mulheres nesses espaços, no movimento de juventude indígena, ainda tem dificuldades, porém percebemos a crescente presença das jovens indígenas nos encontros observados. Isso representa um significativo amadurecimento das organizações de juventude indígena na divisão sexual de tarefas, principalmente em relação aos espaços de decisão política.

A educação escolar exerce um papel importante no caminho desse movimento, pois ela propicia os saberes da sociedade não índia para fortalecer os saberes ancestrais e contribuir na luta da causa indígena. Ademais, a tecnologia também está ajudando no processo de mobilização, formação e articulação do movimento de juventude indígena.

Por fim, pretendo que este trabalho seja um início de caminho para elucidar debates sobre esse recorte do movimento indígena. Esta pesquisa aponta caminhos a serem aprofundados na área das Ciências Humanas, a exemplo da relação dos jovens indígenas com a educação formal e a sabedoria ancestral e como esses aspectos fortalecem a luta pelos direitos indígenas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento**: o que temos a aprender dos movimentos sociais? Belo Horizonte: Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.

BLASER, Ana. FARIAS, Fernanda. CINTRA, Mariana. GLÓRIA, Marise. JURUNA, Samantha. (Org.). **Relatório da Oficina de Formação Política para Jovens Indígenas**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, Comissão Nacional de Juventude Indígena, 2013.

CASTRO DE, Viveiros Eduardo. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Povos indígenas no Brasil. ISA, 2006.

DIÓGENES, Glória. **Cartografia da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento hip hop. 2ª Edição. São Paulo: Annablume, 2008.

FREITAS, Thaynara Martins. **Articulação dos jovens indígenas Tapeba (AJIT)**: uma etnografia sobre a participação juvenil na luta indígena Tapeba. Universidade Federal do Ceará: 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos movimentos sociais**: Indignados, Occupy Wall Street, Primavera árabe e mobilizações no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013. -- (Questões da nossa época; v. 47).

GOBBI, Izabel. (Org.). **Relatório do I Seminário Nacional de Juventude Indígena**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2009.

GOBBI, Izabel. (Org.). **Relatório do II Seminário Nacional de Juventude Indígena**. Brasília: Comissão Nacional de Juventude Indígena, 2012.

JURUNA, Samantha Ro'otsitsina de Carvalho. **Sabedoria ancestral em movimento**: perspectivas para a sustentabilidade. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. Tradução de João Manuel, Ribeiro Coelho e Sergio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004. 137p.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**. v.1: Neurose. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Meus índios, minha gente**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UnB, 2010. (Darcy no bolso; v. 7).

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: Unesco, 2005.

# EXTENSÃO RURAL E JUVENTUDES DO CAMPO: UM DIREITO NEGADO?<sup>62</sup>

*Raquel Carine M. Beserra*<sup>63</sup>

## 1. Introdução

O trabalho se inscreve no campo teórico da educação popular ao buscar, por meio das atividades de extensão rural, estudar sua relação com as práticas e concepções dos profissionais de assistência técnica e extensão rural no processo de reforma agrária na atualidade. A educação popular, desde o processo de redemocratização, passando pela crise do chamado socialismo real e pelo enfrentamento da onda neoliberal na década de 1990, vem sendo rediscutida,<sup>64</sup> tanto no âmbito acadêmico como no âmbito dos setores da sociedade civil, sobretudo no contexto dos movimentos sociais, que a tomam como uma mediação educativa para o fortalecimento das organizações sociais.

O marco referencial para uma proposta educativa dialógica própria da Educação Popular no campo da extensão

---

62 A primeira versão deste artigo foi publicada no I Colóquio Internacional Diálogos Juvenis: diminuindo distâncias entre narradores e pesquisadores, que ocorreu entre os dias 5 e 8 de novembro de 2012, em Fortaleza-CE. Foi apresentado no Grupo de Trabalho 2: Juventudes e Políticas Públicas: saberes e fazeres. Para o presente livro, houve algumas modificações nas reflexões.

63 Pedagoga e cientista social. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes.

64 PALUDO (2006; 2005); CORCIONE (1995); VORRABER (1998); MEÍJA (1994).

rural encontra-se em análise feita por Paulo Freire no final da década de 1960. O autor faz críticas tanto ao conceito de extensão como às práticas de agrônomos em suas relações com agricultores e agricultoras rurais. Contribui, assim, com elementos importantes para refletir a prática pedagógica dos profissionais de campo que atuam pela referida política.

Diante de tais experiências, Freire escreve *Extensão ou comunicação*, publicada no Chile nos fins dos anos de 1960, tomando como objeto de estudo a comunicação entre o camponês e o técnico dos serviços de extensão rural, considerando o processo de desenvolvimento da sociedade que se apresentava. Até os dias atuais, seu pensamento ganha destaque e influencia os profissionais da área com vistas a uma nova prática em campo, práticas que, sobretudo, dialoguem junto aos sujeitos que vivem no campo; que considerem o processo de desenvolvimento em disputa na sociedade; que não sejam invasão cultural do “outro”, mas considerem os saberes diferentes, em permanente diálogo, a fim de que se construa um novo saber, um saber para a transformação social vivida e possível (FREIRE, 1977).

Nessa perspectiva, o trabalho é um “recorte” de minha dissertação de mestrado intitulada “Educação popular: práticas de profissionais de assistência técnica e extensão rural da Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (Acace), em Canindé-CE”. À época, não havia a centralidade do estudo de juventudes, mas sim das práticas dos profissionais de assistência técnica e extensão rural (Ater) junto às comunidades de maneira geral. Porém, quando retornei aos resultados, incluindo os discursos das entrevistas e as observações de cam-



po, pude aqui reunir algumas reflexões sobre as relações estabelecidas entre a política de Ater e as juventudes do campo.<sup>65</sup>

Para tanto, o objetivo central é refletir sobre a relação entre as atividades educativas de extensão rural e as juventudes que circunscrevem os assentamentos rurais por mim acompanhados em Canindé, sendo eles: Terra Livre e São Francisco das Chagas.

Assim, sendo a pesquisa orientada com base na perspectiva dialética, foi eleita a abordagem qualitativa para o estudo dos elementos, pois esse tipo de tratamento enfatiza as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens, de sua razão de ser (HAGUETE, 2005). Entre os procedimentos utilizados, estão: a observação direta com registro sistemático em diário de campo e as entrevistas individuais semiestruturadas, estas últimas realizadas com os assentados e assentadas rurais e com os demais profissionais de Ater da Acace no município canindeense.

Por fim, arrisco algumas considerações iniciais que me autorizam a desenhar um quadro complexo e contraditório quando pensamos a relação entre as práticas educativas de extensão rural e as juventudes.<sup>66</sup> Ao acompanhar uma política pública resultante de parceria entre Estado (Incrá) e socieda-

---

65 A defesa da dissertação ocorreu no primeiro semestre de 2013. Para a presente publicação, não foi possível atualizar informações gerais sobre a política de extensão rural nacional e local, nem fazer maiores aprofundamentos acerca da temática juventudes, que, no Brasil, tem tido um avanço considerável nos debates, sobretudo na Sociologia e na Antropologia.

66 Para o tratamento do conceito, considero no presente estudo como juventudes aqueles e aquelas que ainda não constituíram uma família em si. Isto é, não constituíram uma família para si, com companheiros(as) e filhos. Fazem parte desse quadro apenas os jovens e as jovens que estudam e/ou trabalham, estando os mesmos solteiros(as) (concepção que não parte de mim enquanto pesquisadora, mas dos discursos dos assentados e assentadas rurais para delimitarem e pensarem o público mencionado).

de civil (Acace – entidade representativa de trabalhadores e trabalhadoras rurais), afora os dissensos próprios da relação quanto ao aspecto, sobretudo burocrático, diga-se, político, observa-se uma negação na oferta de um processo educativo próprio junto aos jovens do campo dentro da Ater. Ou seja, não foi possível identificar ações no seio da política de extensão rural estudada que se voltasse para esse público específico, os jovens e as jovens.

De acordo com uma liderança do assentamento Terra Livre, esse processo se dá com base na seguinte justificativa:

Primeiro, porque, pra começar, quando é assentado, ainda tem crédito; as mulheres, tá sendo pensadas... outro crédito. Os crédito inicial envolve a mulher e o homem, mas pro jovem não tem nada, né? Se você for correr pra cima e pra baixo, não tem nada pro jovem e o jovem fica solto. Se a gente for chamar o, a... uma das combinações que temos no regimento interno é que os jovens com 16 anos se associe na associação e participe da assembleia pra ele ir se interando do todo do assentamento. Isso a gente tá conseguindo, tem uma boa parte dos nossos jovens, eles participam das assembleias, participam das reunião dos grupo, nós têm jovem até na coordenação, né, mas na questão produtiva e financeira, os jovens não têm nada, nem aqui e nem em outro assentamento, porque até hoje o governo não pensou nada para os jovens não.

Nas palavras do assentado rural, as políticas junto às juventudes vivem um momento de estagnação. Entretanto, a participação dos(as) jovens na associação vem sendo garantida, apesar da baixa frequência; os respectivos membros do assentamento têm se posicionado a favor dessa participação.

Aspecto importante se considerarmos o favorecimento de uma possível formação política interna da comunidade entre gerações.

O artigo está organizado da seguinte forma, no primeiro momento, discorro sobre um breve histórico da política de extensão no Brasil e as suas respectivas concepções educativas; num segundo momento, o trabalho busca desenhar um quadro sobre o olhar dos sujeitos pesquisados acerca das juventudes do campo e as relações dessas com a política de extensão rural que foi investigada. Por fim, teço breves considerações, mas saliento, desde já, que se apresentam algumas arestas não definitivas, mas em construção, na medida em que a pesquisa de mestrado não teve como centralidade a referida temática.

## **2. A política de extensão rural no Brasil e suas perspectivas educativas**

No contexto brasileiro, sob influência e direção norte-americana, os serviços de extensão rural têm em seu bojo a proposta de modernização da agricultura, a qual incluía como proposta teórica de conhecimento para as práticas extensionistas a teoria difusionista de Everett M. Rogers. O seu paradigma hegemônico ficou conhecido como “transferência de tecnologia”. A teoria é influenciada por Skinner, maior expoente do behaviorismo (SOUZA, 1995). A primeira abordagem, portanto, é denominada como tradicional. É válido ressaltar que estamos no contexto da ditadura militar e da Guerra Fria, sendo a posição do Brasil aliada aos Estados Unidos da América.

No que se refere à pesquisa na extensão rural, para McDermott et al (1984 apud SOUZA et al, 1995), sua função na abordagem difusionista assumiu três principais diretrizes: a inovação, a geração e a difusão. A inovação se caracteriza por uma ideia nova a partir de estudos realizados pelos próprios pesquisadores do centro. Longe da realidade existencial dos agricultores e agricultoras, bem como dos extensionistas de campo, os pesquisadores buscam a inovação a partir do modelo de desenvolvimento a ser implementado. Souza (1995, p. 208) expõe que “na maioria dos casos, as atividades de pesquisa resultam nas inovações, que são então comercializadas. Assim, comercialização é a produção, manufatura, empacotamento, propaganda, e distribuição de um produto que contém uma inovação”. Para o mesmo autor, “existe uma pressão para aprovar uma inovação o mais rápido, com o objetivo de difundi-la e, por conseguinte, solucionar o problema ou necessidade previamente identificado” (SOUZA, 1995, p. 209).

Já a geração é comum à inovação; aquela se define pelo desenvolvimento da inovação cujo lugar central de realização foram as estações de pesquisa. Ainda com Souza (1995, p. 209), “a geração da inovação é, enfim, vista como uma função das estações de pesquisa, que atuam como organismos industriais, produzindo ‘pacotes’ e os pondo nas prateleiras à disposição dos consumidores – extensionistas e/ou agricultores”. Por fim, é por meio das práticas de extensão que se dará o caráter de difusão das informações necessárias à possível adoção das novas tecnologias com vistas ao aumento da produção, adoção que deriva da “incorporação ao sistema de produção a nova ideia, passando a se tornar uma prática comum na sua atividade agrícola” (SOUZA, 1995, p. 209).

Já em meados da década de 1970, surge a abordagem sistêmica para embasar as práticas de extensão rural, a partir das críticas feitas à abordagem difusionista em diálogo com a teoria dos sistemas. As práticas de extensão, influenciadas pelos estudos na área da psicologia genética e da psicologia social, com ênfase nos estudos de Jean Piaget, trabalham de forma particular com três campos conceituais: a percepção, o comportamento e a aprendizagem.

Além dessas influências na área da psicologia genética, a abordagem sistêmica teve sua origem nas ciências naturais e, posteriormente, nas ciências sociais, principalmente por Talcott Parsons (1902-1979) e Durkheim (1858-1917), ligados à escola funcionalista. Os paradigmas dessa escola baseiam-se na teoria dos sistemas sociais, entre as críticas à teoria: a eliminação do ator no funcionalismo, desde a colocação de Durkheim sobre a exterioridade dos fatos sociais às pessoas; a acentuação à lógica da adaptação dos sujeitos; ausência da história na ciência dos sistemas, acumulando uma visão estática do processo (SCHMITZ, 2005). No contexto agrário, a proposta sistêmica tinha como objetivo integrar as relações do sistema com o seu meio ambiente, assim “sistema, meio ambiente, interrelação, organização e finalidade são inseparáveis” (SCHMITZ, 2005, p. 32).

De uma maneira geral, a abordagem sistêmica identifica a importância de olhar as atividades do meio rural nas unidades produtivas em interação com os agricultores, na busca de solucionar os problemas. Nessa abordagem, a unidade produtiva é vista como um todo complexo “abrangendo tanto o sistema de produção (com os subsistemas de cultivo, de criação, de extrativismo, de beneficiamento, etc.) como o sistema de consumo

(reprodução)” (SCHMITZ, 2005, p. 40). Tem como objetivo central “entender como mudanças ou inovações atingem os diferentes tipos de agricultores e, a partir disso, elaborar soluções adequadas para os diferentes grupos relativamente homogêneos” (SCHMITZ, 2005, p. 40). Entretanto, é perceptível que o enfoque ainda se dá em torno da produtividade com fins na melhoria de vida das populações rurais.

Apesar de alguns avanços a partir do enfoque sistêmico, Almeida (2005, p. 109) alerta para o reducionismo dessa abordagem nas áreas agronômicas, pois, para a autora, “de um modo geral, parcelam, recortam a realidade desconsiderando as outras dimensões que desempenham um papel importante na ‘conformação’ e na dinâmica social, como, por exemplo, a dimensão socioambiental e cultural”. Além dessas, inclui a política. Nesse sentido, “atribuem seguidamente ao econômico e ao técnico-produtivo um potencial que, isoladamente, não têm” (ALMEIDA, 2005, p. 109).

A partir de então, surge a *farmling participatory research* (FPR), pesquisa agrícola participativa, a qual terá como proposta quanto à abordagem: a) melhorar a qualidade da relação entre agricultores e pesquisadores; b) democratizar o processo de desenvolvimento de tecnologia; e c) considerar, a partir da realidade, o custo-benefício no planejamento, implantação e disseminação da tecnologia. Com isso, é colocado no centro do debate o chamado conhecimento técnico nativo (ITK). A ideia é a de que os agricultores possuem seus próprios conhecimentos, e é preciso considerá-los durante o processo de desenvolvimento (SOUZA, 1995).

Para contrapor e propor essa nova abordagem, há um contexto de grandes modificações políticas, históricas e mes-

mo culturais no Brasil. Com o processo de redemocratização, a abertura política, a promessa da constituição de um Estado democrático, expresso na conquista dos direitos sociais pela Constituinte de 1988, a retomada da discussão em torno da reforma agrária e o surgimento de novos e antigos atores no bojo da sociedade civil organizada, como movimentos sociais, movimentos sociais populares e novos movimentos sociais,<sup>67</sup> movimentos sindicais, bem como organizações não governamentais (ONGs), vão influenciar diretamente no surgimento da abordagem participativa nas práticas pedagógicas das atividades de extensão rural. Temos como principal influência os princípios da educação popular à luz do pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, surge, entre os anos de 1970 e 1980, a abordagem participativa com exigências da inserção e participação dos atores sociais, trabalhadores e trabalhadoras rurais, nas atividades de pesquisa e extensão rural das políticas executadas pelo Estado.

A abordagem participativa, hoje, tem respaldo nos principais documentos oficiais, sejam eles a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural ou a Lei de Ater de Nº 12.188/2010, como também nas metodologias e abordagens da extensão rural no texto estadual da I Conferência sobre Ater. Ao mesmo tempo em que esse aspecto é fruto da conquista por parte da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais do campo (com destaque para o Movimento dos Traba-

---

67 Retomando Paludo (2008, p. 3), “lidamos, então, sem que isto seja necessariamente explícito, com distintos: Movimentos Sociais, Novos Movimentos Sociais e Movimentos Sociais Populares”. Em seus estudos, a partir de Maria da Glória Gohn (1997), autora que possui obra importante sobre a teoria dos movimentos sociais no Brasil, há o predomínio dos enfoques europeus: marxismo e teoria dos novos movimentos sociais. Com isso, há escassa influência da sociologia norte-americana. O MST, para Paludo, caracteriza-se como movimento social popular por ter como base teórica o marxismo.

lhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST), das ONGs, de alguns segmentos nas universidades públicas, bem como dos sujeitos específicos do campo que tiveram o enfrentamento permanente às práticas de cunho tradicional-tecnicista, como foi a experiência da abordagem difusionista no Brasil.

É no contexto das abordagens de cunho participativas que o estudo se realizou, entre os anos de 2010 e 2012, no município de Canindé, quando já havia sido instituída a Pnater. Esta tem como marco referencial uma prática educativa que, prioritariamente, dialogue e se construa com base nas realidades das comunidades rurais.

Entretanto, os dissensos esbarram dentro de uma política que, mesmo em parceria com a sociedade civil e alguns movimentos sociais, vincula-se e estrutura-se dentro da ótica hegemônica de um Estado neoliberal. Portanto, com limites evidentes no atendimento a direitos básicos, sobretudo, no campo brasileiro.

A seguir, traço algumas reflexões que me foram possíveis no que concerne às juventudes e à política de ater.

### **3. Práticas educativas de extensão rural e as juventudes do campo: educação negada?**

Para o presente trabalho, não foi possível realizar uma reflexão conceitual sobre juventudes rurais e/ou camponesas. A ideia foi estudar, como dito anteriormente, sobre a relação que vinha sendo estabelecida entre a política de Ater em Canindé e as juventudes em duas realidades rurais, no período de 2010 a 2012.



Assim, a categoria “juventudes”, tomando como base os discursos e vivências junto às comunidades rurais e a política de Ater, é determinada a partir da faixa etária que, posteriormente, o Estatuto da Juventude de 2013 irá denominar como sendo de jovens de 15 até 29 anos.

Tanto nas áreas rurais como nas áreas urbanas, a condição social e a cultura de ser jovem variam muito. É sabido que muitos jovens já constituem famílias, participam da vida política e associativa, entretanto se encontram como agregados nas casas dos pais e/ou familiares, muitas vezes, sem acesso às políticas sociais de modo geral. Por outro lado, há os que são solteiros, participam da vida associativa, mas que não têm acesso ao crédito e outros benefícios, por exemplo, como vimos na fala de uma das lideranças do Assentamento Terra Livre, na parte introdutória deste trabalho. Há, ainda, outras dificuldades que podem estar vinculadas à maneira como se concebem os jovens e as jovens rurais dentro de uma agenda pública, que não os tornam centrais da vida social, cultural, política e econômica.<sup>68</sup>

De uma maneira geral, de acordo com as entrevistas concedidas e as observações de campo, quando pensamos sobre as juventudes do campo e as ações de assistência técnica e extensão rural, não vislumbramos um diálogo possível.

---

68 Nos assentamentos acompanhados por mim, é preciso levar em consideração que ambos estavam vinculados ao MST. Digo isso porque a participação política, no meu entender, e vivências em outros espaços que não tinham esta vinculação com o movimento, é um processo educativo. Daí ser mais próprio dos territórios que têm essa vivência terem jovens que estejam participando ativamente dos trabalhos locais. Um exemplo disso é que dentro do próprio Movimento há o setor de juventudes, campo prioritário das atenções para a formação política e cultural.

É importante ressaltar que a atual Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater), publicada em 2004, é um marco na historiografia brasileira para esses serviços. Ela tem como principal paradigma os princípios agroecológicos e traz em seu pensamento a centralidade que a política deve exercer junto aos diversos sujeitos do campo, considerando as gerações, o gênero e as etnias.

No entanto, ao exigir um novo profissionalismo diante de tal contexto, as iniciativas estudadas não oportunizaram um processo formativo adequado aos profissionais de Ater para que pudessem atuar nas novas perspectivas exigidas. Foi mais uma política descontínua, com atrasos de recursos, com ausência de formação continuada, o que influencia diretamente as ações a serem desenvolvidas ou não nos assentamentos rurais.

Esse aspecto é relevante, pois a formação inicial<sup>69</sup> não tem sido suficiente para que os trabalhos referentes à extensão rural contemplem os novos anseios das comunidades rurais, sobretudo os que estão traçados na Pnater. Na visão de uma militante do MST,

[...] quando o agrônomo chega lá, é aquela dificuldade. Cê é formado pra lidar com as plantas, com os animais dentro de um modelo agrícola e não é treinado pra trabalhar com as pessoas, e, no assentamento, nas comunidades rurais, é conjunto de coisas, é os animais, é as plantas, é a terra, é o solo, é a água, é a fauna, é a flora, mais as pessoas [...] tá tudo ali, então você não

---

69 O estudo teve como de análise as universidades públicas e privadas, a formação de nível superior no Brasil. O instrumento utilizado foi o questionário destinado aos professores, aos coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação e coordenadores de área (CALLOU, 2008).

consegue, então, é um sistema que você tem que pensar, de trabalho, que pra isso a universidade não prepara, sabe? A universidade prepara pro técnico que vai sair dizendo: você vai botar pra que o agricultor seja um produtor, compre um trator e avance nesse [...] pacote, faça tal, ter acesso a crédito e pronto. Só que não é assim dentro das comunidades rurais, e nem é o trator que vai realmente resolver os problemas diretamente dos agricultores. Nós precisamos de uma tecnologia, muita, mas de uma tecnologia acessível do ponto de vista econômico, do ponto de vista ambiental e do conhecimento dos agricultores [...] (Entrevista concedida no ano de 2012).

Além disso, há dois fatores que são chaves nesse processo: a especificidade dos sujeitos do campo e a proposta educativa em contextos não escolares. Se pensarmos nas juventudes dos assentamentos acompanhados, o que identifiquei foram sonhos e possibilidades oprimidos pela oferta de políticas que não têm sido públicas, mas de caráter reparador e fragmentado, caracterizando-se como políticas compensatórias e/ou de alívio da pobreza. Não contribuem, assim, para que os jovens e as jovens rurais construam outras proposições a partir da extensão rural em seus respectivos contextos, com vistas ao fortalecimento de seus vínculos com o campo.

Sob o olhar de alguns profissionais de Ater e assentados rurais, as juventudes do campo se situam no seguinte contexto:

Os jovens tão indo embora, quem é que tá trazendo, melhorando esse ponto, é os jovens, porque os idosos já tão descansado, tão mais é pra repousar [...] quando eu falo, assim, os jovens [...] tipo, um festival de quadrilha, festa junina, [...] bumba meu boi, isso a gente não vê em assentamentos. Eu acho que isso tá se acabando mesmo

aos poucos, tá se acabando, que se tivesse, assim, um incentivo voltaria acontecer, mas por falta de incentivo mesmo, de chegar um momento, “jovens, vamo fazer assim pra o aniversário do assentamento. O assentamento vai fazer 15 anos, 5, 6 de emissão de posse, vamo fazer a festinha”. Isso não acontece por conta também de apoio, condições financeiras, é êxodo rural que acontece muito, como eu falei. E é isso, e as famílias tão cada vez menores no assentamento. Do jeito que tá indo mesmo, vai chegar um ponto que em assentamentos vai ficar poucas pessoas porque vem dívidas pra pagar, tudo, e isso, questão também de sobrevivência mesmo, eles procuram a área mais... arranjar alguma coisa pra levar a família [...] que acontece muito nesses assentamentos aqui de Canindé é a migração, a migração de pessoas das áreas rurais pro Sul, pra cortar cana, pra aqueles plantio de cana, existe já aqui de Canindé (Entrevista concedida em 2012).

Os jovens completou 18 anos, vai embora, por quê? Porque vê uma realidade dos seus pais daquele jeito e não querem aquilo pra eles, entendeu? Tá certo, não querem, e a única saída é o êxodo rural, êxodo rural na sua essência. O jovem, o adolescente, a criança, a criança já constrói, vivenciando com a sua família, aquele pensamento: “completar 18 anos, eu vou me embora. Vou embora pra São Paulo, pra cidade grande, que eu não quero é a vida que o senhor leva”, diz pro pai, pra mim, entendeu? Então, a única maneira é sacrificar nas cidades, na cidade grande, sem ter a família, vão passar uma temporada, vem e volta pra família. E é isso, essa humilhação (Entrevista concedida em 2012).

Antigos e atuais temas, como imigração e êxodo, são recorrentes nas vivências identificadas tanto pelos profissionais de Ater como pelos assentados e assentadas rurais, que,

quando tratam das juventudes, não vislumbram perspectivas novas em diálogo com a extensão rural. No momento das entrevistas, que data do primeiro semestre de 2012, Canindé foi um dos municípios atingidos pela seca no nosso estado. Portanto, o êxodo rural foi apontado como um dos principais caminhos de sobrevivência para os homens das famílias rurais em busca do sustento, assim como pelos jovens homens, para os trabalhos no corte da cana no sul do país.

Por outro ângulo, há uma culpabilização remetida a alguns jovens do campo pela não inserção nas atividades realizadas pela extensão rural, vejamos: “Os técnicos já têm pelejado muito pra juventude, mas a juventude não, não gosta de participar de reunião não. Acho que é, não gostam. Porque tempo eles têm, né?, mas eles parece que não gostam” (Entrevista concedida em 2012). Entretanto, quando indaguei ao assentado sobre o porquê do “não gostar”, ele não soube responder. Talvez a pergunta e a resposta pudessem ser colocadas de forma apropriada pelos próprios jovens, mas, infelizmente, a pesquisa não contemplou esses sujeitos, tornando os elementos aqui analisados parciais e sob o ponto de vista da maioria adulta.

No mais, é bom enfatizar que, quando as políticas são realizadas adequadamente, os jovens e as jovens têm dado respostas significativas. Exemplo disso é o Centro de Referência de Inclusão Digital, que funciona no assentamento Todos os Santos, no próprio município de Canindé, além de outras atividades culturais com o teatro, que têm colocado como centro a atuação desses sujeitos para a direção dessas políticas.

#### 4. Considerações finais

A política de extensão rural deve ser compreendida como uma prática educativa junto aos jovens, adultos e idosos, homens e mulheres do campo, no contexto não escolar. A partir disso, é fundamental que os trabalhos de Ater, assim como a formação inicial e continuada dos profissionais de campo, considerem essas especificidades. Especificidades que versam sobre as gerações, o gênero e a etnia, que são pautas publicizadas e aprovadas com a Pnater.

De uma maneira geral, os trabalhos de extensão rural não têm trabalhado na perspectiva da Pnater, e, o que é mais agravante, não têm dialogado com as comunidades rurais e seus sujeitos distintos, sobretudo, os jovens e as jovens. Ademais, há grande carência metodológica, aspecto retratado e enunciado pelos próprios profissionais de Ater da Acace. A política, nesse contexto, deu-se de maneira fragmentária e compensatória, com vistas à reprodução de processos de sociabilidade extremamente desiguais e anacrônicos.

Com isso, concluo que as políticas de Ater, principalmente sua proposta educativa de extensão rural, têm caminhado de maneira homogênea no tratamento dos atores que do campo fazem parte. Além disso, não foi possível identificar uma proposta educativa específica para as juventudes.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jalcione. A problemática do desenvolvimento sustentável. In: BECKER, D. F. (Org.). **Desenvolvimento sustentável: necessidade ou possibilidade?** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2002.

BESSERRA, R. C. M. **Educação Popular e práticas extensionistas na cooperação no campo**: a Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (Acace), em Canindé. Fortaleza: Premium, 2013.

BRASIL. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**.

CALLOU, Angelo Brás F. et al. O estado da arte do ensino da extensão rural no Brasil. **Revista Extensão Rural**, DEAER/PPGxR – CCR – UFSM, Ano XV, n. 16, Jul – Dez de 2008.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação Popular hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GARCIA, Pedro B. (Org.). **O pêndulo das ideologias**: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 10º. Ed., 2005.

MDA/SAF/DATER. **Política Nacional de Ater – Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, MDA, 2004.

PALUDO, Conceição, 2006. **Da raiz/herança da Educação Popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo**: um olhar para a trajetória da educação no MST. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos\\_encomendados/GT06/Texto-Concei%C3%A7%C3%A3o%20Paludo.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT06/Texto-Concei%C3%A7%C3%A3o%20Paludo.pdf)>. Acesso em 20 de mar. 2010 --- 2008

SOUZA, José R. F de. **Educação Popular**: influenciando as políticas públicas de extensão rural. Mimeo, 200-.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa, extensão e o agricultor**: envolvimento, participação ou intervenção? O papel do profissional. R. Econ. Nord. Fortaleza, v. 26, n. 2, p. 205-238, abr./jun. 1995.

SCHMITZ, 2005.

## Sobre as organizadoras



### **Sônia Pereira**

É professora titular aposentada da Universidade Federal do Ceará, na Faculdade de Educação. É doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1988). Tem experiência na área de Educação e Sociologia. Coordenou um grupo de pesquisa que desenvolveu investigação sobre juventudes, movimentos sociais e políticas públicas. Dedicou-se ao ensino nas áreas Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Movimentos Sociais, Juventudes, Pensamento Social Brasileiro e Cultura Política. Participou do Programa de Estágio Sênior (pós doc) com bolsa de estudos financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2015, na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (Lisboa, Portugal). Defendeu tese em 2018 sobre política e direitos no universo das juventudes para a promoção a professora titular na UFC.





### **Raquel Carine Martins Beserra**

Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), concluído em 2008. Em 2016 concluiu o curso de Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi pesquisadora, entre os anos de 2013 e 2017, do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, Educação, Movimentos Sociais e Juventudes, vinculado ao CNPq. Tem formação na área de pesquisa educacional, autora de uma produção monográfica sobre pesquisa na formação inicial de pedagogos e pedagogas. Durante todo o ano de 2019 foi coordenadora do grupo de estudos intitulado “GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DIALÓGICA” na UECE, atuando como professora substituta desde 2014. É educadora da rede pública municipal de Fortaleza e colaboradora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos no estado do Ceará.

