



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JACILENE TERESINHA ROMANOSKI

POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE EM ERECHIM-RS:
ENTRE O REAL E O IDEAL

ERECHIM

2017

JACILENE TERESINHA ROMANOSKI

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE EM ERECHIM-RS:
ENTRE O REAL E O IDEAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli e coorientação da Profa. Dra. Ivone Maria Mendes Silva.

ERECHIM

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

ERS 135 – Km 72 - 200
CEP: 99700 - 970
Caixa Postal 764
Erechim - RS
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Romanoski, Jacilene Teresinha
Políticas públicas de juventude em Erechim-RS: Entre
o real e o ideal./ Jacilene Teresinha Romanoski. --
2017.
199 f.:il.

Orientadora: Maria Silvia Cristofoli.
Co-orientadora: Ivone Maria Mendes Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS , 2017.

1. Jovens. 2. Políticas Públicas de Juventude. 3.
Interesses. 4. Educação. I. Cristofoli, Maria Silvia,
orient. II. Silva, Ivone Maria Mendes, co-orient. III.
Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
COORDENAÇÃO ACADÊMICA
COORDENAÇÃO ADJUNTA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SECRETARIA DE PÓS GRADUAÇÃO
ERS 135 – Km 72, nº 200, Caixa Postal 764, Erechim-RS, CEP 99700-970, 54 3321 7099
sec.posgrad.er@uffs.edu.br, www.uffs.edu.br

Ata de Defesa de Dissertação 012/PPGPE-2017

Ministério da Educação
Universidade Federal da
Fronteira Sul

CNPJ: 11 234 780/0001-50
ERS 153, Km 72, nº 200
Fone: (54) 3321 7050
99700-000 Erechim
Rio Grande do Sul – Brasil

www.uffs.edu.br
ec.posgrad.er@uffs.edu.br

Aos treze dias do mês de setembro de dois mil e dezessete, às quatorze horas, na sala 201 – Bloco A, do Campus Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se, para defesa da dissertação apresentada por **Jacilene Teresinha Romanoski**, intitulada: **“Políticas Públicas de Juventude em Erechim – RS: Entre o real e o ideal”**, a Banca Examinadora, composta pelos professores: Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia Cristofoli (Orientadora - Presidente da banca /UFFS), Prof^ª. Dr^ª. Ivone Maria Mendes Silva (Coorientadora/UFFS), Prof. Dr. Jerônimo Sartori (Membro Interno/UFFS) e Prof^ª. Dr^ª. Giane Carmem Alves de Carvalho (Membro Externo/IFSC – Gaspar), que participou via Skype. A professora Orientadora/Presidente deu por aberta a sessão e logo a seguir passou a palavra à mestranda, para que em até trinta minutos expusesse seu trabalho. Terminada a exposição, passou-se à arguição da Banca Examinadora. A seguir, a sessão foi suspensa e os examinadores decidiram por aprovar o trabalho. A Banca orientou que, após atendidas as exigências feitas pela Banca Examinadora, a versão final do trabalho de dissertação seja entregue no prazo de 45 dias à Secretaria Acadêmica. Nestes termos, esta ata segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela mestranda.

Erechim/RS, 13 de setembro de 2017.

Jacilene Teresinha Romanoski

Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia Cristofoli

Prof^ª. Dr^ª. Ivone Maria Mendes Silva

Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Prof^ª. Dr^ª. Giane Carmem Alves de
Carvalho

Dedico esse trabalho a todos os jovens que cotidianamente sofrem violências ou exclusões, sejam elas, físicas, psicológicas, verbais, sexuais, econômicas ou políticas e, principalmente, aqueles que perderam suas vidas precocemente vítimas dessas violências, seja por negligência do Estado, da família, da escola ou da sociedade.

AGRADECIMENTOS

DEUS – Inicialmente, meu agradecimento se dirige a Ele. Gosto de chamá-lo de Divino, Tudo que É, Suprema Luz ou simplesmente Presença. Respeito os ateus ou céticos, mas não consigo visualizar minha vida sem a presença Divina. É ela que me fortalece e me mantém, apesar das dificuldades. É a Suprema Luz - presente no meu coração - que me proporciona ver em cada pessoa, um irmão ou irmã na caminhada. Na espiritualidade aprendi as bases da unidade, pois somos todos UM. Viemos e voltaremos da mesma fonte. Do início ao final da trajetória no mestrado senti a Presença Divina me guiando e protegendo. Ao Divino minha eterna gratidão.

PAI e MÃE – Seres de luz que me deram a oportunidade de encarnar num corpo e vivenciar tudo o que aprendi até hoje. Eles são a base de tudo que sou, juntamente com meus queridos avós maternos que me criaram (*in memoriam*). Foi na família que aprendi a trabalhar, amar, respeitar, ser honesta e “fazer o bem sem olhar a quem”. Avó e mãe, mulheres fortes e guerreiras, seus legados ficarão para sempre em meu coração. Por tudo isso, e muito mais, minha eterna gratidão.

ESPOSO – Companheiro inigualável que preenche meus dias de alegria e aprendizado. Nesses quase 27 anos, desfrutei com você os melhores momentos da minha vida. As dificuldades de relacionamento que vivenciamos cotidianamente - que se traduzem em encontros e desencontros, acertos e erros, aproximações e distanciamentos -, somente são superados porque sonhamos, realizamos e construímos juntos nosso passado, presente e futuro. Agradeço imensamente o apoio e incentivo recebidos e, em especial, durante o período de realização deste mestrado. A você, minha eterna gratidão.

MANA, SOBRINHOS e DEMAIS FAMILIARES – Mana, você dedicou boa parte da sua vida para cuidar do pai e da mãe, e o fez ainda mais durante o mestrado. Você é exemplo de amor e doação a todos da nossa família. Meus(as) queridos(as) sobrinhos(as) e sobrinho neto, vocês são luz na minha vida. Foi em vocês que encontrei inspiração para pesquisar os jovens e me apropriar de conceitos e aprendizados tão significativos para minha vida. Mano, cunhadas(os), tias(os), primas(os) - maternos e paternos – agradeço pela torcida, carinho, orações, palavras positivas e de encorajamento, nessa importante etapa da minha vida. A todos, minha eterna gratidão.

JOVENS – Um agradecimento especial e repleto de carinho a cada jovem que aceitou participar dessa pesquisa. Sem vocês esse estudo não seria possível. Cada pessoa que

passa pela minha vida me ensina algo e, vocês, com certeza, me ensinaram muito. Obrigada por me ajudarem a concretizar esse sonho.

ORIENTADORAS – Paciência, compreensão e comprometimento são as palavras que melhor as definem. As palavras são um veículo pequeno para expressar todo o carinho e gratidão que tenho por vocês. O vosso auxílio me proporcionou realizar um grande sonho profissional e pessoal. Por tudo isso, e muito mais, minha eterna gratidão.

AMIGOS – Vocês são o bálsamo, o oásis, o lenitivo nos momentos de angústia, ansiedade e dor. Com vocês compartilho os piores e melhores momentos da minha vida, as alegrias e tristezas, as vitórias e derrotas. Amigos de longa data ou que chegaram a pouco, não importa, vocês preenchem minha vida de sentido. Agradeço por compreenderem, apoiarem e aceitarem minhas ausências durante a realização deste mestrado. A todos(as), minha eterna gratidão.

ESCOLAS – Agradeço à direção, vice direção e coordenação pedagógica das escolas pelo seu acolhimento, receptividade e acompanhamento em todo o processo de convite e coleta de dados junto aos jovens participantes dessa pesquisa.

COLEGAS DO MESTRADO, COORDENADOR, CORPO DOCENTE e SECRETARIA – Agradeço a cada colega do mestrado, pois cada um - em sua linda singularidade - acrescentou algo de bom e valioso em minha trajetória. A riqueza das discussões produzidas em sala de aula, os momentos informais de aprendizado, alegria e descontração, ficarão para sempre no coração e na lembrança. Da mesma forma, minha eterna gratidão ao coordenador deste programa de mestrado, ao corpo docente e técnicos administrativos da Secretaria de Pós-Graduação da UFFS – Campus Erechim, pelo apoio incansável, dedicação e comprometimento. O trabalho e a presença atuante de vocês fizeram toda a diferença.

PROFESSORES DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO E DEFESA – Meu sincero agradecimento por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa e, principalmente, pelas valiosas contribuições, visando qualificar esse trabalho.

COLEGAS DE TRABALHO, INSTITUIÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS e DEMAIS TRABALHADORES BRASILEIROS – Agradeço de coração aos colegas de setor porque entenderam e cobriram minhas ausências no trabalho. Aos gestores da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - e do Campus Erechim, pela oportunidade inigualável de afastamento integral – durante quase um ano -, para a realização desse mestrado. Agradeço aos movimentos sociais pela luta incansável para que a universidade federal chegasse a nossa região. Agradeço também, a cada trabalhador e trabalhadora deste país, que com o suor de seu

trabalho, pagam impostos e proporcionam que filhos e filhas de trabalhadores possam chegar ao título de mestres e doutores.

A MIM MESMA – Não poderia concluir essa dissertação sem fazer um agradecimento todo especial a mim. O primeiro agradecimento é pela minha *persistência e superação*, expressa pela capacidade de seguir adiante apesar das dificuldades e limitações que enfrento com meu corpo físico e emocional. Sou cardiopata e a ansiedade piora as arritmias. A entrada na menopausa provoca rajadas de calorões, ao mesmo tempo em que desencadeia uma maior propensão ao choro. Episódios repetidos de dores no braço direito em virtude de muito trabalho, estudo e leituras no computador. Agradeço também pela *coragem* de retornar aos bancos escolares - com quase cinquenta anos - aliado ao fato de pesquisar um tema que considerava complexo e desafiante. Sou grata pela *vontade de aprender*, que não esmoreceu diante das dificuldades de compreensão e assimilação de conceitos e conteúdos essenciais à minha pesquisa. Á capacidade de recordar minha *trajetória profissional* e focar na realização *do sonho* de ser mestra em educação, após mais de trinta anos de trabalho, dos quais, 27 dedicados à educação - na condição de servidora estadual e federal -, sempre auxiliando professores e chefias em prol de uma educação de qualidade social. Às minhas *origens*, pois sou filha de trabalhadores aposentados - que sobrevivem com salário mínimo – e, dessa forma, a *humildade e comprometimento* com estratos mais pobres da população deve estar presente em minhas ações cotidianas. Pela *alegria e satisfação* em cada etapa concluída dessa caminhada, seja no momento de encerramento das disciplinas, na qualificação do projeto, nos ajustes após as orientações ou na banca de apresentação dessa dissertação. Enfim, agradeço por *tudo que sou* e pela constante *construção* que viverei até o final dos meus dias.

ANONIMATO - Agradeço ainda, de modo especial, a todos aqueles que permaneceram no anonimato - em virtude de não terem sido citados nestes agradecimentos - mas que de alguma forma colaboraram comigo, seja através de uma palavra, ação, sorriso, boa vibração. Tenho certeza que tudo contribuiu para que chegasse até aqui.

A todos, reiteradas vezes, minha sincera e eterna gratidão!

“[...] faz-se necessário fomentar a incorporação do olhar atento às especificidades dos jovens na formulação e na execução das ações nas várias áreas, de modo que as estruturas de apoio, os serviços e os programas possam lidar com o público jovem de maneira adequada em suas rotinas”. (AQUINO, 2009, p. 37)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo jovens e políticas públicas de juventude. O objetivo geral foi investigar os interesses dos jovens estudantes do ensino fundamental e médio em escolas públicas da cidade de Erechim(RS), para visualizar se as políticas públicas de juventude – expressas em forma de programas – contemplavam o que os jovens buscavam no momento da pesquisa. Dessa forma, meu problema de pesquisa visou responder o seguinte questionamento: Em que medida as políticas públicas de juventude vêm ao encontro dos interesses dos jovens erechinenses? O método de pesquisa utilizado foi o qualitativo e como técnica de coleta de dados, o grupo focal. A análise, organização e interpretação dos dados foi realizada segundo o método sistematizado por Bardin (2011), denominado análise de conteúdo. As falas foram agrupadas em sete categorias e, dessa forma, foi possível elencar, a partir do discurso dos jovens, os programas que estavam chegando até eles, bem como suas principais áreas ou atividades de interesse. Nessa perspectiva, foram apresentadas, por ordem de prioridade, as principais demandas dos jovens participantes em termos de políticas públicas: 1) *de trabalho e renda* - melhores condições de inserção do jovem no mercado de trabalho, em condições dignas e priorizando seus estudos; 2) *educacionais* - ampliação da oferta de cursos superiores na região em instituições públicas, oportunizar o aprendizado de línguas, testes vocacionais que os ajudem nas escolhas de suas profissões, ampliação do acesso as novas tecnologias nas escolas e em sociedade, melhor acessibilidade, oportunidade de realizar viagem de estudos ou estudo do meio ao finalizar o nono ano do ensino fundamental e maiores investimentos para a educação de modo geral; 3) *esporte, lazer, cultura e arte* - disponibilizar espaço para a prática de futebol/futsal feminino, local amplo e seguro para a prática de atividades esportivas e de lazer na cidade e aprendizado de danças, como o samba; 4) *de segurança* - com foco na prevenção da violência escolar e social; 5) *de saúde* - diminuindo o tempo de espera e qualificando o atendimento no plantão no hospital público de Erechim, bem como investir em equipamentos e contratação de mais médicos e enfermeiros. Aliado a essas políticas, é necessário, também, ampliar os canais de participação com os jovens na escola e sociedade; compreender que os jovens têm direito de errar; trabalhar coletivamente para que escola, governantes e sociedade superem o conceito errôneo de que todos os jovens possuem as mesmas oportunidades e que depende unicamente deles superar todo tipo de dificuldades; e, por fim, os jovens sabem se posicionar e acreditam no seu potencial transformador para o futuro. Argumento finalizando que, mesmo com alguns avanços as políticas públicas de juventude existentes ainda não estão próximas dos interesses dos jovens como poderiam ou deveriam estar, porque pouco ou quase nada dialogam com os mesmos. Dessa forma, foi possível inferir que as políticas públicas disponibilizadas na atualidade não contemplam as reais necessidades dos jovens erechinenses.

Palavras-chave: Jovens. Políticas Públicas de Juventude. Interesses. Educação.

ABSTRACT

The present research had the object of studying young people and youth public policies. The general objective was to investigate the interests of young elementary and middle school students in public schools in the city of Erechim (RS), to see if the youth public policies - expressed in the form of programs - contemplated what young people were looking for in the search. Thus, my research problem aimed to answer the following question: In what extent do the youth public policies meet the interests of the young people of Erechim? The research method used was qualitative and as a technique of data collection, the focus group. The analysis, organization and interpretation of the data was performed according to the method systematized by Bardin (2011), called content analysis. The speeches were grouped into seven categories and, as a result, it was possible to list, from the discourse of the youngsters, the programs that were reaching them, as well as their main areas or activities of interest. In this perspective, the main demands of the young participants in terms of public policies were presented in order of priority: 1) work and income - better conditions for the insertion of young people in the job market, in decent conditions and prioritizing their studies; 2) education - expanding the offer of higher education in the region in public institutions, providing language learning, vocational tests to help them choose their professions, increasing access to new technologies in schools and society, better accessibility, Study trips or study of the environment at the end of the ninth year of primary education and greater investments for education in general; 3) sports, leisure, culture and art - providing space for women's futsal / soccer practice, ample and safe place for practicing sports and leisure activities in the city and learning dances, such as samba; 4) security - focusing on prevention of school and social violence; 5) of health - reducing the waiting time and qualifying the attendance on duty at the public hospital in Erechim, as well as investing in equipment and hiring more doctors and nurses. In addition to these policies, it is also necessary to expand the channels of participation with young people in school and society; Understand that young people have the right to make mistakes; Work collectively so that school, government and society overcome the misconception that all young people have the same opportunities and that it is up to them alone to overcome all kinds of difficulties; And, finally, young people know how to position themselves and believe in their transforming potential for the future. I argue that even with some progress the existing youth public policies are still not close to the interests of young people as they could or should be, because little or no dialogue with them. Thus, it was possible to infer that the public policies made available at present do not contemplate the real needs of the young people of Erechim.

Keywords: Young people. Youth Public Policies. Interests. Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas Investigadas	23
Gráfico 2 - Idade dos participantes da pesquisa - GFEM.....	70
Gráfico 3 - Renda familiar - GFEM	71
Gráfico 4 - Escolaridade do pai - GFEM.....	71
Gráfico 5 - Escolaridade da mãe - GFEM	71
Gráfico 6 - Idade dos participantes da pesquisa - GFEF	73
Gráfico 7 - Renda familiar - GFEF.....	74
Gráfico 8 - Escolaridade do pai - GFEF	74
Gráfico 9 - Escolaridade da mãe - GFEF	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Países da América do Sul e idades da população jovem.....	32
Quadro 2 - Dados pessoais dos participantes da pesquisa - GFEM	70
Quadro 3 - Dados residenciais - GFEM	70
Quadro 4 - Frequência a atividades físicas, recreativas e culturais - GFEM.....	72
Quadro 5 - Dados pessoais dos participantes da pesquisa - GFEF.....	73
Quadro 6 - Dados residenciais - GFEF.....	73
Quadro 7 - Frequência a atividades físicas, recreativas e culturais - GFEF	75

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BMX	Bicycle Moto Cross
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF	Constituição Federal
CIEE	Centro de Integração Empresa e Escola
CONAE	Confederação Nacional de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GECON	Grupo de Conjuntura
GFEF	Grupo Focal Ensino Fundamental
GFEM	Grupo Focal Ensino Médio
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais
IPEA	Instituto de Pesquisa Aplicada
JERGS	Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
Km ²	Quilômetro quadrado
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MG	Minas Gerais
MJ	Ministério da Justiça
MP	Medida Provisória
MS	Ministério da Saúde
Neet	Neither in employment, nor in education or training
OMS	Organização Mundial da Saúde
PB	Paraíba
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PPJ	Políticas Públicas de Juventude
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RS	Rio Grande do Sul
R\$	Real
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIPS	Sistema de Indicadores de Percepção Social
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNIMED	Sociedade Cooperativa de Trabalho Médico
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE	21
2.1	ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA NO BRASIL	21
2.2	JUVENTUDE(S) E JOVENS.....	26
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	39
2.3.1	A diversidade de políticas públicas existentes	39
2.3.2	Políticas públicas de juventude.....	46
3	METODOLOGIA.....	54
3.1	ESCOLHA DO MÉTODO	54
3.2	GRUPO FOCAL E ANÁLISE DE CONTEÚDO	56
3.3	RECORTE ESPACIAL	66
3.4	PERCURSO INICIAL DO ESTUDO EMPÍRICO	67
3.5	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	69
3.5.1	Grupo Focal Ensino Médio	69
3.5.2	Grupo Focal Ensino Fundamental	72
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	76
4.1	SER JOVEM.....	76
4.2	TRABALHO, MERITOCRACIA E OPORTUNIDADES	84
4.3	EDUCAÇÃO	102
4.4	ESPORTE, LAZER, CULTURA E ARTE	122
4.5	SAÚDE	131
4.6	VIOLÊNCIA ESCOLAR E SOCIAL	140
4.7	GOVERNO/POLÍTICA	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICE A – Carta de Apresentação	186
	APÊNDICE B – Declaração da Instituição Envolvida.....	187
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Pais	188
	APÊNDICE D – Termo de Assentimento	192

APÊNDICE E – Questionário Socioeconômico	195
ANEXO – Termo de Deferimento de Pesquisa	198

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho corresponde a pesquisa científica desenvolvida durante os dois anos em que estive na condição de acadêmica do Mestrado Profissional em Educação da UFFS – Campus Erechim. Dessa forma, inicio esclarecendo que meu objeto de estudo foi *jovens e políticas públicas de juventude*. Partindo dessa premissa, entendo que não posso tecer comentários ou posicionamentos sobre políticas públicas de juventude sem levar em consideração os jovens, justo por estes serem os sujeitos da minha pesquisa.

A juventude faz parte de um contexto histórico, social, político, econômico e educacional do nosso país, portanto, os jovens são merecedores de um olhar atento de pesquisadores e, conseqüentemente, do mundo acadêmico e científico. Caminhando na mesma perspectiva, entendo que as políticas públicas, expressas em forma de programas ou ações, devem ser formuladas em constante diálogo com a pluralidade de atores sociais, tendo como princípio norteador a cidadania.

Quando penso ou falo em termos de juventude ou jovens no Brasil, preciso ter presente que segundo dados disponibilizados no censo 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, eles representam 26,9%¹ da população brasileira. Isso significa que temos hoje mais de 51 milhões² de jovens vivendo no território brasileiro, distribuídos entre nossos estados e municípios.

Considero ser importante explicitar ainda, que durante toda a carreira profissional tive um olhar diferenciado voltado a esse segmento: os jovens. Desde que ingressei para trabalhar na 15ª Coordenadoria Regional de Educação em Erechim, na década de 1990 e, depois, ao final de 2004, ao atuar em uma escola estadual de educação básica – zona central de Erechim – meus questionamentos e curiosidade envolvendo esse público se expandiram.

Na escola, eu auxiliava diretamente a coordenação pedagógica; de manhã trabalhávamos com turmas de ensino médio e, à tarde, educação infantil e ensino fundamental. Desde que cheguei naquele educandário pude perceber que os jovens eram os mais citados e comentados - principalmente no intervalo dos professores -, sendo alvo de argumentos oriundos do senso comum, como: “eles não se preocupam com nada”; “não gostam de estudar”; “são muito preguiçosos”; “estão perdidos”. A partir daí, ampliei minhas reflexões e questionamentos

¹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,40,128&ind=4712> > Acesso em: 18 mai. 2017.

² Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> Acesso em: 18 mai. 2017.

sobre quem realmente são esses jovens. Que desafios enfrentam? Do que gostam? Por que a escola não é atraente para eles? Naquela época já havia entrado em contato com uma das produções de Charlot (2001), na tentativa de entender porque alguns jovens conseguiam, e outros não, estabelecer relações significativas com os saberes.

Esse “olhar” para os jovens estendeu-se também para o vínculo familiar. A vida presenteou-me com um lindo sobrinho – filho do meu irmão – que atualmente tem 17 anos. Ele é filho, neto e sobrinho único em nossa família, por isso é uma joia rara e especial entre nós, que, juntamente com mais sete sobrinhos do meu esposo, compõem nossa família. Nesse sentido, a curiosidade por compreendê-los e auxiliá-los está presente em meu cotidiano há tempo.

Explicitados os motivos de ordem pessoal que me levaram a pesquisar sobre jovens e políticas públicas de juventude, avanço para os acadêmicos. Considero importante salientar que a pesquisa a que me propus é inovadora e desafiante, pois existem poucas produções acadêmicas que investigam em que medida as políticas públicas de juventude, sejam elas municipais, estaduais ou federais, vêm ao encontro dos interesses dos jovens em seus respectivos municípios.

Minhas incursões sobre a temática elencada me permitem afirmar que a maioria das produções acadêmicas realizadas até o momento refere-se a estudos voltados para as seguintes temáticas: análises ou avaliações sobre políticas de juventude, contemplando um determinado programa ou ação; violência cotidiana a que muitos jovens estão submetidos atualmente; e questões relacionadas ao mundo do trabalho ou saúde dos jovens.

Com o presente estudo oportunistei aos sujeitos do mesmo técnicas de pesquisa que contemplaram sua livre expressão, ou seja, dei-lhes vez e voz. Acredito ter colaborado de maneira significativa para avanços na pesquisa sobre jovens e políticas públicas de juventude a partir do observado na empiria e dos dados coletados. Dessa forma, foi possível realizar uma aproximação entre o que chega até os jovens e o que realmente desejam.

Aliado a isso, ofereci práticas de reflexão e diálogo nos espaços educacionais. Considero que essas ações qualificam a educação e oportunizam que segmentos da sociedade – frequentemente esquecidos ou deixados à margem dos debates – sejam ouvidos enquanto sujeitos demandantes de políticas. Segundo Abramo (2014), o recorte juventude, tanto no país como internacionalmente, é bastante recente.

Quanto à relevância social do tema, parto da intenção de que meu estudo pode contribuir de alguma forma para refletir, reestruturar e até mesmo reinventar como as políticas públicas

são pensadas e implementadas atualmente, bem como a forma como as mesmas chegam até a diversidade de juventudes. Embora possa parecer utópico, quem sabe um dia os formuladores de políticas públicas entrem em contato com meu estudo e percebam o quanto é importante construir as políticas públicas ouvindo o que os jovens têm a dizer, sabendo quais são suas reais necessidades. Nessa perspectiva, esclareço que ao finalizar os estudos, os resultados da pesquisa serão divulgados junto às escolas pesquisadas e demais instituições que manifestarem interesse na mesma, contribuindo para a reflexão junto a educadores e gestores escolares sobre quais temáticas são mais interessantes e atrativas aos jovens. Dessa forma, poder-se-á visualizar a possibilidade de avanços no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais atrativo, dinâmico e colaborativo.

Propus-me também, ao final desta pesquisa e da materialidade da dissertação, a encaminhá-la à 15ª Coordenadoria Regional de Educação; Secretaria Municipal de Educação; Conselho Tutelar; Secretaria Municipal de Cidadania; Promotoria da Infância e Juventude - em Erechim; Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos do RS – em Porto Alegre; e Secretaria Nacional de Juventude - em Brasília, visando o conhecimento e reflexão, por parte dos responsáveis dessas instituições, sobre quais são os maiores interesses dos jovens, bem como a possível implementação de políticas públicas de juventude, contemplando os espaços micro (municípios) e não somente aquelas demandas elencadas nos estudos macro (estados e capitais).

Considero importante esclarecer também, que desde as primeiras discussões em sala de aula, no Mestrado Profissional em Educação, ficou evidente que a pesquisa surge de um questionamento, uma indagação. Partindo desse pressuposto, meu problema de pesquisa buscou responder: *“Em que medida as políticas públicas de juventude vêm ao encontro dos interesses dos jovens erechinenses?”*

Cabe destacar que meu objetivo geral visou a investigar quais eram os interesses dos jovens estudantes do ensino fundamental e médio em escolas públicas da cidade de Erechim (RS), para visualizar se as políticas públicas de juventude – expressas em forma de programas – contemplavam o que os jovens buscavam no momento da pesquisa. Os objetivos específicos tiveram por finalidade identificar, a partir dos discursos dos jovens participantes do estudo, os programas que conheciam ou tinham acesso em âmbito municipal, estadual ou federal, a fim de detectar o que efetivamente chegava até eles. Aliado a isso, objetivou-se, também, fazer um estudo sobre quais eram as áreas ou atividades de interesse dos jovens, para então analisar se as políticas públicas de juventude citadas contemplavam seus anseios e especificidades. E, por

fim, apresentar as principais áreas de interesse elencadas pelos jovens, para que possam ser utilizadas como balizadores de políticas de juventude, bem como para valorização e respeito dessa importante categoria social.

A presente dissertação é composta de cinco capítulos. No capítulo I trago a *introdução* desse trabalho, na qual são apresentadas as justificativas que embasaram meu estudo, o problema que norteou minha pesquisa, o objetivo geral, bem como os específicos e uma breve apresentação dos capítulos que compõem o trabalho.

No capítulo II, *políticas públicas de juventude*, apresento os principais estudos realizados sobre o tema no Brasil, bem como as possíveis lacunas que serão contempladas nesse estudo. Na sequência deste capítulo apresento conceitos que considero essenciais à minha pesquisa, entre eles: juventude e jovem; recorte etário; moratória social; juventude como momento de transição; e cultura juvenil e cultura escolar. Dando continuidade, apresento também os principais conceitos de política, políticas públicas, políticas educacionais, educação como direito e sua relação com a cidadania e políticas públicas de juventude.

No capítulo III, apresento a *metodologia*. Dessa forma, inicio esclarecendo que minha pesquisa está amparada no método qualitativo. Descrevo aspectos importantes sobre a técnica de coleta de dados utilizada - grupo focal -, bem como sobre a interpretação e análise dos dados, que teve embasamento a partir da análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2011). Na sequência, apresento o recorte espacial dessa pesquisa com uma breve contextualização do município de Erechim e, logo em seguida, o percurso inicial do estudo empírico. Finalizo o capítulo trazendo a caracterização da amostra que contém uma breve apresentação das escolas em que estudam os participantes dessa pesquisa, bem como dados sobre os jovens participantes no primeiro e segundo grupo focal, considerando aspectos como: idade, situação de trabalho, renda familiar, frequência que realizam atividades físicas e recreativas, etc.

O quarto capítulo contempla os *resultados e discussão* da pesquisa a partir das seguintes categorias: ser jovem; trabalho, meritocracia e oportunidades; educação; esporte, lazer, cultura e arte; saúde; violência escolar e social; e governo/política. Elenco os programas das esferas municipal, estadual e federal citados pelos jovens, que impactaram suas vidas de forma positiva e, ao final de cada categoria, as principais áreas de interesse/demanda dos jovens participantes dessa pesquisa.

No capítulo V trago as considerações finais nas quais apresento por ordem de prioridade, as principais áreas de interesse enumeradas pelos jovens, a fim de que possamos avançar em termos de políticas públicas de juventude e na valorização e respeito a essa importante categoria

social. A partir do estudo realizado e das demandas apresentadas pelos jovens, foi possível inferir que as políticas públicas disponibilizadas na atualidade, não atendem as reais necessidades da juventude erechinense.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Nesse capítulo apresento os principais estudos realizados sobre o tema no Brasil, bem como as possíveis lacunas que serão contempladas nesse estudo. Na sequência, apresento conceitos que considero essenciais a minha pesquisa, entre eles juventude(s) e jovens, que contemplam recorte etário, moratória social, juventude como momento de transição, cultura juvenil e cultura escolar. Dando continuidade, apresento ainda os principais conceitos de política, políticas públicas, políticas educacionais, educação como direito e sua relação com a cidadania e políticas públicas de juventude.

2.1 ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA NO BRASIL

A fim de obter informações sobre o que já havia sido produzido e o que ainda necessitava ser pesquisado, bem como possíveis aproximações ou divergências com o que me propunha pesquisar, visitei o banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio de sua Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e também consultei artigos disponibilizados no Scientific Electronic Library Online – SCIELO. De acordo com Brumer *et al.* (2008, p. 132), a revisão bibliográfica “possibilita uma melhor delimitação do tema em estudo, pois, analisando-se as diversas contribuições feitas, podem-se visualizar lacunas no conhecimento ou tópicos polêmicos que sugerem novas abordagens do tema”.

Em minhas buscas no IBICT e SCIELO, considerando as produções realizadas no país, utilizei como descritores as seguintes palavras-chave: *jovens*, *juventude*, *políticas públicas jovens* e *políticas públicas de juventude*. Os resultados evidenciaram estudos oriundos de várias regiões brasileiras. Dessa forma, em uma análise inicial foi possível constatar que a produção científica acerca das políticas públicas e juventude eram amplas. Envolvia muitos atores e áreas de conhecimento. Pude perceber que havia trabalhos muito consistentes em educação, psicologia (social e institucional), sociologia, ciência política, direito e, gestão e políticas públicas.

Diante de tantas produções foi necessário estabelecer critérios para a seleção dos trabalhos. De acordo com Lima e Mioto (2007), os critérios podem ser temáticos, linguísticos, cronológicos ou as principais fontes. Compreendeu-se, a partir do autor, que o critério temático diz respeito aos temas que são correlatos ao objeto de estudo que se quer pesquisar. As

principais fontes referem-se aos materiais que foram selecionados para fundamentar a pesquisa, a exemplo das teses, dissertações, dos livros, periódicos, entre outros. E o cronológico, por sua vez, diz respeito ao período temporal em que foram publicadas as pesquisas/os estudos.

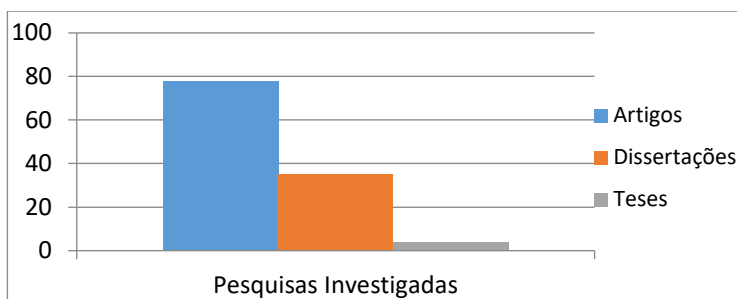
Diante dessas informações, iniciei pelo critério cronológico. Nessa perspectiva priorizei estudos realizados nos últimos dez anos, ou seja, contemplando o período de 2006 a 2016. O segundo critério foi temático. Dessa forma, procurei nos títulos dos trabalhos a possível relação com políticas públicas de/para juventudes ou jovens, com programas/projetos governamentais, e/ou com a participação dos jovens nas políticas a partir de alguma cidade ou estado do país, verificando, também, se continham algum aspecto que evidenciavam falas dos jovens sobre suas áreas ou temáticas de interesse.

Partindo para uma análise mais aprimorada, através da leitura dos resumos, palavras-chave e até do sumário, separei os estudos em dois blocos de análise. De um lado, aqueles que aparentemente não possuíam relação direta com meu estudo e, de outro, aqueles que possuíam aproximações mais evidentes.

Nessa incursão percebi que os que se distanciavam de meu estudo eram aqueles que continham pesquisas direcionadas especificamente para: educação de jovens nas prisões; jovens infratores; estudos tratando sobre drogas, sexualidade, assistência social ao dependente químico e proteção legal à juventude; capacitação de jovens e geração de emprego e renda; acesso e permanência do jovem nas universidades e o mercado de trabalho após a universidade; saúde pública e assistência social aos jovens; legislações voltadas aos adolescentes e jovens; violência na escola; etc.

Também pude evidenciar, após a leitura de partes dos artigos e algumas seções das dissertações e teses, quais eram os teóricos mais citados. Inclusive, cabe explicitar, que alguns deles e suas produções contribuíram de forma significativa para os alicerces do referencial teórico desta pesquisa. Dentre eles destaco: Abramo (2004, 2007, 2014); Abramovay (2002, 2015); Dayrell (2007, 2014); Krauskopf (1998, 2000, 2004, 2015); e Sposito (2003, 2005, 2007).

Compreendido esse percurso, é importante esclarecer que minha seleção inicial continha 117 trabalhos – 35 dissertações e 04 teses do IBICT, e 78 artigos do SCIELO.

Gráfico 1 - Pesquisas Investigadas

Fonte: Pesquisa da autora.

Após essa análise, a qual se refinou cada vez mais, foi possível estabelecer um olhar crítico sobre oito trabalhos cujos objetivos, instrumentos para coleta de dados e conclusões, aproximavam-se mais de meu estudo, bem como me possibilitavam visualizar lacunas nos conhecimentos já produzidos.

Dessa forma, apresento o estudo de Kafrouni (2009) como um dos que mais se aproximava de meu objeto de estudo, pois pretendia analisar a dimensão subjetiva dos jovens a partir de um programa social que oferece cursos de capacitação profissional no estado do Paraná, visando encaminhá-los para o primeiro emprego. A pesquisadora realizou entrevista com quatro jovens que participavam do programa e técnicos envolvidos. Suas conclusões evidenciaram a frequente culpabilização do próprio sujeito por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando a estrutura social na qual se insere. Além disso, apresentou a importante constatação de que as políticas públicas de juventude são pensadas e implementadas sem oportunizar mecanismos de participação e diálogo com os jovens, limitando, portanto, suas perspectivas de se constituírem como sujeitos dos programas a eles destinados.

Entender quais contribuições as políticas públicas podem trazer aos jovens da cidade de Gravataí-RS, na construção de uma cidadania emancipatória a partir do conceito de Cidades Educadoras, foi um dos objetivos de Wink (2011). Para coleta de dados, a autora realizou nove entrevistas semiestruturadas. Cinco delas foram com jovens que participavam de algum grupo social (*hip hop*, religioso, CTG, escola de samba, etc.) e as demais, com sujeitos ligados à administração municipal. Seu estudo revelou a necessidade de se pensar o tipo de formação que se quer oportunizar aos jovens, bem como a permanente prática de elos e diálogo entre a gestão pública e a comunidade, a fim de possibilitar a construção de políticas públicas que envolvam a participação popular. Para Wink (2011), há consideráveis distâncias entre a intenção das políticas públicas e sua efetivação, bem como a necessidade de resistência e enfrentamento ao capital como fator limitante dos anseios da classe trabalhadora.

Outro estudo foi realizado por Silva (2009), objetivando apresentar como as políticas públicas de juventude foram implementadas no âmbito das Secretarias de Trabalho e Assistência Social na cidade de Campinas-SP. Utilizou-se da análise de documentos oficiais, entre eles o “Guia da Juventude”³ e diálogos/entrevistas com doze gestores municipais. A autora apresentou e fez análise de alguns programas criados no país, nas esferas municipal, estadual e federal e sua presença no município pesquisado. Segundo Silva (2009), os resultados evidenciaram que as políticas propiciaram maior visibilidade e importância às juventudes, porém, apresentavam dificuldades em seu acompanhamento e avaliação. Ela percebeu, também, que após mudança na gestão municipal, a maioria das políticas públicas implementadas priorizava jovens em condições de vulnerabilidade social. Dessa forma o poder local optou por deixar de lado as políticas mais universalistas, priorizando as focalizadas.

Mais uma contribuição é proveniente do estudo realizado por Araújo (2011), com o objetivo de analisar o Projovem, no período de 2005 a 2008, como uma política ofertada pelo governo federal e disponibilizada pelo município de Recife-PE. Seu estudo teve como ênfase principal a opinião dos jovens e professores participantes no programa. Para isso, aplicou 560 questionários com perguntas abertas e fechadas, sendo 392 com jovens e 168 com professores. As conclusões evidenciaram que o programa trouxe aspectos positivos para a vida dos jovens envolvidos no mesmo, excetuando-se a entrada no mundo do trabalho. Aliado a isso, a compreensão de que esse programa, como qualquer outro, apresenta uma atuação limitada, porque sozinho não é capaz de solucionar questões históricas presentes no capitalismo, que são responsáveis pelos processos de exclusão de inúmeros jovens brasileiros. Segundo Araújo (2011), considera-se necessária a implantação de políticas públicas governamentais que ultrapassem ações de cunho meramente emergencial, atingindo efetivamente problemas estruturais da sociedade brasileira, com vistas à emancipação dos sujeitos.

Para Gomes (2012), o objetivo de seu estudo foi analisar a construção da Política Nacional de Juventude a partir da 2ª Conferência Nacional de Juventude, bem como compreender como a sociedade e o poder público têm se posicionado frente aos interesses dos jovens na condição de sujeitos de direitos. Dessa forma, a autora utilizou-se de análise documental, observação participante e questionário realizado com seis jovens, de 15 a 29 anos, que participavam como delegados na 2ª Conferência Nacional de Juventude. As perguntas versavam basicamente sobre o conceito que tinham de política pública, se existiam no país

³ Segundo Silva (2009), esse guia foi um material disponibilizado para divulgação, pelo poder público municipal, sobre as políticas públicas destinadas aos jovens campinenses.

políticas públicas direcionadas para a população jovem e qual a área considerada por eles como mais importante para a implementação dessas políticas. As conclusões revelaram a importância de se construir e implementar políticas que atendam à totalidade dos jovens, bem como as dificuldades em se lidar com as demandas e manifestações juvenis pelo mundo adultocêntrico. Ainda, segundo Gomes (2012), os programas e as ações ofertados pelo Estado são insuficientes para suprir as necessidades e anseios da juventude. Relata que é preciso dar visibilidade à atual realidade dos segmentos juvenis, além de manter efetivos canais de diálogo e participação através de conferências, fóruns e conselhos, bem como o repasse de mais recursos. Esclarece que [...] “não adianta elaborar políticas sem que se pergunte aos jovens o que eles querem” (GOMES, 2012, p. 88).

Trago também a pesquisa de Cavalcante (2010), cujo principal objetivo foi analisar como ocorreu a implantação de políticas públicas destinadas aos jovens no estado de Sergipe no período de 2007 a 2010, bem como identificar e caracterizar as principais demandas das juventudes, suas lutas, os espaços de negociação e participação na construção de políticas públicas. O autor concluiu que Sergipe está atrasado no que concerne às políticas públicas de juventude, pois não possui nem Secretaria e nem Conselho Estadual de Juventude. Do mesmo modo, verificou que as demandas dos jovens são implementadas pelo governo de forma fragmentada e sem sua participação.

O estudo de Ferreira (2015) objetivou analisar a implementação do Projovem Urbano no município de Juiz de Fora-MG, a fim de verificar, pelos próprios jovens egressos, como o programa repercutiu em suas vidas e nas expectativas de futuro em termos de trabalho e estudo. Utilizou-se de análise documental, questionário com questões fechadas e entrevista com sete jovens, bem como educadores e corpo executivo do Projovem. A análise levou à conclusão de que o programa auxiliou os jovens a concluir o ensino fundamental e prosseguir para o ensino médio. Evidenciou também, que há muita evasão e que o programa não é suficiente para superar as limitações sociais e econômicas às quais muitos jovens estão submetidos cotidianamente. Além disso, as políticas formuladas pela esfera federal e implementadas pelos municípios apresentam dificuldades de administração devido às mudanças governamentais.

Soares (2013) se propôs a avaliar o Projovem no município de João Pessoa-PB, considerando os impactos dessa ação na vida de jovens egressos do programa e na dinâmica política e institucional. Para coletar os dados, utilizou questionários com egressos e entrevistas semiestruturadas com coordenadores do programa. As conclusões evidenciaram, segundo os jovens participantes, que o Projovem contribuiu mais para a escolarização do que formação

para o trabalho. Também, segundo a autora (2013), o programa teve uma fraca dimensão institucional e uma forte dimensão política, pois não conseguiu efetivar-se como uma política pública municipal, em virtude de sua frágil qualificação para o trabalho e baixa institucionalidade.

A análise pormenorizada dos trabalhos apresentados permitiu a evidência de lacunas que foram contempladas na presente pesquisa. Uma delas é que a maioria das pesquisas tinha como foco de estudo e análise um determinado programa. Já o meu estudo, indagou aos jovens participantes sobre *todas* as políticas públicas conhecidas ou acessadas por eles, ou seja, de maneira geral como eles percebiam/enxergavam essas políticas e o que tinham a dizer sobre elas. Além disso, me propus saber quais eram suas áreas ou atividades de maior interesse e, dessa forma, apresentar ao final dessa pesquisa como os jovens veem e querem as políticas públicas a partir da cidade de Erechim-RS.

Outro ponto que considero importante destacar é que meu estudo contemplou jovens inseridos em realidades distintas, oportunizando uma análise mais aprofundada do discurso desses sujeitos a partir dos contextos em que estão inseridos. Essa análise de realidades não foi contemplada pelos estudos apresentados.

A maioria das pesquisas utilizou como instrumento de coleta de dados os questionários e/ou entrevistas individuais. Os grupos focais vêm crescendo no meio acadêmico, porém ainda são pouco utilizados, na proporção dos trabalhos disponibilizados na área de políticas públicas de juventude e/ou educação. Entendo que a técnica em questão possibilitou uma maior abertura para o diálogo, interação e capacidade de posicionamento e argumentação pelos jovens envolvidos nesta pesquisa. A mesma também oportunizou um aprendizado significativo à pesquisadora enquanto moderadora, ao conduzir o grupo e pelo clima de respeito e alto nível com que foram abordadas diferentes ideias e concepções por todos os participantes do estudo.

Diante do exposto, acredito ter evidenciado as principais produções que se aproximaram de meu estudo e, principalmente, as lacunas que essa pesquisa permitiu contemplar.

2.2 JUVENTUDE(S) E JOVENS

Para a conceituação de *juventude* e *jovem*, amparei-me, inicialmente, nas considerações de Freitas (2005). Para ela, existem diversas concepções e visões do que se definiria como juventude ou jovem e, da mesma forma, como se constituem ou não assunto para as políticas públicas. De acordo com a autora é preciso iniciar considerando os termos adolescência e juventude, pois argumenta que em determinados momentos e situações eles [os termos] se

confundem, se sobrepõem ou se distinguem, e podem também apresentar diferentes abordagens. Esclarece que a definição de juventude pode surgir de um recorte etário⁴, uma fase da vida, uma geração ou categoria social, etc. Argumenta que a fase do ciclo vital entre infância e maturidade pode ser um importante parâmetro de discussão para a definição de juventude.

[...] a noção de geração remete à ideia de similaridade de experiências e questões dos indivíduos que nasceram num mesmo momento histórico, e que vivem os processos das diferentes fases do ciclo de vida sob os mesmos condicionantes das conjunturas históricas. É esta singularidade que pode também fazer com que a juventude se torne visível e produza interferências como categoria social. Assim, mesmo não sendo suficiente, ou mesmo central, para todas essas abordagens, a noção de fase do ciclo vital pode ser um bom começo para a discussão (FREITAS, 2005, p. 6).

O estudo e a conceituação da adolescência e juventude têm avançado consideravelmente nas últimas duas décadas na América Latina, segundo León (2005), tanto em termos de análises, como na implementação de políticas públicas de juventude que considerem suas especificidades. León (2005, p. 10) concebe as categorias de adolescência e juventude “como uma construção sociohistórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas, onde as intenções e esforços na pesquisa social, em geral, e nos estudos de juventude, em particular, têm estado focados em dar conta da etapa da vida que se situa entre a infância e a fase adulta”.

O autor também contribui para a definição de juventude, esclarecendo que “a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional, para designar com isso a dinamicidade e permanente evolução/involução do mesmo conceito” (LEÓN, 2005, p.12).

O período da juventude tem início com as mudanças corporais – típicas da puberdade – que potencializam a sexualidade, provocando mudanças intelectuais e emocionais e, como explica Freitas (2005), naturalmente terminam quando se entra no mundo adulto. De acordo com a autora, essa inserção no mundo adulto contempla cinco dimensões: concluir os estudos; manter-se com a renda de seu trabalho; ser responsável ou corresponsável por sua moradia; ter um relacionamento estável; adotar ou ter filhos. Essas cinco dimensões são uma representação para os fatores que, frequentemente, definem a condição de adultos.

Dayrell e Carrano (2014, p. 111) também falam sobre isso, esclarecendo que “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”. Explicam que há um caráter universalizante das juventudes, devido às transformações que atingem esses indivíduos. Porém, deixam claro que há, também, construções históricas e sociais diferenciadas

⁴ Esse conceito será abordado no decorrer dessa dissertação.

nessa fase da vida. Para eles, a entrada na juventude se faz pela adolescência, que ocorre com as transformações biológicas, psicológicas e de maior participação na vida em sociedade. Segundo os autores (2014), a juventude é a fase da vida em que temos melhores condições de gerar filhos e também é a fase em que sentimos menos necessidade de proteção da família, começamos a adquirir maiores responsabilidades e, conseqüentemente, mais independência. Eles esclarecem que o mesmo não acontece com a passagem para a vida adulta, pois ela está cada vez mais fluida e indeterminada. Atualmente, o tempo de juventude vem sendo prolongado⁵ por inúmeros fatores.

Considero importante trazer as contribuições de Krauskopf (2000), pois ela identifica quatro enfoques acerca das diferentes concepções de juventude:

- a) Juventude: período preparatório** – A juventude é vista socialmente como um período de preparação ou transição para a vida adulta. Eles [os jovens] não são reconhecidos como atores sociais – por serem considerados inexperientes ou imaturos – o que se traduz na postergação de seus direitos. Essa concepção tem origem nas civilizações antigas, nas quais se valorizava muito a experiência adquirida em função da idade, gerando hierarquias que permanecem até hoje. A juventude é uma etapa dedicada à aquisição de múltiplos conhecimentos e, segundo a autora, nesse período a sociedade lhes outorga uma moratória. Essa moratória⁶ seria uma suspensão temporária de suas obrigações, favorecendo que se adaptem às novas situações. Os jovens precisam incorporar rapidamente inovações, ao mesmo tempo em que convivem com muitas resistências, oriundas de um sistema e práticas voltadas para interesses que não são os seus, mas do mundo adulto. Essa moratória seria vista como o maior benefício dado pela sociedade aos jovens, o que na realidade não se efetiva na prática. Com a velocidade que a informação e as mudanças ocorrem, essa postergação acaba limitando ainda mais suas perspectivas, gerando inúmeras dificuldades de acesso aos bens e serviços. Esse enfoque de preparação para o mundo adulto gera muitas exclusões, principalmente nas camadas menos favorecidas da população, ao mesmo tempo em que leva à criação e manutenção de programas e ações isolados, voltados principalmente para o uso do tempo livre e voluntariado, não atendendo às reais necessidades do público jovem.
- b) Juventude: etapa problema** – Diante da invisibilidade social do jovem em seu percurso até a vida adulta, ele somente é visto ou lembrado quando perturba a ordem

⁵ Esse prolongamento da juventude será explicado adiante.

⁶ O conceito de moratória será abordado no decorrer dessa pesquisa.

social. Nessa perspectiva, a juventude é vista como problema. Esses problemas são argumentados pela sociedade na forma de gravidez precoce, delinquência, drogas, abandono escolar, DST e AIDS, entre outros. Esse enfoque se sustenta na suposição de que os problemas da juventude não necessitam de uma mudança substantiva a partir de seus contextos. As causas dessas “patologias” são atribuídas pela sociedade ao próprio jovem e, dessa forma, as ações são voltadas somente para ele, esquecendo-se do contexto em que vive e do qual faz parte. Partindo dessa visão de etapa problema, se constrói uma percepção generalizadora da juventude, de forma estigmatizada e negativa. Sendo assim, a sociedade reforça a exclusão dos jovens, quando, na verdade, deveria propiciar seu empoderamento. Nessa abordagem as políticas públicas estão mais voltadas para a repressão e o controle. Segundo a autora, a abordagem setorial e fragmentada dos programas e políticas desenvolvidas em torno desse paradigma já tem demonstrado sua ineficácia e, felizmente, surgem iniciativas que procuram construir perspectivas mais universalizantes.

- c) **Juventude cidadã** – O paradigma da cidadania integral da juventude prioriza a plenitude de direitos dos jovens, a fim de construir democrática e participativamente sua qualidade de vida e contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Segundo Krauskopf (2000), não se trata somente da cidadania formal de exercer o direito ao voto a partir dos 18 anos, mas numa perspectiva em que o jovem passa a ser considerado como sujeito de direitos, deixando de ser definido por suas incompletudes ou desvios. A construção de políticas públicas para a juventude orientada nessa perspectiva tem a “participação” como palavra-chave. Para isso é necessário o abandono de enfoques meramente adultizados e tradicionais, bem como a superação da perspectiva fragmentada que se tem dos jovens, que acaba por dificultar sua cidadania plena. Fica evidente, portanto, que a implementação desse paradigma implica novo conceito de participação pelos jovens. A autora reforça que isso somente será possível por meio do acesso amplo adquirido pelos jovens aos processos de tomada de decisões. Argumenta que é necessário construir alianças – contemplando diversos atores sociais – amparados em valores compartilhados, como responsabilidade, confiança, solidariedade e tolerância, a fim de efetivar, na prática, o desenvolvimento de políticas públicas de juventude construídas a partir de um marco de equidade e participação.
- d) **Juventude: ator estratégico de desenvolvimento** – As sociedades requerem, cada vez mais, sujeitos altamente qualificados e flexíveis às mudanças. Nessa perspectiva o

jovem é visto como ator estratégico de desenvolvimento. As políticas públicas de juventude são orientadas para a formação de capital humano e social, visando diminuir as brechas de desigualdade. Esse enfoque utiliza como um de seus argumentos a pirâmide demográfica, justificando que a população está ficando velha, ou seja, com mais idade. Dessa forma, os jovens passam a ter um papel importante para resolver problemas de desenvolvimento em seus países. De acordo com Krauskopf (2000), os jovens são aqueles que enfrentam com maior flexibilidade o desafio das inovações tecnológicas e as transformações produtivas; também são os que migram massivamente para as cidades em busca de melhores condições de vida e acabam marginalizados por um sistema cada vez mais excludente. Segundo a autora, muitos jovens trabalham em condições precárias com a intenção de contribuir para o sustento de suas famílias, inclusive superando inúmeras adversidades com entusiasmo e criatividade. A educação, de acordo com a autora, continua sendo uma das políticas sociais mais importantes para a preparação das novas gerações. A autora argumenta que para gerar uma sociedade incluyente não basta dedicar-se a incluir os excluídos, mas sim criar espaços onde todos participem, sem distinção de nenhuma espécie. Sustenta, ainda, que o capital social se constrói a partir dos vínculos de confiança entre os diferentes grupos e da colaboração em prol de projetos coletivos. Dessa forma, se estabelecem novos desafios no campo do conhecimento e da formação de capacidades com a finalidade de desenvolver propostas transversais, que oportunizem romper com estruturas predominantemente setoriais e excludentes.

Krauskopf (2000, p. 20) também argumenta que

[...] la definición de lo joven está marcada por múltiples perspectivas y que, si bien para fines de las políticas, ha sido un segmento de la población definido institucionalmente, los aportes de los estudios sobre juventud han contribuido significativamente a la evolución y modificación de los paradigmas. Se han enunciado también condiciones y logros así como algunos desafíos que enmarcan el difícil camino para la inclusión del desarrollo juvenil en un marco de equidad, participación y transversalidad de las políticas públicas así como un reconocimiento de la diversidad de condiciones, expresiones culturales y capacidades estratégicas de las juventudes ante los cambios que sus sociedades enfrentan en este milenio.

Diante do exposto, acredito que é necessário avançarmos na formulação de políticas públicas que contemplem os interesses dos jovens e suas especificidades. Para que isso se efetive na prática, faz-se necessário criar, cada vez mais, canais de diálogo e participação com o segmento jovem, como também concebê-los na perspectiva de sujeitos de direitos, vencendo paradigmas e enfoques estigmatizantes.

Em meus aprendizados teóricos, descobri que muitos autores utilizam o termo juventude no plural, ou seja, *juventudes*. Esse conceito, amparado em Abramovay e Castro (2015, p. 14), auxiliou para a compreensão e reflexão ampliada do termo *juventudes*. Tal aprendizagem compreende que

[...] não há somente uma juventude, mas juventudes que se constituem em conjunto diversificado com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade. A juventude por definição é uma construção social, uma produção de uma determinada sociedade, relacionada com formas de ver os jovens, inclusive por estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, raça, grupo, contexto histórico entre outras. Ressalta-se que o emprego do termo *juventudes* no plural, antes de patrocinar uma perspectiva fracionada, na qual aparecem modelos de jovens separados, sinaliza a existência de elementos comuns ao conjunto dos jovens.

Machado Pais (1997 apud ESTEVES e ABRAMOVAY, 2007) esclarece que, de acordo com a sociologia da juventude, a compreensão do que é ser jovem pode ser contemplada em duas grandes linhas. A primeira considera a juventude como uma categoria homogênea, cuja característica principal é vivenciarem a mesma etapa de vida, ou seja, pertencerem à mesma faixa etária. Nessa perspectiva os enfoques são dados para as uniformidades dessa fase existencial. A segunda compreende a definição de juventude a partir de uma visão ampla, capaz de abarcar diferentes perspectivas e interesses das culturas juvenis. Essa visão ultrapassa o recorte etário e avança para o uso do termo *juventude* no plural, ou seja, *juventudes*, tendo como pressuposto contemplar a enorme gama de possibilidades dessa categoria.

A expressão *juventudes* também é defendida por Aquino (2009, p. 31): “[...] tornou-se usual empregar a expressão *juventudes* para enfatizar que, a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens”. Abramovay, Castro e Waiselfiz (2015, p. 22) também refletem sobre o termo, afirmando:

quando a referência é “*juventudes*”, há que estar atento à “diversidade” e como esta pode se confundir com ou camuflar os processos de desigualdades sociais. Importante combinar, no campo da educação políticas universais e políticas focalizadas, considerando que existem distintos tipos de sujeitos jovens.

Diante de inúmeras especificidades, alguns autores argumentam que é difícil definir a categoria *juventude*. Dayrell (2007, p. 157-158) é um deles e afirma:

Construir uma definição da categoria *juventude* não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais. [...] Significa não entender a *juventude* como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um

momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2007, p. 157-158).

Muitos autores trazem a definição de juventude considerando também o *recorte etário*, a exemplo de Cassab (2011, p. 158), que esclarece:

[...] é possível delinear três grandes acepções que norteiam o conceito de juventude. Uma primeira, que procurará definir juventude a partir de um recorte etário – entre 15 e 24 anos, no caso da Organização Mundial da Saúde (OMS). A segunda relacionada a juventude a uma fase de transição – a passagem da infância à vida adulta. Por fim, uma última, que associa a juventude a um eterno devir, a um projeto de futuro, sendo, portanto, negado o presente.

Apresento outros autores que reforçam o conceito de juventude, utilizando-se da faixa etária. Para León (2005, p. 13),

convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para juventude, aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três sub-grupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos, inclusive para o caso de designar o período juvenil, em determinados contextos e por usos instrumentais associados, este se amplia para baixo e para cima, podendo estender-se entre uma faixa máxima desde os 12 aos 35 anos [...]

Vários países e seus organismos oficiais – que se apresentam como ministérios, secretarias, institutos ou conselhos voltados para a juventude - utilizam-se da faixa etária para delimitar a categoria juventude. O quadro abaixo foi construído a partir da tabela “Invertir em juventude. Informe regional de población en juventud en América Latina y el Caribe”, tendo como fonte a UNFPA; CEPAL 2011, disponibilizada na obra de Krauskopf (2015). Nesse sentido, a intenção é demonstrar que não há unanimidade nas faixas etárias, mesmo entre países que compõem a América do Sul.

Quadro 1 - Países da América do Sul e idades da população jovem

PAÍS	FAIXA ETÁRIA
Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Peru	15 a 29 anos
Colômbia	14 a 26 anos
Equador	18 a 29 anos
Guiana	15 a 24 anos
Uruguai	14 a 25 anos
Venezuela	18 a 28 anos

Fonte: a autora.

No Brasil, desde 2005, segundo Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 24),

com a criação da Secretaria Nacional de Políticas Públicas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, a população jovem é de 15 a 29 anos, levando em conta o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir, principalmente o primeiro emprego.

Essas características, segundo Kieling (2009), não devem ser entendidas como homogêneas para todas as juventudes, nem mesmo ocorrem concomitantemente dentro da mesma faixa etária. De acordo com o autor, há vários elementos que diferenciam a categoria juventude. Segundo ele, a proximidade do mundo do trabalho, as urgências da vida cotidiana, os investimentos em relação às oportunidades de inserção profissional, enfim, os fatores sociais que determinam as diferentes situações dos jovens acabam por atuar como condicionantes estruturais dos processos de amadurecimento das juventudes.

Cabe destacar que após inúmeras leituras realizadas, minha compreensão foi ampliada, no sentido de entender que conceituar jovem ou juventude, considerando apenas – ou principalmente – sua faixa etária, é algo perigoso e inconsequente. A primeira contribuição veio de Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 21) quando apresentam que “[...] há críticas ao uso da idade como único indicador, considerando a complexidade da categoria “jovem”, que se refere tanto ao estar jovem como ser pessoa e sujeito hoje e amanhã”. No mesmo sentido, trago as palavras de Dayrell e Carrano (2014, p. 110), os quais me ajudaram a lembrar que “uma primeira preocupação é não reduzirmos a nossa compreensão da juventude a uma definição etária ou a uma idade cronológica”. Os autores argumentam que existem outros fatores mais importantes que a idade para serem considerados no momento de definir jovem ou juventude. “Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 110). Outros pesquisadores contribuíram na mesma direção. Retorno a Kieling (2009, p. 80), para o qual as “pessoas consideradas jovens num determinado contexto tendem a não ter o mesmo estatuto em outros. Assim, o primeiro pressuposto de uma abordagem da juventude com base em critérios etários é reconhecer que uma definição dessa natureza será sempre realizada de modo arbitrário”. Segundo o autor (2009), uma solução para fugir desse problema seria rejeitar qualquer delimitação por idade para se definir um grupo jovem. Porém, isso acarreta algumas restrições, tais como a impossibilidade de critérios objetivos para definir previamente quem seria incluído ou excluído da condição juvenil.

Partindo dos pressupostos apresentados pelos autores, esclareço que minha pesquisa contemplou a faixa etária de jovens dos 13 aos 29 anos. Justifico que essa escolha etária foi estendida a fim de contemplar/incluir jovens do nono ano do ensino fundamental. Esse posicionamento e olhar diferenciado encontrou amparo nos teóricos e, também, no fato de que, a partir dos 13 anos, muitos(as) jovens já se encontram em vivências que superam sua idade cronológica. Isso me remete ao tempo em que trabalhava na escola e ouvia as histórias dos(as) alunos(as) que cuidavam de seus irmãos para que os pais pudessem trabalhar; das estudantes que engravidavam e precisavam compartilhar o tempo de estudo com as tarefas de mãe; dos(as) que vivenciavam violência familiar; etc. Eu percebia, também, que muitos(as) estudantes nessa faixa etária (a partir dos 13 anos) possuíam uma visão ampliada de vários aspectos que, com certeza, eu desconhecia totalmente com a mesma idade. Tudo acontece muito rápido em nosso cotidiano; as mudanças são inevitáveis e, com o jovem, não é diferente. Em contrapartida, antigamente, uma pessoa com 29 anos era considerada adulta, geralmente casada, com filhos, empregada. Hoje, com essa idade, muitos jovens ainda permanecem na casa dos pais, recebendo mesada. Há uma ampliação da juventude, de acordo com Krauskopf (2004, p. 13): “El período juvenil ha ido prolongándose (con ampliación de sus límites tanto en un sentido ascendente como descendente) en la misma medida que las sociedades se van desarrollando”. Esteves e Abramovay (2007, p. 25) reiteram esse entendimento ao esclarecerem que:

Nos últimos anos, quer pela necessidade de uma maior permanência no sistema educacional, quer pela dificuldade de os jovens ingressarem no mercado de trabalho – e, com isso, adquirirem autonomia e independência econômica face à suas famílias para, inclusive, construir novas famílias –, a condição juvenil vem sendo crescentemente prolongada.

Considerando essas importantes argumentações, entendo que minha pesquisa tem como propósito propiciar discussões e reflexões relevantes. Uma delas é relativizar esses parâmetros de conceituação dos jovens ou juventudes, para não considerar apenas – ou prioritariamente – a sua faixa etária.

Dando continuidade a conceitos tão relevantes, trago também o de *moratória*, que aparece para designar o prolongamento da juventude. Dayrell (2007, p. 172) argumenta que “[...] os jovens vivenciam a tentativa de alongar o período da juventude o máximo que podem, experienciando assim uma moratória”. De acordo com Aquino (2009, p. 26), moratória social “[...] é um crédito de tempo concedido ao indivíduo que protela sua entrada na vida adulta e possibilita experiências e experimentações que favorecerão seu pleno desenvolvimento, especialmente em termos de formação educacional e aquisição de treinamento”. Abramo (2004,

p. 42) entende “[...] la "moratoria", como un tiempo de resguardo centrado principalmente en la formación escolar que prepara para la futura entrada en el denso mundo social”. Os autores esclarecem que a moratória seria um tempo para o ensaio e o erro, a liberdade e o prazer e, também, para a experimentação. Dayrell (2007, p. 172), porém, esclarece que

o sentido dessa tentativa não é tanto o de uma suspensão da vida social ou de irresponsabilidade, como geralmente é vista, mas de garantir espaços de fruição da vida, de não serem tão exigidos, de se permitirem uma relação mais frouxa com o trabalho, de investirem o tempo na sociabilidade e nas trocas afetivas que esta possibilita.

Avançando nas discussões e apresentações de conceitos, elenco a contribuição de Cassab (2011), para quem é possível identificar a juventude como um momento de *transição*. É importante esclarecer que a autora está criticando essa concepção reducionista acerca da juventude.

Nessa concepção, os jovens são frequentemente pensados como atores sem identidades, vontades, desejos e ações próprias, sendo definidos pela ausência e pelo que não seriam - nem crianças e nem adultos. Sujeitos que precisam de constante vigilância, controle e tutela para que não se pervertam ou não se percam (CASSAB, 2011, p. 158).

León (2005) também escreve sobre transição, compreendendo-a como passagem da infância à vida adulta. De acordo com o autor, teóricos concebem essa passagem como tempo de espera antes de assumir papéis e responsabilidades adultas, ganhando maior destaque a passagem do estudo para o trabalho, ou concomitantemente, como acontece com a maioria dos jovens das classes desprivilegiadas. Krauskopf (2000, p. 11) também comenta sobre o período de transição, esclarecendo que:

El paradigma de la juventud como una transición a la adultez define el período desde las crisis y las incompletudes y establece una postergación de los derechos de los niños y jóvenes. Al considerar a los jóvenes como carentes de madurez social e inexpertos, no son reconocidos como actores sociales.

Nessa variável de conceitos, segundo Cassab (2011), em determinado momento o jovem é visto como um problema social, depois como possível solução, ou, ainda, como esperança de um futuro melhor. De acordo com a autora, exclui-se a visão do jovem na perspectiva do presente. Essa constatação também é evidenciada por Carrano e Dayrell (2013, p. 11) quando argumentam que “O jovem é aquele que ainda não se chegou a ser. Nega-se assim o presente vivido. Desta forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-

lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro”. Ainda segundo os autores, as representações que circulam pelas diferentes mídias acerca dos jovens, interferem na nossa maneira de compreender esse segmento, bem como sobre os estereótipos que construímos em torno dos mesmos ao longo do tempo. Por isso, segundo eles, é frequente considerar a juventude como um período de transição. Nessa perspectiva a tendência é enxergar o jovem pelo lado negativo.

Cassab (2011) nos ajuda a compreender que a categoria juventude não é estática, ao contrário, uma de suas características é a mutabilidade ao longo da história.

O fato é que a categoria juventude engloba uma série de ‘diferentes’. São tantas as juventudes quantas são as classes sociais, a etnia, a religião, o gênero, o mundo urbano ou rural e os tempos. Ou seja, juventude é uma categoria socialmente construída. Daí sua mutabilidade ao longo da história (CASSAB, 2011, p. 159).

A autora argumenta que muitas transformações ocorreram desde o jovem romano até o da modernidade. Essas transformações acontecem de acordo com as concepções predominantes nas sociedades. Segundo a autora, era bem diferente a vida de um jovem burguês, no auge da Revolução Industrial, quando comparada a de um jovem operário. Assim como se diferenciava o jovem de família nobre e o jovem escravo. Ou mesmo os jovens medievais, livres para suas festas e algazaras, enquanto que as jovens ficavam presas à moralidade e aos costumes da igreja e da família, preparadas desde cedo para servirem e obedecerem ao marido. Assim como é diferente o jovem que vive nas cidades e o jovem rural ou quilombola. Também são distintos os jovens dos grupos sociais abastados e os jovens pobres. Dayrell e Carrano (2014, p. 124) ajudam novamente a esclarecer que

[...] a construção das identidades é um processo cada vez mais complexo, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Ele acaba se constituindo como ator plural, com múltiplas identidades, produto de experiências de socialização em contextos sociais os mais diversos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade.

Os autores (2014) falam sobre identidades e sociabilidade. Dessa forma, considero pertinente trazer mais próximo o que os próprios jovens comentam sobre a fase que estão vivenciando. Isso foi possível com a contribuição de Aquino (2009), ao apresentar dados coletados numa pesquisa de opinião realizada pelo Instituto Cidadania em 2003, na qual os entrevistados esclareceram quais eram as coisas boas, ruins e mais preocupantes de ser jovem.

[...] entre *as coisas boas de ser jovem*, destacaram-se aspectos tão variados quanto não ter responsabilidades, poder aproveitar a vida, ter liberdade, fazer amizades, ter saúde e disposição física, mas também poder estudar e adquirir conhecimentos e poder trabalhar. [...] entre *as coisas ruins de ser jovem*, destacaram-se, na opinião dos entrevistados, o convívio com riscos variados – drogas, violência, más companhias – e a falta de trabalho e renda, além da falta de liberdade expressa pelo controle familiar. [...] quando se trata das *maiores preocupações dos jovens atualmente*, entre as quais foram explicitamente citadas na ordem, as questões que os atingem mais de perto, a saber: segurança/violência, trabalho – emprego/questões profissionais – e drogas (AQUINO, 2009, p. 30).

Assim como Aquino, eu tinha sede e vontade de pesquisar/saber mais sobre os jovens: o que é ser jovem segundo eles? Quais são seus medos ou preocupações? Que interesses eles têm? Que tipo de sociedade eles querem?

Dando continuidade às leituras, ficou evidente o uso, por diversos autores, dos termos *condição*, *cultura* ou *grupo juvenil* e sua relação com a *cultura escolar*. A definição de cultura juvenil é explicitada por Valenzuela (2009, p. 139 apud ABRAMOVAY, CASTRO e WASELFISZ, 2015, p. 29):

Partilha-se do entendimento de Valenzuela, para quem “a cultura é o conjunto de processos e elementos que participam da construção de sentidos e significados da vida e inclui tanto os campos sociais como as representações e imaginários”. Os sujeitos sociais têm acesso a diferentes culturas, que não são necessariamente harmônicas entre si. O mesmo se dá entre os jovens.

Esteves e Abramovay (2007, p. 27) esclarecem:

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórios entre si.

Na atualidade são inúmeros os desafios e as desigualdades que os jovens precisam enfrentar. De acordo com Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), estamos vivendo um período de crise mundial, provocada pelo capitalismo, que colabora para reforçar as desigualdades sociais, o consumismo e o individualismo. Dessa forma, avançamos para a necessidade, como afirmam os autores, de ampliação da relação entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Na escola se encontram diferentes culturas e saberes que precisam ser contemplados. “[...] o descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens e como estes privilegiam a comunicação, os saberes que decolam do corpo e das artes, seriam também fontes de conflitos que podem potencializar problemas nas escolas” (ABRAMOVAY,

CASTRO e WASELFISZ, 2015, p. 30). Os autores nos auxiliam na reflexão de que a escola não está aberta e receptiva à cultura dos jovens, a qual se distingue por sua dinamicidade, diversidade e flexibilidade. Enfatizam, ainda, que a cultura escolar é baseada numa violência de cunho institucional, caracterizada pela falta de diálogo. Citam como exemplo: as normas ou regras que são construídas de forma autoritária; o projeto político-pedagógico construído sem a participação de toda a comunidade escolar; as formas de convivência; etc. Tudo isso acaba gerando múltiplas tensões que permeiam a relação entre os que convivem na escola, sobretudo docentes e jovens. Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 32) entendem que

a escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais.

A oportunidade de pesquisar os jovens e políticas públicas voltadas para esse segmento me sensibiliza e preenche, ao mesmo tempo em que renova minha esperança e determinação na construção de uma sociedade e escola melhor. Compartilho a forma de pensar de Serrano (2006) e sou cúmplice do olhar com que descreve o que é ser jovem ou juventude. Segundo a autora, é nessa fase que o ser humano vive momentos especiais. É a fase de preparação para a vida adulta e profissional. O desejo sexual estimula a vontade de encontrar um parceiro(a) e viver a sexualidade em plenitude. Amplia-se a sensibilidade e o sentimento de corresponsabilidade social e ambiental. O impulso pela ação participativa provoca a vontade de expressar suas ideias e opiniões sobre as problemáticas e, também, sugerir soluções. Para Serrano (2006), todas essas potencialidades, se adequadamente comprometidas com a vida, a ética, a solidariedade e a sustentabilidade, podem construir a atitude cidadã e a capacidade crítica de fazer escolhas conscientes e responsáveis. Ainda, segundo a autora, viabilizar a inclusão e participação da juventude nos processos de construção do coletivo comunitário local e/ou regional é dever da sociedade e dos órgãos públicos, a fim de assegurar a possibilidade de se ter futuros adultos comprometidos com a sustentabilidade, a coletividade e a justiça social.

Diante do exposto, a intenção nesse momento é finalizar este capítulo trazendo algumas provocações ou problematizações. Para isso, utilizo-me primeiramente do questionamento produzido por Pontual (2003, p. 119): “Quais têm sido os instrumentos e as linguagens mais efetivas, no sentido de promover o diálogo e a participação dos jovens nas ações do poder público?” Complemento: Como chegam até os jovens as políticas públicas de juventude? Os programas existentes atendem suas reais necessidades?

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS

2.3.1 A diversidade de políticas públicas existentes

Até ingressar no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, os termos política, políticas públicas e políticas educacionais faziam parte do meu cotidiano apenas de forma superficial. Foi na pós-graduação *stricto sensu* que efetivamente tive a oportunidade de apropriar-me de seus significados, conceitos e importância. Hoje entendo que é impossível conceber uma educação pública de qualidade sem ter claro o quanto as políticas públicas e educacionais impactam em nosso cotidiano em sociedade, na escola e em sala de aula. Nesse sentido, parto da premissa que a forma como uma política pública é pensada/implementada pelos governantes repercute de forma positiva ou negativa em nossas vidas. Dessa forma, amparada nos teóricos, argumento que tais políticas necessitam estar articuladas com os anseios da população, principalmente, os mais excluídos.

Dando continuidade as reflexões, considero importante ter como ponto de partida a apropriação de conceitos básicos ou essenciais sobre a temática elencada. Entendo, dessa forma, que seria pertinente começar por *política, políticas públicas e políticas educacionais*.

Trago para essa pesquisa o conceito de *política* segundo a ótica de Bordinon (2014, p. 32), “as políticas dão sentido e canalizam os esforços dos agentes públicos e oferecem os parâmetros para a tomada de decisões”. Espinoza (2009, p. 3) também colaborou afirmando que “[...] el término política es simplemente lo que los gobiernos eligen hacer o no hacer”.

Rui (2010) ajuda a refletir que a palavra política permeia nosso cotidiano, pois é comumente utilizada em documentos do governo, trabalhos acadêmicos ou, simplesmente está presente em conversações no dia a dia. Portanto, é um termo que está constantemente aberto ao debate. De acordo com o autor, para a formulação ou implementação de determinadas políticas estão em jogo vários conflitos ou disputas. Essas disputas nos levam a refletir quais interesses predominam em nossa sociedade.

[...] Las políticas constituyen por tanto un proceso que ofrece muchas opciones, e implican adoptar ciertos cursos de acción y descartar otros. Son el producto de compromisos entre numerosas agendas e influencias, y sobre luchas entre intereses, generalmente llevadas a cabo a través de discursos donde los puntos de vista en conflicto son escuchados o no por los diseñadores de políticas (RUI, 2010, p. 32).

Frente ao exposto, fica evidente que a política requer, por parte de seus propositores, os melhores esforços – que se traduzam em ações – a fim de promover uma sociedade realmente justa, propiciando o acesso aos bens e serviços em igualdade de condições. Nessa perspectiva, entendo que a política deve possibilitar o exercício pleno da cidadania. Infelizmente, isso não está posto de forma completa, mas há possibilidades sendo efetivadas e em construção, que encaminham para a emancipação dos sujeitos. Para que possamos avançar nesse objetivo necessitamos, enquanto sociedade, mobilização e organização para que esses ideais se efetivem na prática cotidiana. De acordo com Abad (2003), a política é a atividade pela qual a sociedade reflete, questiona e fiscaliza suas instituições, bem como suas normas ou regulamentos. Isso fica mais claro quando afirma que,

é óbvio que essa reflexão crítica e transformadora não acontece por mágica e nem tampouco é fruto de uma generosa concessão dos poderes hegemônicos, mas sim da capacitação de setores subordinados, os quais, reconhecendo o seu alinhamento, se apoderam dessa capacidade para mudar seu destino, transformando o seu antagonismo básico em mobilização social (ABAD, 2003, p. 14).

Avançando no debate, trago o conceito de *política pública* amparada em Souza (2006), que a define “[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Para Souza (2006), as políticas públicas são os propósitos dos governos, que se traduzem em programas, planos ou ações, a fim de produzir mudanças ou resultados na sociedade. Souza (2006) esclarece ainda que a formulação ou o desenho de uma política pública se consolida em programas, que ao serem colocados em ação ou implementados, necessitam de um constante acompanhamento e avaliação por parte do governo e da sociedade. De acordo com a autora, precisamos ter presente que não são unicamente os governos ou as pressões dos segmentos sociais que definem as políticas públicas a serem implementadas. Na definição das políticas, segundo Souza (2006), há uma autonomia relativa do Estado, que sofre influências externas e internas e, por isso, essas escolhas sofrem interferências provocadas por inúmeros fatores e dos diferentes momentos históricos em que se encontra o país. Souza (2006, p.25) esclarece que,

[...] as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores.

Sposito (2003, p. 59), também contribui ao afirmar que “[...] a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto”. Para Sposito e Carrano (2003), as políticas públicas não se destinam apenas à implantação de serviços, mas elas englobam questões éticas e políticas, a fim de contemplar diferentes níveis de relação entre o Estado e a sociedade, desde a proposição até sua concretização. Segundo os autores, as políticas públicas geram disputas e conflitos entre diferentes segmentos sociais para garantir espaços na esfera pública e recursos destinados à implantação de programas ou ações que atendam suas necessidades. Eles nos alertam que é preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais e que órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. A presença do Estado na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegura seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias.

Simões (2011, p. 112) também esclarece que “o termo política pública é um conceito polissêmico. [...] O conceito engloba, entre outros, o sentido de uma ação, com os objetivos e os meios para realizá-la”. Ainda segundo o autor, política pública é uma intervenção do Estado em uma situação que a sociedade considera problemática. Portanto, é sempre o resultado de uma interação complexa entre as instâncias governamentais e a população.

“Nem sempre ‘políticas governamentais’ são públicas, embora sejam estatais. Para serem ‘públicas’, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público”, diz Teixeira (2002, p. 2). Para ele, as políticas públicas visam responder demandas, principalmente daquelas pessoas ou grupos que sofrem processos de exclusão. Essas demandas são contempladas por aqueles que ocupam o poder, influenciados por uma agenda que se cria na sociedade através da pressão e mobilização. Segundo o autor, as políticas públicas também objetivam ampliar e efetivar direitos que são conquistados através da mobilização social e passam a ser reconhecidos institucionalmente.

Um elemento a destacar, de acordo com Vieira (2007), é que não podemos ter um entendimento simplista de que as políticas públicas se constituem única e exclusivamente por vontade do Estado. Como se as políticas estivessem longe de nós. Não é assim que as coisas acontecem e, segundo a autora, não há uma distância enorme entre os formuladores e os beneficiados pelas políticas. Para ela, a elaboração de políticas públicas envolve várias etapas e pessoas. Em sua formulação inicial, as políticas públicas visam atender às necessidades da

sociedade. Dessa forma, as políticas podem ser direcionadas para toda a população ou a um determinado segmento.

O conceito de políticas públicas, de acordo com Siebert *et al.* (2006), está colocado na relevância do diálogo entre o Estado e a sociedade. Para os autores, as diversas instâncias dos órgãos públicos, seja dos poderes Executivo, Legislativo ou Judiciário – nos níveis federal, estadual e municipal – incorporam o papel de formuladores ou propositores de tais políticas e, dessa forma, deveriam, também, ser responsáveis por seu acompanhamento e avaliação.

As contribuições dos autores sobre políticas públicas fizeram emergir importantes reflexões, entre elas, nossas práticas cotidianas. Enquanto educadora comprometida com a educação e defensora da superação das desigualdades sociais, entendo que é necessário unirmos esforços para reivindicarmos políticas públicas que efetivamente minimizem ou superem essas mazelas, ao mesmo tempo em que propiciem uma educação de qualidade para todos. Entendo também que precisamos desenvolver um espírito crítico, reflexivo e investigativo, a fim de melhor nos instrumentalizarmos, capacitando-nos à defesa daquelas políticas já existentes, que revelam um olhar diferenciado para os segmentos mais excluídos da sociedade.

Entendo que *política* e *políticas públicas* não se esgotam ou conceituam de maneira simplista ou superficial. Trata-se de termos ou expressões complexas, carregadas de significação e importância, porém minha intenção foi oportunizar esclarecimentos essenciais.

Cabe agora adentrar mais especificamente nas *políticas educacionais*. Dessa forma, considero importante iniciar apresentando a reflexão de Vieira (2009), para quem a educação, assim como a saúde e a segurança, são políticas universais que envolvem muitas dimensões e protagonistas. A expressão política educacional pode assumir vários significados, entre eles,

quando usada com letras maiúsculas, refere-se ao setor da Ciência Política que estuda as iniciativas do Poder Público em educação. Estas, por sua vez, denominam-se políticas educacionais. As ações governamentais costumam ser denominadas de políticas públicas. [...] No âmbito social, também são chamadas de políticas sociais. As políticas educacionais (com minúsculas), portanto, são uma dimensão das políticas sociais (VIEIRA, 2009, p. 21-22).

Refletir sobre política educacional remete a recordações dos tempos em que trabalhei em escola, das reclamações dos docentes em cada nova política educacional imposta por diferentes governantes. A cada quatro anos surgem novas ideias e ações, sem diálogo prévio com a categoria. “[...] quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de *ideias e ações*. E, sobretudo, de *ações governamentais* [...]” (VIEIRA, 2007, p. 56).

Para Oliveira (2010, p. 96), “[...] se ‘políticas públicas’ é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”. O autor esclarece que políticas educacionais são ações específicas voltadas para a educação. Para contribuir ainda mais com o debate sobre políticas educacionais, trago Espinoza (2009, p. 04), afirmando que

una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo esse propósito será alcanzado.

Ao revisitar Vieira (2007), obtive auxílio para refletir que as políticas públicas educacionais têm uma importante relação com a gestão escolar, pois a forma de gerir a escola e suas demandas sofre impactos e interferências diretas das mesmas, que são formuladas e implementadas em grande parte pelos governantes. Nesse sentido, toda a comunidade escolar precisa estar atenta ao que está sendo produzido/ofertado em termos de políticas educacionais, bem como reivindicar que os canais de diálogo com a comunidade escolar estejam sempre abertos. Entendo que para isso é necessário constante organização e mobilização de todos os segmentos que compõem a escola.

[...] a análise da(s) política(s) de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar (VIEIRA, 2007, p. 58).

Toda política pública educacional tem por finalidade produzir algum impacto na educação. “Una vez creada, el propósito oficial de toda política educacional es afectar la práctica de la educación” (ESPINOZA, 2009, p. 4).

Conforme Bordignon (2014, p. 32), a formulação de políticas educacionais carrega em seu conteúdo as concepções de sujeito e sociedade defendidas por seus idealizadores. “As políticas educacionais se fundamentam na filosofia, na concepção de educação, que deriva da concepção de pessoa e de sociedade que se preconiza, definidora, portanto, das intencionalidades e do curso das ações do Estado”. Nessa perspectiva, entendo o quanto é necessário ter bem definido nossas convicções de sociedade, educação e sujeito. Da mesma forma, cobrar dos que nos representam atitudes e ações que caminhem na mesma direção.

Quando falo em políticas educacionais, não posso deixar à margem do debate a concepção de *educação como direito*. Entendo que elas estão imbricadas. Nesse sentido, meu principal expoente para reflexões e argumentações está em Cury (2002b, p. 09), ao esclarecer que “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou a igualdade de condições”.

É necessário refletir que tivemos avanços em termos de legislação, porém dificuldade em consolidar políticas públicas que atendam satisfatoriamente os anseios da população. Cury (2002a, p. 247) reitera que a lei precisa ser acompanhada pela dimensão de luta. Segundo o autor,

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça.

Segundo o autor, é preciso ter claro que a inclusão de um direito na legislação de um país não é algo que acontece rapidamente. É fruto de um esforço coletivo para que determinado anseio se transforme em lei. Cury (2007) ajuda a lembrar também, que a intervenção do Estado sempre esteve presente na constituição das políticas públicas. “A educação escolar, em nosso país, desde a Independência, esteve de alguma maneira ligada a políticas públicas desde que se considerem essas últimas, entre outras coisas, como alguma forma de intervenção estatal na oferta e proteção de determinados direitos da cidadania” (CURY, 2007, p. 832).

Esse direito de cidadania é melhor explicitado por Cury (2002b) ao lembrar que é um princípio constitucional presente no art. 205 da Constituição Federal. Segundo o autor, pessoa, cidadania e trabalho são três conceitos que expressam os fins da educação e da sociedade.

Para que possamos refletir um pouco mais sobre a relação entre educação, direito e cidadania, considero pertinente trazer a contribuição de Sposito *et al.* (2007), ao argumentarem que o conceito de cidadania que emerge dos formuladores de políticas públicas e educacionais, muitas vezes é construído na ideia de socialização, civismo ou civilidade. Nessas políticas prevalece a intenção de ensinar algo aos adolescentes e jovens, principalmente aqueles mais carentes ou marginalizados. Dessa forma, muitas políticas são criadas sem ter claro o conceito de cidadania na perspectiva de direitos.

É inegável a importância da educação na vida de crianças, adolescentes e jovens e sua contribuição para a emancipação desses sujeitos. Lunelli (2010, p. 16) vê na educação um “papel fundante” da sociedade, reforçando-a como instrumento de construção da cidadania.

A educação, assim, tem um papel fundante da sociedade, não apenas como mecanismo de formação técnica, mas também como instrumento de construção da cidadania e deflagração da consciência da igualdade, que inclui a partir da manutenção e afirmação do mosaico cultural e étnico do mundo moderno, a partir de uma perspectiva da complexidade.

Cury (2008) reitera que a educação é direito social e humano para todos e, portanto, dever do Estado. Ele esclarece que a educação é um pilar da cidadania e, dessa forma, a educação básica, compreendida pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio é uma grande conquista em defesa da educação pública e gratuita.

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista (CURY, 2000, p. 13)

Como nos lembra Cury, vivemos num sistema capitalista cujos reflexos são devastadores. No entanto, não podemos ficar simplesmente esperando que as mudanças ocorram. Caminhando na perspectiva da autonomia e emancipação, a educação torna-se uma possibilidade, pois assim como Cury, acredito que “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002a, p. 261).

A oportunidade de aproximação de conceitos e reflexões sobre políticas, políticas públicas e políticas educacionais contribuiu para uma melhor compreensão, apreensão e ressignificação de termos tão importantes e imbricados com a educação e minha pesquisa. Sendo assim, considero importante finalizar essas ideias, porém nunca o debate, problematizando:

As políticas educacionais empreendidas em outros tempos construíram as condições de possibilidade de ser da nossa instituição-escola gaúcha hoje. Como, munidos pelas referências históricas das práticas políticas e tangenciados pelas condições atuais, podemos pensar/planejar as políticas públicas para a escola do hoje/amanhã? (LUCHESE, 2014, p. 79).

2.3.2 Políticas públicas de juventude

Início trazendo o conceito de *políticas públicas de juventude*, nas palavras de Weisheimer e Fachinetto (2009, p. 190), quando afirmam que “[...] as políticas públicas de juventude (PPJ) são as políticas desenvolvidas pelo poder público (Estado) que pretendem responder às demandas das juventudes”. Os autores esclarecem que isso acontece na proporção em que as juventudes, principalmente por meio dos movimentos juvenis, passam a reivindicar espaço na agenda governamental. Ainda segundo eles, a constituição de políticas públicas de juventude avançou consideravelmente nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990. Os mesmos lembram que, em 2004, a UNESCO produziu uma publicação que se constituiu num importante referencial para o debate de Políticas Públicas de Juventude no Brasil. O estudo contemplou vários temas relevantes para os jovens e caminhou na perspectiva de ampliação das políticas DE, PARA e COM as juventudes. Abramovay e Castro (2015, p. 23) também reforçam essa ideia, esclarecendo o que significa políticas de/para/com juventudes:

- DE – reconhecimento da diversidade de direitos e de necessidades singulares; papel estratégico dos jovens; da municipalização – do local; da família e da fratria-papel estratégico em determinados ciclos; da escola – considerando efetividade da autonomia juvenil e qualidade dos projetos, serviços para jovens;
- PARA – lugar do Estado, questionamento do Estado mínimo, responsabilidades sociais para com os jovens – sustentabilidade civilizatória. Crítica ao alcance das leis de mercado;
- COM – construção de cidadania ativa, participação; ênfase na relação entre jovens e entre gerações; papel pedagógico de pares e do controle e avaliação de políticas por jovens.

Novaes (2007, p. 259) também reflete sobre isso, dizendo que

ao Estado compete assumir a responsabilidade de desenvolver ações para a grande maioria da juventude excluída econômica e politicamente. Esta responsabilidade deve ser assumida com a efetiva participação dos jovens e adultos ganhos para a “causa”. Na intercessão entre o “para” e “com” surge o “de juventude”, que melhor se realizará quanto mais o tema estiver no primeiro plano da agenda nacional e quanto mais se ampliarem os canais de participação dos distintos segmentos juvenis.

Uma das dificuldades dos governantes, segundo Kerbaux (2005), é romper com a utilização da noção de políticas públicas de juventude de forma limitada, criando políticas para o público jovem com foco exclusivo nos problemas, desconsiderando aspectos importantes para o seu desenvolvimento e especificidades. Dessa forma, criam-se políticas de governo que se traduzem geralmente num conjunto de programas desconexos, com grande dificuldade em incluir, ouvir e reconhecer os jovens como membros da sociedade.

Políticas ou programas de/para/com juventudes⁷, segundo a UNESCO (2004), devem ser formulados a partir do envolvimento dos jovens, oportunizado por meio de espaços de participação e de tomada de decisões. Uma das formas efetivas de iniciar esse processo é estabelecer espaços de diálogo com a participação dos jovens. “Uma política nacional de juventude que não reflita as visões, preocupações e desejos dos jovens se distanciará de seu objetivo primordial, e com o tempo, cairá no esquecimento, pois não contará com apoio” (UNESCO, 2004, p. 69).

Pinheiro *et al.* (2006, p. 21) também seguem na mesma linha de raciocínio, afirmando que

para se criar uma política para juventude, primeiramente é necessário saber como um jovem elabora sua personalidade e quais os fatores e as pessoas que o influenciam. Também deve-se conhecer este jovem, **saber o que ele pensa**, pois não faria sentido criar algo para ele sem realmente saber suas verdadeiras necessidades (grifo nosso).

Segundo Siebert *et al.* (2006), as políticas públicas para os jovens só serão eficazes se contemplarem as especificidades das juventudes e advirem de pautas que realcem sua capacidade e sua participação política.

[...] as políticas públicas de juventude têm se configurado, na sua maioria, como ações de Estado direcionadas a uma juventude estereotipada, homogeneizada e que pressupõe-se viva de uma única etapa da vida. [...] como, através de uma concepção homogeneizante, atender à pluralidade das demandas juvenis? Diante disso, percebe-se que no referente a políticas públicas de juventude, é necessário superar algumas concepções orientadoras de modo a construir políticas públicas de juventude que levem em consideração quem é essa população e o que ela representa (OLIVEIRA, *et al.*, 2006, p. 79).

De acordo com Ramos *et al.* (2006), conceber a juventude considerando suas inúmeras especificidades é um passo decisivo para a construção de políticas públicas universalizantes de juventude. Segundo o autor, todos os jovens precisam ser contemplados, mas, essencialmente, aqueles que são mais penalizados por sua condição de extrema pobreza e vivenciam em seu cotidiano a falta de direitos básicos, como saúde, educação, segurança, transporte, moradia, etc. Para o autor, é fundamental conhecer e ouvir o que os jovens têm a dizer e quais são suas demandas. Sposito e Carrano (2007) alertam que os governantes afirmam optar por modelos de gestão democráticos e participativos, mas nem sempre oferecem abertura de canais para a

⁷ Diante das reflexões produzidas, no que se refere às políticas públicas de/para/com juventudes, esclareço que utilizei nessa dissertação prioritariamente a preposição *de*, por entender que após as contribuições e esclarecimentos dos diferentes referenciais, fica evidente que a mesma não foi utilizada de forma restritiva.

participação/parceria com a diversidade de segmentos sociais. O estabelecimento de canais de participação é primordial para que as juventudes sejam reconhecidas.

Governos e demais organizações da sociedade podem ter forte vocação democrática, serem propositivos de políticas públicas no estabelecimento de canais democráticos de interação com os cidadãos, mas podem não contemplar os sujeitos jovens como um dos focos possíveis das ações e considerá-los parceiros ou segmentos para os quais estariam abertos os canais participativos (SPOSITO, CARRANO, 2007, p. 186).

Siebert *et al.* (2006) auxiliam na reflexão de que a maioria das políticas públicas é formulada considerando o jovem como *problema social* ou potencial trabalhador. Sob a perspectiva do problema social, o jovem é visto unicamente pelo viés da delinquência, violência, drogadição, gravidez precoce, etc. Dessa forma, as políticas direcionadas a eles priorizam essas questões. Do mesmo modo, as políticas de preparação para o trabalho remetem a uma visão do jovem sempre planejada em termos de futuro, como potencial trabalhador e propulsor do desenvolvimento econômico e social. Porém, essas duas concepções são limitantes, como afirma Siebert *et al.* (2006, p. 72):

As Políticas Públicas Brasileiras, de maneira esmagadora, tenderam a considerar o jovem sob duas vertentes principais: como um problema social, considerando a delinquência, a exclusão de setores como educação, saúde, (etc.) e como um potencial trabalhador a ser preparado para o mercado de trabalho. Nos dois casos, as políticas são determinadas sem a reflexão das peculiaridades desses sujeitos, o que acarreta a exclusão de muitos que estão ainda sobre a condição juvenil.

É importante destacar que, segundo Sposito e Carrano (2007), a Constituição Federal de 1988 oportunizou novo embasamento legal, ampliando a consciência de direitos e cidadania. Dessa forma, nos espaços de mobilização democrática da sociedade surgiram canais de participação da população, que resultaram na formulação e gestão de políticas voltadas para a garantia de direitos e proteção de crianças e adolescentes – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Plano Nacional dos Direitos Humanos.

[...] é no âmbito de uma concepção ampliada de direitos que alguns setores da sociedade brasileira têm se voltado para a discussão de situação dos adolescentes e jovens, cuja expressão maior reside no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal nº 8.069), promulgado em 13 de julho de 1990 (SPOSITO; CARRANO, 2007, p. 183).

Ainda, segundo os autores, a regulamentação do ECA, em 1990, foi o principal desencadeador de políticas sociais destinadas a crianças e adolescentes, sobretudo na Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Programas e ações foram criados, não

mais com base no pensamento do menor infrator, mas na perspectiva cidadã de proteção integral aos adolescentes em conflito com a lei. Mesmo com algumas posições ou reações contrárias a essa conquista, pautadas na justificativa de que o estatuto oportuniza excesso de direitos e poucos deveres aos adolescentes e jovens, entendo e defendo, assim como Sposito e Carrano (2007, p. 184), que “O estatuto legal traz em seu bojo uma nova concepção de direitos que incide fortemente sobre conservadoras formas e conteúdos de conceber jurídica, institucional e socialmente crianças e adolescentes na sociedade brasileira”.

Na perspectiva de olhar para o jovem como sujeito, superando a visão estereotipada e preconceituosa do jovem como um “problema social”, trago a importante contribuição de Abramo (2007), pois entendo, assim como ela, que precisamos conceber o jovem como *sujeito de direitos*. A autora argumenta que ainda está presente na sociedade a tematização do jovem pelo viés problemático e, sendo assim, a maioria das ações e dos programas a eles destinados precisam avançar no sentido de considerá-los como sujeito de direitos. Segundo a autora, prevalece ainda uma visão reducionista do jovem, que insiste em considerá-lo como um problema social a ser superado. De acordo com Abramo (2007, p. 79), “A tematização da juventude pela ótica do “problema social” é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção quando representa ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si próprio ou para a sociedade”. É preciso conceber o jovem como sujeito de direitos, é o que reitera Abramo (2007; 2014). Ao pensar o jovem sob esta perspectiva estamos ampliando sua cidadania. Isso é melhor explicitado e argumentado pela própria autora, quando afirma que “os jovens só estão relacionados ao tema da cidadania como criação e mote de denúncia, e nunca – ou quase nunca – como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos” (ABRAMO, 2007, p. 78). Essa reflexão é ampliada nas palavras de Sposito e Corrochano (2005, p. 165), ao afirmarem que

se a cidadania fosse concebida principalmente na chave dos direitos, esses adolescentes e jovens seriam prioritariamente alvos da ação pública para a promoção da igualdade de acesso aos bens e dos quais são de modo sistemático excluídos: educação, saúde, cultura, lazer e trabalho, entre outros. A realização de direitos implicaria a extensão de equipamentos e de serviços públicos ausentes nos bairros onde vivem esses jovens, tendo em vista a democratização do acesso à cultura e ao lazer, sendo algo mais do que a formulação de programas que, sozinhos, passam a ser sinônimo de políticas públicas de juventude e de promoção da cidadania.

Abramo (2014, p. 122) volta a afirmar que “dentro e fora dos governos, os jovens ainda não são reconhecidos como ‘sujeitos de direitos’. Muitos programas e ações ainda são executados como forma de controle da juventude perigosa e não na perspectiva de ‘direitos’ de

cidadania”. Essa perspectiva – do jovem como sujeito de direitos e legítimo cidadão – também é apresentada por Bango (2003, p. 50) ao afirmar que:

Fomentar o exercício da cidadania dos jovens supõe gerar condições para que eles protagonizem a sociedade e não somente para que protagonizem as políticas de juventude. O desafio é reorientar as políticas de juventude na direção de um modelo de jovens cidadãos e sujeitos de direito, que deixe paulatinamente para trás enfoques como o do jovem-problema que ameaça a segurança pública.

Sposito e Carrano (2007) me fizeram refletir sobre a necessidade de que ações e programas - voltados para os jovens - sejam complementares e construídos em parceria com esse segmento, tendo como princípios a coerência e a fundamentação consistente em suas proposições. Segundo os autores é preciso vontade política, no sentido de articular e coordenar programas que objetivem transformar problemas vividos pelos jovens em pauta de ações. Dessa forma, o poder público municipal necessita dialogar e se comprometer junto a esse segmento, evitando que “[...] aos organismos reste apenas uma função decorativa e, de certa forma, apaziguadora de uma certa pressão de jovens e demais setores da sociedade civil [...]” (SPOSITO, CARRANO, 2007, p. 209).

O posicionamento da UNESCO é trazido por Weisheimer e Fachinetto (2009), e enfatiza a importância das experiências de municipalização, uma vez que aproximam as políticas dos atores envolvidos, mas, ao mesmo tempo, alertam que o setor público deve se adaptar para que os jovens participem na formulação e na execução das políticas públicas e, assim, possam corresponder à proposta de políticas de/para/com juventudes. Para Kerbauy (2005, p. 194),

a construção de verdadeiras políticas públicas de juventude esbarra na falta de uma agenda que inclua, de fato, as temáticas e problemas juvenis, e que também contemple os jovens como participantes desse processo, mesmo, de construção das políticas públicas, dos quais serão beneficiários.

Considero importante trazer, também, a classificação das políticas públicas de juventude realizada sob a ótica de Novaes (2009), escrita por ela no prefácio da obra “Juventude e Políticas Sociais no Brasil”:

1. *Universais* – políticas destinadas à totalidade da população, incluindo a juventude. Essa perspectiva contempla políticas educacionais, de trabalho, assistência social, saúde, cultura e combate à violência. São políticas estruturais que historicamente constituem-se como direitos de cidadania. Segundo a autora, espera-se que essas políticas contemplem também as especificidades e singularidades da geração juvenil.

2. *Atrativas* – essas políticas não são unicamente dirigidas aos jovens, mas incidem diretamente sobre eles, seja por semelhança com a natureza da política ou porque lhes abrem oportunidades específicas. São aquelas que afetam particularmente os jovens, como as políticas de segurança e combate à violência. Possuem um caráter emergencial ou experimental, ou complementares.
3. *Exclusivas* – são aquelas políticas específicas, que contemplam uma faixa etária predeterminada entre 15 e 29 anos. Geralmente são da área de educação, trabalho, desenvolvimento social, saúde, cultura, migração, segurança e, basicamente, constituem-se em políticas emergenciais para jovens excluídos ou em situações de vulnerabilidade social.

A autora esclarece que essas diferentes classificações de políticas públicas de juventude traduzem-se em ações e programas construídos e implementados por diferentes ministérios, secretarias ou organismos governamentais que, frequentemente, estão distantes da realidade de vida dos jovens brasileiros. “Assim sendo, está posto o desafio de fazer que os mandatários e técnicos dos diferentes ministérios compartilhem concepções semelhantes sobre a atual condição juvenil e se orientem por um mesmo objetivo para formular e implantar políticas voltadas para este segmento etário” (NOVAES, 2009, p. 20).

As políticas públicas, em geral e, especificamente, as políticas públicas juvenis no Brasil são, de acordo com Rua (1998 apud KERBAUY, 2005, p. 201),

fragmentadas, estão à mercê da competição interburocrática, padecem da descontinuidade administrativa, agem em resposta a certas ofertas e não a demandas específicas, e revelam as clivagens entre a sua formulação e a sua implementação. Acrescente-se, a isto tudo, o fato de que o governo não tem uma proposta clara do papel dos jovens no modelo de desenvolvimento adotado no país.

Considero pertinente trazer também a relevante crítica de Novaes (2007), quando afirma que ainda precisamos caminhar muito no sentido de apoiarmos e reivindicarmos a participação dos jovens na formulação de políticas públicas voltadas para esse segmento.

[...] ainda há muito que caminhar em direção da construção de um novo paradigma em torno da questão juvenil. Também persiste a necessidade de estabelecer concepções estratégicas que permitam delinear prioridades e formas orgânicas que consolidem a política nacional de juventude. Estamos também bastante distantes de um patamar razoável de assimilação da presença de organizações de jovens na formulação das políticas. Enfim, seria ingênuo não reconhecer a persistência de efeitos negativos de nossa cultura política sobre as políticas públicas de juventude (NOVAES, 2007, p. 276).

Kerbaux (2005, p. 195) reitera que em nosso país “[...] há um longo caminho a percorrer no sentido de transformar em políticas públicas as políticas de governo para a juventude: políticas públicas constituídas e implementadas a partir de um espaço público que contemple o Estado e a sociedade civil [...]”. Para tanto, segundo a autora, é necessário romper com a setorização das políticas de juventude, com a visão estereotipada e estigmatizada da condição juvenil e estimular uma melhor relação entre a sociedade civil e os jovens, promovendo a participação dos mesmos na construção de sua cidadania.

Segundo a UNESCO (2004, p. 69), os jovens

[...] querem participar, e o fazem muito ativamente em certas ocasiões, mas valorizam um sentido de autonomia. De fato, muitos jovens vêm se destacando em movimentos pela ética, movimentos pela paz, e, em particular, nos movimentos críticos à globalização. Contudo, a forma de organização encontrada por essas juventudes se distancia das formas tradicionais e se interliga a concepções de interação em rede e em novas formas de participação juvenil.

Para Pinheiro (2006), “a implantação de políticas públicas para a juventude é de fundamental importância para o progresso de uma sociedade”. Enfatiza que não somente a formulação, mas também as efetivações de políticas públicas para a juventude são eficazes e capazes de melhorar o cotidiano de todos aqueles que acreditam na possibilidade de uma vida digna.

Muitas são as dificuldades que permeiam a vida dos jovens brasileiros. Por isso, os formuladores de políticas públicas de juventude não podem deixar de refletir/investigar as especificidades e demandas dos jovens. Com isso, considero importante trazer a contribuição de Aquino (2009, p. 35), esclarecendo que,

diante dessa diversidade de situações, muitas das quais evidências de profundas desigualdades entre os jovens brasileiros, está claro que são diferentes as demandas e necessidades dos diversos grupos. Estas diferenças devem ser consideradas na formulação das políticas públicas, de modo que os objetivos de promover e garantir o bem-estar e a integração social dos jovens sejam alcançados com efetividade e equidade.

É impossível encerrar o debate de uma temática tão relevante como as políticas públicas de juventude. Por essa razão, minha proposta é deixá-la em aberto, porém trazendo mais uma das contribuições de Weisheimer e Fachinetto (2009, p. 203), cuja fonte é adaptada da UNESCO, apresentando alguns critérios norteadores de políticas públicas de juventude, na perspectiva geracional juvenil:

- Ver os jovens a partir de uma perspectiva dupla: como destinatários dos serviços e como atores estratégicos do desenvolvimento;
- [...] Responder a heterogeneidade dos grupos juvenis existentes, focalizando ações diferenciadas, como, por exemplo, considerar os que só estudam, os que trabalham e estudam, os que só trabalham e os que não trabalham e não estudam;
- Promover a participação mais ampla e ativa dos jovens em seu desenho, implementação e avaliação efetiva;
- [...] Realizar um esforço deliberado para sensibilizar os tomadores de decisões e a opinião pública em geral;
- [...] Ser definida, com precisão e consenso, compreendendo a efetiva distribuição de papéis e funções entre os diversos atores institucionais.

3 METODOLOGIA

3.1 ESCOLHA DO MÉTODO

A presente pesquisa está amparada no método *qualitativo*. Essa escolha fundamentou-se em vários autores, entre eles Minayo (2012, p. 21), ao esclarecer que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”; Richardson (2012, p. 90), ao afirmar que a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”; Santos Filho (2001, p. 43), o qual explica que o propósito fundamental da pesquisa qualitativa é “[...] a compreensão, explanação e especificação do fenômeno”; e, por fim, Esteban (2010, p. 127), ao trazer que a pesquisa qualitativa é

uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Segundo Gatti e André (2013), é preciso estar atento aos desafios ou problemas que podem surgir no desenvolvimento de pesquisas qualitativas. Também enfatizam que esses problemas podem ocorrer por falta de compreensão e apropriação do pesquisador, muitas vezes ocasionada pela falta de leitura e reflexão sobre o tipo de pesquisa a que se propõe. Segundo os autores, também fica evidente, em algumas pesquisas, que não há uma construção séria e coerente do percurso teórico-metodológico, gerando a escolha por categorias inapropriadas, elaboração de inferências inconsistentes, observações descontextualizadas ou pobres do contexto pesquisado, assim como análises de dados que não condizem com a realidade encontrada. Os autores relatam, ainda, que não podemos nos omitir de lidar com esses problemas e enfrentá-los de forma crítica e coerente. Nesse sentido, Gatti e André (2013, p. 37) esclarecem que

a aplicabilidade dos conhecimentos na área da Educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas, sim, de domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real. Não podemos abrir mão do compromisso com a

produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país [...].

Considero pertinente refletir que, ao me propor pesquisar utilizando o método qualitativo, preciso ter claro que essa pesquisa deve ser *válida*. De acordo com Esteban (2010), a validade constituiu sempre uma preocupação na pesquisa educacional. Para o autor, quando falamos da qualidade de um estudo, costumamos nos referir ao seu rigor científico, à veracidade, à adequação metodológica, etc. Uma pesquisa boa ou válida terá, conseqüentemente, credibilidade e confiabilidade. Richardson (2012, p. 187-188) também reforça essa concepção afirmando: “A maioria das críticas de especialistas e interessados concentra-se no problema de validade. Conseguir a confiabilidade de um instrumento é essencialmente uma questão de caráter técnico. Não obstante, a validade é muito mais que uma técnica, refere-se à essência mesma da ciência”. Para entender melhor esse conceito de validade, trago novamente as palavras de Esteban (2010, p. 194-195), pois segundo a autora existem cinco tipos de validades inerentes à pesquisa qualitativa:

- A **validade descritiva** faz referência à precisão ou exatidão com que os fatos são coletados nos textos ou relatórios sem serem distorcidos pelo próprio pesquisador.
- Além de proporcionar uma descrição válida de objetivos, acontecimentos e condutas, o pesquisador trata de compreender – a **validade interpretativa** – que significado têm para as pessoas esses objetivos, acontecimentos e condutas.
- A **validade teórica** se relaciona com as construções teóricas que o pesquisador agrega ou desenvolve durante o estudo; situamo-nos na explicação, além da descrição e da interpretação, na validade de um relatório como teoria de um fenômeno.
- Também nos remete a questões relacionadas com a **generalização**, particularmente, faz referência à possibilidade de *generalização interna* dentro de uma comunidade, um grupo ou uma instituição para pessoas, acontecimentos e lugares que não foram diretamente observados ou entrevistados [...]
- Finalmente a **validade avaliativa** significa reconhecer e considerar os pressupostos avaliativos por meio dos quais se atribui um significado aos fatos observados.

Além de estar atenta a essas “validades” ao longo da construção da minha pesquisa, posso afirmar que não medi esforços para que a mesma se apresentasse coerente e ética. Entendo que, assim como teoria e prática precisam dialogar constantemente e são inseparáveis, da mesma forma, devo buscar coerência entre o discurso e a ação.

Após a escolha pelo método qualitativo, foi necessário definir qual técnica de coleta de dados utilizaria e como esses dados seriam interpretados/analísados. Nessa perspectiva, dou sequência as minhas escolhas e em quem elas tiveram amparo.

3.2 GRUPO FOCAL E ANÁLISE DE CONTEÚDO

A técnica de coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi o *grupo focal*. Essa escolha consolidou-se no decorrer das disciplinas, pois percebi que se tratava de um dos recursos mais apropriados e facilitadores quando trabalhamos com o público jovem e, também, porque contemplava plenamente os critérios de uma pesquisa qualitativa. Gaskell (2002, p. 68) me ajudou a compreender que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Dessa forma, acredito que o grupo focal foi um precioso instrumento no desenvolvimento dessa pesquisa, oportunizando vez e voz aos jovens de forma diferenciada, ou seja, coletivamente.

A escolha pelo grupo focal reiterou minha intenção de avançar, ou seja, ir além do usual que, no meu caso, foi a entrevista individual na pesquisa de campo da graduação e especialização. O desafio foi utilizar uma técnica nova, totalmente desconhecida para mim, mas evidentemente amparada à luz dos teóricos, da vontade de aprender e do incentivo das orientadoras. Dessa forma, antes de optar definitivamente pelo grupo focal, a provocação inicial foi responder aos seguintes questionamentos: o que é grupo focal? Como ele é organizado? Como são conduzidas as entrevistas? Quais são as vantagens e desvantagens desta técnica de pesquisa? Como analisar os dados coletados?

Para responder a essas e outras perguntas que surgiram, me apoiei inicialmente em quatro artigos científicos, cujos autores são: Gaskell (2002), Kind (2004), Cotrim (1996), Gomes (2005), a obra de Barbour (2009) e outros que considere necessários durante a descrição desta técnica de pesquisa.

A primeira pergunta foi esclarecida com a apropriação de que o grupo focal (*focus group*)⁸ surgiu como uma técnica qualitativa de coleta de dados e, segundo Gomes (2005) e Kind (2004), foi criada com a finalidade inicial de avaliar respostas de grupos sobre programas de rádio, textos ou filmes, pois geralmente as pessoas têm dificuldade de expressar sua opinião em entrevistas individuais. Cotrim (1996, p. 286) também auxiliou esclarecendo que o grupo focal “é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços”. A proposta inicial do grupo focal, segundo Gomes (2005, p. 279),

⁸ Termo em inglês para designar grupo focal, utilizado por Alberto Albuquerque Gomes (2005).

era conseguir, pela introspecção de diferentes sujeitos, informações sobre a vida diária e como cada indivíduo é influenciado por outros em situação de grupo e de que maneira ele próprio influencia o grupo, utilizando uma “entrevista focalizada”, com roteiros de questões e respostas de um grupo de indivíduos selecionados pelos investigadores, tendo em vista um tópico de pesquisa. A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento.

Para Kind (2004, p. 125-126), os grupos focais

utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que as somas das opiniões, sentimento e pontos de vista individuais em jogo. [...] o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas.

À medida que fui ampliando minhas leituras, percebi que a entrevista em grupo poderia ser uma ferramenta mais aprofundada e criativa. Gaskell (2002) me auxiliou nessa compreensão ao explicar que a interação do grupo poderia gerar emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas. As ideias apresentadas no grupo seriam confrontadas e analisadas sobre diversos pontos de vista e opiniões. Gaskell (2002, p.77) relata que

[...] o grupo focal é mais eficaz. O grupo fornece critérios sobre o consenso emergente e a maneira como as pessoas lidam com as divergências. Em uma sessão grupal, as pessoas podem ser criativas, o pesquisador/moderador pode explorar metáforas e imagens, e empregar estímulos de tipo projetivo. Na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo.

Esclareço também que “o objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem” (GASKELL, 2002, p. 77). Dessa forma, entendi que os sujeitos da minha pesquisa – os jovens – teriam mais liberdade e garantias de qualidade para expressar seus interesses, desafios, utopias, etc.

Quando me encontro na posição de pesquisadora, não posso ter certezas, nem verdades absolutas, porém, preciso sim, estar imbuída e amparada na vontade de acertar. Dessa forma, trago mais algumas contribuições de Gaskell (2002, p.76), pois ele me auxiliou a estar convicta de que trilhei o melhor caminho ao optar pela pesquisa em grupo.

1. Uma sinergia emerge da interação social. Em outras palavras, o grupo é mais do que a soma de suas partes.
2. É possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança de opinião.
3. Em um grupo pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois.

Os autores consultados esclareceram que para a realização do grupo focal seria preciso, necessariamente, um *moderador*. Na maioria dos casos, o moderador é o próprio pesquisador e cabe a ele conduzir o grupo criando um ambiente propício para que todos os participantes possam se expressar. A fim de esclarecer como deve ser conduzida uma entrevista de grupo focal, bem como as características essenciais que um moderador precisa desenvolver, trago as palavras de Gomes (2005, p. 286-287):

Cabe ao moderador proporcionar uma atmosfera favorável à discussão, controlar o tempo e estimular a manifestação de todos. [...] precisa ter um roteiro de questões, que poderá ser usado ou não. Deve evitar a monopolização da discussão por um dos participantes, encorajando os mais reticentes, estar atento às expressões gestuais dos envolvidos e saber interpretá-las. O moderador deve ter uma boa experiência na condução de grupos, clareza de expressão, capacidade de ouvir e, ao mesmo tempo, deve ser flexível, vivo, sensível e simpático, além de ter senso de humor (o papel de moderador é mais uma questão de arte do que de técnica).

De acordo com Gondim (2003), o moderador precisa controlar suas intervenções e permitir que a discussão flua. Deve manifestar-se somente para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso. É necessário que esteja atento às discussões, conduzindo os questionamentos de forma a evitar que o grupo comece a falar sobre assuntos importantes somente no final do encontro, evitando que contribuições significativas tenham que ser interrompidas. Para conduzir o grupo com clareza e para que todos respeitem as divergências que surgirem, é apropriado que o moderador construa previamente algumas normas em consenso com os participantes. Nesse sentido, Gondim (2003, p. 154) contribuiu com a sugestão de algumas regras que deveriam ser combinadas antes da conversa, com o intuito de enriquecer o debate. “São elas: a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam”. Cotrim (1996, p. 289) me lembrou também que é importante esclarecer aos participantes que “não se busca consenso na discussão a ser empreendida e que a divergência de perspectivas e experiências é extremamente bem-vinda”.

Alguns autores consideram que é importante, além da presença do moderador, a de um *observador*. De acordo com Kind (2004, p. 130), o papel do observador é:

analisar a rede de interações presentes durante o processo grupal. Cabe a ele, também apontar as reações do moderador com relação ao grupo, suas dificuldades e limitações. O observador deve ter posição menos ativa, restringindo-se ao registro de comunicações não-verbais, linguagem, atitudes, preocupações e ordem de respostas que seja considerada importante. [...] O papel principal do observador é viabilizar a discussão após o término do grupo com o moderador, quando o primeiro expõe suas

impressões e registros, com o intuito de redefinir o temário, evitar conclusões precipitadas por parte do moderador, avaliar as intervenções feitas, etc.

Quanto à organização ou constituição do grupo focal, é necessário considerar o número e a seleção de participantes, a duração, a quantidade de encontros e o local.

No que se refere ao número de participantes, Gomes (2005, p. 285) entende que “o grupo deve variar entre seis e dez membros; recomenda-se ainda que sejam convidados mais 20% para cobrir possíveis ausências”. Kind (2004, p.128) declara como “sendo ideal um número de 5 a 7 integrantes em cada grupo focal”. Para Cotrim (1996, p. 286), “tipicamente, o grupo focal é composto de seis a dez participantes [...]”. Barbour (2009, p. 88) argumenta que “tanto em termos de moderação de grupos (captar e explorar as ideias enquanto elas emergem) e em termos de análise de transcrições, eu diria que um máximo de oito participantes geralmente já é desafiador o bastante”. Dessa forma, entendo que, para o desenvolvimento de um bom trabalho, o grupo focal não deve ultrapassar o número de, no máximo, doze participantes.

Quanto à questão de quantos grupos focais utilizar, apoiei-me nas reflexões de Barbour (2009), esclarecendo que a quantidade é determinada pelas comparações que o pesquisador deseja fazer. Segundo o autor, não existe um número exato, pois são muitas variáveis a se considerar. Cabe ao pesquisador ir adequando o número de encontros, a fim de atender as necessidades de sua pesquisa. De acordo com Kind (2004, p. 129),

[...] a combinação de objetivos de pesquisa claros, a construção de um temário adequado, e uma equipe de moderador e observador capacitados dispensa mais de um encontro por grupo. Caso o tema não tenha sido suficientemente debatido, pode-se marcar novo encontro para complementar os dados necessários.

Em consonância entre pesquisadora e orientadoras, decidimos caminhar na perspectiva de realização de dois grupos focais, com apenas um encontro por grupo. Essa decisão justificou-se pelo fato de eu querer contemplar escolas que atendessem populações com realidades socioeconômicas distintas. Aliado a isso constatamos, após a realização do primeiro grupo focal, que se continuássemos a pesquisa naquela escola haveria saturação de dados. Brumer *et al.* (2008, p. 140), explica isso ao afirmar que “[...] quando o pesquisador não encontra elementos novos nas entrevistas realizadas, obtendo apenas informações repetidas, pode dar por acabada a tarefa de coleta de dados, pois as possibilidades de dados novos naquele universo da pesquisa são consideradas esgotadas. Chama-se a isso saturação de informações”. Kind (2004, p. 128), também auxiliou nesse sentido e contribuiu para a realização dois grupos focais, em escolas distintas:

a) devem ser organizados pelo menos dois grupos para cada variável pertinente ao tema que será abordado;

b) deve-se organizar um número de grupos suficientes para que haja saturação do tema.

A quantidade de grupos focais é muito menos importante do que a qualidade ou riqueza das discussões, geralmente proporcionada pelo estilo de condução adotado pelo moderador e por um bom guia de temas.

Quanto à composição dos grupos focais, os autores relatam que constituirlos aleatoriamente não é um bom critério. De acordo com Gomes (2005), eles podem ser homogêneos, preservando algumas características heterogêneas, ou seja, pessoas de um mesmo ambiente. Porém, as variáveis são expressas pelo sexo, pela faixa etária aproximada, pelo envolvimento e pela participação, etc.

Outro aspecto importantíssimo dos grupos focais é a prévia construção do que será discutido/dialogado neles. As perguntas ou intervenções realizadas pelo moderador durante a realização dos grupos focais são denominadas pelos autores de diferentes formas, tais como: tópico guia (GASKELL, 2002); roteiro de tópicos (COTRIM, 1996); temário ou guia de temas (KIND, 2004); guias de tópicos ou roteiro (BARBOUR, 2009).

Gondim (2003) argumenta que é tarefa do moderador colocar algumas perguntas ou tópicos para debate. Um bom roteiro, segundo o autor, é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo, mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes. Kind (2004, p. 130-131) entende que:

Objetivos bem definidos levam a um bom temário, que, por sua vez, leva a uma investigação mais produtiva. O temário é, na verdade, uma orientação, um auxílio para a memorização de questões importantes a ser tratadas. Deverá ser flexível o suficiente para que a discussão transcorra de forma espontânea e ainda assegurar que novas questões possam ser introduzidas. [...] elaborar um temário requer que o pesquisador esboce áreas de indagação de acordo com os objetivos de estudo. [...] ele não deve ser muito grande para que o grupo focal não se torne cansativo e a discussão se empobreça.

O tópico *guia*, para Gaskell (2002), é parte vital no processo de utilização do grupo focal e, portanto, necessita atenção especial do moderador/pesquisador. Segundo ele, sua construção deve ser produzida para dar conta das necessidades e dos objetivos da pesquisa. Ainda, segundo o autor, o tópico *guia* funciona como um lembrete para o pesquisador, oportunizando que exerça uma sequência lógica de intervenções, pois tal atitude reverte automaticamente na coerência e consistência das discussões.

Cotrim (1996, p. 289) também nos ajuda a esclarecer que na condução do grupo focal, a partir de um roteiro de tópicos, recomenda-se que

contenha entre 2 e 5 tópicos no máximo, dependendo do tempo disponível, do número de participantes e do estilo do moderador (mais ou menos diretivo). Estes tópicos [...] tipicamente trata-se de uma solicitação para comentar algo ou descrever alguma experiência. [...] Algo sucinto, mas que instigue a discussão. A definição desse roteiro de tópicos deverá obviamente ter sido feita *a priori*, através de uma discussão da equipe central do trabalho.

Diante da necessidade de um roteiro prévio para reflexão com os participantes, o mesmo foi construído com base em muita reflexão, leituras e orientações. O temário desta pesquisa contemplou as seguintes questões norteadoras, com os participantes da pesquisa:

1. O que é ser jovem para você?
2. E o que tem hoje para o jovem, em termos de oportunidades de educação, trabalho, cultura, artes, esportes e saúde?
3. Se vocês olham hoje para o que acontece na escola, nos lugares que frequentam, o que o governo faz, acham que tudo isso atende ao que vocês gostariam? Tem alguma coisa que não chega até vocês?
4. O que vocês acham que poderia ser diferente nas políticas públicas? E por que não é?

Tendo esclarecido o tópico *guia*, avanço para outros aspectos, como a duração (tempo) e o local do grupo focal. Nessa perspectiva trago a contribuição de Gomes (2005, p. 286), que “[...] recomenda que as reuniões durem entre uma hora e meia e duas horas”. Kind (2004) também compartilha do mesmo pensamento de Gomes quanto à duração, ou seja, 90 a 120 minutos. Quanto ao local, os autores são unânimes ao afirmar que estes devem ser limpos, com cadeiras, ter pouco barulho no entorno, ser de fácil acesso aos participantes e, como alguns sugerem, que tenha uma mesa para que os participantes se sentem ao redor.

No decorrer das leituras compreendi que toda técnica de pesquisa tem seus pontos fortes e fracos. Nesse sentido, Gaskell (2002) me orientou para a necessidade de desenvolver um olhar atento para as limitações das entrevistas que, em algumas vezes, pode levar o pesquisador a realizar falsas afirmações ou conclusões. Dessa forma, sugere três pontos importantes: primeiro, que o entrevistador não deve aceitar nada como se fosse pacífico; segundo, deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta à pergunta; e, terceiro, é através do acúmulo de informações conseguidas a partir de um conjunto de entrevistas que podemos chegar a compreender as especificidades que surgem dentro de um grupo de entrevistados.

Para finalizar, Gaskell (2002, p. 73) também me auxiliou, evidenciando aspectos positivos, ao esclarecer que:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Esclarecidos os pontos importantes do percurso desta pesquisa e da escolha pelo grupo focal, considero pertinente apresentar também aspectos essenciais que dizem respeito à organização, interpretação e análise dos dados. Essa fase da pesquisa, segundo minha percepção, foi uma das mais importantes e complexas, porque envolveu questões das quais tive que me apropriar na caminhada do conhecimento. Diante dessas constatações, realizei *análise de conteúdo*, segundo o método sistematizado por Laurence Bardin (2011) e, também, amparada nas contribuições de outros autores como Gomes (2005), Gaskell (2002), Richardson (2012) e Gomes (2012).

Considero importante começar problematizando que, ao analisar e interpretar os dados, estou também explicitando minha concepção de sujeito, objeto, mundo, sociedade, etc. Santos Filho (2001, p. 88), me fizeram entender isso ao afirmar:

A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das concepções de sujeito e de objeto (pressupostos gnoseológicos relacionados com as teorias do conhecimento que embasam os processos científicos) e as visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo (pressupostos ontológicos que se referem às categorias mais gerais como concepções do real, de mundo, de homem, de sociedade, de história, etc.).

A análise de conteúdo surgiu e se desenvolveu, segundo Bardin (2011), nos Estados Unidos. A autora esclarece que análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Autores como Richardson (2012) e Gomes (2012), também contribuíram para que eu compreendesse melhor alguns aspectos da análise de conteúdo. Porém, cabe destacar que suas

produções têm por base os estudos de Bardin. Richardson (2012) e Gomes (2012) manifestam opiniões convergentes ao afirmarem que a análise de conteúdo é uma das técnicas mais adequadas na pesquisa qualitativa. De acordo com Richardson, (2012, p. 223), “[...] análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência”. Para Gomes (2012, p. 84), “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Bardin (2011, p. 50), arremata esclarecendo que, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Gomes (2005) sinaliza que não existe modelo único de análise de conteúdo e sugere alguns passos para que o pesquisador realize um trabalho sério e comprometido. Ele orienta que, após as entrevistas, que nesta pesquisa caracterizam-se pelos grupos focais, é importante que o pesquisador faça a transcrição das falas. Dando continuidade, deverá: apresentar as principais ideias ou posicionamentos elencados pelos entrevistados, sem deixar de contemplar as diferenças que irão surgir; agrupar as falas em categorias; utilizar o guia de tópicos como um dos elementos de partida para a definição das categorias; apresentar ou construir conclusões ou inferências; ficar atento às generalizações, que não podem estar ancoradas em achismos; ter cuidado para que as citações das falas não sejam extensas. Gomes (2012, p. 88) também colabora dizendo que não existe uma trajetória rígida de análise de conteúdo, mas orienta que, em geral, deve ser a seguinte:

[...] (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada.

Para compreender o que é unidade de registro e unidade de contexto, novamente recorri a Bardin (2011), que apresenta como *unidades de registro* mais utilizadas a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento e o documento. Quanto à palavra, esclarece: todas as palavras podem ser levadas em consideração; pode-se dar prioridade às palavras-chave ou palavras-tema; privilegiar palavras plenas ou vazias, ou ainda, pode-se priorizar uma categoria de palavras, como substantivos, adjetivos, verbos, etc. O tema, segundo a autora, é um fragmento, um assunto, uma afirmação ou negação, proposição, etc. O tema como unidade de registro é geralmente utilizado pela análise de conteúdo para respostas

individuais ou de grupo, para reuniões, comunicação de massa, para estudar opiniões, atitudes, crenças, etc., tendo sempre por base um assunto ou temática. O objeto ou referente diz respeito aos temas-eixo, tentando agrupar em seu entorno tudo o que aparece relacionado a esses temas. O personagem – ser humano ou equivalente – leva em conta as características e/ou atributos do personagem e pode ser utilizada junto com outras unidades. Quanto ao acontecimento, sua utilização é possível no caso de relatos e narrações. O documento, da mesma forma, desde que possa ser analisado de forma global e rápida. Pode ser um filme, artigo, livro, relato ou, também, uma resposta à questão aberta ou entrevista.

A *unidade de contexto* diz respeito a nossa compreensão do contexto da qual faz parte a mensagem que está sendo analisada. Para Bardin (2011, p. 137), “geralmente, quanto maior é a unidade de contexto mais as atitudes ou valores se afirmam numa análise avaliativa, ou mais numerosas são as coocorrências⁹ numa análise de contingência”. A autora esclarece também que o mais adequado é testar as unidades de registro e de contexto em pequenas partes da mensagem, a fim de nos assegurarmos que estamos fazendo seu uso adequadamente.

Trazendo também as contribuições de Gaskell (2002), fica evidente que a análise e a interpretação de dados exigem tempo e dedicação por parte do pesquisador. Segundo o autor, à medida que as transcrições são lidas e relidas, devemos tomar nota das ideias que vêm à mente e ter sempre como princípio norteador o problema, as finalidades e os objetivos da pesquisa. Ainda, de acordo com o autor, algumas vezes, um único comentário assumirá repentinamente um significado importante e irá sugerir um novo modo de olhar para as entrevistas; outras vezes, os dados podem reforçar a análise que está sendo feita. “É vital garantir que toda interpretação esteja enraizada nas próprias entrevistas, de tal modo que, quando a análise é feita, o *corpus*¹⁰ pode ser trazido para justificar as conclusões” (GASKELL, 2002, p. 86).

Segundo os autores citados, a maioria das análises de conteúdo é organizada por categorização. Dessa forma, considero pertinente esclarecer que, de acordo com Bardin (2011, p. 147), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Ainda, de acordo com a autora, o critério das categorias pode ser semântico, sintático, léxico e expressivo.

Ao falar de categorias, Richardson (2012) e Gomes (2012) esclarecem que elas podem

⁹ De acordo com Bardin (2011, p. 142), “a coocorrência é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto”.

¹⁰ Para Bardin (2011, p. 126), “o *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

ser pensadas ou construídas previamente, exigindo do pesquisador uma fundamentação teórica consistente acerca do problema de pesquisa, ou, então, podem surgir após a análise do material coletado na pesquisa. Considero importante elencar as contribuições dos autores citados sobre as características ou requisitos que as categorias devem ter. Eles apresentam três características idênticas, entre elas, *exaustividade ou exaustivas*, *exclusividade ou exclusivas*, *concretidade ou concretas*. Gomes (2012) elenca, ainda, *adequadas*; já Richardson (2012) elenca além das três em comum, a *homogeneidade* e a *objetividade e fidelidade*. Ambos esclarecem que as categorias devem ser *exaustivas* para dar conta do conjunto do material a ser analisado ou permitir a inclusão de vários elementos levantados sobre um determinado tema; *exclusivas* porque nenhum elemento deve aparecer duas vezes, ou seja, o conteúdo do material analisado não pode estar presente em mais de uma categoria; *concretas*, no sentido de não utilizar termos abstratos que possibilitem interpretações ambíguas, por exemplo, a categoria “democracia” não é recomendada, pois pode abarcar distintos significados; *adequadas* porque deve estar voltada para os conteúdos e objetivos que se pretende atingir; *homogeneidade* porque as categorias devem seguir o mesmo princípio de classificação, não divergindo, caso contrário dificultarão a análise do conteúdo; *objetividade e fidelidade*, uma vez que as categorias devem ser adequadas e bem definidas a fim de se evitar diferenças de interpretação.

Diante do exposto, a definição das categorias foi realizada no momento da análise dos dados. O temário foi um excelente indicador de categorias e também as falas recorrentes. No decorrer das transcrições dos grupos focais, nas leituras e releituras dos posicionamentos dos jovens, no cuidado ao agrupar as falas por temáticas – mantendo os diálogos produzidos - obtive condições e embasamento para elencar as categorias mais adequadas e significativas para minha pesquisa.

Outro fator importante no momento da análise dos dados é a capacidade do pesquisador em construir inferências consistentes. Nesse sentido, recorri novamente a Bardin (2011, p. 45), que explica:

Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

Tentando esclarecer ainda mais a importância das inferências, retornei aos escritos de Richardson (2012, p. 224). De acordo com ele, “a inferência pode responder às seguintes

perguntas: O que leva a formular determinada proposição? Quais são as causas ou antecedentes de uma mensagem? Quais os possíveis efeitos da mensagem?”

Tendo contemplado aspectos que considero essenciais quando o assunto é grupo focal e análise de conteúdo, prossigo apresentando o recorte espacial dessa pesquisa.

3.3 RECORTE ESPACIAL

Como está explicitado no título desta pesquisa, meu recorte espacial foi o município de Erechim, tendo como local de realização dos grupos focais duas escolas, uma estadual e outra municipal, ambas de zona urbana, porém uma central e outra periférica.

Dessa forma, considero pertinente situar que o município de Erechim¹¹ localiza-se a 360km da capital do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. A cidade foi criada no dia 30 de abril de 1918, pelo Decreto nº 2343, assinado por Borges de Medeiros, governador do Estado do RS na época. A origem do nome de Erechim remete aos indígenas, cujo significado era “Campo Pequeno”, provavelmente porque os campos da região eram cercados por florestas. A cidade foi colonizada basicamente por imigrantes poloneses, italianos e alemães. Erechim tem como municípios limítrofes Aratiba, Três Arroios, Gaurama, Áurea, Getúlio Vargas, Erebang, Paulo Bento e Barão de Cotegipe.

Erechim teve sua planta urbana planejada, o centro foi estruturado na forma de um círculo, cortado por duas diagonais, sendo que da rota central nascem dez grandes avenidas que se estendem aos bairros.

Segundo dados disponibilizados pelo IBGE¹², o município tinha uma população estimada, em 2016, de 102.906 habitantes. Possui uma área territorial de 130.668 Km² e uma densidade demográfica de 223,11 hab/km².

Em 2015 o município possuía 10.824 matrículas no ensino fundamental, sendo que 6.101 em escolas públicas estaduais, 2.912 em escolas públicas municipais e 1.811 em escolas privadas. No ensino médio, em 2015, havia 4.009 matrículas, dessas 3.402 em escolas estaduais e 607 em escolas privadas. No mesmo período, o número de docentes no ensino fundamental era de 721, sendo que 375 pertenciam a rede pública estadual, 198 da rede pública municipal e 148 da rede privada. O ensino médio possuía 330 docentes, desses 256 da rede pública estadual e 74 da rede privada. Ainda em 2015, o município contava com 34 escolas de ensino

¹¹ Dados coletados no site da Prefeitura Municipal de Erechim. Disponível em: <<http://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/149/como-tudo-comecou>> Acesso em: 01 mai. 2017.

¹² Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=430700>> Acesso em: 01 mai. 2017.

fundamental, sendo que 22 pertenciam a rede pública estadual, 07 da rede pública municipal e 05 privadas. No mesmo período o município possuía 14 escolas de ensino médio, sendo que 10 da rede pública estadual e 04 privadas.

No que diz respeito à população jovem no município de Erechim, segundo dados disponibilizados pelo IBGE, a partir do censo de 2010, havia 3.836 homens na faixa etária dos 15 aos 19 anos, 4.275 dos 20 a 24 anos e 4.401 dos 25 aos 29 anos, totalizando assim uma população de homens jovens no município de Erechim de 12.512. Quanto às mulheres, havia 3.931 na faixa etária dos 15 aos 19 anos de idade, 4.384 dos 20 aos 24 anos, 4.470 dos 25 a 29 anos, somando-se, 12.785 jovens mulheres. Considerando o sexo masculino e feminino, a população de jovens, considerando-se a idade de 15 a 29 anos, era de 25.297 jovens.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, IDHM, em 2010, era de 0,776. O valor do rendimento nominal médio mensal, dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio, na zona urbana da cidade de Erechim, em 2010, era de R\$ 2.960,42.

3.4 PERCURSO INICIAL DO ESTUDO EMPÍRICO

Tendo presente que meu objetivo era realizar estudo com jovens pertencentes a escolas do município de Erechim-RS, meu primeiro passo foi pensar em um caminho para a pesquisa empírica. Dessa forma, meu percurso inicial foi solicitar autorização junto à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15 CRE), a fim de realizar pesquisa com jovens do ensino médio pertencentes a uma escola estadual. Da mesma forma, junto à Secretaria Municipal de Educação (SMEd) para jovens do nono ano do ensino fundamental, pertencentes a uma escola municipal.

Diante da autorização formal das instâncias superiores, as diretoras prontamente abriram as portas das escolas para minha pesquisa. Porém, naquele instante Esteban (2010, p. 218) me auxiliou lembrando que teria que ficar com os “pés no chão”, ou seja, não pensar ou acreditar que a partir daquele momento tudo seria simples e fácil. “No acesso a cenários hierarquizados, como a instituição escolar, [o pesquisador] deve observar como se negocia o acesso com as diferentes partes, porque, por exemplo, a aprovação da direção pode garantir a entrada, mas não a colaboração sincera e voluntária do professorado”. Isso pode acontecer também com os estudantes ou demais sujeitos escolares.

No momento da conversa com membros das equipes diretivas das escolas e, posteriormente, com os jovens em sala de aula, esclareci que a privacidade dos participantes

nesta pesquisa seria totalmente respeitada e preservada. Seus nomes não seriam revelados em nenhum momento dessa pesquisa. Dessa forma, para os participantes do Grupo Focal do Ensino Médio, utilizei nomes de pedras preciosas e para o Grupo Focal do Ensino Fundamental, nomes de deuses da mitologia grega.

Com o intuito de formalizar a participação dos jovens na pesquisa, os mesmos, acompanhados de seus pais ou responsáveis, foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³ e Termo de Assentimento¹⁴, por serem menores de idade. Informei que mesmo assinando esses termos a qualquer momento eles poderiam desistir da pesquisa, sem sofrer nenhum tipo de constrangimento, e que tomaria todas as medidas necessárias para que os possíveis riscos fossem minimizados. De acordo com Punch (1994 apud ESTEBAN, 2010, p. 216), “O consentimento esclarecido significa que os sujeitos da pesquisa têm o direito de ser informados que serão estudados, o direito de conhecer a natureza da pesquisa e as possíveis consequências dos estudos em que se envolvem”. Quanto à privacidade e confidencialidade da pesquisa, Esteban (2010, p. 217), contribuiu novamente, esclarecendo que “Os códigos de ética insistem na segurança e proteção da identidade das pessoas que participam da pesquisa. A confiabilidade da informação obtida é o principal procedimento para garantir sua privacidade e intimidade”.

Caminhando nessa perspectiva, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFFS – e aprovada mediante parecer nº 1.747.694.

Os jovens foram esclarecidos que não receberiam nenhuma retribuição monetária por participarem desta pesquisa. A participação foi voluntária. Os participantes foram informados que a técnica de pesquisa utilizada seria o grupo focal. De forma sucinta, expliquei que essa técnica utiliza da entrevista em grupo e que somente com a permissão deles seria gravada.

A gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Este registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2011, p. 299).

Respondido os questionamentos dos(das) jovens, solicitei que aqueles(as) que gostariam de participar da pesquisa preenchessem uma lista previamente elaborada por mim, a qual continha: nome, telefone, e-mail, endereço, idade e série dos voluntários, para que pudesse

¹³ Em apêndice.

¹⁴ Idem.

manter contato caso precisasse. Os critérios de seleção dos participantes foram a *disponibilidade e interesse* dos jovens pela pesquisa, aliado ao fato de estarem em determinada faixa etária e cursando o nono ano do ensino fundamental ou ensino médio em escolas públicas. Também busquei compor grupos que tivessem equilíbrio por gênero, ou seja, presença semelhante de jovens do sexo feminino e masculino. No momento inicial de realização do grupo focal foi entregue um questionário socioeconômico¹⁵ para ser respondido pelos participantes, tendo por finalidade caracterizar a amostra. De acordo com Richardson (2012, p. 189), “geralmente, os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Com os questionários preenchidos foi possível realizar a caracterização da amostra.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

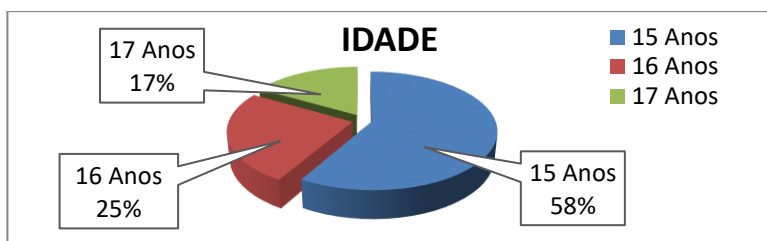
Todos os jovens que aceitaram participar da pesquisa responderam ao questionário socioeconômico, cuja maioria das perguntas era de assinalar. A presente pesquisa teve a participação total de 21 jovens, sendo que 12 participaram do primeiro grupo focal e 09 no segundo grupo.

3.5.1 Grupo Focal Ensino Médio

O primeiro grupo focal foi realizado com jovens do primeiro ano do Ensino Médio (GFEM), sendo que todos eram estudantes na escola estadual *Pedras Preciosas*¹⁶, pertencentes aos turnos da manhã e noite. A escola está localizada em zona central da cidade de Erechim. Seu funcionamento acontece nos três turnos, ou seja, manhã, tarde e noite, nos horários das 07h 40min às 11h 45min, das 13h 10min às 17h 15min e das 19h às 22h 45min. Possui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio. Atende aproximadamente 840 alunos no Ensino Fundamental, 259 no Ensino Médio e cerca de 100 estudantes na EJA, totalizando 1.199 alunos no ano de 2016, distribuídos em 41 turmas. O corpo docente e técnico-administrativo é formado por 60 professores e 20 funcionários.

¹⁵ Em apêndice.

¹⁶ Nome fictício da escola.

Gráfico 2 - Idade dos participantes da pesquisa - GFEM

Fonte: a autora.

A idade dos participantes do GFEM oscilou dos 15 aos 17 anos, sendo que mais da metade dos participantes tinha 15 anos no momento da pesquisa.

Quadro 2 - Dados pessoais dos participantes da pesquisa - GFEM

SEXO	Masculino	05	Feminino	07
COR AUTODECLARADA	Branco	11	Pardo	01
ESTADO CIVIL	Solteiro	10	Amigado	02
TRABALHO	Trabalha	08	Somente Estuda	04

Fonte: a autora.

Ao realizar os grupos focais tentei equilibrar a presença de jovens do sexo feminino e masculino, porém nesse grupo ocorreu uma pequena elevação do número de meninas em virtude que um jovem do sexo masculino não compareceu e uma menina manifestou interesse para ocupar seu lugar no grupo. Houve predomínio de jovens brancos no GFEM. A maioria dos jovens participantes eram solteiros e um número considerável de participantes afirmou que trabalhava e estudava na época de realização da pesquisa.

Quadro 3 - Dados residenciais - GFEM

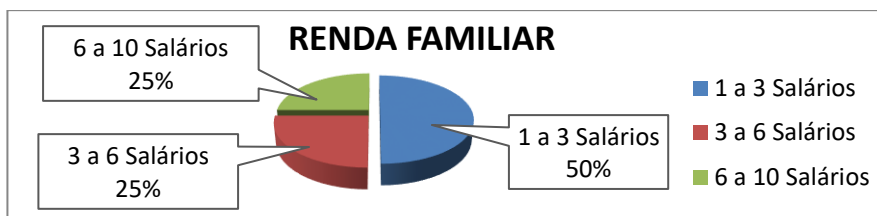
COM QUEM RESIDE	Pai/Mãe	11	Amigos	01
RESIDÊNCIA	Própria	09	Alugada	03
LOCAL DA RESIDÊNCIA	Bairro Central	06	Zona Rural	01
	Bairro de Periferia	05		

Fonte: a autora.

No que diz respeito aos dados residenciais dos participantes do GFEM, percebeu-se que a maioria dos jovens residia com seus pais (pai e/ou mãe). Prevalece o número de jovens que morava em casa própria. Os jovens participantes desse grupo focal eram estudantes em escola de zona central da cidade e, por isso, chama atenção que apenas metade deles residia no centro,

pois a outra metade morava em bairros da periferia de Erechim, ou seja, deslocavam-se da periferia e até da zona rural, para estudar em escola central da cidade.

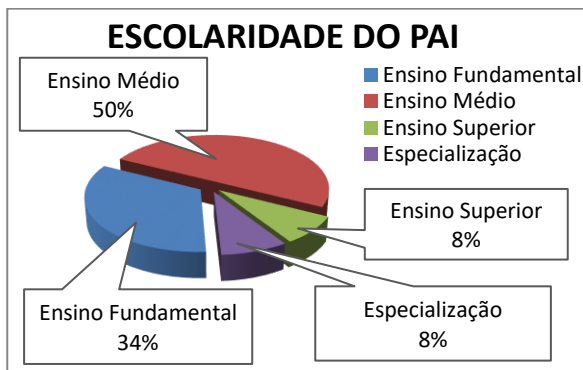
Gráfico 3 - Renda familiar - GFEM



Fonte: a autora.

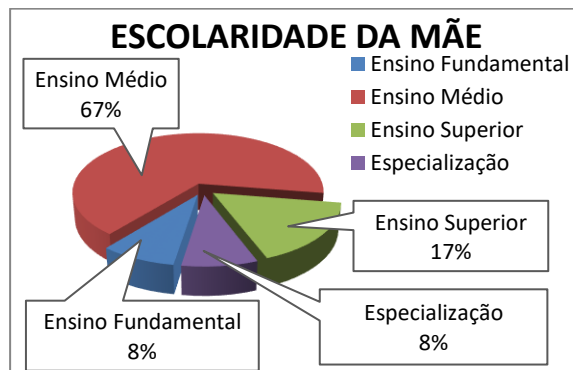
A renda familiar dos jovens no GFEM oscilou de um a dez salários mínimos, sendo que metade dos participantes se encontrava na faixa de um a três salários mínimos. O restante ficou dividido entre os que recebiam de três a seis e seis a dez salários mínimos. No momento da realização do GFEM o valor do salário mínimo nacional era de R\$ 880,00¹⁷. Atualmente o valor é de R\$ 937,00¹⁸.

Gráfico 4 - Escolaridade do pai - GFEM



Fonte: a autora.

Gráfico 5 - Escolaridade da mãe - GFEM



Fonte: a autora.

Tanto a escolaridade do pai como da mãe dos jovens oscilaram entre o ensino fundamental e a especialização. A percentagem de mães com ensino médio foi maior do que dos pais. Há mais pais do que mães que possuíam somente o ensino fundamental. É igual o percentual de pais e mães que concluíram a especialização. Percebeu-se que as mães dos jovens do GFEM apresentaram maior escolarização do que os pais.

¹⁷ Valor do salário mínimo em 2016, conforme Decreto nº 8.618 de 29/12/15, disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/D8618.htm > Acesso em: 02 fev. 2017.

¹⁸ Valor do salário mínimo em 2017, conforme Decreto nº 8.948 de 29/12/2016, disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8948.htm > Acesso em: 02 fev. 2017.

Quadro 4 - Frequência a atividades físicas, recreativas e culturais - GFEM

ATIVIDADE	Semanal mente	1 vez ao Mês	1 vez ao Ano	Menos que 1 vez ao Ano	Nunca
Vai ao Cinema	00	07	03	01	01
Vai ao Teatro	00	01	02	01	08
Vai ao Estádio	00	00	03	02	07
Vai ao Clube	01	03	01	00	07
Vai a Bares/Pub	01	05	01	00	05
Pratica Esporte	06	02	00	00	04

Fonte: a autora.

Percebe-se, pelo quadro acima, que a maioria dos jovens participantes da pesquisa tinha pouco ou nenhum contato com atividades culturais. É preciso considerar que o município disponibiliza poucas opções nesse sentido. Esporadicamente o Centro Cultural 25 de Julho¹⁹ oferece alguma peça teatral, apresentação de orquestra local, grupos de dança, etc. Da mesma forma, poucos jovens iam ao estádio regularmente, apesar do município realizar partidas frequentes com time de futebol local. Conforme o quadro acima, poucos jovens frequentavam clubes em Erechim. Outro fator preocupante é que somente metade dos jovens praticava esportes regularmente. Esses dados sugerem que no cotidiano dos jovens existe pouco acesso à cultura, esportes e diversão.

3.5.2 Grupo Focal Ensino Fundamental

O segundo grupo focal foi realizado com jovens do nono ano do Ensino Fundamental (GFEF), que estudam na escola municipal *Deuses da Mitologia Grega*²⁰, pertencentes ao turno da manhã. A escola completou treze anos no dia 27 de abril de 2016. Está localizada em bairro da periferia da cidade de Erechim. Funciona nos turnos matutino e vespertino, no horário das 07h 30min às 11h 30min e das 13h 15min às 17h 15min. Possui Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental. Atende aproximadamente 302 alunos na Educação Infantil e 892 no Ensino Fundamental, totalizando 1.194 alunos, distribuídos em 54 turmas. Aliado a isso, oferece também o Programa Mais Educação,²¹ que atende aproximadamente 160

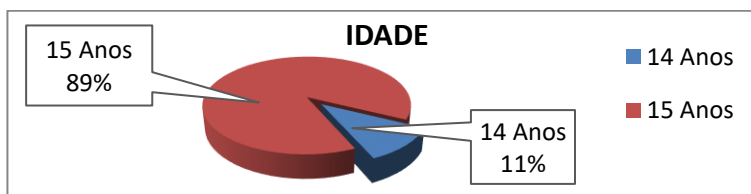
¹⁹ Local para práticas culturais no município de Erechim.

²⁰ Nome fictício da escola.

²¹ Quando da realização do GFEF, em 08/12/2016, ainda vigorava na escola o Programa Mais Educação instituído pela portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, porém, já havia sido instituído o Programa Novo Mais Educação, através da portaria nº 1.144 de 10/10/2016, conforme Diário Oficial da União de 11/10/2016 que passou a vigorar a partir de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 01 de fev. 2017.

estudantes. O corpo docente e técnico-administrativo é formado por 94 professores, 29 funcionários, 34 estagiários e monitores.

Gráfico 6 - Idade dos participantes da pesquisa - GFEF



Fonte: a autora.

A idade dos participantes do GFEF ficou entre 14 e 15 anos, sendo que a maior parte dos participantes tinha, no momento da pesquisa, 15 anos.

Quadro 5 - Dados pessoais dos participantes da pesquisa - GFEF

SEXO	Masculino 05		Feminino 04	
COR AUTODECLARADA	Branco 07	Pardo 01	Preto	01
ESTADO CIVIL	Solteiro 09		Amigado	00
TRABALHO	Trabalha 03		Somente Estuda	06

Fonte: a autora.

Conforme quadro acima, no GFEF compareceu um participante a mais do sexo masculino, em virtude de três participantes mulheres não terem comparecido. Houve predomínio de jovens brancos. Todos os jovens encontravam-se solteiros no momento de realização da pesquisa. Considerando que se tratava de jovens que frequentavam o nono ano do ensino fundamental, já havia a presença de três jovens que trabalhavam e estudavam. Percebeu-se que tanto no GFEM como no GFEF a presença do trabalho é um fator importante na vida dos jovens.

Quadro 6 - Dados residenciais - GFEF

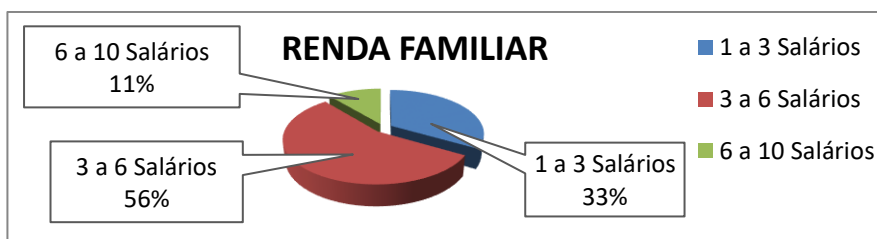
COM QUEM RESIDE	Pai/Mãe 08	Avó	01
RESIDÊNCIA	Própria 07	Alugada	02
LOCAL RESIDÊNCIA	Bairro Periferia 06	Zona Rural	03

Fonte: a autora.

No que diz respeito aos dados residenciais dos participantes do GFEF, percebeu-se que a maioria dos jovens residia com seus pais (pai ou mãe) ou alguém do vínculo familiar.

Prevaleceu o número de jovens que moravam em casa própria. Os jovens do GFEF, no momento da pesquisa, residiam em bairro de periferia onde está situada a escola. Apenas três jovens residiam na zona rural e se deslocavam diariamente para chegar até a escola.

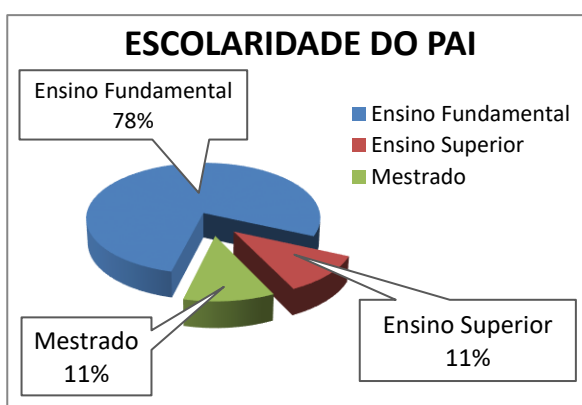
Gráfico 7 - Renda familiar - GFEF



Fonte: a autora.

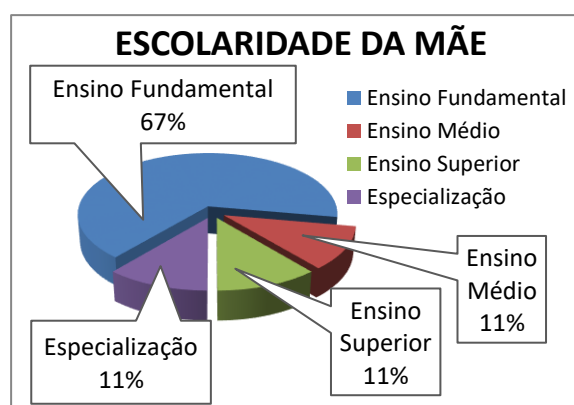
A renda familiar dos jovens participantes no GFEF oscilou de um a dez salários mínimos, sendo que mais da metade encontrava-se na faixa de três a seis salários mínimos. No restante prevalece os que recebiam de um a três salários e um pequeno percentual de seis a dez salários mínimos. Porém, comparando-se os participantes dos dois grupos focais, percebeu-se um caso atípico. O questionário revelou uma maior renda familiar entre os jovens do nono ano do ensino fundamental, que frequentavam escola municipal num bairro de periferia, do que aqueles que frequentavam o ensino médio, em escola estadual situada em zona central do município de Erechim.

Gráfico 8 - Escolaridade do pai - GFEF



Fonte: a autora.

Gráfico 9 - Escolaridade da mãe - GFEF



Fonte: a autora.

A escolaridade do pai dos jovens oscilou entre ensino fundamental e mestrado. A escolaridade da mãe oscilou entre o ensino fundamental e a especialização. A maioria dos pais dos jovens do GFEF possuía somente ensino fundamental. Da mesma forma, prevaleceu o número de mães com ensino fundamental. Porém, diferentemente do GFEM, havia jovens cujos

pais concluíram o mestrado. Percebeu-se numa análise geral, por ser bairro de periferia, que mesmo os pais e mães possuindo pouca escolarização, a renda familiar desses jovens apresentou-se superior ao do GFEM.

Quadro 7 - Frequência a atividades físicas, recreativas e culturais - GFEF

ATIVIDADE	Semanalmente	1 vez ao Mês	1 vez ao Ano	Menos 1 vez ao Ano	Nunca
Vai ao Cinema	00	03	01	02	03
Vai ao Teatro	00	00	01	03	05
Vai ao Estádio	02	01	00	02	04
Vai ao Clube	03	03	00	01	02
Vai a Bares/Pub	00	02	02	00	05
Pratica Esporte	08	00	01	00	00

Fonte: a autora.

Chamou atenção que a maioria dos jovens participantes do GFEF praticava esportes semanalmente, diferente do GFEM, onde apenas metade dos jovens o fazia. Contudo, nessa amostra, os jovens também frequentam pouco o cinema, o teatro e o estádio. Esses participantes frequentam mais clubes que os do GFEM, embora frequentam menos bares ou pubs.

Tendo descrito a integralidade do caminho metodológico, dou continuidade com a apresentação e análise dos dados. Dessa forma, elenco abaixo as categorias que emergiram a partir dos grupos focais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo apresento as categorias que emergiriam a partir dos grupos focais. Entre elas: ser jovem; trabalho, meritocracia e oportunidades; educação; esporte, lazer, cultura e arte; saúde; violência escolar e social; e governo/política. Elenco os programas das esferas municipal, estadual ou federal citados pelos jovens e, ao final de cada categoria, as principais áreas de interesse dos jovens participantes nessa pesquisa e suas respectivas demandas em termos de políticas públicas de juventude.

4.1 SER JOVEM

Ao nos referirmos aos jovens precisamos compreender que, “[...] ser jovem hoje não é o mesmo que ser jovem há 20 anos. As diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar” (ABRAMOVAY, CASTRO, WAISELFIZ, 2015, p. 28). Da mesma forma, ser jovem em Erechim, numa comunidade no Acre ou numa tribo no Sudão, também tem suas diferenças. Além da época e do lugar, as juventudes vivem e se desenvolvem com diferentes perspectivas de oportunidades, dificuldades, expressões culturais, aprendizagens, condições sociais, etc. Dayrell e Carrano (2014) advertem que apesar dos jovens viverem uma fase de vida com uma certa unidade, não é possível esquecer as diferenças fisiológicas, psíquicas e sociais que caracterizam o desenvolvimento desses sujeitos. Nessa perspectiva, Novaes (2006, p. 5), afirma que,

[...] ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso, por opção ou por origem, em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Daí a importância do reconhecimento da existência de diversas juventudes no país, compondo um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de se promover os direitos dos/das jovens.

Novaes (2006), na citação acima, nos auxilia a compreender que os jovens estão imersos numa “multiplicidade de identidades, posições e vivências”. Essa afirmação pode ser comprovada no decorrer dessa pesquisa, quando os jovens comentaram sobre o desejo de viver o presente, mas sem se despreocuparem totalmente com o futuro. Alguns participantes argumentaram que é a melhor fase da vida, outros consideram a mais difícil. Eles visualizam essa fase como um período de descobertas, mudanças, novas perspectivas (portas que se abrem). Comentaram que é o período ideal para aproveitar, adquirir conhecimento, conhecer novas

peessoas, descobrir o corpo. Segundo eles, é também uma fase onde surgem as responsabilidades e questionamentos. Eles reclamaram, principalmente os jovens do ensino fundamental, que não têm voz e que suas opiniões não são respeitadas. Argumentaram que é preciso ter coragem, otimismo e persistência para realizar mudanças necessárias e focar naquilo que almejam. Um dos participantes do sexo masculino comentou sobre o medo de errar; outro jovem se contrapôs esclarecendo que esse é o momento de errar, pois estão aprendendo muitas coisas. Dessa forma, fica evidente que “os jovens vivem em constante movimento, são ávidos para conhecer, provar o novo, consumir, aprender [...] para os jovens, o mundo está enraizado no presente, no aqui e agora, o que não necessariamente implica em desconsiderar, angustiar-se e buscar trajetórias por futuros” (ABRAMOVAY, CASTRO, WASELFIZ, 2015, p. 28)

Diante dessas constatações foi importante ouvir dos próprios jovens o que eles trouxeram sobre essa fase da vida. Ao serem perguntados nos grupos focais *o que é ser jovem para você?* Eles responderam:

Afrodite – “[...] é uma das melhores fases da nossa vida, porque a gente pode sair agora, a gente resolve nossos relacionamentos e [...] por mais que os pais às vezes barrem isso, tipo em questão de sair, mas é uma fase que a gente aproveita bastante [...]”. (GFEF)

Pérola – “[...] é uma fase de mudança, a mais difícil que a gente vai enfrentar durante a nossa vida e uma que vai levar mais aprendizagem durante nossa vida inteira”. (GFEM)

Esmeralda – “[...]é como se fosse uma porta que tá abrindo pro começo de uma fase mais grande [...]eu acho que é, a parte mais difícil, eu acho assim, porque é muito julgamento e as pessoas não sabem também respeitar o pensamento das outras. [...] É o momento certo pra aproveitar também, pra não deixar pra muito tarde”. (GFEM)

Granada – “é conhecer coisas novas, ver o mundo de um jeito diferente, conhecer pessoas [...] ter novas experiências, pra mim é isso”. (GFEM)

Ísis – “[...]você descobre novas coisas sobre o seu corpo, seus relacionamentos, etc. [...] começa a pensar o que você quer para o futuro. É uma ótima fase”. (GFEF)

Topázio – “é adquirir maior responsabilidade pela fase que a gente está passando, entre a criança e o adulto, e também, ter consciência que a gente pode criar nossas ideias e lutar por elas [...]”. (GFEM)

Ísis – “[...] aumenta as responsabilidades, começa a trabalhar [...]”. (GFEF)

Apolo – “Eu acho que ser jovem, assim, tá bem na fase de descobrir o que nós vamos enfrentar lá pra fora, mais na frente assim, saber com o que que nós estamos lidando”. (GFEF)

Ametista – “é mais uma fase de questionamento, e um pouco de insegurança, [...] não também insegurança do corpo, mas o que vai falar, sentir [...] ”. (GFEM)

Quando Ísis fala sobre a descoberta do corpo²², entendo que além dos aspectos

²² Quando os jovens fazem referência ao corpo, entendo que estejam falando também de sua sexualidade. Nessa perspectiva, o assunto será abordado na categoria saúde.

relacionados a sua sexualidade, pode ser interpretado também como um tempo de maior disposição, vigor, beleza física... Dayrell e Carrano (2014, p. 116), nos apresentam outra perspectiva, vendo no corpo dos jovens uma forma de demarcar seus estilos e identidades a partir de suas roupas, tatuagens, etc.

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que essas se constituem, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, roupas, tatuagens, *piercings*, e brincos, que explicitam a adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado.

Analisando a fala de Topázio, quando traz à tona como sendo uma fase onde o jovem adquire maior responsabilidade, situando-a entre a criança e o adulto. Percebe-se que os jovens têm consciência de que não são mais crianças, porém também não são adultos. Nesse sentido, a responsabilidade do jovem está em processo de construção. Diante disso, entendo que não podemos cobrar dos jovens atitudes que dizem respeito ao mundo adulto. Dayrell e Carrano (2014, p. 106) também contribuem nessa perspectiva afirmando que “[...]é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro”.

Topázio também argumenta que é possível ter suas ideias e lutar por elas. Dessa forma, sua fala pode sugerir o desenvolvimento de ações protagonistas em sociedade. Barber-Madden e Santos (2010, p. 37), nos auxiliam a refletir e fornecem pistas para apoiar e incentivar os jovens nessa perspectiva.

O protagonismo juvenil só é efetivo quando um voto de confiança é dado aos jovens, envolvendo-os nos processos decisórios e consolidando o espírito de cidadania dos indivíduos participantes. É preciso assim que o Estado apoie as organizações que possuam exemplos de sucesso na realização de ações com e para os jovens, caracterizadas pela gestão participativa, a intersetorialidade e a capacitação dos indivíduos. Nesse âmbito, o fortalecimento de instâncias locais de participação permite à juventude encontrar canais de inserção mais ligados à sua vida cotidiana, despertando nos mesmos a importância de conhecerem seus direitos e deveres para que exerçam um papel protagonista na sociedade, adquirindo responsabilidades para com ela.

Na contramão do que sugere Barber-Madden e Santos, os depoimentos de alguns jovens revelam que esse “voto de confiança” não é ofertado à juventude pelo mundo adulto. Prova disso é que surgiu, prioritariamente durante os diálogos produzidos no grupo focal do ensino fundamental, que *o jovem não tem voz* e que *sua opinião não é respeitada*. O único depoimento apoiando a autoridade dos adultos ou dos pais, veio do jovem Hermes, exposto abaixo:

Ísis – “[...]O que não é bom é isso da autoridade dos adultos assim, porque eles são tipo, como é que eu posso explicar, passaram por essa fase mas nem sempre eles estão corretos, então qualquer coisa tem muito daquele negócio de respeito, sabe então assim, muitas vezes eles pedem respeito, mas eles acabam não respeitando. Já passei muito por isso. Então é assim, eles não querem ouvir a nossa opinião. Eles querem que só a deles seja ouvida porque viveu mais”. (GFEF)

Apolo – “O ruim é tipo tu não ter voz pra quase nada [...]”. (GFEF)

Esmeralda – “eu acho também que em meio a sociedade, vamos dizer assim que, o pensamento do jovem não é levado muito a sério [...]”. (GFEM)

Ísis – “Os jovens são cheios de ideias [...] os jovens sempre procuram melhorar as coisas eu acho que eles não são ouvidos [...] Eu acho que se ele [o jovem] aprender desde cedo a dar sua opinião, a falar “eu não gostei de tal coisa”, vai fazer ele ser uma pessoa muito melhor no futuro”. (GFEF)

Hermes – “[...] os adultos, os pais, eles já passaram pelo que nós passamos na adolescência, eles já vivenciaram, eles sabem que coisa é certo e errado e eles dão as dicas pra nós. [...] eles têm autoridade pra falar né [...] eu acho que os pais têm mais autoridade pra falar porque eles já vivenciaram isso” (GFEF).

O que os jovens evidenciam nessas falas, com exceção de Hermes, retrata bem a canção de Charlie Brown Jr - *Não é sério*²³- que diz o seguinte: “O jovem no Brasil nunca é levado a sério. Sempre quis falar, nunca tive chance [...]”. Nessa perspectiva, entendo que o jovem deve ser visto e respeitado como “sujeito social”. Dayrell (2007, p. 161) em seu artigo *O jovem como sujeito social*, afirma que “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa mas também em meu cotidiano como educador”. Compartilho desse mesmo sentimento, que o jovem é um sujeito social, que merece ser reconhecido e respeitado.

Na mesma perspectiva, Dayrell (2007) esclarece que existem várias maneiras do jovem se construir como sujeito, ou seja, para desenvolver suas potencialidades o ser humano depende, em grande parte, das relações sociais que estabelece. Para Melucci (2004, p. 45), “[...] nossa unidade pessoal, que é produzida e mantida pela auto-identificação, encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações. A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros”. Nessa perspectiva, de acordo com Dayrell (2007), o jovem se constrói na especificidade dos recursos que dispõe. “Assim, o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de

²³ Letra da música disponível em: <https://www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/nao-e-serio.html>. Acesso em: 24 jan 2017.

cada um” (DAYRELL, 2007, p. 160). É importante esclarecer que o posicionamento de Dayrell faz menção a jovens das camadas populares e, dessa forma considero significativa sua contribuição, pois contempla o mesmo público pesquisado nesse estudo.

Hermes demonstra em sua fala que os pais têm autoridade para falar. Os jovens, mesmo que reclamem de seus pais, muitas vezes encontram neles a referência que precisam para tomar decisões mais acertadas ou solicitar auxílio. Essa constatação é explicitada por Dayrell e Carrano (2014, p. 116) ao afirmarem que, “longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre os tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como tais”.

Quando Ísis afirma que os jovens são cheios de ideias e procuram melhorar as coisas, mas não são ouvidos, podemos entender melhor a preocupação de Souza (1999, p. 52), ao afirmar que “fala-se muito, hoje no Brasil, sobre os jovens, mas a sociedade brasileira tem sido tímida em suas ações, para não dizer que chega a ser constrangedora a proteção social dedicada a eles, contrastando com a participação que têm na vida ativa do país”. Souza (1999) já afirmava o pouco avanço das políticas com foco na juventude, cujas ações são limitadas, insipientes e, em sua maioria – assistencialistas -, gerando uma fonte aguda de conflitos e demais problemas, como prolongamento da dependência familiar, dificuldades de ingresso no mundo do trabalho, uso de drogas, delinquência, etc. De acordo com a autora, muitos jovens se encontram em situação de vulnerabilidade social, tendo como base a desigualdade, a discriminação social e a exclusão de direitos. Nesse sentido, Souza (1999, p. 26) já orientava, “os jovens devem assim ser considerados *sujeitos* para serem partícipes dos processos que os afetam”.

As afirmações abaixo também revelam a dificuldade que governantes, sociedade, escola e família têm de ouvir e aceitar a opinião dos jovens. Da mesma forma, podem evidenciar a constante *invisibilidade social* a que muitos jovens estão submetidos.

Penélope – “[...] Aqui na escola já foi, eu não vou citar nomes, mas tipo já foi da gente querer dar nossa opinião e não escutarem, sabe. Tipo da gente querer fazer uma coisa na escola e tem que ser do jeito deles [...] Eu acho que isso tá muito errado”. (GFEF)

Jocasta – “Ou eles [os professores] escutam, dizem que vão pensar né, e deixam de lado. Tipo um projeto ou alguma coisa [...] às vezes pra eles não é bom [...] mas pra nós talvez seja”. (GFEF)

A invisibilidade, segundo Weisheimer (2013), é representada nas situações em que determinados sujeitos se tornam invisíveis nas relações sociais. Portanto, pode ser descrita como uma ação social que não enxerga o outro, nem considera sua existência social. Para Weisheimer (2013, p. 23), “[...] por invisibilidade social entendemos todo um processo de não

reconhecimento e indiferença em relação a sujeitos subalternos da sociedade. Esta invisibilidade social nega ao outro o direito ao reconhecimento e à identidade social”. Conforme o autor, essas invisibilidades sociais se manifestam principalmente no cotidiano dos jovens excluídos ou marginalizados e consistem numa das expressões mais cruéis da nossa sociedade.

Abramovay e Castro (2015, p. 23) também esclarecem que, “muitos jovens no Brasil hoje existem e não existem, ou deixam de existir, sem que se dê muita conta, mas a juventude é uma potencialidade”. Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014, p. 116), entendem que os jovens “[...]querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser *alguém* em contextos que, comumente, os tornam invisíveis, *ninguéns* na multidão”.

A escola também tem dificuldade em reconhecer o jovem como sujeito social, Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 31) nos ajudam a entender que,

na escola, o jovem é despedido da condição social de ser jovem e se transforma em “aluno”, ou seja, é visto por uma perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscas e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes.

A reflexão sobre a invisibilidade do jovem também é sinalizada por Krauskopf (1998, p. 126), ao afirmar que,

La juventud ha sido invisibilizada en sus capacidades por los enfoques propios de los paradigmas de adolescência [...] El énfasis en el enfoque de la juventud como período preparatorio se manifiesta, por ejemplo, cuando el sistema educativo habla de “educandos”, y no se visibiliza integralmente a los adolescentes como personas. [...] Para instalar políticas y programas de juventud es necesario romper con la invisibilización y sus peligrosas consecuencias.

As argumentações de Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) e Krauskopf (1998) são evidenciadas nas falas dos participantes:

Apolo – “Uma coisa que é engraçado é que até mesmo na escola eles mandam tu ter voz ativa, eles mandam tu correr atrás, mas quando tu quer reivindicar alguma coisa eles não te deixam porque tu é aluno”. (GFEF)

Eros – “[...] quem manda é os professores e a equipe da direção. Vocês não tem opinião, vocês estão aqui pra aprender. Pra baixar a cabeça e estudar”. (GFEF)

Durante os diálogos, um jovem apontou o *medo de errar*. Esse comentário apareceu quando um dos participantes falou sobre a própria dificuldade de falar no grupo focal. Isso foi evidenciado nos dois grupos, pois aconteceu de alguns participantes não emitirem uma palavra sequer, do início ao final dos diálogos e interações produzidas.

Topázio – “Esse medo de errar do jovem é algo geral, porque tipo se a gente tá num grupo como esse agora, não digo que alguém faça isso, mas, muitas vezes tu vai falar alguma coisa e fala algo errado, tu erra, aquilo que tu falou, tu é julgado por aquilo. As pessoas meio que te condenam, se a tua opinião está errada, mas de repente tá certo”. (GFEM)

Essa fala reflete a dificuldade que muitos jovens enfrentam - e até alguns adultos - no momento de expressar suas ideias, principalmente aqueles(as) mais tímidos(as) ou que talvez se ressentam com facilidade em virtude dos julgamentos produzidos pelas pessoas. Acredito que enquanto cidadãos e educadores, precisamos evoluir muito nesse sentido, pois todos temos direito de expressar nossas ideias ou opiniões e as mesmas precisam ser respeitadas, mesmo que não haja concordância com elas. De acordo com Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 118), “[...] não se aprende sentado em uma cadeira e *escrevendo, escrevendo, escrevendo*. Os debates, as trocas de ideias e discordâncias são fundamentais”.

Citrino se contrapõe ao pensamento do medo de errar argumentando que a juventude é o momento certo para se cometer erros, e que estes não vão trazer grandes reflexos, “*é²⁴ onde a gente pode errar, aqui a gente está como adolescente pra poder aprender muita coisa, se a gente errar não vai refletir tanto, mas como a gente pode aprender bastante coisa, nesse momento a gente pode errar também*”. (GFEM) Dayrell (2007, p. 156), também entende que “[...] a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa ideia se alia a noção de moratória²⁵, como um tempo para o ensaio e o erro[...]”.

Durante os grupos focais foi citado a coragem, otimismo e persistência como fatores que podem auxiliar os jovens a enfrentar os desafios que essa fase da vida lhes apresenta. Ágata afirma que é preciso “[...] *ter coragem e muito otimismo, só assim que a gente vai conseguir fazer o que a gente quiser, principalmente nas questões de mudanças*”. (GFEM) Quando a jovem cita o otimismo, busco compreender, por meio das palavras de Omar *et al.* (2009, p. 272), que “[...] los optimistas experimentan menos estrés, adoptan estrategias de coping activo y, cuando este tipo de estrategias no está disponible, optan por estrategias enfocadas en la emoción, tales como aceptación o uso del humor”.

Granada argumenta que “[...] *a persistência é um fator importante, você acreditar naquilo que você quer e não se deixar levar pelos outros*”. (GFEM) Quando Granada se refere a persistência, trabalho na perspectiva do enfoque no conceito de *resiliência*, que segundo minha análise, apareceu de forma subjetiva na fala da jovem. Nesse momento não é meu propósito abordar a

²⁴ As falas dos jovens participantes da pesquisa, apresentadas isoladamente no texto, estão em itálico para diferenciar das argumentações da pesquisadora e dos autores citados.

²⁵ O conceito de moratória já foi explicitado no decorrer dessa dissertação.

persistência sob a ótica da meritocracia²⁶. Para entender melhor essa característica nos jovens, recorro a Barankin (2013, p. 18),

A resiliência está ligada à capacidade de o indivíduo se recuperar das dificuldades ou mudanças – funcionar tão bem quanto antes e depois prosseguir. Os jovens que são resilientes podem lidar efetivamente com os problemas ou podem se adaptar ao estresse e aos desafios da vida, aprender com a experiência, administrar bem situações estressantes e, no futuro ainda se tornarem mais fortes.

A autora acima ressalta que existem várias estratégias para auxiliar os jovens a desenvolverem atitudes resilientes, entre elas: ajudá-los a pensar de forma positiva diante das dificuldades; expressarem seus sentimentos e serem respeitados pelos adultos ao verbalizá-los, da mesma forma, aprender a respeitar os sentimentos dos outros; oportunizar técnicas de relaxamento e controle da raiva; desenvolver a autoestima e autodisciplina; auxiliá-los a desenvolverem habilidades para resolução de conflitos; ter cuidado e respeito consigo e com os outros; praticarem exercícios e se alimentarem corretamente; prevenir doenças e acidentes (uso de preservativo, capacete, cinto de segurança); etc. Barankin (2013, p. 21), também defende a resiliência no cotidiano dos jovens nas escolas e comunidades.

Os jovens precisam de oportunidades para assumir responsabilidades, resolver problemas e tomar decisões nas escolas e nas comunidades. [...] Nas escolas, a percepção de necessidades especiais e o apoio ótimo a estudantes necessitados aumentarão a resiliência dos jovens.

Assim como Margulis y Urresti (1996, p. 11), entendo que “la juventud es más que una palabra”. Da mesma forma, acredito que a juventude necessita ser compreendida a partir de suas múltiplas dimensões. Weisheimer (2009, p. 27) também contribuiu nessa perspectiva ao declarar que “[...] a juventude aparece como uma categoria complexa que não pode ser definida em função de um único aspecto ou característica”. Nesse sentido, descrever o que é *ser jovem* em poucas páginas, palavras ou linhas é tarefa impossível, considerando a magnitude e importância do tema.

Porém, amparada nas falas dos jovens, coletadas e analisadas na presente pesquisa, foi possível perceber nas entrelinhas dos discursos, no olhar, nos gestos, algumas pistas significativas sobre o que pensam, sentem e esperam dessa importante fase da vida em que se encontram e, principalmente, visualizar perspectivas na consolidação de políticas públicas de juventude comprometidas com suas especificidades.

²⁶ Conceito que será explicitado na categoria *trabalho, meritocracia e oportunidades*.

4.2 TRABALHO, MERITOCRACIA E OPORTUNIDADES

A categoria *trabalho, meritocracia e oportunidades* surgiu a partir da fala dos jovens durante os grupos focais com essas temáticas imbricadas, após a seguinte provocação da moderadora: *E o que tem hoje pro jovem, em termos de oportunidades na saúde, educação, trabalho, artes, cultura, esportes?*

Considero importante destacar que o trabalho surgiu nos posicionamentos dos jovens antes de temáticas como educação, artes, cultura, esportes ou saúde. Dessa forma, percebe-se que é um fator forte e importante na vida dos participantes dessa pesquisa. Isso pode ser evidenciado nas páginas subsequentes dessa categoria, onde são apresentadas diversas falas dos jovens comentando, por exemplo, o horário que saem de casa para trabalhar, suas preocupações com as entrevistas de trabalho e o conteúdo de seus currículos, a diminuição da oferta de postos de trabalho advinda da atual crise econômica e política do país, a pressão que a sociedade e família exercem em sua escolha profissional, a falta de oportunidades, as contribuições do SENAI e SENAC para ingressarem no mercado de trabalho, a presença de um discurso meritocrático, etc.

Analizando tais apontamentos, a partir da perspectiva de gênero, foi possível identificar que duas jovens do sexo feminino foram as que mais se manifestaram afirmando que as oportunidades não são iguais para todos. Apenas um jovem do sexo masculino concordou com elas, os demais participantes, tanto do sexo feminino como masculino, evidenciaram em suas falas a presença da meritocracia, afirmando que as oportunidades de trabalho/emprego existem, basta ter força de vontade, correr atrás, dar o melhor de si, etc. Nesse sentido, considero pertinente refletir que durante as leituras de Corrochano *et al* (2008) e Soto, Trucco y Ullmann (2015), pude perceber que as jovens mulheres são as que mais apresentam dificuldades no momento de ingressarem no mercado de trabalho e as que mais sofrem com o desemprego. Dessa forma, foi possível detectar nas falas dessas duas jovens que de alguma forma elas já possuem internalizado esse discernimento.

Nas falas abaixo ficou evidente, principalmente no GFEM, que alguns jovens conciliam estudo e trabalho, inclusive relataram os horários que saem de casa.

Ametista – “eu saio de casa às 6h, eu acho, não às 06h e meia e eu almoço no centro e vou trabalhar. Aí hoje tenho aula de manhã, estudo né, aqui”. (GFEM)

Mármore – “eu também, tipo saio às 7h da manhã. Eu venho na aula, estudo aí de manhã também. Eu tratei pra trabalhar no domingo. Trabalho no domingo das 10h da manhã às 7h da noite pra ganhar folga na segunda pra vim no politécnico”. (GFEM)

Os jovens Citrino e Mármore comentaram sobre a dificuldade dos horários, inclusive Citrino argumentou que devido a essa situação já perdeu melhores oportunidades de emprego.

Citrino – “[...] às vezes a gente perde oportunidade de emprego que pode te levar mais alto, mais pra cima, uma coisa melhor, com hipóteses de melhor oportunidades”. (GFEM)

Mármore – “por isso que eu digo, se fosse arrumar outro emprego como eu ia fazer pra pagar a segunda-feira [...]?” (GFEM)

O estudante Crisoprásio demonstra preocupação no momento de uma entrevista de emprego, inclusive comenta sobre os cuidados que se deve ter com o uso do telefone.

Crisoprásio – “Tipo uma coisa que tu tem que mostrar que tu vai fazer numa entrevista de emprego é ter cuidado com as coisas que tu faz, que eles sempre vão te observar, independente da pessoa que trabalha ou não [...] porque sempre é bom ter cuidado, sempre ter cuidado pra não mexer no telefone, porque eles não gostam muito que tu use o telefone, tem empresas que liberam outras que não, na minha proibido”. (GFEM)

Assim como o trabalho é importante para os jovens pesquisados, também entendo que é um fator significativo na vida de qualquer pessoa. Nesse sentido, inicio minha análise amparada na premissa elencada por Leite (2003, p.157), que concebe o trabalho numa perspectiva de cidadania, ou seja, “[...] como direito e um componente essencial da formação do jovem, como indivíduo e cidadão”. Para a autora os jovens necessitam ser reconhecidos como atores sociais e, por essa razão, o trabalho e suas respectivas políticas públicas não podem ser pensadas pela ótica reducionista de apenas atenuar a pobreza ou reduzir a marginalidade e exclusão a que muitos jovens estão submetidos. Elas precisam ser implementadas visando suprir as demandas e ampliar as oportunidades de trabalho, aprendizagem e socialização para milhares de jovens. Ainda, segundo a autora, o trabalho não é um problema que atinge somente os jovens, mas também os adultos, pois grande parcela enfrenta dificuldades para se manter no mundo do trabalho.

A escolha da profissão é um fator que pode estressar os jovens. Segundo alguns participantes, a pressão exercida pela família e sociedade chega a ser um “fardo” para eles. Aliado a isso, Esmeralda levanta a problemática de que nem todas as pessoas conseguem o que querem. Vejamos os excertos,

Granada – “[...] os parentes questionam muito o que você quer ser quando crescer. [...] às vezes os familiares querem te jogar pra uma coisa que você não quer, às vezes eles sonham que tu vai ser médico, e tu não quer ser médico [...]”. (GFEM)

Ametista – “[...]e o que vai ter de oportunidade, questão de trabalho (pausa) bastante pressão em algumas famílias né, eu acho que é isso”. (GFEM)

Esmeralda – “[...] tem muito a ver com pressão, tu não sabe o que tu quer ser, tu não tem certeza e também muitas pessoas não têm condição de conseguir o que querem ou talvez não tenham tempo, sei lá, depende muito, eu acho que é um fardo bem pesado”. (GFEM)

Esmeralda declara que o jovem, muitas vezes, não sabe o que quer ser, não tem certeza. Dessa forma, Nepomuceno e Witter (2010), nos ajudam a compreender que essa indecisão nos jovens é provocada por vários fatores que influenciam no momento da escolha profissional, entre eles, fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, psicológicos e familiares. Segundo o estudo realizado pelos autores, esses fatores podem se expressar de diferentes formas, através da falta de oportunidades, da divisão da sociedade em classes, dos efeitos provocados pela globalização, pela falta de investimentos em educação, pelo desemprego, falta de planejamento dos governantes, influências da família, etc.

Granada relata que a família, por vezes, tenta jogar o jovem para uma coisa que ele não quer. Santos (2005) ajuda a esclarecer essa situação explicando que, geralmente quando o jovem chega ao terceiro ano do Ensino Médio, a família e a sociedade cobram que ingresse na universidade ou que escolha sua profissão. Para a autora, muitos jovens se sentem pressionados pela família e apresentam dificuldades ao definir suas escolhas, uma vez que suas decisões poderão afetar seu futuro de forma positiva ou negativa. A autora também afirma que vários fatores influenciam na escolha de uma profissão, sendo que a família é um deles. Nesse sentido, a família pode tanto ajudar como dificultar esse processo. Contudo, ainda de acordo com Santos (2005, p. 59), “a família é considerada importante no momento da escolha, contudo o jovem não baseia sua decisão apenas nos familiares. Ele é influenciado pelos pares, que são os “outros” significativos na sua vida”.

A jovem Pérola comenta sobre a dificuldade de muitos pais oferecerem aquilo que os jovens necessitam ou querem. Segundo ela, “[...] *tem um monte de gente[...] precisando de um emprego, que o pai e a mãe não dão conta de comprar um tênis, precisando disso ou daquilo e não tendo condições por causa que não tem oportunidades*” (GFEM). Antes de analisar as questões que dizem respeito às *oportunidades*, considero pertinente iniciar com a reflexão de que o trabalho pode ter um significado primordial na vida de muitos jovens e seus familiares. Como sinaliza Leite (2003, p. 156), o ato de laborar pode ser um requisito para a própria sobrevivência.

[...] o trabalho continua sendo um valor ou referência importante em nossa sociedade. Não se trata aqui de uma questão ética, de “satisfação pelo dever cumprido”, mas de motivações bem práticas: a) o trabalho é essencial à sobrevivência e ao consumo, visto que a maioria dos países está longe de possuir sistemas de proteção social comparáveis aos europeus – aqui, “quem não trabalha, não come”. b) é também espaço de socialização, de aprendizagem e construção da identidade pessoal e grupal, em suma, uma referência básica de inclusão social.

Pérola afirma que tem um monte de gente precisando de um emprego e apresenta, também, um dado importante e significativo: as oportunidades não são iguais para todos. Nesse sentido, muitas reflexões podem ser produzidas a partir de sua fala. Uma delas é que os jovens, atualmente, necessitam enfrentar um mundo do trabalho flexibilizado que, de acordo com Muniz e Medeiros (2015), alterou o modo de ser trabalhador no cenário capitalista, neoliberal e globalizado. Dessa forma, as relações de trabalho são cada vez mais flexíveis e voláteis acarretando instabilidades e incertezas. Ainda, segundo os autores, nessa perspectiva as empresas trabalham na lógica da empregabilidade, ou seja, buscam trabalhadores que se adequem a situações diversas, possuam níveis elevados de qualificação e sejam capazes de desenvolver habilidades como autonomia e competitividade. Esses fatores, segundo Muniz e Medeiros (2015), dificultam o ingresso de muitos jovens ao mercado de trabalho. Nesse sentido, Souza (1999, p. 66) nos faz refletir também que, “a oportunidade de emprego, portanto, não depende apenas de sua capacitação profissional, mas também de outros fatores de ordem estrutural, pois com as altas taxas de desemprego existentes hoje, as pessoas qualificadas também têm perdido os postos de trabalho, sendo substituídas por máquinas”. Diante desses fatores, a juventude enfrenta cada vez mais dificuldades, pois “a rigorosa seleção de pessoas, em que algumas servem e outras não, representa um traço marcante da nova estrutura flexibilizada e permite perceber que o jovem tem sido parte daquele grupo social que ocupa os piores postos de trabalho dessa hierarquia” (MUNIZ e MEDEIROS, 2015, p. 296).

Corroborando a afirmação de Souza (1999), é preocupante a crescente taxa de desemprego a que estão submetidos muitos jovens atualmente, pois de acordo com Gandra (2016), amparada nos dados da carta do Grupo de Conjuntura (Gecon) - do Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea) - o índice de desemprego de jovens no país foi de 26,3% em 2016. Segundo o documento, a taxa de desemprego vem crescendo desde 2013. Para compreender melhor a problemática do desemprego na vida dos jovens, trago as palavras de Bajoit e Franssen (2007, p. 116), ao afirmarem que,

A maioria vive o desemprego sob a forma de culpabilidade ou da vergonha [...] Difícil nessa situação é, principalmente o sentimento de desvalorização social que daí

provém. Os jovens desempregados não se reconhecem na imagem que a sociedade cria deles. O status do desempregado está, frequentemente, “engasgado”, afetando sempre a identidade social e, às vezes, a identidade pessoal.

Quando o assunto é trabalho, entendo que não posso ficar alheia a certas questões que envolvem diretamente os jovens. Nesse sentido, há que se considerar também um número expressivo de jovens brasileiros que não trabalham nem estudam, os denominados, na atualidade, de “geração nem nem”, conhecidos internacionalmente pela sigla em inglês Neet²⁷ (neither in employment, nor in education or training). De acordo com Gonzalez (2009, p. 115), “[...] no caso das mulheres, em parte isto reflete ainda a dedicação de muitas jovens aos cuidados domésticos e familiares. [...] o que ocorre é que os jovens que saem da escola encontram dificuldade tanto em se empregar como em manter o emprego”. Para Cardoso (2013), esse fenômeno acontece também nos países ricos, onde os jovens “nem nem” chegaram a atingir um percentual de 17,6% em 2010. De acordo com o autor, essa condição no Brasil é reflexo de dois fatores determinantes: o primeiro diz respeito ao contexto onde o jovem se insere, ou seja, sua família, escola e trabalho. O outro, diz respeito às trajetórias realizadas por esses indivíduos. De acordo com Cardoso (2013) esse é um fenômeno estrutural, tendo como principais indicadores as desigualdades econômicas e sociais existentes no país. O autor apresenta alguns argumentos que, segundo ele, podem contribuir para explicar a presença dos “nem nem”. Dentre estes está a falta de acessibilidade nas escolas para jovens que apresentam algum tipo de necessidade especial; e jovens mães que abandonam os estudos e trabalho para cuidarem de seus filhos. Porém, de acordo com Cardoso (2013), isso já melhorou, pois em 2000 esse fator contribuía com 300% para que jovens mulheres abandonassem a escola e trabalho, sendo que em 2010 esse percentual passou para 170%, indicando que houve acentuada redução nesse indicador. Também, de acordo com o autor, viver com os pais ou padrastos contribui para elevar os índices dos “nem nem”.

Cardoso (2013) argumenta que não podemos aceitar passivamente que um em cada dez jovens do sexo masculino esteja longe dos bancos escolares ou do mundo do trabalho. O autor nos auxilia a refletir que educação e trabalho são fatores decisivos na vida de milhões de jovens. Conforme dados do DIEESE (2015), a faixa de remuneração de jovens com idade entre 18 a 24 anos, em empregos formais, que recebem até um salário mínimo e possuem apenas o ensino fundamental completo, chega a 12,2%. Se considerarmos o ensino médio completo, 66,2% dos

²⁷ Disponível em:

< <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/nao-estuda-nem-trabalha-crise-economica-e-problemas-sociais-lancam-alerta-sobre-a-geracao-nem-nem.htm> > Acesso em: 15 fev. 2017.

jovens com 18 a 24 anos recebem de um a dois salários mínimos. Outro dado alarmante é que no país ainda existem trabalhadores que exercem suas atividades em condições precárias ou desumanas, chegando ao extremo de ainda haver trabalho escravo.

Existem políticas públicas de combate ao trabalho escravo, no entanto, a impunidade ainda é realidade. [...] falta de estrutura necessária para a fiscalização, tanto de funcionários, quanto de recursos, baixo nível educacional, são alguns dos principais fatores que contribuem para a continuidade da prática criminosa (MIRANDA e OLIVEIRA, 2010, p. 167)

Após as reflexões construídas a partir da fala de Pérola, volto novamente meu olhar para os comentários dos jovens, tanto do ensino fundamental como do médio, trazendo nos excertos abaixo suas preocupações precoces com o conteúdo de seus currículos. Aliado a isso, nos diálogos aparecem significativamente as contribuições do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC - e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como importantes instituições para ingressar no mercado de trabalho.

Pérola – “Vai no CIEE, vai no SENAC, em todas as firmas, empresas e entregar currículo, mas não vão pegá porque não tem nada no currículo, porque nunca foi aceito numa empresa, porque nunca teve oportunidade de começá”. (GFEM)

Granada – “na minha opinião eu discordo dela, porque eu faço SENAC desde os quatorze anos, eu comecei sem nenhum emprego e assim, eles foram, como que eu posso dizer (pausa) eles te acolhem sabe, tanto a empresa quanto a instituição. Tanto que eu tô lá até hoje”. (GFEM)

Ametista - “[...] é bom ter mais coisas no teu currículo do que ter lá o teu nome, CPF, o número do teu telefone e, tô aqui”. (GFEM)

Afrodite – “[...] Saindo daqui tem SENAC, SENAI, que ajuda tudo, tipo, complementa e é uma ajuda no trabalho”. (GFEF)

Eros – “[...] Além do SENAI, tem o SENAC também, e daí eu não sei muito bem como funciona tudo, mas eu conheço pessoas que fazem e estão muito bem”. (GFEF)

Quando os jovens comentam sobre o *curriculum vitae*, fica evidente a dificuldade que eles encontram para a inserção no mundo do trabalho. Ferreira (2009) nos auxilia a refletir sobre a preocupação dos jovens esclarecendo que o *curriculum* é uma carta ou declaração onde são explicitadas as intenções profissionais do candidato e, além disso, é uma maneira de apresentar organizadamente as experiências profissionais e formativas. Ferreira (2009, p. 11) alerta que “tudo nele é, didaticamente arranjado a fim de atender à ordem que dispõe os discursos de acordo com uma determinada lógica que controla, seleciona, organiza e redistribui os significados sobre o que é ser um bom profissional no novo capitalismo”.

Dando continuidade as falas, a jovem Pérola argumenta que para se conseguir um trabalho é necessário a “indicação” de alguém, “[...] a maioria dos que começam a trabalhar é porque o pai e a mãe têm algum conhecimento a mais sobre aquela loja, sobre aquele negócio. “Ai, tu bota meu filho ali porque eu sou tua amiga”. [...] A maioria das pessoas consegue emprego por causa de outros, não é por si mesmo” (GFEM). Essa constatação vem se repetindo no cenário brasileiro há muito tempo, sendo denominado no senso comum de “QI = quem indica”.

Uma jovem falou que a crise²⁸ econômica, social e política do Brasil também é um fator que interfere na inserção do jovem no mercado de trabalho. **Afrodite** – “[...] por causa dessas crises, trabalho não é aquela coisa. [...] antes tu saía e tu tinha certeza que ia encontrar, porque tinha gente pedindo pra tu trabalhar, tinha muita vaga e agora já diminuiu porque as empresas, tipo lojas não tem às vezes o que pagar, por causa dessa crise [...]”.

De acordo com Santos e Gimenez (2015), nos anos de 2004 a 2010 houve crescimento econômico no país, o que provocou impactos positivos na geração de oferta de trabalho, aumento de salários e redução do desemprego. Porém, a partir de 2014 houve acentuada desaceleração da economia e consequente elevação das taxas de desemprego. Com isso, muitos jovens enfrentam, atualmente, grandes dificuldades para ingressar no mercado laboral, fato que gera uma significativa elevação no número de jovens desocupados.

Nesse sentido, Leite (2003) defende que as políticas públicas voltadas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho necessitam ser amplas e integradas, proporcionando oportunidades para trabalhadores de qualquer idade, em especial aos jovens, pois são eles que enfrentam maiores dificuldades e resistências do mercado por não possuírem experiências prévias.

Retomando meu olhar para os diálogos dos jovens no que se refere ao SENAI e SENAC, pude depreender que essas instituições ocupam um papel significativo no cenário local, visando à preparação dos jovens para o mundo do trabalho. O SENAI atua em Erechim desde 1975. Atende atualmente cerca de 1.700 estudantes por ano, e desses, 570 realizam - em parceria com o Colégio Estadual Haidée Tedesco Reali - cursos Técnicos em Eletrotécnica, Mecânica e Contabilidade. No cenário nacional, Segundo Oliveira e Escott (2015), atualmente o SENAI qualifica cerca de dois milhões de trabalhadores por ano e já formou 55 milhões de profissionais. Possui 809 unidades operacionais móveis e fixas, com cerca de três mil cursos, que vão desde o ensino técnico de nível médio, ensino superior, chegando até a pós-graduação.

²⁸ A crise foi citada por outros jovens, porém relacionando-a à política e aos governantes brasileiros. Dessa forma, será abordado nessa dissertação no momento da apresentação da categoria política/governo.

O SENAC atua em Erechim desde 2003, nas áreas de gestão, comércio, informática, saúde, idiomas e comunicação, capacitando principalmente jovens que estão em busca do primeiro emprego, para atuarem no comércio de bens, serviços e turismo. Atualmente, atende mais de 5 mil alunos por ano, entre cursos de educação profissional e ações extensivas.

Ainda, de acordo com os jovens, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Erechim²⁹, também é uma instituição que tem contribuído em âmbito local para capacitá-los ao mundo do trabalho. Oliveira e Escott (2015), explicam que a expansão da educação tecnológica no país se deu através da criação e implantação dos Institutos Federais (IFs), a partir da Lei nº11.892/2008. O IFRS – Campus Erechim iniciou suas atividades em 2009 e atende atualmente cerca de 1.100 estudantes. Oliveira e Escott (2015) afirmam, amparadas no Censo de 2010, que do total de 63.581 matrículas em cursos tecnológicos das IFES no país, 47.439 estão nos Institutos Federais.

No que se refere às políticas públicas e ao ensino profissional no Brasil, Oliveira e Escott (2015, p. 734), nos ajudam a refletir que há um grande caminho a percorrer na ampliação de políticas que atendam aos anseios dos jovens com vistas à sua qualificação para o mercado de trabalho.

Mesmo com os esforços que o Governo Federal junto ao Sistema S e os Institutos Federais, há que haver novas alternativas de ingresso ao ensino superior tecnológico e de programas que incentivem a permanências dos jovens na universidade. Com a necessidade de desenvolvimento e de crescimento em um País como o Brasil, torna-se urgente ampliar as políticas públicas que atendam aos anseios de jovens que desejam se qualificar para o mercado de trabalho, por isso a ampliação da oferta de vagas e de incentivos governamentais para atender a esta demanda.

Ficou implícito também, na fala de alguns jovens, as profissões que eles não pretendem seguir. Pérola, Ícaro e Berilo evidenciam isso ao comentarem:

Pérola – “[...] porque olhando até pelo salário dos professores, gente! Quem se estressaria tudo o que os professores se estressam passando dentro da sala de aula pra ganhar uma miséria. Quem de vocês aqui? Alguém? (pausa) Ninguém! (GFEM)

Ícaro – “[...]porque é muito pouco policial. Ninguém mais quer entrar nessa área, por causa que a bandidagem hoje em dia, se tu for ver, tá bem maior que a polícia [...] a segurança tá bem precária no país”. (GFEF)

Berilo – “[...]Tipo, eu queria né, ser perito em crime, mas eu vejo que o Brasil não tá preparado pra ter esse tipo de trabalho assim, porque não recebe muito bem e, também, se você vai atrás de um político pra prender, ele vai contratar alguém pra te matar. Então, você vai estar se envolvendo com muitas coisas”. (GFEM)

²⁹ Na categoria Educação será abordado um curso dessa instituição que foi apontado pelos jovens. Informações disponíveis em: <<http://www.erechim.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=47&sub=1037>> Acesso em: 5 abr. 2017.

Diante dos argumentos de Pérola, Ícaro e Berilo, podemos perceber que a opção pela carreira de professor, policial e perito em crime não atrai os jovens. Talvez isso ocorra em virtude do cenário do país, que se encontra desfavorável para essas profissões e, assim, os jovens se sentem desmotivados e receosos em escolher as carreiras citadas.

A constatação de que os jovens não pretendem exercer a docência, pode ser comprovada na pesquisa realizada por Tartuce, Nunes e Almeida (2010), na qual as autoras investigaram a atratividade da carreira docente no Brasil, através de questionários e grupos de discussões com jovens concluintes do ensino médio, em escolas públicas e particulares de diferentes regiões do país. A pesquisa evidenciou que a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens. Para Tartuce, Nunes e Almeida (2010), entre as principais causas de rejeição está o entendimento de que não possuem as características pessoais necessárias para o exercício da docência, a baixa remuneração, a desvalorização social do professor, o desinteresse e desrespeito dos alunos, as condições de trabalho e não identificação com as atividades inerentes à profissão.

Dando continuidade à análise, foi possível perceber vários posicionamentos dos jovens na perspectiva de um discurso meritocrático. A *meritocracia* esteve presente com maior ênfase no grupo focal do Ensino Médio, porém, apareceu também em falas do Ensino Fundamental. Basicamente, o conceito de meritocracia defende que cada indivíduo deve receber conforme o seu esforço, seu mérito, ou seja, nessa visão o que realmente importa é “[...] o desempenho das pessoas. É a partir dele que se permite diferenciar, avaliar, premiar, punir e legitimar a ordenação dos indivíduos; pois cada um deve receber na devida proporção de seu próprio esforço e capacidade” (GOTTLIEB, 2011, p. 01). Vejamos os excertos, depois refletiremos acerca:

Granada – “[...] não é por falta de oportunidade, mas sim por falta de vontade [...] na hora de falar de trabalho eles se encolhem no mundinho deles e nem sequer tem força de vontade para ir lá fazer uma entrevista e dar o melhor de si para conseguir aquele emprego. [...] tem muitos jovens que não aproveitam as oportunidades [...] sendo que depende só de si mesmo”. (GFEM)

Esmeralda – “A questão é que não tem muito a ver com o que o jovem é, com o que o jovem fez, com o que o jovem estudou, porque o Brasil está numa dificuldade tão grande que não depende só de mim ir lá e estudar, eu posso dar o meu máximo, mas talvez não tenha, vamos dizer assim, uma vaga disponível [...]”. (GFEM)

Pérola – “falou o que eu quis falar”. (GFEM)

Safira – “[...] falta muita vontade, assim tipo de querer estudar, fazer alguma coisa, ou trabalhar, não é porque não tem. Tem, só que a gente não corre atrás. Não faz, não procura”. (GFEM)

Granada – “[...] realmente tem muitos jovens que tem oportunidade e não aproveitam [...] preferem ficar em casa comendo pipoca e assistindo sessão da tarde do que trabalhar e ser alguém na vida”. (GFEM)

Safira – “exatamente o que ela falou, a adolescência é a parte da nossa vida que vai abrir as nossas oportunidades pro nosso futuro, então eu acho que a gente tem que começar agora, procurando emprego, fazendo um curso [...]”. (GFEM)

Ametista – “[...] eu concordo bastante com a Granada [...] eu acho que tem oportunidade sim, basta tu levantar um pouco a bunda do sofá e ir atrás [...]”. (GFEM)

Topázio – “[...] vai existir pessoas que dizem que não tem muita vaga, mas pode ser que não tenha muita vaga porque você não tem vontade suficiente de conseguir uma vaga”. (GFEM)

Hermes – “Eu acho que hoje quem quiser ser, correr atrás, vai conseguir. [...]vou falar mais de futebol que eu gosto [...] você vai, você faz, você luta pelo seu sonho. Tem mais oportunidade que antigamente os adolescentes”. (GFEF)

Apolo – “[...] Se tu estudar e tiver capacidade pra aquele emprego tu vai trabalhar [...] Não tem mais desculpa que a gente tinha antigamente”. (GFEF)

Eros – “Nem sempre é capacidade, tem que ter determinação pra trabalhar também. Tem que ter foco no que tu quer”. (GFEF)

Retomando as falas, para boa parte dos jovens participantes da pesquisa - tanto no grupo focal do Ensino Médio como no do Fundamental - as oportunidades existem. Esmeralda, seguida de Pérola, são as únicas que se posicionam contrariamente a essas afirmações. Elas conseguem ter uma visão ampliada dos determinantes econômicos, sociais, educacionais e políticos que permeiam a vida dos jovens e, dessa forma, estabelecer contraponto afirmando que as oportunidades não são iguais para todos. Esmeralda e Pérola, complementam, inclusive, argumentando:

Esmeralda – “[...] falta oportunidade por um lado sim. Também porque não adianta tu achar que, ah, eu tenho persistência, tenho força de vontade. Não é só você que tem, são diversos jovens que tem, são diversas pessoas e é apenas uma vaga, vamos supor assim pra tantas outras pessoas que também estão ali, também estão persistindo. Tu nunca vai ser a única”. (GFEM)

Pérola – “Oportunidades também, porque não adianta tu ter persistência, ter coragem e ter todos os fatores positivos, mas não ter nenhuma porta aberta pra conseguir aquilo que tu quer”. (GFEM)

Após várias leituras e relembando fatos que vivi e presenciei, acredito que o posicionamento dos jovens sobre meritocracia relacionada ao trabalho, é resultado do que internalizaram ao longo dos anos, através das inúmeras repetições do mundo adultocêntrico (pais, professores, políticos, empresários, etc), da mídia e da sociedade em geral, que buscam sempre culpabilizar o sujeito por seu próprio fracasso. Essa constatação é reforçada pelo posicionamento de Muniz e Medeiros (2015, p. 307), quando esclarecem que “[...] os jovens se

percebem como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso no acesso aos postos de trabalhos disponíveis desde o início de suas trajetórias em busca de uma inserção profissional [...]”.

Gottlieb (2011, p. 03) também reitera o pensamento acima, afirmando que,

[...] entende-se que o fracasso ou sucesso são vistos como diretamente proporcionais aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independentemente do contexto. A lógica meritocrática desconsidera outros determinantes para a obtenção dos resultados desejados e o indivíduo se torna o único responsável pelo seu destino. Assim, a ética que vigora é que o bom desempenho é associado a realizações individuais objetivas; é um modelo de relações baseado na competição e busca da vitória sobre os pares

Uma boa análise sobre meritocracia e oportunidades pode ser contemplada no estudo realizado por Melsert e Bock (2015) sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social, considerando-se jovens ricos e pobres da cidade de São Paulo. Entendo que esse estudo demonstra claramente a dificuldade que os jovens têm de perceberem como as oportunidades são diferentes, em virtude da classe social que ocupam, e como essas diferenças são naturalizadas.

No estudo acima citado, as autoras utilizaram-se de redações realizadas por dois grupos de jovens - distintos socioeconomicamente - sobre seus projetos de futuro, tendo como foco duas situações. A primeira solicitava que os jovens ricos e pobres fizessem projeções para seu futuro, considerando um período de dez anos. A segunda, solicitava que os jovens ricos escrevessem com detalhes como estaria a vida de um personagem pobre passados dez anos e vice-versa.

Diante do que escreveram, Melsert e Bock (2015), descobriram que os jovens pobres enxergam a pobreza pelo viés da carência, dificuldade e desvalorização. Eles acreditam que somente conseguirão superar suas precárias condições de vida pelo esforço pessoal. A pobreza é sentida por eles através de inúmeras desigualdades, porém, muitos não conseguem se posicionar criticamente sobre sua condição social. De acordo com as autoras, os jovens pobres visualizam os jovens ricos como aqueles que não se esforçam, recebem maior apoio das famílias, ganham heranças e têm mais sorte. Para os pobres, os jovens ricos possuem mais oportunidades, porém não as valorizam, sendo às vezes até irresponsáveis.

Os jovens ricos, de acordo com Melsert e Bock (2015), descreveram-se como aqueles que podem realizar seus sonhos e os pobres geralmente precisam renunciá-los; os ricos nasceram para fazer faculdade e os pobres excepcionalmente chegarão até lá, a maioria

permanecerá no ensino médio; os ricos poderão escolher seus trabalhos, os pobres não, pois a maioria precisará se sujeitar ao que aparece, visando auxiliar o sustento de suas famílias. Os jovens ricos se visualizam no futuro superando algumas dificuldades, mas atingindo plenamente seus objetivos e projetos, encaminhando-se para uma condição de vida satisfatória. Enquanto os jovens ricos se imaginam repletos de possibilidades, visualizam o futuro dos pobres carregado de desgraças, obstáculos e dificuldades que serão vencidas por seu próprio mérito.

Nossos sujeitos da camada rica percebem, enfim, que a realidade deles é bastante distinta daquela dos jovens pobres e também percebem que seus futuros serão distintos. Entretanto, também por esse grupo a desigualdade social é naturalizada: não é criticada e nem pensada em sua produção histórica e social. Há ricos e há pobres, e ponto. Só resta aos pobres o esforço para escapar de um destino ruim (MELSERT e BOCK, 2015, p. 781).

Na análise final de suas pesquisas as autoras revelaram que a desigualdade social é naturalizada e justificada pelo esforço pessoal ou como herança familiar. Os sujeitos, independente da classe social a que pertencem, legitimam os discursos liberais de que as desigualdades são reflexos da trajetória de cada indivíduo e, portanto, cada um é responsável por suas próprias conquistas e posições na sociedade. Melsert e Bock (2015), esclarecem que os jovens ricos e pobres não se autoproduziram, são produzidos nas relações com os outros, ou seja, nos vínculos familiares, na escola, com os vizinhos e comunidade, pelos discursos das diferentes mídias, etc. Dessa forma, ainda segundo Melsert e Bock (2015, p. 785), “a ideologia liberal oculta a produção social dos fenômenos, oferecendo aos sujeitos justificativas para as desigualdades sociais a partir de uma lógica meritocrática e individualista”.

A jovem Pérola continua insistindo que as oportunidades não são iguais para todos e para reafirmar sua posição, lembra das cidades pequenas. Ela está falando de uma cidade próxima de Erechim, com cerca de trinta mil habitantes. Segundo ela,

Pérola – “[...] se referindo às cidades pequenas que não tem CIEE, que não tem oportunidades, vocês acham que teria oportunidades pra alguém conseguir um trabalho? Tipo Gaurama, tem uma empresa [...] mas dá emprego pros adultos. Eles trabalham com pedras e maquinários pesados. Lojas, Gaurama tem, como é que eu posso dizer, menos que um terço da avenida daqui de Erechim. São o que? No máximo 30 lojas pra uma população de trinta mil habitantes, a maioria jovens”. (GFEM)

Pérola consegue perceber que as oportunidades não são acessíveis na proporção que seus colegas pretendem evidenciar. Mesmo assim, permanece nas falas dos demais

participantes a predominância pelo discurso meritocrático. Passa a impressão de que os jovens se sentem orgulhosos em contar suas próprias superações ou de alguém que faz parte de seu convívio, como forma de demonstrar sua força de vontade e determinação em busca de um ideal, ou seja, uma oportunidade no mercado de trabalho. Porém, eles próprios, em alguns de seus relatos, não conseguem enxergar que alguns tiveram que deixar suas famílias, seus municípios para irem em busca de oportunidades.

Granada – [...] a Pérola falou que tem cidades pequenas que não tem trabalho, mas eu tive colegas que são de Jacutinga, de Ponte Preta, de Campinas, de Barão de Cotegipe³⁰ e eu acho que morar em cidade pequena não impede de tu correr atrás de um trabalho, do teu sonho, porque se tu quer realmente tu vai pegar um ônibus e tu vai vir todo dia pro teu trabalho, isso requer força de vontade. (GFEM)

Mármore - Eu vou acompanhar um pouco a Granada e pegar o exemplo até da minha namorada, porque ela mora depois de Centenário, tipo no meio do nada [...] todo dia [...] ela pega mais sete quilômetros de moto, estrada de chão, onde celular não pega, não tem posto de saúde, não tem nada. E tipo esse negócio de oportunidade cada um tem as que merece, tipo se tu quer, tu corre atrás, tu consegue”. (GFEM)

Ametista – “[...]eu vim pra Erechim com quatorze anos pra quinze e eu não conhecia ninguém. Eu vim porque eu quero ser arquiteta e onde eu morava tinha oportunidades, mas não na profissão que eu queria e, tipo assim, minha mãe me olhava e dizia tu vai fazer agronomia. Eu não quero fazer agronomia! Então, eu vim pra cá [...] eu não acho que é questão de oportunidades, tu passa fases ruins sim, mas se tu ir atrás tu vai conseguir”. (GFEM)

Os relatos demonstram as dificuldades de oportunidades presentes na vida dos jovens que residem no interior. A presente pesquisa tem como foco de estudo jovens urbanos, mas não podemos deixar de problematizar que,

para os que vivem no campo, as oportunidades de trabalho e construção de autonomia são mais difíceis, pois se inserem em padrões culturais que operam com a lógica da continuidade da atividade agrícola, em estreita relação com o tamanho da terra a que estejam vinculados por laços de família. Assim, a transmissão da propriedade – e sua continuidade –, que passa pelos critérios de sucessão/herança, constitui um dos fatores que provocam a desestabilização da agricultura familiar e o afastamento dos jovens das lides agrícolas (FERREIRA e ALVES, 2009, p. 246)

Como citei anteriormente, Pérola e Esmeralda são as jovens que mais se contrapõem ao discurso meritocrático e, também, são elas que reiteram que as oportunidades não são iguais para todos os jovens. Logo após a fala de Esmeralda surge o posicionamento de Berilo, um jovem que ficou calado durante bastante tempo mas, quando a discussão chegou nesse ponto,

³⁰ Todos os municípios citados se localizam próximo a Erechim, sendo que a principal atividade econômica nos mesmos, é a agricultura.

ele se manifestou apoiando as ideias de Pérola e Esmeralda. Isso é comprovado pelos excertos abaixo:

Esmeralda – “[...] não são todas as pessoas que tem condições de se teletransportar de um lugar pra outro, não são todas as pessoas que vão conseguir trabalhar em outra cidade, não por falta de vontade, mas por questão econômica também. E, outra coisa que o Mármore falou, “[...] ah hoje tem tudo, tem internet tem tudo”. Por incrível que pareça não são todas as pessoas que tem acesso à internet, não são todas as pessoas que tem realmente oportunidade, mas não porque não querem, por falta de (pausa) completamente uma questão econômica”. (GFEM)

Berilo – “eu ia falar o que ela falou. (pausa) [...], é basicamente o que eu ia falar. (risos) (GFEM)

Pérola – “Botando na balança, tu vir de Gaurama pra Erechim pra trabalhar, tu tem quatorze anos, tu ganha no máximo R\$ 600,00 reais, no máximo R\$ 800,00, do máximo do máximo, assim, (pausa) R\$ 200,00 de transporte”. (GFEM)

Esmeralda – “é, é bem caro”. (GFEM)

Diante das falas dos jovens Esmeralda, Berilo e Pérola, no que diz respeito às questões de oportunidades, considero pertinente trazer alguns esclarecimentos, apoiando-me nas contribuições de Oliveira (2014), pois em sua dissertação para obtenção do título de mestre em Ciência Política, ele faz uma importante reflexão acerca da igualdade de oportunidades. Oliveira (2014) esclarece, amparado na teoria de John Rawls, que existe a igualdade *formal* de oportunidades e igualdade *substantiva* de oportunidades. A igualdade formal de oportunidades faz referência aos aspectos legais, ou seja, todos os indivíduos possuem direitos legais de acesso a cargos e posições sociais. Nessa perspectiva todos possuem as mesmas condições morais independente da condição social, racial, étnica, de gênero, etc. Na igualdade substantiva de oportunidades a questão da lei é ampliada, transcendendo e exigindo que todos possuam as mesmas oportunidades de fato e, com isso, possam competir aos cargos e posições em igualdade de condições.

[...] não basta haver uma igualdade de oportunidades para concorrer a um cargo, e sim uma igualdade de oportunidades para se desenvolverem as qualificações necessárias para enfrentar essa concorrência com as mesmas chances de vitória. Isto é o que exige o princípio da igualdade *substantiva* de oportunidades. Princípio este, denominado de “igualdade equitativa de oportunidades” por John Rawls. (OLIVEIRA, 2014, p.12)

O princípio da diferença, presente na teoria rawlsiana, de acordo com Oliveira (2014, p. 28), defende as desigualdades não injustas, ou seja, a “[...] maximização das vantagens sociais para aqueles que se encontram em situação menos favorável, isto é, assegura que o mínimo seja tão grande quanto possível, respeitando o preceito de que só são legítimas as desigualdades que

beneficiem os menos afortunados”. Um exemplo bem prático da aplicação do princípio da diferença se refere ao sistema de cotas (Lei nº 12.711/2012), presente em várias universidades e instituições federais de ensino técnico e nível médio no país, favorecendo candidatos de baixa renda, negros, pardos e índios, bem como estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas.

Quando defendo a igualdade de oportunidades estou amparada na teoria da justiça de John Rawls, pois de acordo com Soares (2014), essa teoria está assentada na concepção de uma sociedade composta por indivíduos racionais e livres, com direitos e deveres, que vivem em um sistema de cooperação tendo em vista vantagens mútuas. Para Soares (2014), na sociedade concebida por Rawls, a justiça e a verdade exercem um papel primordial, objetivando a distribuição apropriada de benefícios e encargos provenientes de um sistema colaborativo. Nessa perspectiva, as instituições políticas, sociais e econômicas trabalham de forma articulada, visando o bem comum. Ainda, de acordo com o autor acima citado, no entendimento de Rawls, a educação potencializa o conhecimento e auxilia os sujeitos a adquirirem virtudes como tolerância, respeito, responsabilidade, bem como reivindicar junto aos seus representantes e instâncias superiores atitudes éticas e comprometidas com uma vida digna para todos.

[...] Rawls pretende estabelecer um procedimento equitativo que conduza a um resultado justo, racional, imparcial, numa sociedade em que cada cidadão tenha o mesmo direito sobre as liberdades básicas iguais; em que haja um conjunto mínimo de condições materiais para todos; que maximize o bem-estar dos menos favorecidos; em que todos possam ter acesso aos seus benefícios de toda ordem; e que todos, indistintamente, possam desfrutar de um sistema equitativo de oportunidades (SOARES, 2014, p. 241)

Para que os jovens possam desfrutar de um sistema equitativo de oportunidades no mundo do trabalho, entendo ser necessário que as políticas públicas de juventude estejam atentas a algumas desigualdades que atingem os jovens com frequência. A partir da análise de Corrochano *et al.* (2008), levando em consideração a diversidade de classes sociais, sexo, cor, raça e escolaridade dos jovens existente no país, priorizei o que segue:

- a) Os jovens de menor renda ingressam precocemente no mercado de trabalho, geralmente a partir dos 14 anos, sendo que os com maior poder aquisitivo permanecem somente estudando por mais tempo, ingressando no mercado a partir dos 16 anos. O ingresso precoce geralmente os levam a trabalhar em condições precárias, sem carteira assinada. Dessa forma, políticas públicas de juventude - como jovem aprendiz - necessitam ser ampliadas e qualificadas, bem como um olhar

atento para a questão do recolhimento da contribuição previdenciária, pois é grande a proporção de jovens que não possuem esse direito assegurado.

- b) Os jovens de maior renda terminam o ensino médio antes e ingressam na universidade numa proporção maior que os jovens de renda menor. Em virtude dos jovens carentes terem que conciliar desde cedo escola e trabalho, acabam tendo menos anos de escolaridade que os jovens com maior renda. Dessa forma, entendo que são necessárias políticas públicas de trabalho e renda a fim de oportunizar que os jovens de menor poder aquisitivo possam priorizar seus estudos.
- c) Questões de gênero e raça influenciam nas trajetórias escolares dos jovens. Os dados revelam que as mulheres jovens estão tendo uma escolarização mais linear. Os jovens brancos são os que mais conseguem terminar o ensino médio e ingressar na universidade, concluindo seus estudos antes que os jovens negros. Da mesma forma, a distorção idade-série atinge mais os jovens negros. Segundo a autora, não basta apenas oferecer cursos de qualificação para os jovens, é preciso estar atento à formulação de políticas que auxiliem os jovens a terem condições dignas de trabalho e, aliado a isso, ter um olhar diferenciado para a questão das jovens do sexo feminino e os negros, que são os que mais enfrentam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho e os que mais sofrem com o desemprego, se comparados com homens e brancos.

Como foi elencado no início desse estudo, um dos objetivos foi identificar, a partir do que os jovens conheciam ou tinham acesso, programas de âmbito municipal, estadual ou federal que estariam sendo disponibilizados no momento da pesquisa. Com esse intuito foi direcionado o seguinte questionamento aos participantes: *Vocês já ouviram falar ou tiveram acesso a algum projeto ou programa do governo, pode ser municipal, estadual ou federal que tenha feito diferença positivamente?*

A jovem Pérola respondeu de imediato: *“eu, infelizmente, nunca tive oportunidade de participar desses programas do governo [...]”*. (GFEM)

A resposta da jovem Pérola não foi diferente de muitos jovens pelo país afora. De acordo com Castro *et al.* (2013), 56 % dos jovens participantes da sua pesquisa, ao serem questionados se tinham algum conhecimento sobre projetos ou programas de governo dirigidos à juventude afirmaram desconhecer totalmente. De acordo com o autor, esse desconhecimento por parte dos jovens sobre os programas demonstram a necessidade de dar maior visibilidade às políticas de juventude, bem como ampliar o acesso e direcionamento das mesmas.

O único programa relacionado com o mundo do trabalho surgiu na fala de Granada, “*É o meu segundo jovem aprendiz*”(GFEM).

De acordo com o site do governo federal - “Programas do Governo”, o programa Jovem Aprendiz³¹ oportuniza capacitação aos jovens que estão frequentando a escola, com o objetivo de atuar no mercado de trabalho. A lei estabelece que o jovem aprendiz trabalhe, no máximo, seis horas por dia.

Os programas e ações destinadas ao público jovem, com foco no trabalho, de acordo com Corrochano *et al.* (2008), geralmente versam na perspectiva da elevação da escolaridade aliada à qualificação profissional. Quanto à questão do desemprego, surgem diferentes posicionamentos, dentre eles aqueles que defendem políticas de renda para que o jovem permaneça apenas estudando, enquanto outros querem priorizar políticas para a inserção do jovem no mundo do trabalho. Para Corrochano *et al.* (2008, p. 61) “As iniciativas dirigidas às juventudes reproduzem inúmeros problemas da área social: a escassez de recursos, o desenvolvimento de programas focalizados em detrimento de propostas estruturais, a pouca articulação entre os vários setores da gestão pública, etc”.

Políticas públicas no campo do trabalho, de acordo com Corrochano *et al.* (2008), ainda são incipientes e precisam avançar, pois a maioria são pontuais e envolvem tempo e público determinados. Além disso, estão ausentes da maioria dos programas do Estado, aspectos que dizem respeito às condições de trabalho dos jovens, à relação entre jornada e salários, compatibilização entre trabalho e estudo, controle dos estágios, bem como legislação específica para o trabalho juvenil e ações que priorizem o microcrédito e cooperativismo.

Diante do exposto, infiro que as políticas públicas de juventude, com foco no trabalho e renda, precisam ser pensadas/articuladas de forma estruturante e não apenas como ações pontuais. O trabalho é um fator importante na vida de milhões de jovens, não importa se são erechinenses ou das capitais, o que difere são apenas o maior ou menor grau de dificuldades e desigualdades.

Aliado ao esforço empreendido no sentido de descobrir os programas presentes na vida dos jovens participantes, estava também o desafio de realizar pesquisa sobre quais eram as principais **áreas ou interesses dos jovens** a fim de verificar se as políticas públicas de juventude

³¹ Esse programa do Governo Federal foi criado em 2005 tendo seu embasamento legal na Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000. O programa é direcionado a jovens de 14 a 24 anos incompletos, que estejam cursando o Ensino Fundamental ou o Médio, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. Disponível em: <<http://www.programadogoverno.org/programa-jovem-aprendiz/>> e também <http://jovemaprendiz.me/programa-jovem-aprendiz-como-funciona/>>. Acesso em: 05 abri. 2017.

citadas por eles contemplavam seus anseios e especificidades. Dessa forma, foi realizada a seguinte provocação aos jovens, *“Se vocês olham hoje pro que acontece na escola, nos lugares que vocês frequentam, o que o governo faz, vocês acham que tudo isso atende o que vocês gostariam? Ou tem alguma coisa que não chega até vocês?”*

O jovem Eros responde: *“[...] Tem muitos jovens que tem muita vontade de trabalhar, mas não conseguem arrumar emprego. Mas, só como que eu posso falar, mas todos esses que tem, que conseguiram, tão gostando”. (GFEF)*

Nesse sentido, a inserção no mercado laboral ganha destaque como área ou atividade de interesse na vida dos participantes dessa pesquisa. Essa demanda foi apresentada na fala de Eros, porém é reforçada por todos os outros, podendo ser evidenciada nos relatos anteriormente elencados, bem como pelo nível de profundidade com que os jovens abordaram a temática e pelas discussões produzidas nos diálogos entre os mesmos.

Para os jovens, conseguir um emprego é um fator decisivo em suas vidas, talvez essencial. Essa necessidade dos participantes dessa pesquisa e da literatura consultada, não é muito diferente de outras regiões ou cidades do país. Podemos inclusive ultrapassar esses limites territoriais e afirmar como uma demanda dos jovens de toda a América Latina, pois segundo estimativas trazidas no trabalho de Soto, Trucco y Ullmann (2015), cerca de 30 milhões de jovens, em 2012, encontravam-se desvinculados dos sistemas educativos e não possuíam emprego remunerado. Segundo os autores, esse contingente de jovens é heterogêneo, razão pela qual se deve contemplar as complexidades e diversidades de situações que envolvem esses sujeitos. Soto, Trucco y Ullmann (2015) também entendem que é necessário desenvolver marcos legais que considerem especialmente as mulheres jovens, sobretudo as afrodescendentes, indígenas ou com necessidades especiais, bem como aquelas que já são mães, pois também defendem que são as que mais enfrentam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho.

Nesse sentido, políticas públicas devem ser implementadas, contemplando as diferentes realidades, bem como reconhecendo o trabalho e o cuidado doméstico, incorporando-os aos programas/políticas geradores de corresponsabilidades entre homens e mulheres, a fim de promover o equilíbrio familiar e social para ambos os sexos.

El diseño de estrategias de inserción social juvenil debe tomar en cuenta realidades nacionales y locales, las situaciones de vida y las trayectorias específicas a las que se enfrentan las y los jóvenes a fin de poder realizar acciones efectivas y adecuadas que los incentiven y apoyen a la hora de continuar con sus estudios y/o en la búsqueda de empleo [...] Además, se debe trabajar en pos del desarrollo de instituciones educativas y del mercado laboral que acepten y permitan a las y los jóvenes insertarse en un

contexto que tenga sentido para ellos. Solo de esta forma es posible generar políticas que tengan sentido para ellos y permitan avanzar hacia la reducción del núcleo duro de la exclusión social juvenil (SOTO, TRUCCO Y ULLMANN, 2015, p. 30)

Frente ao exposto, acredito ter abordado as principais questões que envolvem os jovens e as políticas públicas relacionadas ao mundo do trabalho. Também foram apresentadas importantes reflexões para que os avanços necessários se efetivem.

4.3 EDUCAÇÃO

A categoria *educação* surgiu nos grupos focais envolvendo vários aspectos que dizem respeito à vida educacional dos jovens participantes nessa pesquisa. Nesse sentido, os jovens comentaram que o governo não manda o dinheiro necessário para manter as escolas; que eles consideram a escola rígida e chata, porém valorizavam esse ambiente educativo e o trabalho realizado pela direção e coordenação; defenderam o uso de notebooks em sala de aula como forma de melhorar a aprendizagem; reclamaram que é necessário reformas/manutenção dos espaços físicos como refeitório e auditório da escola, bem como condições de acessibilidade para cadeirantes; e argumentaram que o estudo é uma forma de se destacar em meio aos outros.

Foi possível perceber nessa categoria que as participantes do sexo feminino foram as que primeiro manifestaram seus interesses em educação, dessa forma, elas demandaram a necessidade de oferta de mais cursos superiores em instituições públicas na cidade, bem como bolsas de estudo e testes vocacionais. Aliado a isso, o aprendizado de línguas, bem como verba para transporte nas viagens ao final do nono ano nas escolas municipais. Dessa forma, foi possível depreender que os interesses ou demandas relacionadas à educação surgiram a partir das contribuições das jovens do sexo feminino, porém, após serem verbalizadas obtiveram apoio dos jovens do sexo masculino.

A primeira questão trazida pelos jovens é que o governo não manda o dinheiro necessário para manter a escola e, dessa forma, o que chega até eles atende o básico, o mínimo do que gostariam. Vejamos os excertos abaixo:

Topázio – “a questão do governo [...] eles não fazem nada, eles só querem, tipo, dinheiro. [...] eu já ouvi muita gente da escola [...] falando que eles têm que ir atrás de dinheiro pra festa junina, da cantina, ter ajuda da comunidade como eu já vi em escolas na televisão [...] porque o governo não manda o dinheiro que é necessário pra manter aquela escola, pra manter tudo aquilo que a gente teria no mínimo do mínimo, o básico que a gente necessita [...] pra manter uma escola pra dar uma boa qualidade, tipo, de estudo e de educação pros alunos”. (GFEM)

Pérola – “a minha opinião sobre isso é que atende o básico do necessário [...]”. (GFEM)

Citrino – “se a educação fosse melhor, muita coisa seria melhor no Brasil. [...] a educação levaria pra muitas outras coisas, tipo saúde, segurança [...] As pessoas seriam mais, digamos, inteligentes, elas veriam mais as coisas a fazer, sabe”. (GFEM)

Os comentários do jovem Topázio e da jovem Pérola me direcionam para o entendimento de que estão se referindo a falta de recursos ou investimentos. Dessa forma, acredito ser pertinente discutir tais tópicos a partir de dois aspectos: primeiro, considerando o investimento social na juventude e, segundo, no que diz respeito ao financiamento público em educação.

Nesse sentido, de acordo com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL (2014), é necessário entender o investimento social na juventude a partir da perspectiva de que os recursos serão aplicados com a finalidade de “ajudá-los em situações que afetam adversamente seu bem-estar” (CEPAL, 2014, p. 49). De acordo com a Comissão, investimento social não deve ser concebido como um custo para a economia, mas investimentos a fim de garantir um crescimento condizente com as necessidades dos indivíduos ao longo de suas trajetórias de vida, centrando-se naqueles que mais são objeto de exclusão na sociedade. Os recursos para investimento social podem advir tanto do setor público como do privado, porém, o gasto público deve abarcar a maior parte dos investimentos. Segundo a CEPAL (2014), quando os governos realizam seus orçamentos anuais já deveriam ter planejados os recursos necessários e os locais ou áreas em que seriam aplicados. Nessa perspectiva, os governantes deveriam elencar também as prioridades para os gastos com políticas públicas de juventude. De acordo com a CEPAL (2014), há poucos estudos sobre investimento social na juventude. Alguns estudos realizados pela Comissão revelaram que as principais áreas de investimento na América Latina, considerando o público jovem, envolvem educação, saúde, assistência social e habitação. O documento não faz uma análise direta sobre isso - mas compreendo mediante essa rápida abordagem e amparada na literatura - que os gastos sociais com a juventude, no que refere-se a países da América Latina, ainda deixam muito a desejar e são pouco ou mal administrados e planejados.

Quando o assunto é financiamento em educação, Amaral (2012), nos ajuda lembrar que a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 212, estabelece que a União deve disponibilizar 18% de sua receita, e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% para a manutenção e desenvolvimento do ensino. O autor esclarece que a Constituição Federal estabeleceu os percentuais mínimos, sendo que vários estados e municípios investem além do mínimo exigido. Ficou determinado ainda, como fonte adicional no mesmo artigo da

Constituição Federal, no § 5º, o salário-educação recolhido pelas empresas. Aliado a esses investimentos vincula-se também, a partir de 2009, percentual do Produto Interno Bruto (PIB) que, segundo Amaral (2012), naquele ano representava 4,26% de todos os bens e serviços produzidos no país. De acordo com o autor, a Confederação Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília no ano de 2010, evidenciou a necessidade de que sejam aplicados pelo menos 10% do PIB em educação. Segundo Amaral (2012), esses investimentos permitiriam efetivar o Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) oportunizando melhoras significativas na educação no que se refere a infraestrutura física, quadro de pessoal, qualificação docente, integração escola/comunidade, etc.

Diante do exposto e do posicionamento dos jovens, fica evidente a necessidade de maiores investimentos em educação. De acordo com Amaral (2012), faz-se necessário atingir metas mais ambiciosas para a educação básica, as quais somente serão possíveis por meio de um esforço coletivo da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos municípios e, principalmente, de toda a sociedade brasileira.

Com base nas afirmações de Topázio e Citrino “*pra manter uma escola pra dar uma boa qualidade, tipo, de estudo e de educação pros alunos*” e “*se a educação fosse melhor, muita coisa seria melhor no Brasil*”, é possível inferir que os mesmos estão se referido a qualidade como uma demanda por melhor formação, melhor estrutura nas escolas, melhores salários para os professores, etc. Não é propósito dessa pesquisa desenvolver o conceito de qualidade, pois Gadotti (2013) e outros me auxiliaram a entender que a qualidade na educação é algo complexo e polissêmico.

Dessa forma, considero pertinente apenas reiterar que a qualidade na educação é um direito juridicamente protegido. Em conformidade com Cury (2014), o termo “qualidade” aparece associado à educação ou ensino em diferentes artigos da Constituição Federal de 1988 e, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20/12/1996. O autor comenta que o Plano Nacional de Educação faz menção à necessidade de melhorias na qualidade do ensino, demonstrando, dessa forma, que os resultados da educação têm evidenciado uma situação insatisfatória. Para Cury (2014, p. 1060),

A insistência na dimensão ensino e na sua melhoria aponta para o reconhecimento entredito de que os resultados da educação escolar não possuem uma situação recomendável. Essa preocupação reiterada contrasta com o horizonte que demanda melhoria, subjacente aos princípios norteadores da educação escolar. Estamos no terreno da construção de um caminho. Se este é o horizonte, é porque o real dele se distancia, o que não significa uma mera constatação já que construir implica um movimento por avanços progressivos e cumulativos.

Se quisermos a tão sonhada qualidade na educação, segundo Cury (2014), alguns pontos merecem ser considerados, a saber: as condições de trabalho de docentes e das escolas; salários dignos para os docentes e atenção às problemáticas que os levam a desistir de trabalhar; muitos licenciados que acabam optando por outra profissão; formação continuada que vá além de cursos meramente pontuais; formação no ensino superior que efetivamente capacite para a docência; ampliação da carga horária e dias letivos aos estudantes para que obtenham uma aprendizagem sólida e significativa; efetiva aplicação dos recursos destinados à educação pela União, Estado e Municípios. Cury (2014) argumenta também, que a Lei nº 13.005/2014, principalmente em seu artigo 7º - parágrafos 5º, 6º e 7º -, a qual trata do regime de colaboração, bem como o regime de cooperação presente no art. 23 - parágrafo único da Constituição Federal -, se complementam e representam um importante avanço em prol da qualidade na educação.

Ampliando a análise, considerando ainda as falas dos jovens Topázio e Citrino, bem como as contribuições de Cury (2014), é possível perceber que os resultados da educação não são satisfatórios e que o Estado ainda não consegue ofertar uma educação de qualidade para todos. Isso pode ser comprovado pelos dados fornecidos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2015), tendo como referência o ano de 2014, ao considerar jovens brasileiros com idade de 14 a 29 anos. Segundo os dados, 23,9% possuíam apenas o ensino fundamental incompleto, 12,8% o ensino fundamental completo, 16,5% o ensino médio incompleto, 29,5% o ensino médio completo, 8,8% o ensino superior incompleto e apenas 6,2% o ensino superior completo. Podemos refletir ainda que, segundo DIEESE (2015), o percentual de mulheres negras nas universidades com idade entre 18 a 24 anos corresponde a 50,6%, enquanto que as não negras chegam a 74,1%. Considerando a mesma faixa etária, apenas 39,3% de homens negros encontram-se nas universidades, porém esse percentual sobe para 65,9% se considerarmos homens não negros.

Dessa forma, Cardoso (2013), ressalta a necessidade de medidas importantes, como melhoria dos serviços públicos ofertados à população; acesso e permanência a uma educação pública e de qualidade; políticas de cotas para ingresso nas universidades; criação de creches nas escolas públicas de ensino médio, para que as jovens mães possam deixar seus filhos enquanto estudam; geração de empregos de qualidade. Todas essas iniciativas, segundo o autor, deveriam estar na agenda de políticas públicas com o objetivo de desativar os mecanismos geradores de desigualdades.

Voltando à fala dos jovens, ficou evidente que eles consideram a escola “chata” e “rígida”, mas mesmo assim, valorizam esse ambiente educativo. Aliado a isso, os jovens também comentaram sobre o papel importante da direção e coordenação da escola. Dessa forma, após a apresentação dos excertos, abordo aspectos básicos dessas questões.

Pérola “[...] a nossa escola tipo, aqui ela tá desse jeito porque a gente tem uma equipe [...] da direção. [...] tudo bem, é rígida, é chata, é muiiito chata, [...] mas, por isso que a gente tem as cortinas bonitinha aqui, é por isso que a gente tem os negocinho pindurado, que não tão extraviado, um pouquinho ali, mas (risos) é por essa equipe da coordenação, da direção que a gente tem as coisas intactas, se dependesse do governo a gente teria o auditório lá em baixo, as coisas que conseguiram com as rifa? (GFEM)

Granada – “eu acho que o jovem hoje em dia tem que valorizar a escola, mesmo sendo chata como ela falou, porque que tem cidades que as crianças não têm uma classe pra sentar, não tem cadeiras, mal tem um quadro [...] Tem muita gente que tem tudo, tem escola e não tão nem aí, sabe, é chato como ela falou, é chato, é rígido (pausa), é rígido, mas eu acho que isso conta pro nosso futuro”. (GFEM)

Há muito tempo a escola vem apresentando dificuldades em lidar com os jovens, é o que esclarece Corti (2006), em matéria escrita na Revista Onda Jovem. A autora argumenta que a relação entre os jovens e a escola é tensa e conflituosa, com inúmeras dificuldades de relacionamento entre estudantes e professores. Segundo ela, existe uma distância real e simbólica entre os jovens e a escola. Essa problemática, de acordo com Corti (2006), acontece porque a escola tem dificuldade de lidar com as transformações ocorridas na sociedade e na cultura juvenil, sentindo-se invadida pelo mundo da rua. Muitas vezes a escola não sabe como trabalhar com problemas do tipo violência, pobreza, crises de valor e novos comportamentos juvenis. Sendo assim, acredita que deixando esses problemas para fora dos portões ou muros da escola, estará tudo resolvido. Corti (2006) entende que o caminho não é por aí, ao contrário, adverte que a escola precisa mudar de dentro para fora. A autora afirma que a escola vê o jovem numa perspectiva negativa e tudo que faz parte de seu cotidiano também. Um exemplo prático disso é a dificuldade em aceitar o boné, as roupas, as diferentes formas de linguagem dos jovens. Isso não significa que a escola precise aceitar tudo que o mundo jovem traz para dentro da escola, mas estar aberta ao modo de ser do jovem, ao que ele faz e pensa, vencendo assim, preconceitos e estereótipos que dificultam o diálogo e a aproximação com a cultura juvenil.

O grande desafio nessa tarefa, segundo Corti (2006), é fazer com que o processo educativo com os jovens seja construído na perspectiva de se trabalhar com mais perguntas do que respostas. Um bom ponto de partida, segundo a autora, seria perguntar: Quem são? Como vivem? Como compreendem o mundo e seu papel nele? Como constroem conhecimento? De que forma aprendem? Esses questionamentos oferecem uma oportunidade de aproximação e

diálogo com os jovens e, também, reflete uma característica cada vez mais necessária e requerida na atualidade, que é uma postura investigativa e pesquisadora por parte do educador.

[...] educar jovens reveste-se de uma tarefa bastante desafiadora e complexa, que deve passar necessariamente por uma aproximação com o universo deles, visto muitas vezes pelos educadores como algo hermético, enigmático, quase um mundo à parte, e que, não raro, entra em choque com os valores, identidades e expectativas dos educadores. Isso deixa claro o quanto o papel do educador é central, essencial e, ao mesmo tempo, desafiador. Parece que ensinar os jovens pressupõe, antes de tudo, aprender com eles, não no sentido de situar-se no mesmo patamar, mas de com eles descobrir as chaves que podem acessar seu universo cultural e cognitivo e ajudá-los, então, a ampliar e a enriquecer este universo (CORTI, 2006, p. 33)

Pérola faz menção em sua fala à equipe gestora da escola *“[...] a nossa escola tipo, aqui ela tá desse jeito porque a gente tem uma equipe [...] da direção”*. Ela argumenta que a escola se mantém bonita e organizada porque tem uma equipe que trabalha nela, composta pela direção e coordenação. Nesse sentido, entendo que características como comprometimento, determinação e liderança não podem faltar para a equipe gestora, principalmente quando atua com o público jovem. Diante da fala de Pérola, trago as contribuições de Lima (2007), ao lembrar que é necessário também que o diretor tenha saúde física e psicológica para superar desafios. Aliado a isso, delegar tarefas, inovar, incentivar e valorizar o trabalho em equipe e a participação de cada membro da comunidade escolar na tomada de decisões. Para Lima (2007), a concretização de uma escola democrática e participativa necessita da real colaboração, participação e comprometimento de seu corpo docente, discente, funcionários e pais. Cada sujeito do ambiente educativo tem seu valor e colabora significativamente para o sucesso ou fracasso da instituição. Nesse sentido, entendo que não é necessário a “construção” de uma nova escola, mas sim coordenar e direcionar ações com o objetivo de ressignificá-la e recriá-la.

[...] as escolas precisam ser mais bem organizadas e administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos. Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens (LIBÂNEO, 2012, p. 420-421)

Quando Pérola menciona que a escola é rígida, entendo ser importante refletir que rigidez não pode ser confundida com atitudes autoritárias e antidemocráticas. Gerir uma escola não é tarefa fácil e, de acordo com Lima (2007), requer múltiplos olhares com a finalidade de atender satisfatoriamente inúmeras demandas. Alguns problemas da escola são reflexos do contexto social, econômico e político em que vivemos atualmente. Um sistema capitalista,

baseado no neoliberalismo e globalização interfere no contexto escolar, reforçando desigualdades, discriminações e preconceitos. Lima (2007, p. 53) nos ajuda a compreender o verdadeiro papel do gestor no ambiente escolar:

A administração da escola não pode, sozinha, resolver todos os problemas e conflitos presentes na realidade educacional, mas pode, sim, representar uma ferramenta para sua democratização, bem como da sociedade. O diretor da unidade escolar, exercendo uma liderança democrática e criativa, é capaz de promover a diferença, transformando a escola em um ambiente sério, porém alegre, prazeroso, bonito e saudável.

O olhar atento para a fala de Granada revela que a escola é importante para seu futuro, quando afirma *“eu acho que isso conta pro nosso futuro”*. Dessa forma Weller (2014) nos auxilia a compreender que a escola, juntamente com a família, tem um papel relevante na elaboração de projetos de vida e perspectivas de futuro para os jovens. Porém, a maioria das escolas entende que seu papel se reduz a auxiliar o jovem em sua inserção no mercado de trabalho, argumentando que a elaboração de projetos de vida é tarefa exclusiva das famílias. A autora argumenta que o *projeto vital* é atualmente estudado e abordado pela psicologia do desenvolvimento humano e psicologia positiva que buscam compreender como o jovem dá sentido à sua vida pessoal e também social ou coletiva, indo além, ou seja, engajando-se a causas mais amplas, como a paz mundial ou a extinção da pobreza.

De acordo com Weller (2014), o Ensino Médio é um espaço de formação humana e, dessa forma, a convivência escolar, a construção do currículo, as atividades extracurriculares, as relações professor-aluno, etc. são elementos constitutivos na construção de projetos de vida. Nesse sentido, a autora ressalta a importância da contribuição da escola e dos profissionais da educação na elaboração dos projetos de vida dos jovens. A autora entende que a atual desvalorização docente na sociedade brasileira pode ser atribuída, segundo estudos, a vários fatores, entre eles a feminização do magistério; o modelo tecnicista de educação; a mera reprodução de conteúdos disponibilizados em livros didáticos; o surgimento de profissões mais atrativas e com melhores remunerações; a falta de rigorosidade para ingresso em cursos de licenciatura nas universidades; etc., que, somados, acarretam um processo de inferiorização da função docente. Esses fatores contribuem para a prática de posturas passivas, que reduzem a atuação dos professores ao mínimo exigido ou esperado. Weller (2014) ressalta porém, que mesmo diante de todas essas problemáticas e dificuldades, ainda há profissionais comprometidos e dispostos a ampliar o horizonte de possibilidades dos jovens, encorajando-os e estimulando-os em busca de melhores oportunidades.

A autora esclarece também que o Ensino Médio é um importante momento de formação - não apenas intelectual - mas de construção de identidades, de ruptura e reconstrução. Dessa forma, os jovens não estão aprendendo apenas aspectos ligados as disciplinas, mas também a busca de um saber sobre si e a possibilidade de encontrar sentidos e respostas a múltiplos questionamentos que estão vivendo. Weller (2014, p. 148-149), esclarece ainda que,

apesar de visões pessimistas sobre nossos jovens – que circulam, sobretudo, nos meios de comunicação, mas também entre alguns profissionais da educação –, não podemos deixar de acreditar na capacidade humana de promover mudanças. No entanto, para que os jovens do Ensino Médio possam promover mudanças ou assumir a função de agentes revitalizadores da sociedade [...] é preciso investir tanto na formação voltada para o domínio de conhecimentos necessários para que possam desenvolver projetos de vida quanto na formação enquanto sujeitos em processo de construção de identidades e pertencimentos.

Entre as coisas que os jovens acham que não chega até eles nas escolas, está presente o acesso às novas tecnologias. Eles sentem falta de notebooks e defendem que sua utilização trará mais qualidade e interesse ao cotidiano em sala de aula, desde que utilizado de maneira responsável.

Crisoprásio – “[...] deviam ter notebooks [...] isso possibilitaria, tipo, como é que eu posso te dizer, tipo um crescimento maior, tipo um estudo maior”. (GFEM)

Citrino – “eu queria complementar o que o Crisoprásio falou desse note na escola. Eu [...] estudava numa turma que era muito bagunceira, que não prestava atenção em nada, realmente nada, só incomodavam ficavam sentado lá na sala não fazendo nada. **Mármore** – que nem a nossa nesse ano (risos). **Esmeralda** - Muito pior. **Citrino** - chegou os notes na escola e tipo, tu não tem noção como que a turma melhorou. Da água pro vinho, do dia pra noite sabe, melhoraram porque aquilo foi uma coisa diferente sabe, mexeu com as pessoas que estavam naquela aula. [...] A educação da escola melhorou [...] as notas que tinham no começo, no final foram extremamente altas, comparado com o começo [...]”. (GFEM)

Crisoprásio – “[...] parece que meio que a tecnologia te ajuda a lembrar mais fácil das coisas que tu estuda, tipo, e é verdade isso. É, literalmente, ela ajuda, tipo ela vai tá ali pra te ajudar, no que tu precisar mas também pode não te ajudar. Depende de cada pessoa”. (GFEM)

Turquesa – “[...] eu concordo em partes e também discordo na questão dos computadores em sala de aula. Eu acho que seria uma grande ajuda por causa que a tecnologia eu acho que é uma coisa que já tá ligada a nós, e a gente aprende muito fácil [...]tem muitos alunos dentro da sala de aula que não vão saber aproveitar isso, vão querer mexer em outras coisas e daí eu acho que a escola também tem um pouco dessa insegurança de colocar o computador em sala de aula porque sabem que muitos não vão usufruir dessa oportunidade”. (GFEM)

As falas dos jovens acima revelam uma importante realidade, pois convivemos atualmente em meio a diversificados artefatos tecnológicos, tais como computadores, netbooks, laptops, tablets, celulares, smartphones, HDs, e-mail, facebook, twitter, lousas digitais, sites,

datashows, etc. Diante disso, surge um novo público denominado *juventude ciborgue*, que está invadindo as escolas e preocupando docentes, Sales (2014, p. 233) explica que, “[...] nos últimos tempos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda pessoa que tem sua vida mediada pelas tecnologias digitais. Seríamos, portanto, todos ciborgues, afinal, utilizamos telefones, calculadoras, computadores [...] e mais uma enorme variedade de artefatos tecnológicos [...]”.

A presença desses artefatos tem desafiado a educação, segundo Sales (2014), e influenciando os currículos escolares, pois a utilização desses recursos em sala de aula demanda novas formas de planejamento e organização dos saberes. Estamos vivendo uma ecologia digital, conforme expõe Sales (2014), onde os jovens interagem cotidianamente com diferentes tecnologias, principalmente as digitais, e dessa forma estão se tornando cada vez mais ciborguizados. Essa conduta preocupa os docentes, pois muitos não sabem como lidar ou entender as transformações ocorridas dessa interação entre as máquinas e os seres humanos. De acordo com a autora os professores sentem que estão perdendo seu espaço e prestígio para o ciberespaço³² e a cibercultura³³. Sales (2014, p. 235) argumenta que “[...] a juventude ciborgue tem mais desenvoltura no ciberespaço do que os professores e isso coloca em xeque a relação de poder e as hierarquias de saber na sala de aula. É como se a cibercultura ameaçasse o status do docente enquanto exclusivo detentor do conhecimento”.

A maioria das escolas públicas, de acordo com Sales (2014), ainda disponibiliza poucos recursos tecnológicos aos estudantes e, caso os tenham, geralmente não funcionam ou os docentes não sabem como lidar com eles. Esclarece que a culpa por essa situação não deve recair unicamente sobre o professor, uma vez que os cursos de licenciatura também têm sua parcela ao abordarem esse conhecimento de forma insipiente em seus currículos. Para a autora existem outras questões que geram dificuldades, como a falta de recursos financeiros para que as escolas adquiram e mantenham recursos tecnológicos condizentes com o ambiente educacional, aliada à presente resistência de um grande número de docentes e gestores que ainda não conseguem compreender que a cibercultura faz parte do cotidiano dos jovens e necessita ser utilizada como ferramenta de aprendizagem, diálogo e aproximação com a cultura juvenil.

³² De acordo com Sales (2014, p. 232), “Ciberespaço: O termo é aqui compreendido como o território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet. Não se refere apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo oceânico de informações que ela abriga. É um espaço com existência tão real quanto qualquer outro”.

³³ Para Sales (2014, p. 232), “Cibercultura: Conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço.

Mendes, Neto e Septimio (2016) também problematizam que os docentes utilizam o “não saber” como retórica constante para justificar suas dificuldades de utilização das tecnologias digitais em sala de aula. Para os autores os professores justificam seus medos e limitações argumentando que não sabem, não estão preparados ou não tiveram isso na sua formação. Mendes, Neto e Septimio (2016) ainda ressaltam que esse sentimento de impotência, de não saber, de ausência ou falta é sentido pelos professores como algo vergonhoso, como uma demonstração de que não dominam o conhecimento e não sabem repassá-lo aos alunos. Dessa forma, os autores ajudam a refletir sobre a necessidade de que essa falta ou impotência seja impulsionada na direção da mobilização, desejo de mudança, no enfrentamento e construção de novos parâmetros para ensinar e aprender. Para Mendes, Neto e Septimio (2016, p. 91), “[...] não há formação prévia que dê conta sozinha de garantir um uso pedagógico adequado das tecnologias digitais [...] Estamos diante da necessidade de construirmos o desejo para os docentes se ocuparem disso [...]”.

Um bom começo para enfrentar essa situação, de acordo com Mendes, Neto e Septimio (2016), seria um trabalho coletivo entre os professores, no qual quem sabe mais partilha seus saberes e experiências. Segundo os autores, o trabalho dos professores é muito individualizado na escola, o que faz com que muitos docentes se sintam sozinhos ou desamparados diante de suas dificuldades em sala de aula. Mendes, Neto e Septimio (2016) argumentam que a utilização das tecnologias digitais pelos professores necessita do suporte da escola, compreendida pelo auxílio da equipe gestora. De acordo com os autores, cabe questionar se a inexistência ou carência de políticas de inovação, visando a inserção de tecnologias na escola, é somente culpa dos professores ou está relacionada a outros fatores. Nesse sentido, Mendes, Neto e Septimio (2016, p. 104), esclarecem que “[...] o erro de muitas políticas educacionais é este: a aposta centrada exclusivamente no professor como um agente de mudança, sem respeitar o contexto cultural da escola e suas diferentes dimensões que efetivamente irão implicar no desenvolvimento do trabalho”. Entendo, amparada em Sales (2014), que as tecnologias digitais não devem ser demonizadas nem endeusadas no cotidiano escolar. Parto da premissa da autora, que o mais importante é uma postura crítica capaz de orientar-nos rumo a uma efetiva inclusão digital para todos.

Quando falamos sobre inclusão digital, é necessário refletir também, a partir de Costa (2011, p. 114), sobre as dificuldades de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como mais uma das exclusões e falta de oportunidades a que muitos jovens - principalmente os carentes - estão submetidos,

[...] a exclusão do acesso para utilizar as TIC vem se tornando uma característica debilitante, comumente para os grupos marginalizados [...] Enquanto os ricos estão saturados de tecnologias, os pobres não têm acesso aos mesmos benefícios, além de manter um ciclo local de pobreza. Seria uma concentração de pobreza e uma desconcentração de oportunidades. Exclusão que está acompanhada de outras exclusões (geográfica, social, econômica, tecnológica, física e política). Além disso, mesmo quando os pobres alcançam certa tecnologia, normalmente os ricos já estão em outro processo mais avançado.

Essa constatação me direcionam na perspectiva de refletir como são implementadas as políticas públicas visando reverter esse quadro de exclusão digital. De acordo com Bonilla e Oliveira (2011), geralmente as políticas públicas com foco nas tecnologias, caracterizam-se por ofertar espaços públicos de acesso às tecnologias e/ou realizando cursos e oficinas de aprendizagem em informática. Os autores argumentam que essas iniciativas são válidas, porém não são suficientes para tornar os sujeitos incluídos tecnologicamente. Segundo os autores, é necessário que as políticas públicas de inclusão digital sejam pensadas a partir de uma perspectiva social transformadora, entendendo que a comunicação é um direito humano e se efetiva pelas tecnologias da informação e comunicação. Dessa forma, para os autores, o direito de acesso as novas tecnologias, bem como a liberdade de expressão e interação em rede compõem conceitos básicos de cidadania. Para Bonilla e Oliveira (2011, p. 43),

O uso pleno das TIC compõe os direitos humanos, a cidadania e a dinâmica de geração de “novos direitos”, faz parte das condições contemporâneas de auto-organização, colaboração e dos processos horizontais que estruturam as bases para a constituição de uma nova organização social.

Outro aspecto importante e que merece ser comentado surgiu nos grupos focais, quando os jovens ainda dialogavam sobre o tema educação, e diz respeito ao refeitório e ginásio das escolas.

Crisoprásio – “[...] seria bom o nosso refeitório, que nós temos aqui fora, tipo ele é um espaço muito pequeno, seria perfeito se ele fosse maior ou tivesse uma outra saída [...]”. (GFEM)

Esmeralda – “eu acho que o que falta aqui na escola, é realmente o refeitório aumentar, porque é cabulosa a situação dali, sinceramente horrível, péssimo mesmo [...]”. (GFEM)

Penélope – “[...] tu vai no ginásio alí, tu vai no palco, tu olha pra cima o teto tá tudo, sabe, perigoso tu morrer lá ainda”. (GFEF)

Antes de ingressar no mestrado Profissional em Educação, nunca tinha refletido sobre o quanto é importante pensar e planejar os espaços escolares, seja no seu projeto arquitetônico

inicial ou ao realizarmos alguma reforma/ampliação. Hoje compreendo, auxiliada por Silva, Cristofoli e Zanin (2012), que pensar os espaços escolares é ir além de uma exigência meramente administrativa ou de gestão, é pedagógica. De acordo com as autoras, aí reside mais um grande desafio para a educação, bem como para gestores, educadores, educandos, pais e comunidade.

Se considerarmos os espaços na perspectiva do público jovem é importante que nos façamos alguns questionamentos: os jovens são consultados sobre onde/como/quando/de que forma construir, reformar ou ampliar os espaços escolares? Eles podem opinar/criticar livremente sobre os espaços onde interagem cotidianamente e dos quais deveriam ser protagonistas? Como são pensados ou organizados os espaços na escola, considerando os jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem? Os indisciplinados ou agressivos? Esses espaços oportunizam a expressão de diferentes culturas juvenis?

[...] a configuração de qualquer espaço escolar nasce de um projeto arquitetônico inicial, mas não permanece engessada por ele. Não apenas porque reformas oficiais podem ser realizadas em algum momento, mas em função das próprias modificações e adaptações feitas pelos sujeitos que o utilizam. Tampouco a organização desses espaços se limita às intenções estabelecidas pela proposta pedagógica adotada na escola ou às diretrizes oferecidas pelas políticas públicas. Tais processos são complexos e dinâmicos, dependem dos fatores mencionados, mas também da conjugação de interesses e ações dos diferentes atores sociais (professores/as, funcionários/as, alunos/as, famílias) envolvidos com a instituição escolar (SILVA, CRISTOFOLI, ZANIN, 2012, p. 94)

Outro fator que preocupa os jovens é a questão da inclusão e acessibilidade dos mesmos, principalmente no ambiente escolar. Isso é comprovado pelo relato da jovem Ametista.

Ametista – “[...] onde eu morava que tinha uma amiga minha que ela perdeu o controle das pernas. A escola onde eu estudava era de três andares. [...] o ensino médio era só a noite, aí era embaixo, e o fundamental em cima [...] ela não tinha como se locomover pra cima. Aí todo dia de aula era um transtorno pra achar um professor de educação física [...] ou tinha que chamar alguém da rua, um homem ou alguma coisa, pra ajudar a menina a subir com a cadeira de rodas. Eu achei o fim do mundo”. (GFEM)

Segundo dados do Censo 2010 (IBGE), disponibilizados no documento “Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência”, existe mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência no país. Se considerarmos apenas o público jovem, dos 15 aos 29 anos, existe mais de 04 milhões de jovens brasileiros nessa situação. Entre as deficiências mais citadas aparecem a visual, motora, auditiva e mental ou intelectual.

No que se refere às escolas e às políticas públicas voltadas para a inclusão, de acordo com Freitas (2010, p. 33), é necessário empreender ações no sentido de romper com as barreiras da exclusão.

A educação inclusiva é uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas. [...] cada país deve definir e adotar políticas públicas pensadas desde sua própria realidade, apropriadas ao contexto, à sociedade e à cultura, e o processo de avaliação não pode ser dissociado desses princípios norteadores. A educação inclusiva de qualidade, que vise realmente integrar diferenças deve convocar os governantes, os professores, as famílias e a sociedade como parceiros diante desses desafios. Mais do que isso: trata-se da necessidade de rever paradigmas, de analisar a legislação, de conhecer e contextualizar políticas públicas contemporâneas.

Para Freitas (2010) a escola precisa estar aberta às diferenças e, para que isso se efetive, é preciso inovar suas práticas, aprender a respeitar os tempos e ritmos dos alunos e promover uma educação de qualidade para todos. Entendo que precisamos acolher as diferenças na perspectiva de aceitação do outro e suas especificidades. Isso exige de nós um olhar atento e comprometido para as formas de aprendizagem e seus processos. Do mesmo modo, precisamos estar abertos à possibilidade de que a diversidade e multiplicidade de atores presentes na escola seja uma excelente oportunidade para novas descobertas e potencialidades, bem como ensinar e aprender.

Retomando a fala dos jovens, trago a contribuição de Ágata. Para ela o estudo é uma oportunidade de se destacar em meio aos demais.

Ágata – “eu acredito que o que conta muito nessa questão de oportunidade de se destacar em meio aos outros é o estudo. Eu sou uma pessoa que acredita muito nisso. Eu acho que a gente tem que estar sempre buscando. Estudar, ter nota boa, ler muito. Eu acho que só assim a gente vai conseguir se destacar em meio a todo mundo”. (GFEM)

Assim como Ágata, muitas pessoas acreditam no valor da educação como trampolim para a tão sonhada mobilidade social. No entanto, é necessário que reflitamos que nem sempre um diploma ou certificado abre as portas do sucesso. Ferreira (2009) problematiza que o sistema capitalista vigente exige níveis cada vez mais elevados de escolaridade, partindo do pressuposto de que quanto mais capacitado for o indivíduo, mais crítico e inovador ele será. Porém, em contrapartida, argumenta que, “tenham ou não diploma de graduação ou Ensino Médio, isso não impedirá que as pessoas sejam levadas a trabalhar sob péssimas condições” (FERREIRA, 2009, p. 156).

Diante do exposto, não podemos ser simplistas ou reducionistas negando o valor da educação na vida pessoal e profissional das pessoas. De acordo com Lopes, Macedo e Ferreira (2014), vários pesquisadores que se debruçaram para estudar a estratificação ou mobilidade social, concluíram que a educação é um fator determinante na vida dos indivíduos. Através de seus estudos, os pesquisadores defendem que a escolaridade exerce influências positivas na vida profissional das pessoas, porque segundo as estatísticas, aqueles que possuem mais tempo de escolarização são mais produtivos e, portanto, recebem melhores salários. Para os autores acima citados, de 2002 a 2014 houve melhora nos padrões de vida da população, o que acarretou em uma sensível melhora na mobilidade social. Lopes, Macedo e Ferreira (2014, p. 15), concluem seu estudo afirmando que,

Quando se revisita os dados mais antigos acerca da mobilidade social brasileira e se compara com os dados mais recentes, verifica-se que houve melhora nos níveis educacionais com o avançar dos anos. Percebe-se que os dados corroboram a teoria. Em todas as observações, percebe-se que aqueles com maior escolaridade ou qualificação profissional, incluindo habilidades manuais, tinham acesso a melhores oportunidades de emprego e salários.

Quando os jovens foram convidados a comentar sobre algum programa - das diferentes esferas governamentais - que conheciam ou tiveram acesso em termos de educação, eles citaram inicialmente alguns projetos de voluntariado, que não foram contemplados em virtude de não se relacionarem a essa pesquisa. Após esses comentários, Afrodite contribuiu falando sobre o programa Mais Educação.

Afrodite – “[...] Mais Educação na escola também [...] é mais uma complementação pra educação [...] Tem pais que deixam as crianças pra não ter que pagar uma tata, vamos supor, faz Mais Educação que daí fica o dia inteiro na escola, tipo estuda de manhã e faz Mais Educação à tarde [...] tu vai lá e tu aprende além do que tu tá aprendendo na aula. Então já é mais uma questão de oportunidade, de estudo”. (GFEF)

De acordo com o site do Ministério da Educação, o Programa Mais Educação³⁴ visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Em 2017 esse programa foi reconfigurado, recebendo o nome de “Novo Mais Educação”.

³⁴ Foi criado pela portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao> Acesso em: 28 mai. 2017.

Safira citou um curso de moda oferecido pelo Instituto Federal de Erechim³⁵.

Safira - “eu queria falar sobre um curso oferecido pelo Instituto Federal, que foi lançado em algumas escolas, no ano passado, no ensino médio, mas foi oferecido tipo, para algumas turmas da escola. Eu fiquei sabendo pela internet daí eu fiz. É um curso de produção de moda, tipo ensino médio, no Instituto Federal”. (GFEM)

No ano de 2016, quando foram realizados os grupos focais com os jovens, ainda vigorava o Ensino Médio Politécnico³⁶. Além das reclamações em virtude do horário, por ser a noite, duas jovens colocaram o que segue:

Ametista – “eu acho muito errado esse negócio do politécnico [...] tem duas matérias a mais, por uma coisa que tu não precisa passar de ano, é uma coisa que tu faz um projeto, tu apresenta num ano e o resto vai fazer o que? Vai ficar um olhando pra cara do outro! [...]” (GFEM)

Esmeralda – “eu acho que tinha que ser opcional”. (GFEM)

Apesar de aparentemente o ensino médio politécnico ter se constituído numa proposta pedagógica qualificada, Roos e Fritsch (2016), ao pesquisarem como se deu o processo de implantação em escolas estaduais de sua cidade, descobriram vários fatores que dificultaram para que essa proposta fosse satisfatória. Acredito que esses fatores podem ser extensivos às demais cidades do RS, pois entre eles evidenciou-se a ausência de formação específica para os professores, visando a compreensão da proposta. Dessa forma, os docentes não se sentiram preparados para pôr em prática essa nova modalidade de ensino médio. Para as autoras, a infraestrutura das escolas também foi outro fator que prejudicou o desenvolvimento satisfatório da proposta, seja pela inexistência de laboratórios bem equipados, de ginásios ou de suporte

³⁵ O Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Erechim – oferece, desde 2013, o curso de Tecnologia em Design de Moda, com habilitação em Tecnólogo em Design de Moda, no turno vespertino com carga horária de 2.061 horas. “O objetivo do curso é formar profissionais qualificados na área da Moda, com competências e habilidades para elaborar e gerenciar projetos com soluções inovadoras para a indústria do vestuário [...]”. Segundo dados do site do IFRS – Campus Erechim -, os profissionais formados estarão habilitados a atuar em diversas áreas da indústria, comércio e serviços ligados à moda, desde a elaboração e gerenciamento de projetos, criação de coleções, passando pela produção até a comercialização, bem como trabalhar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria.

³⁶ A Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC (2011) -, em seu documento-base “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio -2011 a 2014”, defendia que o ensino médio politécnico tinha o trabalho como princípio educativo, dessa forma necessitava estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio histórica aos educandos, objetivando a compreensão e transformação da realidade. O currículo do ensino médio politécnico previa que fosse desenvolvido em três anos, com 3000 horas, sendo que a carga horária, no primeiro ano, deveria ser de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600h às 2400h, dividida nos três anos, se traduziria na possibilidade de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passasse a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, fazer parte do currículo do curso.

financeiro para a melhoria e adequação desses espaços. A falta de comunicação com a escola e a comunidade escolar, por parte da SEDUC, para a implantação da proposta, também colaborou para o seu enfraquecimento. De acordo com Roos e Fritsh (2016), outro problema constatado foi a questão do currículo, pois foi desdobrado em duas subcategorias: avaliação e seminário integrado. Essa nova forma de avaliação causou estranhamento e não foi bem aceita por professores, estudantes e pais.

Diante do que foi apresentado, considero pertinente refletir que sejam implementados programas voltados para jovens, privilegiando a transversalidade e intersectorialidade de políticas, amparadas no que sugere Rodríguez N. (2014, p. 253): “[...] falta imprimirles a las políticas de juventud la necesaria transversalidad e integralidad, transcender lógicas sectoriales o demasiado atomizadas”. Caminhando na mesma perspectiva, Soto, Trucco y Ullmann (2015, p. 96), também recomendam “[...] promover una mayor coordinación institucional a nivel nacional y local entre las instancias responsables de la juventud y aquellas que desarrollan programas o proyectos que, directa o indirectamente, atañen al sector juvenil (educación, salud, seguridad y empleo, entre otros)”.

Mais uma importante contribuição nessa perspectiva veio novamente de Soto, Trucco y Ullmann (2015, p. 101), ao afirmarem que as gestões de programas de juventude sejam conduzidas pelos próprios jovens, considerando as especificidades ou necessidades de cada contexto, sejam nacionais ou locais.

Otro campo estratégico para el desarrollo de capacidades consiste en que las intervenciones o programas centrados en las personas jóvenes estén guiados o gestionados por ellos mismos; por ejemplo a nivel de la gestión de proyectos, la colaboración con iniciativas encabezadas por jóvenes y la inclusión sistemática de las y los jóvenes en los procesos de diálogo o consulta nacionales y locales. Con el fin de privilegiar acciones que estén efectivamente vinculadas con los intereses y prioridades presentes en cada contexto, dichas iniciativas deben adaptarse al contexto nacional o local, así como a la diversidad de situaciones de las personas jóvenes.

Dessa forma, entendo ser necessário e urgente um trabalho comprometido e engajado das esferas governamentais municipais, estaduais e federais, bem como organismos internacionais, visando a constituição de políticas públicas de juventude com foco na educação, cada vez mais organizados e articulados em consonância com as necessidades dos jovens.

Após abordar vários aspectos imbricados à categoria educação, bem como a relevância das políticas públicas com foco nessas questões, adentro agora na apresentação dos *principais interesses dos jovens* relacionados à educação.

Pérola sugere que deveria ter *mais oportunidades de cursos* nas áreas de Ciências e Direito e, aliado a isso, uma melhor explicação das especificidades de cada curso. Ela comenta sobre o irmão, o qual não gosta do que está cursando e fica difícil trocar, pois está quase se formando.

Pérola – “eu acho que eles deveriam abrir mais oportunidade na área das ciências [...] e, como é que o meu irmão faz? Direito! [...] Ele entrou na faculdade de Direito sem saber se gostava. Eles deveriam dar algum curso que mostre pelo menos basicamente o que é. Porque ele fez Direito e ele [...] tá quase se formando e ele não gosta e não vai ter oportunidade de trocar, agora”. (GFEM)

Muitos jovens brasileiros, seja do campo ou da cidade, desejam cursar o ensino superior, porém muitos não conseguem realizar o curso que almejam. Isso fica evidenciado na fala de Crisoprásio ao compartilhar o sonho por um curso superior que, segundo ele, será muito difícil concretizar. Na sequência, Pérola complementa que deveria ter oportunidades de cursos contemplando todas as profissões. Topázio também argumenta que deveria ter projetos motivacionais, a fim de auxiliar os jovens a se interessarem pelo futuro e suas escolhas profissionais. Essas constatações estão expressas nos excertos abaixo:

Crisoprásio – “[...] muitas pessoas, elas querem ter oportunidades totalmente diversas, vou citar um exemplo, o meu, eu quero ser paleontólogo. Hoje é uma coisa muito difícil, porque tem poucas faculdades que fazem paleontologia”. (GFEM)

Pérola – “[...] de todas as profissões [...]. Talvez eu quero fazer medicina, mas eu não sei se eu gosto, então eu queria tipo, todas, pra pelo menos ter uma noção do que a gente gosta de fazer [...] **Mármore** – talvez a gente faz por impulso né, chega na hora de ver o que é. **Pérola** - ou naquilo que eu conseguir”. (GFEM)

Topázio – “eu acho que seria interessante projetos motivacionais né, tipo, tu quer fazer algo mas, tipo, tu não tem muita vontade, daí tu vai no projeto, pra te motivar a fazer o que tu quer, tipo, pegar uma motivação [...]”. (GFEM)

Esmeralda também comenta que gostaria de maiores oportunidades de cursos em Biologia. Ametista complementa que em Erechim não existe muita opção de cursos. Topázio reclama que os cursos de Química e Matemática de uma universidade paga em Erechim, foram extintos.

Esmeralda – “eu gostaria, sei que não tem nada a ver talvez com ninguém daqui, mas de alguma coisa especializada em biologia para jovens que gostam [...] de biologia”. (GFEM)

Ametista – “eu acho mais interessante se tivesse mais cursos, mais variações de curso, porque aqui tu não acha muita variação”. (GFEM)

Topázio – “[...] química e matemática na URI [...] porque ouvi muitos que já disseram que a matemática saiu da URI³⁷ e química não tem”. (GFEM)

Analisando o cenário local, diante dos cursos que os jovens elencaram, cabe lembrar que esse estudo foi realizado com jovens pertencentes a escolas públicas. Dessa forma, pensando na maior parte da população de jovens que não podem pagar cursos em instituições particulares, minha contribuição enquanto pesquisadora é evidenciar *a demanda por investimentos de novos cursos em instituições públicas*. Há universidade pública e popular na cidade, mas não com os cursos que os jovens estão requerendo.

Assim como os jovens, defendo a ampliação de ofertas de cursos, porém, como ressalta Dias Sobrinho (2010, p. 1226), precisamos garantir também condições dignas de permanência para os jovens menos favorecidos que ingressam nas universidades.

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos.

O autor acima citado defende que a educação precisa ser vista como um sistema articulado, pois todas as etapas da escolarização são importantes, uma vez que constituem os processos de formação que serão incorporados na vida das pessoas. Dessa forma, de acordo com Dias Sobrinho (2010) é preciso estar consciente que os brasileiros mais pobres não conseguem ter direito, nem mesmo a cinco anos de escolaridade, sendo que os mais ricos ultrapassam dez anos. Muitos brasileiros não conseguem concluir a Educação Básica, que dirá o Ensino Superior. De acordo com o autor, é imprescindível que o Estado exerça seu papel de expandir o sistema público, ampliando cursos e, conseqüentemente, o número de matrículas, mas necessita também, fazê-lo com qualidade. Dias Sobrinho (2010, p. 1238), lembra “[...] a necessidade de ações e programas que preparem os jovens mais desfavorecidos para a dura competição pelo ingresso em bons cursos e carreiras”. O autor argumenta que a democratização do ensino superior passa também pela igualdade de oportunidades, pois os cursos superiores com maior financiamento e reconhecimento acadêmico e social são os de medicina, engenharia,

³⁷ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI é uma universidade regional, multicampi e comunitária, de direito privado, na cidade de Erechim. Disponível em: <<http://www.reitoria.uri.br/>> Acesso em: 09 abr. 2017.

informática, biotecnologia, etc. e, da mesma forma, são acessados por aqueles que possuem maior poder aquisitivo.

As políticas públicas brasileiras de expansão do ensino superior, segundo Dias Sobrinho (2010), merecem algumas reflexões, entre elas: o autor sugere que a democratização do acesso precisa caminhar na perspectiva de que a educação é um bem público e não de negócio; não pode se restringir apenas a expansão qualitativa, precisa contemplar qualidade, equidade e relevância social; a democratização deve privilegiar condições de acesso e, principalmente, permanência dos jovens nas universidades; há necessidade de mudança em alguns currículos e nas formas de gestão; qualificar e sanar problemas estruturais no ensino fundamental e médio, a fim de que os jovens possam chegar ao ensino superior mais preparados e, para isso, faz-se necessário investir continuamente na formação de professores; presença forte do Estado nas instituições públicas a fim de garantir o acesso de todos a inovação, ciência e tecnologia; engajamento de todos os segmentos que compõem a universidade a fim de minimizar dificuldades e crises no que tange as questões pedagógicas, administrativas e técnicas; contínua luta em prol de mudanças estruturais, objetivando uma sociedade equitativa, bem como, a recuperação de valores fundamentais para a vida em comunidade.

No decorrer das falas, Pérola sinaliza, também, a necessidade de *bolsas de estudo* mais flexíveis, oportunizando a troca de curso ou instituição. Pérola e Citrino sugerem *testes vocacionais* ou algo que auxilie os jovens a decidir/escolher o curso que mais se aproxima com seu perfil e necessidades, visando ao não arrependimento posterior.

Pérola – “Geralmente tu vai fazer uma faculdade e daí não é isso que tu quer, daí tu vai trocar e não tem oportunidade de trocar de faculdade, porque não tem bolsas de estudos que são flexíveis, etc. Daí tu fica nessa indecisão, não posso errar! Eu tenho que escolher aquilo que eu vou gostar pro resto da vida. E o que tu vai fazer?” (GFEM)

Citrino – “[...]concordo com ela também [...] de instituições tem que ter um preparativo antes, pra tu saber o que tu quer exatamente”. (GFEM)

Barankin (2013, p. 21) reforça a solicitação da jovem Pérola, ao afirmar que “o Governo deve ser pressionado para disponibilizar bolsas de estudo que incentivem os jovens a concluírem o bacharelado ou a formação profissional”. A escolha profissional é uma questão que preocupa os jovens. Nesse sentido, é relevante trazer as contribuições de Zluhan e Raitz (2014, p. 20), como possibilidade de auxiliar os jovens a realizarem suas escolhas com segurança.

[...] vê-se a necessidade de um amplo trabalho de orientação profissional dos jovens, a iniciar-se no Ensino Médio, atentando para as questões vocacionais, de ofertas de

cursos tecnológicos e superiores, de mercado de trabalho, das exigências em relação ao perfil profissional. Enfim, uma vasta gama de implicações que estão entrelaçadas no mundo da educação e do trabalho necessitam ser melhor explicitadas, a fim de que os jovens possam fazer suas escolhas acadêmicas e profissionais com segurança.

Outra importante área de interesse citada pelos jovens foi o *aprendizado de línguas*, entre elas, *polonês, francês, alemão, etc.* Cabe ressaltar que são poucos cursos/escolas de línguas em Erechim e, conforme meu conhecimento, todos são pagos.

Ametista – “eu tenho uma outra coisa. Eu fui atrás de um curso pra mim falar polonês, só que não chegou. É, necessidade de línguas. Inglês, eu não quero aprender Inglês, sei lá, eu não acho legal”. (GFEM)

Safira – “é, eu queria, por exemplo, francês. [...] **Granada** – não tem no SENAC? **Safira** – tinha, não tem mais aqui”. (GFEM)

Topázio – “essa questão de variedade linguística eu acho que seria bem essencial aqui, em todo lugar ter [...] a gente que vive aqui um dia sonha em trabalhar fora do país, na Espanha, ir pra Europa, Estados Unidos, outros lugares, tipo, o Inglês tem, tipo o Espanhol é muito pouco, o Francês não tem, o Alemão não tem, o Polonês não tem, tipo, são línguas assim que são bastante faladas [...]”. (GFEM)

A jovem Afrodite argumenta que é necessário que o município continue a investir em educação, mas também cuidar da diversão dos jovens. Segundo ela, o poder público municipal deveria pelo menos oportunizar verba para transporte nas viagens de jovens que encerram o nono ano nas escolas municipais.

Afrodite – “Eu acho que continuar investindo na educação, mas também meio que na diversão do jovem. Porque esse ano a gente teve que bancar nossa viagem da turma. E eu acho que depois de tanto tempo da gente pagar impostos e estudar aqui, contribuir sempre, eu acho que devia de ter uma ajuda. Acho que todo ano na verdade, acho não custaria nada, eles fazerem a parte deles, nem que fosse pra contribuir com o ônibus. [...] a gente teve que bancar do nosso pra uma diversão. Eu acho que todo mundo precisa de diversão depois de todo um estudo que a gente teve, nem que seja só o nono ano, porque a gente ficou aqui até agora, nossos pais sempre pagando impostos né, porque a gente não paga a escola, mas é a mesma coisa. Então acho que eles deviam investir nisso também. Não deixar de lado”. (GFEF)

Entendo que a fala de Afrodite ressalta uma demanda pela oferta de *viagem de estudos* ou *estudo do meio*, práticas que deveriam ser ofertadas aos estudantes com apoio da Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Regional de Educação. Essas práticas oportunizam o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos em sala de aula; observar e interagir com o ambiente e diferentes culturas; além de proporcionar integração e lazer aos estudantes. De acordo com Lopes e Pontuschka (2009, p. 174),

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos.

Ao abordar a categoria educação, entendo que muitos fatores estão imbricados. Desse modo, procurei dar prioridade aos aspectos que foram elencados pelos jovens durante as falas nos grupos focais.

4.4 ESPORTE, LAZER, CULTURA E ARTE

A categoria *esporte, lazer, cultura e arte* não obteve muitos comentários por parte dos jovens participantes da pesquisa, porém, elencaram importantes demandas a partir de suas áreas de interesse. Quando o assunto foi esporte e lazer, um jovem trouxe o sonho de ser jogador de futebol, uma jovem comentou que hoje não há necessidade de pagar para frequentar uma escolinha de futebol porque tem esportes na escola, na educação física, etc. A mesma jovem trouxe a necessidade de mais cultura, não só envolvendo a escola, mas o governo também.

Contemplando as contribuições dos jovens a partir dos gêneros, cabe destacar que duas jovens do sexo feminino levantaram como demanda a necessidade de oportunizar a prática de futebol/futsal feminino, pois uma delas afirmou que a prefeitura não se dá conta que precisa “abrir pros gêneros” e “que não é só meninos” que gostam dessa modalidade esportiva. Uma jovem citou que não tem muita coisa em termos de cultura e que gostaria de aprender danças, principalmente samba, porque quer adquirir coisas novas e só tem CTG e banda. Os jovens do sexo masculino demandaram a necessidade de um local/área exclusiva para esporte e lazer, para a prática de skate, BMX, andar de moto, bicicleta, jogar futebol, futsal, vôlei, basquete, etc. Ficou bem presente, a partir dessa categoria, a necessidade das políticas de esporte, lazer, cultura e arte estarem mais próximas dos jovens e de toda a população.

Diante do apresentado, inicio contemplando as falas dos jovens a partir do *esporte e lazer*. Nesse sentido, considero pertinente esclarecer que, “o esporte e lazer são fatores de desenvolvimento humano, porque contribuem na formação integral das pessoas e na melhoria da qualidade de vida do conjunto da sociedade e não devem ser vistos como instrumento para solucionar ou desviar a atenção dos problemas sociais”. (Documento Final³⁸ da 1ª Conferência

³⁸ Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/conferencianacional/conferencial/documentoFinalVisualizacao.jsp>> Acesso em: 28 mar 2017.

Nacional do Esporte, 2004, p. 04)

A temática esporte surgiu no GFEF, trazida pelo jovem Eros, afirmando que seu sonho é ser jogador de futebol, pois o pai já tinha esse desejo e não conseguiu concretizá-lo. A jovem Afrodite também defende que o acesso ao esporte tem melhorado.

Eros – “Em relação a esporte, eu tenho um sonho, em ser jogador. Meu pai teve, minha família vem desse ramo aí. Na época do meu pai, ele falou que ele queria ser jogador, treinava, treinava, mas ele não tinha tantas oportunidades igual eu tenho hoje. [...] Ele não tinha nada na época dele [...] eu já tenho empresário [...] eu já tenho mais oportunidade [...] os adolescentes de antigamente não conseguiam ter empresário, não conseguiam viajar pra longe, ter dinheiro [...] Eu estou jogando no Ipiranga³⁹, mas eu já fui fazer teste no Flamengo, já fui pro Grêmio. Oportunidades que os adolescentes de agora estão tendo, que antigamente era difícil de ter. Meu pai até comenta isso, fala isso comigo”. (GFEF)

Afrodite – “E não é tanto a questão do pagar porque a gente tem esportes na escola, na educação física, então se tu gosta de futebol, tu não precisa necessariamente ter um dinheiro e ir lá pagar. [...] Tu quer ir no campinho jogar futebol, tu não precisa pagar uma escolinha pra isso, isso é mais pela tua própria diversão. Então o esporte está mais aberto pra isso agora”. (GFEF)

É frequente que jovens tenham o sonho de serem jogadores de futebol. Alcântara (2006) argumenta que a internet e a televisão são os grandes responsáveis por incutir nos jovens o desejo de serem jogadores, pois apresentam apenas o lado bem sucedido desses profissionais com suas imensas fortunas, fama e mulheres bonitas. Por esse motivo, muitos jovens fazem uma projeção desconectada da realidade. Alcântara (2006) argumenta que o verdadeiro cenário do futebol brasileiro é composto pela dor e pobreza, pois a maioria dos jogadores profissionais do país recebem baixos salários, com exceção daqueles que atingem o ápice do sucesso.

“Vou ser jogador de futebol profissional.” Essa é uma das frases mais ouvidas entre garotos brasileiros na faixa etária compreendida entre os 12 e os 16 anos. O curioso é que o “quero ser” foi substituído pelo “vou ser”. O que, à primeira vista, pode parecer uma demonstração de absoluta autoconfiança, provavelmente é a ignorância quase total em relação aos percalços e às enormes dificuldades que essa “vontade” ou decisão representa (ALCÂNTARA, 2006, p. 297)

O jovem Eros afirmou já possuir treinador e melhores condições do que o pai para realizar seu sonho. Mas nesse momento surge o questionamento e a reflexão: como fazem os jovens que não têm a mesma oportunidade que Eros? Nesse sentido, cabe destacar que o documento produzido ao final da 1ª Conferência Nacional do Esporte, citada acima, já sinalizava a criação de um sistema nacional de financiamento de futebol amador, através do

³⁹ Time de futebol local.

repassa de recursos, visando atender os cidadãos e comunidades que desejassem aperfeiçoar a prática dessa modalidade de esporte. Prevê também a possibilidade de financiar e estimular competições regionais de caráter comunitário com vistas a fomentar ações de formação e qualificação de atletas, bem como destinar 10% dos bens apreendidos pela polícia e receita federal, provenientes do contrabando e drogas, para investimentos na formação de atletas.

De acordo com o site do Governo Federal, referente aos Jogos Olímpicos⁴⁰ realizado no Brasil - de 05 a 21 de agosto de 2016 - no Rio de Janeiro, apareceram quarenta e duas (42) modalidades de esporte. Podemos citar algumas: atletismo, basquete, boxe, canoagem, ciclismo, ginástica, golfe, handebol, hipismo, judô, natação, remo, rugby, tênis, taekwondo, tiro, vela, vôlei, futebol, hóquei, etc. Dessa forma, o que chama minha atenção é que os jovens não relataram a falta de nenhuma delas. Isso é um fator preocupante, pois comprova o quanto a prática de esportes ainda está ausente ou distante de suas vidas. O jovem Apolo comenta sobre um grupo de capoeira que foi até a escola, dizendo:

Apolo – “Que nem veio aqueles cara da capoeira daqui de Erechim semana passada, retrasada. Eles falaram que é tudo de graça, tu não paga nada. Se tu gosta, acho importante tu correr atrás. Não pode deixar pra outra hora, se tu gosta tu vai atrás agora e pronto”. (GFEF)

Mais uma vez os jovens participantes da pesquisa colocam toda a responsabilidade sobre seus próprios ombros, inclusive a falta de oportunidade de políticas públicas de esporte e lazer, afirmando que basta apenas “*correr atrás*” ou “*se tu gosta tu vai atrás agora e pronto*”. Sabemos que nem tudo é simples assim, são muitos fatores envolvidos e, com certeza, os jovens são cotidianamente prejudicados por aqueles que deveriam realmente assumir suas responsabilidades e não o fazem.

A presença do esporte e lazer surgiu timidamente na fala dos jovens, o que deixou clara a necessidade de o poder público municipal abrir canais de diálogo contemplando o que a juventude gostaria de ter para sua cidade em termos de esporte e lazer. Bonalume e Echer (2009) colaboram nessa perspectiva, afirmando que a participação comunitária é uma condição propulsora de políticas públicas de esporte e lazer com maior probabilidade de sucesso, porque englobam em sua concretização esforços de mobilização, organização e capacitação de todos os envolvidos. Esse engajamento, segundo as autoras, promove a confiança mútua, a clareza de objetivos e, principalmente, a disponibilidade em trabalhar e auxiliar em projetos cujos maiores beneficiados serão a própria comunidade. De acordo com Bonalume e Echer (2009, p. 66),

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/olimpiadas/modalidades>> Acesso em: 28 mar. 2017.

Uma política municipal de esporte e lazer é feita por diversos atores, que não devem ser vistos como concorrentes e sim como complementares, uma vez que, no dia a dia, desenvolvem inúmeras ações voltadas aos cidadãos. Cada uma dessas iniciativas tem seu mérito e precisa ser valorizada, respeitando-se o papel, a ideologia e o próprio espaço. É imprescindível que existam mecanismos que permitam à população intervir continuamente nos processos decisórios.

Inclusive, considero pertinente problematizar que ao abordar a categoria esporte e lazer, foi necessário dispendir um tempo maior de pesquisa e busca sobre o assunto. Na análise das pesquisas produzidas percebi que a maioria dos estudos/artigos/documentos são antigos e os autores e enfoques se direcionam, em sua maioria, a profissionais de Educação Física. Esses fatores me levaram a constatar que há poucas produções recentes sobre políticas públicas de esporte e lazer direcionadas aos jovens.

Entendo que assim como políticas públicas de saúde, trabalho, educação, etc. todos os cidadãos têm direito a políticas públicas de esporte e lazer. Esse direito é assegurado pela Constituição Federal e, especificamente aos jovens, no artigo 29 da Lei nº 12.852⁴¹, de 05 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude.

Em artigo escrito por Bonalume e Echer (2009), construído a partir do IV Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer realizado em Caxias do Sul/RS, cujo tema foi “Participação Popular”, as autoras trazem que as políticas públicas de esporte e lazer necessitam ser construídas a partir de um processo democrático, articulado a um projeto societário, tendo como principal objetivo a cidadania. Isso implica um projeto diferenciado, privilegiando a autonomia dos povos, o desenvolvimento humano e relações sociais e econômicas equitativas. Para Bonalume e Echer (2009) políticas de esporte e lazer precisam caminhar na direção da formação humana, considerando suas múltiplas dimensões, ou seja, contemplando suas necessidades físicas, materiais, éticas, estéticas, afetivas e lúdicas. Nesse sentido, as autoras advertem que tais políticas precisam distanciar-se das concepções mercantilistas e assistencialistas e romper com visões fragmentadas e tecnicistas.

Mencionei anteriormente que a temática esporte e lazer surgiu timidamente na fala dos jovens, porém cabe destacar que obtiveram relevantes proposições no momento de elencarem suas *áreas de interesse*.

A primeira contribuição veio das jovens mulheres, tanto do GFEM como do GFEF, lembrando que são estudantes do centro e periferia da cidade, ensino médio e fundamental, que apontaram como demanda a necessidade de *espaços para a prática de futebol/futsal feminino*,

⁴¹ Lei disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em: 28 mar. 2017.

handebol e basquete. Granada, sinaliza que o poder público municipal pode contribuir suprimindo essa demanda.

Granada – “[...] acho que a prefeitura deveria abrir um espaço, tipo, igual tem clube de futebol pra meninos, acho que tem meninas também que gostam de jogar tanto futsal, quanto handebol, basquete, e acho que pela nossa prefeitura eles, tipo, não se dão conta, sabe, que não é só meninos. Tem muitas cidades pequenas que fazem isso, não é só menino, menino, menino, abrir pros gêneros, poxa, não é só, só a mesmice de sempre”. (GFEM)

Penélope – “Só que tipo em questão assim, masculino e feminino. Feminino tem bem menor, bem menor. A questão do futsal sabe, porque tem menina que gosta de jogar futebol, futsal e não tem muitas oportunidades”. (GFEF)

De acordo com Pisani (2014), a prática do futebol feminino é uma importante ferramenta de empoderamento das mulheres. Pisani (2014) constatou em sua pesquisa com mulheres jovens - que praticavam futebol feminino na periferia de São Paulo -, que essa prática trouxe inúmeros benefícios para suas vidas. A autora argumenta que o futebol feminino pode ser uma alternativa que permita as jovens saírem de situações de risco e vulnerabilidade. Para Pisani (2014, p. 09),

o futebol permite que essas jovens saiam de situações de risco e vulnerabilidade como as drogas, a violência doméstica e até mesmo uma gravidez indesejada. É a partir dessa prática esportiva que outras perspectivas se anunciam na vida delas: ganham autonomia; recuperam a autoestima; ampliam as redes de contato, proteção e afetividade. Acredito que, estruturalmente, o futebol feminino ainda tem muito que investir e crescer – novas ligas, mais escolinhas de treinamento, mais campos destinados a elas, salários melhores, assegurar os direitos trabalhistas dessas mulheres –, mas é inegável que o futebol é um espaço de transformação e empoderamento das mulheres negras, pobres e de periferia.

A partir das falas de Granada e Penélope foi possível problematizar importantes questões de gênero. Dessa forma, Ribeiro (2015) esclarece que, “[...] masculino e feminino são produtos da realidade social e não da anatomia humana, ou seja, não se limitam a características biológicas. O feminino é, portanto, construído em relação ao masculino e vice e versa, de tal modo que nenhum deles possa ser pensado em si mesmo”. Também, de acordo com o autor, é necessário perceber que historicamente valorizou-se o masculino em decorrência da sociedade estruturar-se em modelos patriarcais. Dessa forma, ao longo da história houve uma desvalorização do feminino, que resultou em desigualdades de oportunidades entre homens e mulheres. Segundo Ribeiro (2015), atualmente vários grupos e movimentos sociais organizam-se coletivamente visando garantir direitos das mulheres e pessoas de diferentes orientações

sexuais. Nesse sentido, de acordo com o autor, o que se busca é a igualdade de gênero em diferentes espaços, políticas públicas e legislações.

Contemplando ainda as falas de Granada e Penélope, é preciso refletir também, que no futebol ainda prevalece por parte de algumas pessoas, “[...] a modalidade esportiva como espaço de não inclusão das mulheres e de perpetuação de preconceitos sexistas. Até hoje mulheres e futebol foram compreendidos como dicotomias, colocados em lados opostos e não complementares” (PISANI, 2014, p. 04). Outros autores, entre eles Furlan e Santos (2008), também problematizam que várias modalidades de esporte, bem como algumas formas de conduzir as aulas de Educação Física, acabam sendo espaços de perpetuação do sexismo e machismo nas escolas. Furlan e Santos (2008, p. 41) defendem que,

[...] há muito a ser feito, e propõe-se [...] que as práticas sejam ressignificadas, e que seu início se dê nas instituições de ensino e nas políticas públicas de incentivo, pois se em um universo onde há a formação do cidadão as práticas permanecem excludentes, não haverá maneiras de modificação da sociedade na qual estamos inseridos.

Nesse sentido, os professores de Educação Física têm um papel importante, pois de acordo com Furlan e Santos (2008), podem contribuir para que novas concepções e ações equitativas entre masculino e feminino surjam no ambiente escolar e possam ser reproduzidas na vida em sociedade. De acordo com as autoras, é necessário romper com práticas excludentes e autoritárias, bem como questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e trabalhar para sua transformação. Somente assim estaremos contribuindo pra a superação da invisibilidade social de muitas mulheres e para a construção de uma sociedade mais reflexiva e igualitária nas questões de gênero.

Surgiu também, como demanda de um jovem do sexo masculino a necessidade de espaços específicos, melhores equipados e preservados para a prática de Skate⁴² e BMX⁴³.

⁴² De acordo com matéria publicada no site InfoEscola, escrita por Thais Pacievitch “**Skate** é um esporte radical muito praticado atualmente. Consiste em, realizar manobras deslizando sobre o solo (com ou sem obstáculos) equilibrando-se sobre o skate. O skate é uma prancha (shape) que possui dois eixos (trucks), rolamentos e quatro pequenas rodas. Mais do que um esporte, o skate tornou-se um estilo de vida. Os skatistas usam roupas características, tem suas próprias gírias e costumes. Existem as seguintes modalidades para a prática do skate: Freestyle – manobras feitas em sequência, no chão; Down Hill – descida de ladeiras na maior velocidade possível; Downhill Slide – descida de ladeiras em alta velocidade, realizando manobras de derrapagem; Vertical - é praticada em pista, e pode ser subdividida em outras modalidades, variando sempre as condições da pista. As manobras podem ser aéreas ou deslizando pela borda metálica da pista; Street Style (skate de rua) – na modalidade mais praticada em todo o mundo, os bancos, corrimões, escadas das ruas das cidades são utilizadas como obstáculos para o skate; Mini-rampas – praticado em rampa que mistura os estilo Street e Vertical (paredes pouco inclinadas)”. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/esportes-radicais/skate/>> Acesso em: 11 abr. 2017.

⁴³ “**BMX**, também chamada de bicicross é uma corrida com bicicletas especiais, que surgiu na década de 50, na Europa. BMX é um esporte igual ao motocross, só que utilizando bicicletas, já adaptadas para fazer muitas

Apolo – “esse negócio das praças mais depredada é pessoal que anda de skate e bmx, isso eu acho deveria ter uma área específica, tem uma ou duas pistas aqui em Erechim né, que é de terra e de strit, lá na praça Daltro Filho lá em baixo. Eu acho que deveria ter mais espaço até pro bem dos patrimônios públicos de Erechim [...] Acho que teria que ter um espaço específico, com uma pista mais ampla pra essa prática, porque senão é perda de dinheiro do município mesmo”. (GFEF)

Outros jovens também trouxeram a demanda por espaços de esporte e lazer, com sugestões de múltiplas atividades. Citrino inclusive sugere que nesse espaço seja possível andar de moto, tendo apoio de Topázio. Esmeralda, Granada e Pérola também concordam sugerindo que tenha horários de jogos e segurança no local.

Citrino – “o que eu vejo muito aqui em Erechim, eu convivo muito com isso, existe muito adolescente com moto, muito adolescente menor e tal. Eu sei que é proibido. Seria legal ter um clube, alguma coisa aberta pra isso, daí não seria proibido e aí o policial não taria correndo atrás, não taria se machucando, não utilizaria o hospital [...] se tivesse um local pra isso. Os caras poderiam andar, quem quisesse aprender, aprender, quem já sabe ir lá escutar o que tu quiser, o que tu pode, assim ajudaria muito, ao invés de estar lá ocupando hospital você poderia estar num lugar melhor [...] espaço pra lazer e diversão [...] **Citrino** – é, só que com moto”. (GFEM)

Topázio – “também uma área assim, tipo, não um parque gigante sabe, mas, uma área assim, alguém anda de moto, uma área pra alguém que ande de bicicleta, uma área pra alguém que ande de skate, pra alguém que queira jogar futsal, pra quem queira jogar vôlei, pra quem queira jogar basquete, pra poderem tipo. (pausa) **Citrino** – tipo disputar um lazer. **Esmeralda** – e se soubessem fazer poderiam fazer tudo isso só numa área com horários de jogos. **Granada** - pra ter um controle, porque as vezes tem vândalos que vão lá quebrar tudo. **Pérola** - segurança. **Citrino** – segurança porque os caras vão lá picham e quebram. **Mármore** – reforçando o que o Citrino falou [...] eu vou usar o exemplo de lá pro lado do Master, que tem muito de menor lá que usam carro e moto pra ir trabalhar, não pra diversão, não pra fazer folia, tipo, eles vão lá só pra trabalhar ou, tipo, vir pra escola”. (GFEM)

Considerando as questões de lazer, Matos (2009) problematiza que atualmente a maioria da população vive em cidades, ou seja, em áreas urbanas. Sendo assim, as políticas públicas de lazer precisam ser pensadas por gestores, pesquisadores (das áreas de turismo, cultura, educação, esporte, lazer, urbanismo), educadores, estudantes, movimentos sociais e demais cidadãos, com o objetivo de pensar as cidades-lazer. Esse pensar, segundo Matos (2009) envolve as formas de gestão e acesso aos lugares, bem como a construção e animação de equipamentos de lazer visando atender a toda população - mediante princípios de igualdade de

manobras e corridas na areia. [...]pode ser um esporte profissional, para quem participa de competições, e muitos até vivem das rendas que obtêm nos campeonatos. Para outras pessoas é mais um estilo de vida, onde o indivíduo pode relaxar fazendo várias manobras, das mais simples, às mais radicais e arriscadas. O BMX já está entre os esportes que mais cresce no mundo, em número de participantes”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/bmx/>> Acesso em: 11 abri. 2017.

direitos, de participação popular e justiça social -, como parte indissociável da vida dos cidadãos. Partindo dessa premissa, de acordo com Matos (2009), é preciso que as políticas públicas priorizem ações pautadas na perspectiva de que o lazer é um fator importantíssimo na vida das pessoas, entendendo a cidade para além de seus aspectos materiais, arquitetônicos e espaços tangíveis. O autor argumenta também, que as políticas públicas de lazer precisam considerar a importância dos espaços públicos como forma de encontro, contato com as diferentes culturas e identidades. Para isso, tais políticas necessitam ser pensadas considerando a integralidade e multidimensionalidade humana. De acordo com Matos (2009, p. 50),

[...] as políticas públicas de lazer e de esporte podem se apresentar como instrumentos pedagógicos de forte caráter transformador na medida em queousem, a partir da apreensão crítica dessa realidade contraditória e mesmo por dentro (e por causa) da ordem social hegemônica, se expressar como práxis social transformadora dessa ordem, o que pressupõem um caráter conscientizador dessas políticas. Uma política de lazer para afirmar valores sociais de solidariedade, de participação comunitária, de cooperação, de respeito às diferenças, sejam elas sexuais, religiosas, de cor, de tipo físico, etc. Valores que se contraponha a lógica da cidade capital e que some na construção da cidade para a felicidade humana.

Não foi citado pelos jovens participantes dessa pesquisa nenhum programa ou projeto do governo municipal, estadual ou federal relacionado a políticas de esporte, lazer, cultura e arte. Tais políticas estão distantes de sua realidade. Portanto, neste momento, direciono meu olhar para os interesses dos jovens no que diz respeito à *cultura e arte*.

Nessa perspectiva, a jovem Afrodite traz como demanda que deveria ter mais cultura, não só a partir da escola, mas também do governo. Ela argumenta que gostaria de *cursos de dança*, inclusive cita a vontade de aprender a *dançar samba*.

Afrodite – “[...] eu acho que devia ter mais, especialmente cultura, não só envolvendo a escola mas algumas coisas do governo envolvendo, sei lá, danças. Porque não tem muita, a não ser CTG, banda. Não tem muita coisa, tipo, vamos supor samba, sei lá, alguma coisa assim, porque é legal de tu ir aprender novas coisas, não sempre aquela mesma rotina que tem, que tu sabe que só vai ter isso [...]. Se tu quiser fazer um curso de dança tu vai ter que pagar [...] a gente tem que focar na educação, só que só isso também na vida do jovem não, tipo, vai te fazer enjoar [...] tu precisa de uma distração”. (GFEF)

Diante da fala de Afrodite considero importante iniciar problematizando que, de acordo com Ribeiro *et al.* (2015), o direito à cultura necessita ser integrado a vida dos jovens no mesmo grau de importância de outras áreas, porque esse direito ainda não se encontra consolidado entre as demandas de políticas públicas. Ribeiro *et al.* (2015) esclarece que o direito à cultura e arte relaciona-se diretamente com o lazer e entretenimento. Inclusive o autor esclarece que os dados

disponíveis sobre hábitos, frequência e demanda da cultura geralmente aparecem misturados aos de lazer e entretenimento e, principalmente, contemplando o tempo livre dos jovens.

As políticas culturais, de acordo com Rubim (2016), precisam ser desenvolvidas contemplando a diversidade de públicos e mercados culturais. Aliado a isso, segundo o autor, essas políticas devem caracterizar-se pela inclusão de parcelas significativas da população que não têm acesso a determinadas modalidades de cultura no Brasil, por serem ainda muito excludentes. É necessário fazer com que esse movimento de inclusão se expanda e abarque todos os cidadãos. Para isso, de acordo com Rubim (2016), o sistema de financiamento à cultura necessita romper com apoios pontuais e de tempo determinado, deixando de ser meramente destinado a eventos e produtos. De acordo com Rubim (2016, p. 275),

O campo da cultura precisa fomentar de modo mais equilibrado todos os momentos do fazer cultural – criação, difusão, divulgação, circulação, distribuição, intercâmbio, preservação, formação, estudos, crítica, consumo e fruição – e apoiar, de modo mais continuado, projetos de médio ou longo prazo. A não superação dos atuais modos circunscritos de financiamento compromete as possibilidades de desenvolvimento, sustentabilidade e consolidação da cultura no Brasil.

A cultura, de acordo com Soto, Trucco y Ullmann (2015), assim como a educação e a saúde, também constituem-se exercício de direitos. Nesse sentido, o acesso a diferentes formas de cultura também é um direito fundamental, pois oferece aos jovens instrumentos para se expressarem e se desenvolverem em plenitude, garantindo assim sua participação ativa na sociedade. Nessa perspectiva, a participação na vida cultural, bem como a liberdade de expressão artística são fatores fundamentais para concretizar sociedades inclusivas e igualitárias. Segundo Soto, Trucco y Ullmann (2015), atualmente os jovens têm mais possibilidades de acesso à cultura, porém, esses avanços ainda são insuficientes devido a questões socioeconômicas e educativas. A fim de garantir o efetivo acesso e participação juvenil a diferentes formas de cultura, faz-se necessário políticas públicas orientadas a eliminar dificuldades e promover a distribuição equitativa do capital cultural.

[...] no existen a nivel nacional políticas culturales para la juventud ni, específicamente, políticas dirigidas al acceso y la participación de las personas jóvenes en la cultura. Tampoco existe una institucionalidad desde la cual dichas políticas puedan implementarse. En el ámbito público, estas iniciativas se vinculan principalmente con los institutos de la juventud, los ministerios o consejos de cultura, los ministerios de educación y los municipios. En este sentido, es necesario pensar la articulación entre las instituciones que contribuyan a mejorar la situación de la juventud desde el ámbito de la cultura. Ello permitiría incorporar las diversas iniciativas existentes, muchas de las cuales son de pequeña escala, en políticas de mayor envergadura (SOTO, TRUCCO Y ULLMANN, 2015, p. 99)

Diante do exposto é possível inferir que as políticas públicas de esporte, lazer, cultura e arte necessitam estar mais próximas do universo juvenil erechinense e de todos os jovens brasileiros. Como última provocação trago o pensamento de Bonalume (2011, p. 22), ao afirmar que, “acreditamos que ações integradas certamente favorecem a compreensão do esporte e do lazer enquanto direitos sociais, como dimensões da cultura, com grande potencial de relação com diversas áreas de conhecimento e ação, por estarem mais próximas do conceito de totalidade”. Dessa forma, entendo que muito ainda precisa melhorar quando se pensa ou implementa políticas públicas de esporte, lazer, cultura e arte voltadas para o público jovem.

4.5 SAÚDE

A categoria *saúde* obteve várias contribuições dos jovens. Eles comentaram sobre a descoberta do corpo; a preocupação com a gravidez precoce; reclamaram sobre a demora e incompetência de alguns profissionais da saúde no atendimento no hospital público de Erechim e SAMU, bem como a discriminação e preconceito que algumas pessoas de baixo poder aquisitivo sofrem nesses locais; a falta médicos e enfermeiros; e como a doença de algum familiar pode afetar o cotidiano dos jovens.

Nessa categoria, tanto as jovens do sexo feminino como os jovens do sexo masculino revelaram preocupações muito próximas, que são apresentadas na sequência.

Dessa forma, inicio trazendo a fala de **Afrodite** - “[...] a gente vai descobrindo tudo na nossa vida, além do corpo, do que a gente vai querer, das nossas escolhas [...]” (GFEF). O posicionamento de Afrodite revela que a descoberta do corpo/sexualidade é um fator importante na vida dos jovens. Na mesma perspectiva, está a preocupação de Crisoprásio com a gravidez na adolescência “[...] a gravidez na adolescência é algo que tá ocorrendo muito duns tempos pra cá, tipo, pode acontecer pra qualquer um, [...] é só ter um meio de se cuidar que você não vai ter bebê e pode fazer um sexo seguro”. (GFEM)

Entre os principais fatores que afetam a saúde dos jovens, de acordo com Ribeiro *et al.* (2015), estão problemas relacionados com sexualidade e reprodução, bem como consumo de álcool e drogas. Associado a isso apresenta-se um aumento do número de jovens infectados pelo HIV/AIDs e outras doenças sexualmente transmissíveis; sofrimento psíquico que envolve problemas de ansiedade, síndrome do pânico e até situações mais complexas que desencadeiam em suicídio; questões relacionadas a violência com jovens, principalmente nas grandes cidades.

De acordo com Camarano, Mello e Kanso (2009), o debate sobre a gravidez na adolescência evidencia que, segundo pesquisas, as maiores taxas de fecundidade se encontram associadas às camadas mais baixas de renda e escolaridade das jovens brasileiras. Segundo os autores, a gravidez precoce está relacionada a alguns prejuízos na vida das jovens, os quais podem envolver sua própria saúde, possível interrupção nos estudos, maiores dificuldades no mercado de trabalho e aumento da vulnerabilidade social. Ainda em conformidade com os autores, segundo dados demográficos, ocorreram transformações nas configurações familiares, resultando na antecipação da vida sexual - particularmente pelas jovens - ; nas comunidades de baixa renda, acabam vendo a maternidade como uma forma de elevar seu papel social.

Outro fator que contribui para essas questões é a dificuldade de acesso aos serviços de saúde pelo público jovem. De acordo com Valadão (2003), esses locais não estão preparados para recebê-los e apoiá-los adequadamente. No caso das doenças sexualmente transmissíveis, principalmente nas cidades pequenas, há um despreparo dos profissionais em atender esses jovens, aliado a dificuldade de encontrar atendimento. Muitas vezes, torna-se difícil para os jovens procurar os postos de saúde ou hospitais nessas cidades, por exemplo, para buscar preservativos. Pode ser que a enfermeira ou o atendente seja algum vizinho(a), ou alguém que tenha vínculo com seus familiares, o que pode se tornar constrangedor para os jovens. “Essas relações intimidam os adolescentes e jovens, que muitas vezes mantêm relações sexuais sem camisinha ou não buscam acompanhamento médico para não ter que as enfrentar” (VALADÃO, 2003, p. 209).

Nesse sentido, recorro novamente a Ribeiro *et al.* (2015, p. 102), com suas importantes contribuições no sentido de se pensar que as políticas públicas de saúde voltadas para os jovens necessitam,

[...] ter relação com a saúde sexual e reprodutiva, considerando as diferenças de gênero e as lutas políticas no movimento LGBT: à prevenção e o convívio com o HIV e a AIDs; à saúde mental, com destaque para as questões em torno do abuso e dependência de substâncias psicoativas; ao respeito às especificidades de grupos formados por jovens quilombolas, indígenas e moradores de rua e às violências e à mortalidade por causas externas da juventude brasileira.

Nesse sentido, de acordo com Ribeiro *et al.* (2015), as políticas públicas destinadas à juventude precisam estar atentas às diversidades presentes nessa categoria, trabalhando além da perspectiva da prevenção de doenças, mas principalmente, como uma estratégia que provoque mudanças nas condições de vida dos jovens. Tais políticas necessitam pensar esses sujeitos,

visando sua integralidade, universalidade e equidade, sem deixar de considerar a sua singularidade e o desejo de decidir o que é melhor para si.

Nesse contexto, é bom que reflitamos também que, segundo publicação realizada pelo Ministério da Saúde (MS), intitulada “Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde”, no ano de 2010, adolescentes e jovens muitas vezes não recebem a devida atenção no que diz respeito à saúde em virtude de serem considerados pessoas saudáveis. Logo em seguida, argumentam que atualmente as condições de saúde desse segmento tem revelado vulnerabilidades em virtude das diferentes formas de violência e constante elevação dos índices de mortalidade.

Retomando a fala de Afrodite quando comenta sobre as descobertas, inclusive do corpo, a mesma pode nos orientar para a reflexão de que essas descobertas apresentam também uma triste realidade, geradora de dificuldades, explorações e exclusões no cotidiano de algumas jovens brasileiras. Novaes *et al.* (2006, p. 90), esclarece

a dificuldade em reconhecer o direito ao corpo, em especial entre as jovens, também se explicita no fato de que elas são um grupo bastante vulnerável à exploração sexual. [...] A vulnerabilidade das mulheres a esta situação decorre do fato de que a mulher brasileira, em decorrência de uma cultura instituída, tem, muitas vezes, seu corpo convertido em mercadoria - o corpo da mulher jovem vende de cerveja a creme dental. Ao mesmo tempo, decorre da situação material a que as mulheres jovens encontram para sobreviver.

Segundo o MS (2010), entre os fatores que prejudicam a saúde de adolescentes e jovens no país, está a *violência intrafamiliar e sexual*, sendo que as mulheres de 20 a 59 anos são as que mais sofrem agressões, seguidas pelas de 10 a 19 anos de idade; a *mortalidade por causas externas*, que compreendem, agressões, homicídios, acidentes de transportes terrestres e suicídios; a *saúde sexual e reprodutiva*, que incluem as DST, Aids, mortalidade materna em adolescentes; e, por fim, *álcool e outras drogas*.

Voltando meu olhar para a fala dos jovens, tanto no GFEM como no GFEF, a saúde é um fator que os preocupa. Eles relataram - amparados em seu cotidiano - inúmeras situações pessoais, familiares, de vizinhos e amigos que sofreram exclusões e sentiram na pele a ausência de políticas públicas de qualidade voltadas para a saúde. A principal queixa dos jovens é a precariedade e demora no atendimento no hospital Santa Terezinha. Quando os jovens fazem menção ao hospital, estão se referindo à Fundação Hospitalar Santa Terezinha, centro de referência de atendimento em saúde na cidade de Erechim, pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Esmeralda – “[...] por exemplo o Santa Terezinha, a minha tia trabalha lá [...], profe, terrível, sinceramente falta tudo, tudo, tudo, é horrível. Tu vai lá, vamos dizer, fazer um exame, tu tem

que ficar junto com mais ou menos umas quinhentas pessoas dentro de um quarto [...]”. (GFEM)

Turquesa – “[...]eu passei mal de manhã na escola e daí eu fui. Era onze horas [...]e eu fui atendida às quatro horas da tarde [...] eu me senti muito mal de ter ficado lá [...]” (GFEM)

Esmeralda – “Comentando o que ela disse, realmente é horrível [...] eu fiquei das oito horas da manhã até as seis e meia da tarde esperando [...] se eu tiver mal eu não vou pro hospital, só se eu estiver morrendo pra ir, porque eu prefiro ficar em casa, sinceramente”. (GFEM)

Mármore – “fazia uma semana que eu tava com uma dor muito forte aqui no abdômen [...]Eu fui no hospital, com o pai e a mãe [...]. Daí o médico queria que eu voltasse pra casa com um remédio pra dor né, procedimento que ele sempre faz [...]O pai e a mãe insistiram por mim [...] deu a maior folia lá, a fazer exames pra ver o que que eu tinha, o resultado, meu apêndice fazia uma semana que tinha estourado [...]se não fosse pela insistência deles eu não ia tá aqui agora”. (GFEM)

Topázio – “exatamente, se não fosse pelos pais da gente que estão em casa a gente também poderia não estar aqui agora, por uma passagem no hospital”. (GFEM)

Ícaro – “Professora, a minha vizinha marcou um eletrocardiograma que é pro coração, daí acho que deu uns três meses para ela ser atendida, daí nesse intervalo deu duas ameaças de infarto e ela quase acabou morrendo. Aí quando ligaram pra ela, “ah, pode vir”. Ela disse: “Ah, agora que eu quase morri, eu vou levar o atestado de óbito pra vocês”. (GFEF)

Na mesma perspectiva, a jovem Ametista reclama também da demora e atendimento do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), quando uma colega convulsionou em sala de aula.

Ametista – “bom, eu acho assim, um pouco de agilidade, porque no começo do ano [...] aconteceu de uma menina convulsionar na sala [...]Jeu liguei pro SAMU e daí tava ocupado, e daí, nossa eu liguei até pra polícia, pros bombeiros, tudo; e daí eles me orientaram muito mal. [...] Eu ligava e o SAMU não chegava. Eu acho que foi um momento assim, de muita tensão e foi muito tipo, um mal atendimento deles e eles demoraram muito pra chegar e, tipo, nem se preocuparam também quando chegaram direito”. (GFEM)

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica (Ipea), cujos dados estão presentes no relatório do Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), publicado no ano de 2011, a constante falta de médicos em postos de saúde e hospitais e a demora no atendimento são os principais problemas apontados pelos entrevistados sobre o SUS. Segundo informações do Ipea (2011) o SIPS é uma pesquisa domiciliar realizada junto às famílias brasileiras, com a finalidade de avaliar bens e serviços públicos, oferecidos em diversas áreas – como trabalho, educação, cultura, saúde, justiça, segurança, mobilidade, etc. A pesquisa estabelece, “[...] indicadores sociais para verificação de como a população avalia os serviços de utilidade pública e o grau de importância deles para a sociedade. Logo, permitirá ao Estado

atuar de maneira mais eficaz e em pontos específicos da complexa cultura e demanda da população brasileira” (IPEA, 2011, p. 2).

Conforme informações do Ipea (2011), 58,1% da população aponta a falta de médicos como o principal problema do sistema público de saúde. A longa espera para conseguir acesso a determinados serviços de saúde, sobretudo nos postos e nos hospitais, é considerado um grande problema da rede pública para 35,4% dos entrevistados, seguida de outra preocupação: a demora para conseguir uma consulta com especialista, 33,8%. Mesmo entre os que utilizam pouco o sistema ou por aqueles que acompanham alguém, as queixas são as mesmas.

Depois de muitas reclamações, alguns jovens comentaram que o maior problema no hospital Santa Terezinha é o atendimento no plantão/emergência, pois segundo eles, após passar “lá em baixo”, no andar de cima foi tranquilo. Eles estão se referindo que após a internação o atendimento foi melhor.

Mármore – “[...] aquela bagunça lá em baixo no atendimento, depois que eu fiz a cirurgia lá em cima eu não tenho o que reclamar deles [...]”. (GFEM)

Citrino – “[...] Alí em baixo de verdade é muito tenso o negócio alí, mas lá em cima, as enfermeiras e tal, todo mundo lá é muito legal”. (GFEM)

Ágata – “eu até não queria comentar sobre esse assunto, mas eu vou falar bem do hospital [...]a minha avó, tadinha, fazem uns dois meses foi descoberto que ela tinha um câncer no cérebro [...] já fazem quarenta dias que ela está no hospital [...]nunca faltou nada para ela, nunca. **Topázio** – “casos como esse acontece um em um milhão”. (GFEM)

Nos excertos abaixo os jovens comentam também sobre a negligência, falta de comprometimento e ética de alguns profissionais da saúde, sejam enfermeiros ou médicos, etc.

Granada – “eu acho também que tem muita incompetência na área da saúde, porque vocês ficaram sabendo daquele caso que a bolsa contaminada de HIV foi pro hospital [...] Onde que já se viu, mandar uma bolsa com sangue contaminado de HIV pro hospital de Erechim, podia ser um de nós lá, podia ser algum de nós recebendo aquele sangue e não tem nem o que cogitá nesse assunto, porque é inexplicável a falta de ética e atenção [...]”. (GFEM)

Hermes – “[...] era mais ou menos umas três da manhã quando meu pai me levou pro hospital, daí só tinha eu lá, daí o cara, acho que era enfermeiro, daí ele tava sentado e a mulher falou “oh, chegou gente, vai dar uma olhada” e ele disse “ah, espera um pouco não tem ninguém, vamos descansar um pouco”. Às seis da manhã que eles me chamaram pra ver o que eu tinha, me colocaram numa sala e mandaram só ficar tomando soro. Eu não estava muito bem e me mandaram pra casa”. (GFEF)

Topázio – “[...]o meu avô, falecido né [...]ele foi no hospital mais de quatro ou cinco vezes, eles deram a mesma injeção e mandaram para casa de novo [...] Ele podia ter tido a chance de tá vivo agora, se aqueles médicos tivessem dado atenção na primeira vez [...] Uma vez eu fui no hospital também [...] um monte de gente esperando lá, tinha uma mulher que convulsionou do meu lado e o médico tava lá sentando numa cadeira estirado tomando café. Isso aí me deixa puto da cara”. (GFEM)

Citrino – “[...] tem médico, não sei se vocês já viram, que chega bêbado”. (GFEM)

Topázio – “[...] falta salário do médico ou algo desse tipo [...] eles param de trabalhar porque tá faltando o salário deles, tipo, pra mim eles tão pensando só neles, porque o povo tá lá precisando daquele atendimento e eles tão lá parado, fazendo greve ou protestando [...] Faltou um salário ele para de atender e deixa as pessoas morrendo no hospital, acho isso, tipo, muito injusto com todos”. (GFEM)

Turquesa – “[...] ele [o médico] simplesmente saiu do horário dele e viu que todo mundo tava alí esperando [...] mas simplesmente ele pegou o celular dele e ficou mexendo, tipo, eu acho que isso foi uma parte muito ruim dele não atender nós, sabendo que nós estávamos tipo, super mal alí esperando ele. (GFEM)

Topázio – “[...] o que falta é na saúde mesmo, porque eu ouvi muito [...] pessoas que estavam na fila esperando por atendimento e que morreram na fila. Tinham a chance de cura, mas por não ter alguém lá, ou pelo médico não ter vontade de ir lá e fazer o bem pela pessoa, deixaram ela morrer numa fila de hospital”. (GFEM)

Predominantemente no grupo focal do Ensino Fundamental, os jovens problematizaram e refletiram sobre a discriminação e preconceito presentes no atendimento e acesso à saúde pelas pessoas com menores condições financeiras. Granada, jovem do Ensino Médio, também compartilha da mesma percepção que os jovens do Ensino Fundamental.

Afrodite – “[...] A saúde, em relação a tipo hospitalais, eu acho que também, tipo, depende mais do bolso da pessoa. Porque que nem, se tu for no SUS tu vai ser bem atendido se tu tiver respeito com as pessoas, se tu ir lá com calma e saber esperar. Óbvio que se tiver mais dinheiro, tu vai conseguir ir num hospital particular e ter acesso a mais coisas”. (GFEF)

Penélope – “[...] muitas famílias que tem mais probabilidade, tipo, financeira maior, sabe, tem mais, muito mais oportunidade em hospitalais [...] meu tio quando ele passou mal [...] ele foi lá no hospital, ele foi muito mal atendido [...] Eu aposto que tipo, se fosse de uma família que teria mais condições financeiras, se tu fosse lá era atendido na hora. Então eu acho que é muito preconceito”. (GFEF)

Apolo – “[...] Hoje em dia o pensamento das pessoas está no passado né, eles não percebem que mudou, mudou os tempos, mudou, não tem essas coisas de preconceito. Então isso aí complica bastante em questão da saúde, educação, [...] complica bastante esse negócio de preconceito”. (GFEF)

Granada – “[...] chega um homem lá, tipo, todo (pausa) um morador de rua no hospital precisando de cuidados médicos, eles vão olhar, não vão dá bola, a maioria, pelo menos no meu ponto de vista acho que eles não vão nem notar que aquela pessoa tá lá, eles vão notar, mas vão ignorar. Eu acho que as pessoas têm que mudar também em questão disso”. (GFEM)

Jocasta – “Eu tenho hipotireoidismo [...] eu me tratava pela Unimed, daí lá me atendiam super bem [...] Daí a mãe tinha saído do serviço e não tinha mais Unimed, daí a gente foi se tratar pelo SUS [...] a mãe entrou com um processo pra Prefeitura me dar de graça as vacinas [...] daí quando eu ia pegar lá na Prefeitura eles não davam porque tinha que ter uma receita dum médico, daí eu tinha que ir pelo particular, pagar duzentos pila pra uma consulta pra pegar a receita médica e ir lá e mesmo assim eles não davam. Daí só que a mãe entrou com outro processo, daí eu consegui e eu comecei a tomar [...] Em questão do SUS assim, é meio complicado. Às vezes atendem bem, às vezes não”. (GFEF)

A discriminação a que os jovens estão se referindo pode ser confirmada pelos dados coletados na Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada pelo IBGE no ano de 2013 e publicada em 2015. A pesquisa revelou que cerca de 15,5 milhões de pessoas (10,6%), já se sentiram discriminadas em algum serviço de saúde. Segundo a pesquisa, esses percentuais aumentam se considerarmos as regiões Norte e Centro-Oeste do país.

De acordo com dados da PNS (2015), entre as pessoas que já se sentiram discriminadas aparecem as mulheres (11,6%); as pessoas com idade entre 30 a 39 anos (11,9%); 40 a 59 anos (12,0%); as pessoas de cor preta (11,9%) e parda (11,4%); e as pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto (11,8%). Entre os fatores que fizeram as pessoas se sentirem discriminadas, segundo a PNS (2015) estão a falta de dinheiro (53,9%), e a classe social (52,5%). A pesquisa revelou também que a discriminação por falta de dinheiro foi mais percebida pelos homens (57,8%), do que pelas mulheres (51,1%). Outros fatores como idade, religião/crença, sexo, cor, raça e tipo de ocupação ou doença, também foram citados como formas de discriminação, porém com percentuais menores.

Diante do exposto, encontro amparo na obra publicada pelo Fundo de População das Nações Unidas (2010, p. 94-95), para lembrar e reivindicar que,

os princípios que norteiam o sistema de saúde brasileiro são os da universalidade e gratuidade; acesso igualitário às ações e serviços de saúde sem preconceitos de origem, raça, sexo, orientação sexual ou quaisquer outras formas de discriminação ou privilégios; a preservação da autonomia da pessoa humana, que implica no respeito à privacidade, à confidencialidade, ao direito de opinião e expressão; o direito à escolha e ao consentimento informado para a realização de toda e qualquer intervenção.

Retornando as contribuições dos jovens, alguns entendem que nem tudo de negativo que acontece ao procurarem atendimento em hospitais ou postos de saúde públicos é culpa dos profissionais que neles atuam. Eles percebem que há falta de investimentos do governo em várias áreas prioritárias. Dessa forma, deixam evidente nas entrelinhas de seus discursos sobre saúde, que melhores condições de trabalho e maior número de profissionais, principalmente médicos e enfermeiros, atuando em hospitais e postos de saúde, são demandas importantes para minimizar os problemas de atendimento.

Pérola – “eu queria concordar com todos vocês que estão fazendo suas críticas da saúde [...] mas assim, tem que levar um fator em consideração. Que na saúde, não tem tantos médicos e aqueles que tem estão cansados porque não tem equipamentos suficiente, não tem verbas suficiente pra remédios, não tem assistência suficiente. Vai você trabalhar em algum lugar que não tenha o básico pra conseguir trabalhar, você vai ficar estressado, você vai ficar chato, agora aqueles lá que são totalmente antiéticos, que bebem pra exercer a profissão, discordo totalmente [...] Tá faltando professor, tá faltando policial, tá faltando médico, tá faltando equipamento. Talvez seja por isso que essas críticas são tão pesadas”. (GFEM)

Esmeralda – “[...] falta espaço, falta médico também. Meu Deus do Céu! Falta tudo! Falta de profissionais”. (GFEM)

Turquesa – “[...] Tá, tudo bem que é cansativo tu ficar de plantão, ficar muito tempo ali, praticamente vinte horas de plantão, e só conseguir quatro horas praticamente de descanso, só que eu acho também que deveria ter mais médicos, alguém pra ajudar ali [...]”. (GFEM)

Conforme excerto abaixo, a jovem Turquesa desabafa que problemas de saúde na família afetaram seu rendimento escolar, porque precisava auxiliar constantemente e cuidar de seu irmão, principalmente à noite, para que a mãe pudesse trabalhar no outro dia.

Turquesa – “voltando ao assunto do hospital [...]eu até fico mal de falar isso. Mas eu tenho meu irmão. Ele tem quatro anos [...]e fica tossindo a noite inteira [...]minha mãe teve que ficar internada com ele [...] ficou um mês, bem certo com ele no hospital e muitas vezes eu faltei de manhã na escola e de tarde porque eu tive que ir no serviço dela, trabalhar por ela. [...]dizem que é uma bronquite crônica, só que isso, tipo, ataca todo mês [...]muitas vezes, eu mesma tenho que pegar meu irmão, tipo, duas horas da manhã, tenho que descer lá em baixo, ficar lá na sala, tentando acalmar ele pra minha mãe poder dormir [...] e muitas vezes eu chego tipo com muito sono na escola, pela questão de ficar cuidando do meu irmão (olhos cheios de lágrimas) porque os médicos não querem, tipo, eles sempre dizem a mesma coisa e parece que eles não querem ir atrás pra descobrir o que meu irmão tem. Então, isso é uma coisa muito chata”. (GFEM)

O relato acima nos faz perceber o quanto a doença afeta o cotidiano familiar. Não é apenas o doente que sofre com essa situação, mas toda a família tem sua dinâmica alterada em função da pessoa que necessita de cuidados. Dessa forma, entendo que políticas públicas de saúde são essenciais e prioritárias em qualquer fase da vida. A juventude, portanto, não pode ficar de fora, alegando-se que são os mais saudáveis. Há que se considerar as especificidades e dificuldades que muitos jovens enfrentam na atualidade, seja por suas próprias demandas ou daqueles que fazem parte de seu cotidiano. De acordo com Horta e Sena (2010, p. 490-491), as políticas públicas de saúde voltadas para os jovens necessitam ser implementadas

[...] numa perspectiva de sujeitos sociais o que implica ações para além das práticas atuais, descontínuas, pouco envolventes e pontuais. Também aponta a necessidade de que as políticas e programas definam a saúde dos jovens, ultrapassando o recorte setorial e busquem ações integradas com maior potencial para alterar o quadro de vulnerabilidades dos jovens. [...] Aliado a isso, faz-se necessária a qualificação dos profissionais de saúde para que sejam sensibilizados e despertados para o olhar para os jovens, como autores e emancipadores de sua própria história, com grande potencial para parcerias e reflexões.

Penso que uma boa reflexão para a implementação de políticas públicas de saúde, com foco na juventude, possa ter como princípios norteadores alguns preceitos sugeridos no próprio documento do MS (2010), que estabelece temas estruturantes para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens. No referido documento aparece como primeiro item a participação

juvenil, seguida da equidade de gêneros, direitos sexuais e reprodutivos, projeto de vida, cultura de paz, ética e cidadania; e igualdade racial e étnica. O estudo produzido pelo MS (2010) evidencia a importância da participação juvenil ao declarar que, “adolescentes e jovens têm o desejo de ser escutados e a necessidade de serem reconhecidos em suas capacidades. [...] Favorecer a participação juvenil é uma estratégia eficaz de promoção da saúde. Seus benefícios são vários” (Ministério da Saúde, 2010, p. 52-53).

Diante dessas afirmações surgem os seguintes questionamentos: Quais são os canais de diálogo produzidos pelo Ministério da Saúde com os jovens? Que programas são empreendidos pelo Ministério visando uma efetiva participação dos jovens no que diz respeito à saúde? Dessa forma, Horta e Sena (2010, p. 488), nos auxiliam argumentando que,

a necessidade de se ter espaços capazes de oportunizar aos jovens a análise de sua situação de saúde e a projeção desta para o futuro dentro de seu contexto de vida se faz fundamental. Assim, é possível compreender os determinantes que incidem favorecendo ou não o processo saúde-doença para além de uma perspectiva linear do risco, buscando criar espaços voltados para o favorecimento do acesso à informação e ao debate de forma dialógica com os jovens sobre os aspectos que envolvem a saúde. Essa perspectiva nos aponta para a importância de associação entre a categoria modo de vida e condição juvenil para a estruturação de ações de saúde que sejam efetivas.

Com base no que foi apresentado, sinto a necessidade de problematizar que, não importa se ocupamos a posição de governantes, gestores, educadores ou simplesmente cidadãos, todos precisamos refletir o quanto é difícil traduzir em ações aquilo que planejamos, pensamos, acreditamos. Em termos de políticas públicas de saúde isso não é diferente. Nesse sentido, Souza (2006) nos lembra que toda política pública passa por um ciclo com diferentes estágios até sua concretização ou implementação. Sendo assim, segundo a autora, algumas demandas entram nas agendas governamentais enquanto outras não. A definição dessa agenda, segundo Souza (2006), passa por três etapas: a primeira tenta reconhecer os problemas; a segunda procura alternativas de como enfrentar esses problemas; e a terceira busca identificar os participantes visíveis e invisíveis que demandam determinada política. Souza (2006) reflete porém que, mesmo considerando que determinadas literaturas defendem a existência de vários fatores e disputas envolvendo o processo de elaboração e implementação de uma política pública e, conseqüentemente, reduzindo a capacidade de escolha e decisões dos governos, visões menos ideologizadas ponderam que esses argumentos não eximem a capacidade dos governantes em dirigir as diferentes instâncias públicas e formular políticas públicas em prol de toda sociedade.

A partir da leitura reflexiva de parte do documento do MS (2010), onde é expresso com clareza as necessidades dos jovens em termos de políticas públicas de saúde, posiciono-me no sentido de entender porque o que é proposto no documento não se efetiva na prática. Dessa forma, reflito sobre o quão lindo são os textos e discursos que são produzidos e acabam se materializando em leis, estatutos, regimentos, pareceres, documentos governamentais, projetos políticos pedagógicos - presentes em diferentes instituições e espaços no Brasil – e a grande dificuldade de se traduzirem em ações. Entendo que esse é o grande desafio, principalmente quando implementamos políticas públicas pensando nas mais diversas áreas e necessidades.

No que se refere a programas municipais, estaduais e federais voltados para a saúde do jovem, não houve nenhum relato nesse sentido. Da mesma forma, a questão da saúde não apareceu especificamente como área de interesse dos jovens. Entendo porém, que suas demandas estão implícitas nas inúmeras falas que foram apresentadas nessa categoria.

Nesse sentido, considero pertinente um olhar atento dos gestores municipais no sentido de sanar aspectos pontuais que envolvem melhor atendimento no plantão do hospital público de Erechim, bem como contratação de mais profissionais de saúde – médicos e enfermeiros – aliada à formação, principalmente, no atendimento ao público jovem.

Os principais problemas relacionados à saúde são do conhecimento de todos, inclusive dos próprios órgãos governamentais, sejam municipais, estaduais ou federais. Nessa perspectiva, nossos aliados são a resistência, reivindicação e pressão junto às instâncias competentes a fim de que promovam ações condizentes com os discursos.

4.6 VIOLÊNCIA ESCOLAR E SOCIAL

A categoria *violência escolar e social* surgiu nas discussões produzidas pelos jovens. Os mesmos argumentaram que a violência está presente dentro e fora da escola, manifestando-se no cotidiano escolar, nas ruas e praças da cidade e, inclusive em cidades menores nas proximidades de Erechim. Alguns afirmaram a necessidade de maior policiamento no município, inclusive até dentro da própria escola. Uma jovem reclamou da atuação dos policiais argumentando que nos finais de semana ou à noite, nas cidades pequenas, ocorrem brigas ou acidentes provocados porque alguns jovens dirigem embriagados, e que geralmente os policiais não fazem nada porque estão dormindo.

Uma jovem desencadeou um tema polêmico nessa categoria: a pena de morte. Essa discussão gerou um comentário a favor, proveniente de um jovem que afirmou esta ser essencial

para crimes graves. Porém, outros participantes, tanto do sexo feminino como masculino, rebateram essa ideia afirmando que o país não está preparado para isso e que morreriam muitos inocentes. Três jovens do sexo masculino comentaram sobre a corrupção de policiais e sistemas prisionais.

Apresento, inicialmente, a fala da jovem Pérola, que aborda a questão da violência dentro da escola.

Pérola – “eu vou levantar outro fator, que é o da segurança. Eu tinha um amigo meu que ele estudava a noite, não vou revelar o nome da escola, mas que ele estava estudando a noite e do nada chegou um colega dele alucinado e esfaqueou ele [...] Isso aconteceu aqui em Erechim, [...] tipo educação, segurança e saúde são o básico, né. Não ter segurança dentro de uma escola? [...] Depois que isso aconteceu com ele, ele parou de estudar e, tipo, tem casos de outras pessoas também, de briga de escolas, essas coisas, eu acho que deveria ter, tipo policial, segurança, pelo menos nas escolas [...]”. (GFEM)

Contemplando a fala de Pérola sobre violência escolar, considero pertinente refletir que, de acordo com Abramovay *et al.* (2002), as manifestações de violência no cotidiano escolar também passaram por transformações, pois antigamente elas aconteciam principalmente por parte dos professores contra os alunos, manifestando-se através de punições, xingamentos e castigos corporais. Com o passar do tempo, a violência começou a se expandir entre alunos, contra a propriedade e de alunos contra professores. Abramovay *et al.* (2002) classifica a violência em três categorias: a primeira, que é indicada apenas pelo termo *violência*, refere-se a práticas que se manifestam nos aspectos físicos ou materiais, e se apresentam na forma de golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; a segunda, refere-se a *incivilidade*, ou seja, utilizar palavras ou ações que expressem humilhação, falta de respeito, grosseria; e, por fim, a violência *simbólica ou institucional*, que manifesta-se em atitudes como falta de sentido em permanecer na escola, principalmente pelo público jovem, ensino descontextualizado dos interesses dos educandos, dificuldade de acolhimento do jovem no mundo do trabalho, relações interpessoais entre professores e alunos, insatisfação dos professores com a profissão e a indiferença de muitos alunos.

A autora relata ainda que são muitas as violências que ocorrem nas escolas, não somente no Brasil, mas em todos os países, e manifestam-se principalmente relacionadas a gangues, xenofobia e *bullying*. Entre os principais problemas relacionados com a violência que atingem os jovens e o entorno das escolas estão, segundo Abramovay *et al.* (2002), a precariedade do acesso à escola, que se manifesta na falta de semáforo; inexistência ou falta de sinalização de faixas de pedestre; falta de guarda controlando o trânsito na entrada e saída dos estudantes; falta

de iluminação no período noturno; a venda de bebidas alcoólicas em bares e estabelecimentos comerciais próximos à escola; e a presença de gangues ou traficantes de drogas.

Não é difícil de se constatar que no ambiente escolar, de acordo com a autora, os principais problemas estão relacionados a questões de indisciplina por parte dos estudantes - principalmente os jovens - aliado a dificuldades na estrutura física, ou seja, a qualidade das salas de aula, corredores e pátios, bem como muros, cercas e grades, revelando a dificuldade da escola em trabalhar com as questões sociais e juvenis. Também, outro aspecto que merece destaque, são as brigas envolvendo alunos que, segundo Abramovay *et al.* (2002), são a modalidade mais frequente de violência nas escolas. As brigas geralmente iniciam com ataques verbais carregados de ameaças, podendo evoluir até condutas brutais. Esse tipo de conduta entre jovens e, muitas vezes envolvendo professores, é um fator preocupante para muitas escolas.

As considerações da autora sobre condutas brutais entre jovens, aliado ao relato da jovem Pérola, fizeram-me lembrar de um caso recente ocorrido em março deste ano, quando uma jovem morreu⁴⁴ após brigar com uma colega na Escola Estadual Luiz de Camões, no bairro Bom Princípio, em Cachoeirinha/RS. A Polícia Civil informou que o Departamento Médico Legal emitiu laudo diagnosticando que a estudante foi asfixiada. Esse é um fator que preocupa a todos e merece atenção especial, seja por parte dos governantes ou por diferentes segmentos da sociedade, no sentido de criar políticas que promovam, cada vez mais, uma cultura de paz e de respeito entre as pessoas.

Quando Pérola sugere a presença de policial dentro da escola, considero pertinente refletir, ainda amparada em Abramovay *et al.* (2002), que conforme dados coletados em suas pesquisas, vários jovens sugeriram o aumento de policiais dentro e nas imediações da escola. No entanto, houve críticas por parte de alguns, por entenderem que essa não é a melhor forma de lidar com a violência na escola. Segundo a autora, há opiniões divergentes sobre o assunto.

Compartilho da preocupação dos jovens que se sentem inseguros em virtude da crescente violência que permeia os ambientes escolares. Porém, sou favorável a permanência de policiais somente no entorno da escola, pois acredito que sua ajuda contribui no horário de saída dos educandos, seja auxiliando nas questões de trânsito ou dando maior segurança para que não ocorram brigas de gangues ou venda/consumo de álcool ou drogas ao final dos turnos de aula.

⁴⁴ Notícia divulgada em 09/03/2017. Disponível em: <<http://www.osul.com.br/estudante-de-14-anos-morre-durante-briga-em-escola-em-cachoeirinha/>> Acesso em: 22 mar 2017.

Amparada na literatura, entendo que a presença de policial dentro da escola não é a atitude mais adequada para resolver problemas de violência em ambientes educativos. A sugestão da jovem Pérola, de acordo com Cardoso, Gomes e Santana (2013, p. 700) contribui para desqualificar o trabalho docente, inclusive retirando sua autoridade. Sendo assim, o autor esclarece que “[...] é indispensável cautela para não permitir que, com o estresse profissional, educadores abram mão das suas funções típicas e as transfiram para profissionais da segurança pública”.

É preciso refletir também que a condição juvenil está comumente vinculada à delinquência (BISPO e LIMA, 2014). Porém, de acordo com os autores, precisamos avançar nessa visão, compreendendo que a violência escolar acontece a partir dos jogos de poder e relações presentes na escola e sociedade. Os autores argumentam, amparados em Foucault, que as disciplinas escolares podem ser relacionadas ao poder disciplinar, ou seja, as disciplinas contribuem para o controle dos alunos num determinado espaço; em determinados lugares (pela organização das classes em fileiras); para determinadas atividades; em determinados horários, o que consolidam e constroem as hierarquias de poder e disciplina sobre o alunado. Mesmo assim, alguns jovens criam estratégias de resistência e encontram alternativas para burlar esse sistema de eterna vigilância e controle.

Essas transgressões, de acordo com Bispo e Lima (2014), podem conter um potencial transformador se forem bem utilizadas. Dessa forma, podem ser agentes de mudanças para a construção de relações educativas mais democráticas - desde que assumidas coletivamente -, consolidando-se através de vínculos de reciprocidade e solidariedade e, principalmente, contemplando a diversidade de sujeitos, iniciativas e interações. Para os autores há uma significativa relação entre violência e indisciplina, pois os alunos considerados violentos são justamente aqueles que se sentem excluídos cotidianamente e os que recebem maior vigilância e punição. Segundo Bispo e Lima (2014), “a construção de processos participativos, dialógicos, críticos e cooperativos implica, pois, a desconstrução dos dispositivos disciplinares de poder”.

A presença da violência na escola, a crescente indisciplina e o desinteresse em estudar revelam, em conformidade com Bispo e Lima (2014), que a escola está em crise. Com isso, a instituição não pode manter-se alheia aos problemas e transformações sociais, nem tampouco, trabalhar somente no sentido de reforçar o controle e centralizar o poder. As autoras manifestam, ainda, que é preciso buscar alternativas para trabalhar esse novo contexto e suas complexidades. Talvez, um bom começo seria desenvolver a escuta desses sujeitos que estão envolvidos em situações de conflito, assim como possibilidades de ação e transformação

pautados em projetos coletivos. Bispo e Lima (2014, p. 178) nos alertam sobre o papel da escola em relação aos jovens, esclarecendo que,

a escola se ocupa de jovens em formação, que precisam ser amparados nesse momento de suas vidas. Educar é ajudar a construir um sentido para a vida, é despertar, nos jovens, o desejo de viver. Para além da transmissão de conhecimentos universais, a escola deve acolher o novo que cada jovem porta em seu corpo e em sua palavra. Cabe à escola abrir espaços para a palavra, para a construção de um sentido individual dentro desse espaço coletivo. [...] Ao invés de buscar propostas somente de natureza coercitiva, a escola precisa investir em projetos educacionais que garantam a participação ativa de cada um na vida social.

A violência, seja física ou simbólica, está presente no contexto escolar. Porém, está atrelada a vários fatores sociais como pobreza, desigualdades, problemas de comunicação, etc. Também está intimamente relacionada ao abuso de poder, seja pela linguagem, pelas armas, pela intimidação ou desrespeito ao outro (ABRAMOVAY *et al.*, 2002). Dessa forma, entendo que todos somos convidados a construir uma nova realidade, pautada na ação e transformação, também nos embates e lutas cotidianas por políticas públicas que efetivamente priorizem essas questões.

Diante dos inúmeros problemas que envolvem a violência nos ambientes educacionais, considero pertinente apresentar algumas sugestões ou alternativas de enfrentamento que, adequadas às diferentes realidades/contextos, podem sugerir indicadores de políticas públicas de prevenção à violência escolar. As contribuições e reflexões continuam tendo amparo em Abramovay *et al.* (2002), cuja publicação foi realizada há 15 anos, porém atuais no que se refere a esse tipo de violência. A autora faz várias recomendações, das quais destaco:

- cuidar do entorno ou vizinhança da escola, com faixas de pedestres, passarelas, iluminação, coibindo a venda de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas;
- promover a interação da escola com a família e a sociedade. Conforme a autora, isso pode ser concretizado por meio de programas ou projetos que viabilizem a abertura da escola nos finais de semana a alunos e seus familiares, bem como à comunidade, com o intuito de oferecer atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer, objetivando o desenvolvimento de uma cultura de paz;
- oportunizar espaços de debate e conscientização dos jovens sobre os perigos e consequências do uso de drogas, armas, roubos e qualquer forma de preconceito ou discriminação na escola e fora dela;

- cuidar do clima da escola por meio da manutenção e limpeza e promover um sentimento de pertencimento à mesma pelos estudantes, através da valorização do jovem e do respeito a sua autonomia;
- incentivar os alunos a organizarem seu grêmio escolar, para que possam participar ativamente das decisões da escola;
- construir com os educandos regras claras de disciplina, incluindo medidas punitivas para violências envolvendo professores e funcionários contra alunos e vice-versa. Também a criação de normas para os professores e funcionários, priorizando a assiduidade e pontualidade, bem como planejamento e desenvolvimento de aulas de qualidade pelos professores e um trabalho comprometido dos funcionários;
- monitoramento por adultos do recreio dos alunos, evitando que os mesmos permaneçam sozinhos e para que possam atuar rapidamente em casos de violência entre estudantes;
- promover debates e encontros com outras escolas que desenvolveram algum projeto/programa bem sucedido de cultura de paz;
- articulação da escola com as Secretarias de Educação e Conselhos Tutelares, visando um trabalho coletivo em prol da prevenção da violência;
- realizar coleta de dados e pesquisa na escola sobre as principais formas de violência que se manifestam, no intuito de discutir coletivamente estratégias de superação dos problemas;
- envolver profissionais de diferentes áreas que demonstrem receptividade em ajudar, tais como psicólogos, pedagogos, enfermeiros, policiais, etc. a fim de desenvolver um trabalho cooperativo.

Por fim, Abramovay *et al.* (2002), reitera a necessidade de melhoria das relações entre escola e comunidade e a promoção de abertura de canais de expressão para os jovens. O diálogo entre alunos, professores e equipe diretiva, bem como parceria entre escola e comunidade, de acordo com a autora, são indicadores positivos para conter a violência escolar.

Após várias abordagens sobre essa temática, nesse momento direciono meu olhar para as falas dos jovens, considerando aspectos relacionados a violência social. Os jovens Ícaro e Apolo demonstram preocupação com a violência na cidade de Erechim.

Ícaro – “[...] Teve aquele assassinato [...] que esfaquearam o cara dentro da praça. Acho que segurança é uma questão que o município precisava rever. [...] Eu não lembro profe o local que é agora, mas tem uma rua que não tem um poste de luz e é puro mato ao redor. De noite passa bastante gente perto [...] Então, um se esconde lá, pega e leva lá pra dentro...”. (GFEF)

Apolo – “tem locais que o bandido faz o que bem entender”. (GFEF)

Quanto à violência urbana no Brasil, dados disponibilizados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2016, coordenado por Lima e Bueno, revelaram que a cada nove (09) minutos uma pessoa é morta violentamente no país. Dessas mortes, 54% são de jovens com idade entre 15 e 24 anos e 73% são de pretos e pardos. As capitais brasileiras concentram 26% dos assassinatos no país. Em 2015 ocorreram 15.008 homicídios, latrocínios e lesões corporais seguidas de morte. A partir da fala de Ícaro, Cerqueira e Moura (2013, p. 15), nos ajudam a pensar que,

“[...] mais de 39 mil pessoas negras são assassinadas todos os anos no Brasil, contra 16 mil indivíduos de todas as outras “raças”. Para além da extinção física, há milhares de mortes simbólicas por trás das perdas de oportunidades e de crescimento pessoal que muitos indivíduos sofrem, apenas pela sua cor de pele. São vidas perdidas em face do racismo no Brasil”.

Os jovens relataram que a violência também chegou a municípios menores, próximos a Erechim. A jovem Granada comenta sobre o consumo excessivo de álcool nesses municípios e o perigo causado às demais pessoas, em virtude daqueles que dirigirem embriagados.

Granada – “[...]como eu toquei no assunto antes lá de Barão de Cotegipe [...]tem caras bêbados[...]ficam dando cavalinho de pau no centro. E, pessoas que tão lá só pra curtir, pra passar o fim de semana com os amigos e às vezes acontecem acidentes e as pessoas nem tem culpa [...]tem uns que ficam loquiando e arriscando a vida deles e de quem está lá e não tem culpa nenhuma”. (GFEM)

Os jovens reclamaram também da qualidade e comprometimento do trabalho dos policiais e a maneira como as mídias divulgam informações sobre violência.

Granada – “eu tenho meu namorado que mora em Barão de Cotegipe e lá, nos fim de semana tem uma viatura [...] os policiais rondam e um pouco dormem, é uma hora rondando e três dormindo [...] no sábado, daí sempre dá rebuliço no centro, em vez de eles estarem lá [...] se dá briga, eles tão aonde? Durmindo. [...]Eu acho que essas cidades pequenas são as que mais sofrem por falta de segurança e de saúde”. (GFEM)

Ametista – “[...] acho que cidade pequena não tem tanta diversidade de gente, pelo menos, onde eu morava nunca mataram ninguém (risos)”. (GFEM)

Pérola – “[...] Gaurama é vinte quilômetros daqui [...] Até aconteceu o caso de um sequestro, que mantiveram pai e filhos dentro de casa, que era do lado da escola e assaltaram eles e quase mataram eles. Ultimamente tá acontecendo muito isso, nas cidades que são mais perto das grandes, porque todo lixado tão indo prá lá, nas cidadezinha pequena, porque sabe que, tipo, dorme de porta aberta e assim vai. Eu era uma que dormia de porta aberta”. (GFEM)

Citrino – “isso que ela falou, esses dias atrás minha mãe é lá de Três Arroios né, daí num sábado passou na TV, Três Arroios é o menor índice de assalto nessa região aqui e tal, no outro final de semana tiraram oito mil de um caixa do mercado [...] eles tiveram essa informação e foram pra lá, entendeu?”. (GFEM)

A tranquilidade e segurança presentes nas cidades pequenas estão virando mito, é o que afirmam Endlich e Fernandes (2014). Foi-se o tempo, como afirma a jovem Pérola, em que “[...] *dormia de porta aberta*”. A violência tem se manifestado nas cidades pequenas, segundo os autores, principalmente na forma de homicídios e ataques contra o patrimônio, através de furtos e roubos. Os autores, amparados nos dados pesquisados, entendem que o aumento dos índices de violência nessas cidades podem ser interpretados considerando os seguintes fenômenos:

a) o crescimento do tráfico e consumo de drogas e produtos ilícitos levam consigo o aumento da violência; b) a violência difunde-se por todo o território a partir das áreas metropolitanas; e, c) as peculiaridades de áreas não-metropolitanas facilitam as ações violentas já que a presença policial e de equipamentos públicos de segurança nessas áreas são insuficientes ou mesmo inexistente.

Endlich e Fernandes (2014) problematizam que em virtude das situações de violência, algumas cidades pequenas chegaram a decretar *toque de recolher*, sendo que o primeiro município a tomar essa medida foi o de Fernandópolis, no Estado de São Paulo, no ano de 2005. Até 2009 já havia adesão de 21 cidades ao toque de recolher, que tinha como principal objetivo a diminuição da violência, principalmente entre os jovens. Essa decisão estipulava que menores de 13 anos e desacompanhados poderiam ficar nas ruas até as 20h30min; jovens até 15 anos poderiam ficar nas ruas até às 22h; e os de 16 a 18 anos, somente até as 23h. De acordo com os autores, no Estado do Paraná, a cidade de Cambará foi a primeira a adotar essa medida. Segundo dados trazidos pelos autores - correspondente ao ano de 2011 - pelo menos 72 municípios brasileiros, em 19 estados, já adotavam esse tipo de medida. Segundo Endlich e Fernandes (2014) essas medidas geraram muitas polêmicas e conflitos judiciais, pois violam o direito à liberdade dos jovens. Aliado a isso, houve práticas abusivas e constrangedoras a que muitos adolescentes e jovens foram submetidos. Os autores, amparados em teóricos, refletem que essas atitudes são medidas repressivas e de controle e em nada contribuem para diminuir a violência, ao contrário, acabam por reforçá-la. Essas intervenções, conforme expõem Endlich e Fernandes (2014), acabam sendo utilizadas pelo Estado e seus governantes, visando unicamente reforçar seu poder disciplinador, promovendo ações que excluem os sujeitos da vida em comunidade, pois os ambientes públicos são espaços de circulação e socialização de indivíduos. Endlich e Fernandes (2014, p. 18) defendem, e também me posiciono na perspectiva de que,

a vigilância mútua é mais eficaz, informal e com menos traços de hostilidade e desconfiança. Portanto, vemos que as ações para deixar a cidade mais segura constituem-se no sentido de estimular maior convivência e que ela ganhe mais vida. Não o contrário como propõe o toque de recolher. A ausência de vida nos espaços

públicos, que o toque de recolher reforça, tem sido uma característica que predomina em espaços mais violentos e não o contrário.

Nos excertos abaixo a jovem Pérola desencadeou um assunto polêmico como alternativa para combater a violência. A mesma sugere a pena de morte. Vejamos os comentários que surgiram a partir desse posicionamento:

Pérola – “eu vou levantar uma questão aqui, que eu acho que a maioria das pessoas não vai gostar, ou se gostar também, tamo junto. Mas assim, olhando por um lado nada humanista, eu acho que o que falta no Brasil é um sistema adequado para inserir a pena de morte e o controle de natalidade. [...] Ah, uma pessoa matou outra pessoa e deve ter uma outra chance. Mas, e cadê a chance daquela pessoa que ele matou?”. (GFEM)

Esmeralda – “[...] a questão da pena de morte é um caso muito sério. **Pérola** - tem que ter estrutura pra isso. Não é qualquer tipo, ah, ele foi acusado de ter matado a minha irmã, ele tem que morrer. Não! Tem que ter um sistema, todo um sistema estruturado”. (GFEM)

Mármore – “Tipo, tu matou, morreu! Acho que a questão que o Pedro tava falando antes da ética, eu acho que ela é que nem a educação, vem de casa. Violência também, tu aprende tudo isso em casa”. (GFEM)

Topázio – “[...] Eu acho que pena de morte, assim pra estupro, tipo assassinato, assassinato em escala também, tipo, acho que a pena de morte seria algo essencial, porque assim, acho que as pessoas tomariam consciência do quanto isso é ruim. Eu acho que a probabilidade de diminuir os casos disso seria ainda maior, porque as pessoas pensam ‘pô se eu vou fazer aquilo lá eu vou morrer’ [...] **Esmeralda** – mas assim como tem pessoas que estão vinte anos na cadeia e não tem culpa também terão pessoas que serão mortas e não terão culpa. **Topázio** – exatamente, mas pra esse tipo teria que ter algum departamento que investigasse bem, como o FBI (risos). **Citrino** – a não ser que tenha um negócio que investigue tudo. Se tivesse ia ser uma grande merda, porque eles não iam dar conta de tudo. **Crisoprásio** – ia ter culpados, mas mais inocentes. **Citrino** – ou os cara que iam tá lá dentro iam se corromper, sei lá, iam ser corrupto, iam salvar o cara que matou, tipo, davam uma grana pro cara e, aqui não foi ele! Ah! Aqui acaba o caso. **Topázio** – iam pagar alguém pra se passar por quem matou. É assim que funciona”. (GFEM)

Ao citar como alternativa a pena de morte, entendo que Pérola manifesta uma preocupação dos jovens quanto aos crimes mais sérios, talvez até hediondos, e também a crescente impunidade praticada no país. Pode revelar também, o medo que os jovens têm de serem atingidos por esses crimes. No entanto, os próprios jovens explicam que a nossa realidade não está preparada para aplicar a pena de morte ao argumentarem que pessoas inocentes iriam morrer.

A partir das discussões produzidas pelos jovens foi possível perceber, amparada em Leite (2012), que a pena de morte ou pena capital serviria apenas para ampliar as injustiças no Brasil, principalmente contra as populações mais desprotegidas, como aconteceu com os negros no Brasil Império. De acordo com Leite (2012), a Constituição de 1988 permite a pena de morte

apenas em situação de guerra. Segundo o autor, é impossível constitucionalmente a implantação de pena de morte no Brasil, pois tal prática fere os direitos e garantias individuais, que são consideradas cláusulas pétreas. Para Leite (2012, p. 01),

[...] qualquer discussão no sentido de instituir a pena capital para crimes civis no Brasil é inócua, servindo apenas por amor ao debate, pois está vedada na nossa Constituição Federal a aplicação da pena de morte para tais crimes no Brasil, sendo referida vedação uma garantia individual, prevista no art. 5º, inciso XLVII, e, portanto, uma cláusula pétrea, impossível de abolição por meio do Poder Constituinte Derivado.

Foi levantado também por um jovem, o seguinte posicionamento: **Berilo** – “[...] *na questão da polícia assim, tem que mudar muita coisa [...] se vai uma pessoa que, vamos supor matou alguém, e ela é rica ela vai sair da prisão por tantos dinheiro que ela pagá, [...] até mesmo chantageando algum policial[...]*” (GFEM). Essa fala sugere que os jovens têm clareza sobre quem realmente cumpre penas nesse país. Sendo assim, considero pertinente problematizar amparada no “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN/2014)”, - cujos dados foram disponibilizados pelo Ministério da Justiça (MJ) em parceria com o Departamento Penitenciário Nacional, a Secretaria Nacional de Segurança Pública e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública – que o Brasil é a quarta nação com maior número de presos no mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, China e Rússia.

O relatório do MJ (2014) apontou que esses índices vinham crescendo cerca de 7% ao ano e que esse crescimento é acentuado entre as mulheres, chegando a evoluir cerca de 10,7% ao ano. De acordo com MJ (2014), o país possuía aproximadamente seiscentos mil presos. Os jovens até 29 anos representavam 55,07% da população carcerária, sendo que o percentual de negros era de 61,67%. Os dados revelaram que a população que se encontrava presa era composta, em sua maioria, por indivíduos com precário acesso à educação. O documento apontava também as principais áreas que precisavam de enfrentamento, entre elas encontravam-se a redução do déficit de vagas, a redução do déficit de gestão, potencialização das políticas de reintegração e modernização do sistema penitenciário.

Ao serem questionados sobre algum programa ou projeto, os jovens não mencionaram nada direcionado para a questão da violência, seja escolar ou social. Da mesma forma, essa temática não foi levantada como área específica de interesse, porém, cabe destacar que nas entrelinhas das falas dos jovens há uma crescente preocupação com sua segurança, seja dentro ou fora dos ambientes escolares. Dessa forma, considero pertinente trazer as contribuições de Ferreira *et al.* (2009, p. 215) ao argumentar que,

diante das altas taxas de violência existentes na sociedade brasileira, é da maior importância que uma política nacional com foco na prevenção da violência se consolide, incluindo ações locais para o enfrentamento de fatores de risco e a potencialização de fatores de proteção – principalmente em relação aos jovens – e buscando ampliar a ação do sistema de justiça criminal da simples repressão e punição para tratamento e reinserção social dos apenados.

Diante do exposto entendo que muito ainda precisa ser feito em termos de políticas públicas de prevenção à violência que priorizem programas voltados ao público jovem. A violência escolar e social é permeada de muitos fatores e complexidades. Nesse sentido, urgem iniciativas do poder público municipal, estadual, federal, da polícia, da mídia, enfim, de toda a sociedade em prol de um trabalho coletivo.

É preciso refletir que a violência tem suas bases na conjuntura econômica, social e política do país, e carece de políticas públicas que sejam implementadas visando a redução de desigualdades e exclusões.

4.7 GOVERNO/POLÍTICA

A categoria *governo/política* surgiu nos grupos focais a partir do seguinte questionamento da moderadora: *O que vocês acham que poderia ser diferente nas políticas públicas? E por que não é?* Os jovens associaram políticas públicas com governo e fizeram importantes reflexões que são apresentadas nessa categoria.

Dessa forma, os jovens comentaram que a atuação do governo está ruim, que o país poderia melhorar muitas áreas, como educação e saúde, mas não o fazem. Alguns participantes reconheceram que é um sistema inteiro corrompido e que só vai melhorar se cada um fizer a sua parte. Os jovens argumentaram que as verbas deveriam ser melhor geridas e ter gente qualificada na política. Uma jovem comentou que é necessário pensar nos outros, que os governantes deveriam ser mais justos e reconhecer que o dinheiro é do povo, pois com essa crise muitas famílias estão passando por dificuldades. Os jovens argumentaram a necessidade de investimentos nas escolas estaduais, hospitais, etc., mas também, respeito ao patrimônio público. Por fim, os participantes chamam a atenção sobre o “jeitinho brasileiro” que todos nós temos e que a ética precisa ser cultivada diariamente.

Diante do exposto, inicio trazendo as considerações de Topázio ao afirmar que a atuação dos governantes está ruim. Mármore contribui esclarecendo que eles “se fazem de cegos”. Topázio argumenta também que se fosse investido mais em educação, saúde, etc., poderíamos ser um país de primeiro mundo.

Topázio – “[...] por parte do governo assim, gente olha, sinceramente tá [...] muito ruim [...]duvido que eles não saibam de tudo o que se passa [...] **Mármore** - se fazem de cegos. **Topázio** – isso [...] Eles têm capacidade de querer mudar [...] de querer melhorar, só que eles deixam de lado [...] fazem qualquer coisa por dinheiro, mas nunca tentam melhorar a saúde ou educação de alguém que tá precisando, ou pro nosso futuro. [...] se o governo em si ajudasse, não só na educação, mas também na saúde, a gente podia ter um mundo inteiro melhor, tipo a gente podia ser um país de primeiro mundo como todos os outros, a gente tá lá embaixo por causa realmente do nosso governo [...]”. (GFEM)

Uma pesquisa produzida por Castro *et al.* (2013), na qual foram realizadas 3.300 entrevistas com jovens entre 15 a 29 anos, contemplando 187 municípios brasileiros, revelou que 53% dos jovens entrevistados entendem que os governantes brasileiros conhecem as necessidades dos jovens, mas não fazem nada a respeito. Dessa forma, a maioria dos jovens entrevistados citaram a falta de políticas voltadas para juventude.

Quando Topázio afirma na fala acima que “*fazem qualquer coisa por dinheiro*”, penso que também estão se referindo a corrupção. Essa é uma questão que preocupa os jovens, pois é sistêmica e ocorre em inúmeras instituições e instâncias da sociedade. Eles reconhecem que a corrupção está presente até na sala de aula. Vejamos os excertos abaixo:

Topázio – “[...] colocam a culpa só na presidente, não defendendo a presidente claro né, mas é tipo, tira a presidente acha que tá tudo certo, não vai acontecer mais nada. Mas, não é só a presidente que tá lá, é um sistema inteiro. Um sistema inteiro corrompido, pelas pessoas, tipo, que roubam, que praticam a corrupção, que não tem ética [...]”. (GFEM)

Citrino – “A corrupção sempre vai existir de um modo ou de outro, a corrupção mesmo nas coisas mais pequenas, a gente tá na aula e a professora dando aula e a gente não prestar atenção, isso é corrupção. Isso é uma pequena corrupção”. (GFEM)

Afrodite – “Tipo agora a troca de presidente e, tipo todos roubam um pouco, então às vezes, o que eles roubam acaba não chegando pra nós. [...] às vezes esse dinheiro sai de lá, aí vai passando por várias cidades, vamos supor, e cada um vai pegando um pouco e quando às vezes chega pra nós, não chega tudo que deveria chegar. Então, às vezes a educação, a saúde fica precária por causa disso”. (GFEF)

Nesse sentido, os jovens entendem que cada um precisa fazer a sua parte se quisermos um Brasil melhor. A mudança não depende somente dos políticos, precisa partir das ações de cada cidadão. Aliado a isso, os jovens se sentem responsáveis na construção de um futuro melhor para todos. Eles se visualizam na condição de agentes transformadores.

Turquesa – “[...] o Brasil ele já tá em desequilíbrio, ferrado, faz tempo. [...] não adianta a gente querer colocar a culpa toda na Dilma⁴⁵, porque cada pessoa que passou pelo governo tava

⁴⁵ No momento de realização do GFEM a presidenta do Brasil era Dilma Vana Rousseff. O presidente Michel Temer assumiu em 31/08/2016, de acordo com site da Presidência da República. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/08/michel-temer-toma-posse-como-presidente-da-republica>> Acesso em: 09 jul. 2017.

ajudando o Brasil a decair. [...] Se cada um fizer a sua parte eu acho que a gente consegue melhorar o Brasil, mas claro que não vai ser cem por cento, mas pelo menos um pouco a gente consegue”. (GFEM)

Citrino – “[...] eu, na minha opinião, eu acho que agora de imediato a gente não vai conseguir mudar nada, a gente não vai chegar lá pros cara, tem que fazer isso, isso e isso, mudem agora. Não vai adiantar. A gente vai ter que mudar isso, tipo, nós jovens. Então, a gente tem que começar por nós mesmos”. (GFEM)

Berilo – “a questão de mudar o nosso governo, eu acho que agora não seria o momento exato. O momento exato é nós tipo, nós vamo mudar o governo futuramente, tipo, não tem como nós falá eu quero que você mude. Porque tipo, eles não vão mudar, agora já tá tudo na “merda”. Nós somos o futuro, então nós temo que muda”. (GFEM)

Ametista – “[...]no negócio da política e Brasil a gente tá numa crise muito feia, eu acho assim que, não é a gente ficá, vamo fazê protesto não sei o que, vamo sai lá, ah! tirou a Dilma, ah! beleza, tirou a Dilma. Agora tira o Temer, vamo tirar o Temer. Tudo bem eu não digo pra pessoa não ir atrás, porque se quer tirar, tira, claro né, mas eu acho assim, tu tem que olhar pra si mesmo pra vê se tu tá fazendo a coisa certa, agindo de forma correta, sim ou não. [...] na minha opinião a gente tem que mudar a gente, pra gente mudar os outros. (GFEM)

Eros – “[...] não adianta nós culpar sempre os políticos. “Os políticos não fazem isso, não fazem aquilo”. Tipo, se eles fazem as coisas pra nós e muitos não cuidam, não adianta falar “ah, eu cuido, não sei o que”, porque tem coisas que não tá certo, tipo de vez em quando tu faz errado. [...] não adianta reclamar dos políticos se a gente não faz melhor”. (GFEF)

Pérola – “E a questão da sociedade ter que mudar, verdade! Todo mundo tem que mudar. Todo mundo, começando por nós. Todo mundo aqui tem esperança que a gente vai fazer um futuro melhor pro Brasil, certo? (risos)”. (GFEM)

Castro *et al.* (2013) apresentaram que 91% dos jovens entrevistados acreditam na capacidade que a juventude tem de mudar o mundo. Dessa forma, nove em cada dez jovens entrevistados acreditam que podem melhorar o país. Paradoxalmente, Barber-Madden e Santos (2010, p. 22) nos ajudam a refletir que, “se o futuro dos países está nas mãos dos jovens de hoje, então destinar à juventude maiores investimentos e garantir oportunidades para a superação das desigualdades sociais torna-se fundamental para a futura melhoria das condições da população geral”.

Entendo, a partir das falas dos participantes, tanto do GFEM como do GFEF, que os jovens se preocupam com os rumos da política no país. A partir de suas contribuições, é possível depreender que os mesmos não estão alheios aos acontecimentos políticos. De acordo com a pesquisa de Castro *et al.* (2013), a política é muito importante para 54% dos jovens entrevistados, mais ou menos importante para 29% e nada importante apenas para 16% dos jovens brasileiros. A pesquisa dos autores evidenciou também, que o exercício do voto tem forte adesão entre os jovens. Conforme Castro *et al.* (2013), a maioria dos jovens, cerca de 81% dos entrevistados, fizeram seu título de eleitor antes dos 18 anos, pois entendem que votar é

uma forma de exercer a democracia. Aliado a isso, Castro (2008, p. 257) também nos auxilia a entender que a vida política precisa ser incentivada desde cedo no cotidiano dos adolescentes e jovens. Dessa forma, escola e universidade exercem um papel fundamental no sentido de contribuir com essa prática, pois,

alguns jovens ingressaram nos partidos tendo já participado ativamente dos grêmios e dos movimentos estudantis, tendo iniciado na escola seus embates por mudanças. Nesse caso, a participação ativa na vida escolar constituiu um fator importante na história pessoal que favoreceu seu ingresso nos partidos políticos, dando continuidade ao desejo de lutar por mudanças, agora na sociedade mais ampla.

Geralmente o que motiva os jovens a aderirem a causa partidária, segundo Castro (2008), é o desejo de transformação social e participar ativamente dessa transformação. Segundo exposição da autora, os jovens percebem que as coisas não vão bem no país e se sentem chamados a tomar uma atitude ou agir frente a essas questões. Isso pode ser evidenciado claramente nas falas dos jovens participantes dessa pesquisa, quando afirmam que serão os agentes de mudanças no país.

Aliado a isso, Castro (2008) argumenta que os jovens estão mais conscientes de seu papel na sociedade para atuar e compreender o mundo a sua volta. Um exemplo pode ser a mobilização dos jovens para garantir que a passagem não aumente, bem como lutar por outros direitos que impactam significativamente em suas vidas. Castro (2008, p. 258) argumenta também que, “[...] entre os jovens com distintas filiações partidárias, não há uma oposição ideológica notável: todos convergem para princípios gerais como ‘melhorar os serviços públicos’, ‘combater a corrupção’, ‘dar melhor educação às crianças e aos jovens’”. Claro que há posicionamentos antagônicos, diferentes ideologias e identidades políticas. Também, segundo a autora, os conflitos nesses processos são inerentes e fazem parte de um aprendizado maior.

[...] os jovens engajados nas militâncias partidária e estudantil, conduz a uma outra visão de si, do futuro e dos outros. Por meio dela, abre-se outra fronteira de enlaçamento com o social dada pelo que eles chamam de “uma visão crítica da sociedade” ou de uma “conscientização” [...] É como se tudo, de repente, pudesse ser iluminado pelo sentido da luta contra a opressão e as injustiças; enfim, o sentido político ilumina todas as outras vivências do jovem. Dessa forma, a política, não como instituição, mas como visão crítica da sociedade, seria o significante que batiza o ingresso do jovem em uma outra vida em que pode ver com outros olhos a si mesmo, sua própria família, os problemas que o circundam e as determinações a que está submetido. (CASTRO, 2008, p. 262)

Um bom exemplo desse engajamento, militância ou luta contra a opressão e as injustiças e que merece ser comentado, pois envolveu diretamente a juventude no país, surgiu a partir do mês de outubro de 2016, quando jovens secundaristas e universitários contrários às reformas propostas pelas PECs nº 55/2016, que visava congelar gastos por 20 anos e a MP nº 746/2016 com reformas no Ensino Médio, realizaram ocupações em escolas públicas, institutos e universidades federais em vários Estados do país. Pinto (2016), professora titular do Departamento de História da UFRGS, esclarece que o início das ocupações começou ainda durante o governo Alckmin, em 2015, quando o mesmo estava pronto para implantar reformas no sistema de ensino e propondo o fechamento de 94 escolas públicas. Naquele momento, jovens secundaristas se uniram e de forma rápida e surpreendente ocuparam várias escolas estaduais da cidade de São Paulo. Segundo a autora, ao final das ocupações os estudantes entregaram as escolas em estado melhor do que as receberam. Segundo Pinto (2016, p. 01) “Trata-se de um interessante aprendizado político que se iniciou com estudantes muito jovens, adolescentes de 14 -15 anos e chegou ao ensino superior”. A autora esclarece que esses jovens não se identificam com partidos, o que necessariamente não significa que não os tenham. Eles se organizam de forma coletiva e independente, através de diferentes movimentos sociais, demonstrando sua força, coragem e responsabilidade por novas formas de fazer e conceber a escola e sociedade. Pinto (2016, p. 01) fornece ainda importantes reflexões,

[...] estes jovens estudantes que estão ocupando as universidades, estão ensinando muito para eles próprios, mas principalmente para todos nós. Ensinando que novas ideias não surgem de velhos esquemas corroídos pelo uso, que novas ideias são aquelas que nos deixam incomodados, algumas vezes desconfortáveis, que fazem balançar nossas certezas e, principalmente, nos recolocam como aprendizes, quando já nos julgávamos velhos e autorizados professores.

É preciso destacar que nem tudo foi fácil para os jovens nas ocupações, pois sofreram vários tipos de pressão. Em entrevista realizada por Miraglia (2016) com a professora Maria Carla Corrochano, do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar -, a mesma afirmou que os jovens, ao invés de terem assegurado o direito ao protesto e à participação no movimento, tiveram que enfrentar mecanismos de desmobilização e perseguição. De acordo com Corrochano, os governantes não aceitaram dialogar com os jovens estudantes e utilizaram-se de manobras como a não realização do ENEM nas escolas ocupadas, para pressionar e acabar com o movimento. Segundo Corrochano, a defesa da escola pública é um constante desafio, da mesma forma que o direito à saúde, ao

trabalho e assistência social. Por isso devem estar na pauta de reivindicações de toda a sociedade e, dessa forma, não podemos estar alheios as lutas empreendidas pelos jovens.

Na continuidade das discussões sobre governo/política, os jovens citados abaixo defendem que os recursos/verbas públicas e ações do governo necessitam ser melhor organizadas ou administradas. Ísis argumenta que é necessário *“ter gente qualificada na política, que eu acho que não tem”*. Penélope e Apolo também se posicionam na perspectiva de que os recursos que são destinados para as escolas deveriam ser realmente investidos naquilo que é necessário e urgente, sem nenhum tipo de desvio. Vejamos as falas que tratam dessas questões:

Apolo – “Eu acho que cada verba destinada pra cada coisa numa cidade, tinha que ser investida naquela coisa. Muitas vezes uma verba de uma coisa vai pra outra que não tem tanta necessidade. **Jocasta** – ou pro bolso deles. **Apolo** – é. [...] Aí a crise, o que nós vamos fazer, aí não tem nada como fazer. Deveria ser mais organizado a questão de verba pra Município, Estado. Enfim, isso tinha que ser mais organizado”. (GFEF)

Ísis – “[...]o dinheiro do povo deveria ser melhor administrado, porque muitas vezes, sempre, o povo acaba pagando de novo as coisas. Vai, trabalha, conquista as coisas, o governo vai e tira. Aí eles sempre têm e a gente tem que ficar pagando, que nem essa crise. Tem, por exemplo, o preço do leite, se não me engano tava esses dias muito alto [...]E também eu acho ter gente qualificada na política, que eu acho que não tem”. (GFEF)

Penélope – “[...]tem muita coisa que a prefeitura deveria investir na escola e investe em outra coisa, que sabe, não é necessária”. (GFEF)

Apolo – “[...] quando o ginásio tava antes de ser reformado, uma parte da quadra que tava toda torta. Teve um piá que caiu e teve que botar pino, por causa disso. Creio eu que foi por causa da demora do dinheiro pra reforma do ginásio”. (GFEF)

Outra importante reflexão, produzida por uma jovem, é que alguns políticos e indivíduos não possuem senso de coletividade. Esse comportamento é apresentado abaixo, e apareceu em dois momentos na fala de Afrodite.

Afrodite – “[...] Só que a única coisa que eles deveriam ter mais, é ser mais justos, tipo ver que o dinheiro é do povo, que com essa crise, tipo a nossa família tá meio que se matando pra pagar comida, água, luz, pra gente ficar vestido, pra gente ter o que nossos colegas têm [...] então essa questão é bem assim, porque não é culpa de um sabe, às vezes é um conjunto que não pensa nos outros”. (GFEF)

Afrodite – “[...] aqui na escola, os banheiros estavam, tipo as portas não fechavam, sinceramente tava caindo já, aí a gente pediu pra ser reformado [...]só que já tem umas portas que não fecham, tem algumas que já estão amassadas, então, eu tenho certeza que essa pessoa que fez isso foi uma das que pediu pra isso [...] Então, isso é mais questão de respeito do povo. Pra exigir tem que aproveitar isso, não ir lá e estragar, pensar nos outros. Tem gente que pensa muito em si mesmo. Vai lá e quebra a porta do banheiro, ah, não é nada, mas quem? O meu irmão vai continuar estudando aqui e se esse banheiro for ficando igual estava antes? Entendeu?”. (GFEF)

Diante das argumentações de Afrodite, considero pertinente refletir, amparada em Yus (2002, p. 131), que “[...] é urgente uma filosofia pública para o século XXI que dê mais peso à comunidade do que ao indivíduo, o que implicaria mais ênfase nas responsabilidades sociais do que nos direitos individuais”. Nesse sentido, Melucci (2004) também contribui argumentando que nos grandes centros urbanos ou metrópoles os indivíduos estão criando “multidões solitárias”, gerando atitudes individualistas e, conseqüentemente, produzindo uma sociedade narcisista, composta por pessoas preocupadas apenas consigo mesmo e seu bem-estar individual. Melucci ressalta porém, que o encontro com o outro acaba acontecendo, mesmo que por caminhos não tão evidentes. Segundo Melucci (2004) é nesse encontro que está a riqueza de nossas vidas, pois o isolamento é resultado de nossa incapacidade de aceitar o diferente ou a dificuldade de comunicar-se. Dessa forma, entendo que a jovem Afrodite e Melucci (2004, p. 127), pretendem nos ensinar que nossa sobrevivência enquanto “[...] grupo fundamenta-se, portanto, na manutenção da troca e na força do vínculo social. Cada um existe porque depende dos outros”.

Surgiu na fala dos jovens a necessidade de maiores investimentos por parte do governo mas, em contrapartida, os jovens entendem que é necessário respeito ao patrimônio público.

Mármore – “[...]assim tipo questão de investimento no patrimônio público é claro que tem que ter, tem que ter investimento na educação, nos hospitais, tudo, mas a gente também tem que mudar a gente mesmo, tem que ter respeito a isso, um exemplo disso são as mesas, não tem uma mesa que não esteja riscada aí, não é verdade?”. (GFEM)

Afrodite – “Eu acho que se cada um fosse contribuir no grupo e ter um pouco de respeito sabe, e merecido isso eu acho que cada um teria mais coisa sabe, em relação a tudo, em relação saúde, escola, lazer. Se cada um respeitasse mais o patrimônio público eu acho que cada um teria mais sucesso”. (GFEF)

Amparada nas falas dos jovens e na literatura, considero pertinente que as instituições educacionais trabalhem no sentido de conscientizar crianças, adolescentes e jovens para a necessidade de preservação do que é público ou coletivo. É necessário cuidar da escola e das cidades, isso inclui as classes, cadeiras, pátio, quadra, bem como praças, parques, monumentos, banheiros públicos, etc. Nessa perspectiva, precisamos desenvolver ações que desencadeiem práticas e vivências coletivas e cooperativas.

Os jovens também acreditam que quando os recursos são geridos de forma mais próxima acabam chegando melhor ao seu destino. Jocasta percebe que as escolas municipais estão em melhores condições que as estaduais, e até comenta que o município deveria investir também nas escolas estaduais, devido a precariedade das mesmas.

Jocasta – “Eu acho que o município investe mais na escola municipal e não na estadual. [...] eu acho que eles não deviam só investir nas escolas do município. Tá certo que escola de município, já fala mu-ni-cí-pi-o e a outra estadual, mas também podia dar uma ajuda né, por causa que as escolas estaduais também tão bastante precárias”. (GFEF)

O “jeitinho brasileiro” que todos nós temos - em maior ou menor proporção -, segundo a jovem Ametista, é um fator que influencia negativamente em todas as esferas da vida coletiva.

Ametista – “[...] ‘o jeitinho brasileiro’, né, eu acho que todo mundo tem. Até tipo agora, um exemplo, era a minha vez de falar e tava todo mundo interrompendo. É o jeitinho brasileiro. Ou tu tá na fila do lanche, ‘bah eu vou lá furar porque eu conheço ela’. Esse é o jeitinho brasileiro”. (GFEM)

Os jovens têm consciência que a ética precisa ser cultivada como prática cotidiana. Essa mudança de atitude não acontecerá “*da noite pro dia*” como sinaliza o jovem Citrino.

Topázio – “eu acho que a falta de ética hoje em dia é o fator principal de tudo que está acontecendo no dia de hoje”. (GFEM)

Citrino – “A gente precisa ter ética entre nós mesmos, de repente um pro outro e a gente mesmo vai mudar isso, aos poucos, a gente não vai conseguir da noite pro dia, mas se a gente tentar diariamente a gente vai conseguir fazer isso, a gente vai conseguir mudar”. (GFEM)

Não foi comentado pelos jovens participantes nessa pesquisa, nenhum programa ou projeto que envolva políticas públicas direcionadas a um maior engajamento do jovem na vida social e política do município, do estado ou do país.

Como essa categoria aborda as temáticas governo/política, considero pertinente uma análise reflexiva no que diz respeito às políticas públicas – principalmente as de juventude –, partindo do pressuposto de que programas devem ser pensados ou implementados em consonância com os interesses e necessidades dos jovens. Para que isso se concretize na prática, reitero a necessidade de que os jovens sejam ouvidos. Nesse sentido, Pontual (2003, p. 112) argumenta que, “1º) Não se faz política de juventude sem discussão com a própria juventude”. Essa deveria ser efetivamente a regra número um de qualquer gestor comprometido com as políticas públicas de juventude, em todas as esferas de governança do país. Pontual (2003, p. 114) reafirma essa intenção ao dizer que “[...] não se pode mais imaginar políticas públicas eficientes e eficazes se elas não incorporarem os atores diretamente interessados”. Segundo Andrade (2014, p. 16) “[...] os jovens são também sujeitos de experiência, capazes de contribuir positivamente para o cotidiano das ações em curso. Portanto, a participação da juventude é um elemento central para o processo cotidiano das políticas públicas, capaz de influenciar, fortemente, seus resultados”.

O Governo, de acordo com Andrade (2014), possui o dever de promover e facilitar a participação dos jovens, bem como investir para que possam se desenvolver plenamente. Ao efetivar o diálogo com a juventude o governo está contribuindo para o fortalecimento da democracia e de novos atores sociais. Andrade (2014) lembra que processos tradicionais de participação devem estar abertos a novas perspectivas, que podem ser sugeridas pelos próprios jovens, tendo em vista proposições ou soluções mais criativas.

Dayrell e Carrano (2014, p. 121), também contribuem esclarecendo que,

a noção de participação nos remete à presença ativa dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades. E essa noção tem a ver com a participação política ou com a participação cidadã. Os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos. [...]a experiência participativa é, por sua própria natureza, uma experiência educativa e formativa.

A participação do jovem é um tema que também está presente no documento “Direitos da Juventude: subsídios para o debate”, elaborado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Ribeiro *et al.* (2015), produzido com o intuito de fornecer subsídios para a 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude, realizada em Brasília no período de 16 a 19 de dezembro de 2015. De acordo com os autores, o direito à participação dos jovens surge antes da elaboração e aprovação do Estatuto da Juventude - Lei 12.852/2013 – pautada na centralidade das discussões em torno da valorização do jovem, enquanto sujeito social, e na sua capacidade de influenciar os rumos da sociedade. Ribeiro *et al.* (2015, p.07) esclarecem que a participação está assegurada no Estatuto da Juventude.

O direito a participação aparece como um dos princípios que regem o Estatuto através da ideia de “valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações”. Ele também aparece nas diretrizes gerais do documento, na ideia de incentivo à “ampla participação juvenil em sua formulação, implementação e avaliação” das políticas públicas de juventude e, ainda, quando se busca “ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios.

Para além do que assegura a lei é necessário, segundo Ribeiro *et al.* (2015), o incentivo e garantia da participação dos jovens em grupos variados, movimentos sociais - com ou sem a presença de adultos – considerando inclusive, a criação de espaços próprios dentro dos movimentos, fóruns e organizações. Nesse sentido, é importante fomentar e sensibilizar a juventude e os gestores públicos sobre a necessidade desse engajamento. Aliado a isso,

oportunizar formação continuada para jovens e gestores envolvidos com as políticas públicas de juventude.

Como área de interesse dos jovens, a categoria governo/política não teve nenhuma contribuição específica. Porém, diante de tudo que foi apresentado, foi possível depreender que as políticas públicas de juventude necessitam ser implementadas pelos governantes a partir de programas pautados na ética e interesses coletivos, respeitando, porém, as especificidades dos jovens, incentivando-os significativamente a participarem ativamente nos processos decisórios.

Diante de temas tão complexos e polêmicos relacionados ao governo/política, fica a certeza de que a juventude não está alheia a essas questões. A maioria dos jovens querem participar da vida social e política do país. Entendo que educadores, pais, gestores e sociedade em geral necessitam ser exemplos de participação e engajamento nas questões políticas, pois como os próprios jovens argumentaram, de nada adianta apenas reclamar. O país carece de pessoas comprometidas e atuantes em prol de melhores condições de vida para toda a população.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras jovem e juventude contém, implicitamente, infinitas possibilidades, porém, paradoxalmente, inúmeros desafios. Ao unir jovens e políticas públicas numa pesquisa, entendo que esses desafios são elevados exponencialmente. Nessa perspectiva, fica explícito o crescente desafio de - enquanto pesquisadora - trazer elementos significativos para o debate e, principalmente, para a ação, no que tange aos jovens e às políticas públicas no cenário local.

Como foi explicitado no decorrer dessa pesquisa, amparada na literatura, concebo e conceituo os jovens na perspectiva de *sujeitos*. Sendo assim, entendo que o presente estudo me permite ou habilita a apresentar abaixo, por ordem de prioridade, as principais áreas de interesse elencadas pelos jovens, para que estas possam ser utilizadas como balizadores de *políticas públicas de juventude*, bem como na *valorização e respeito a essa importante categoria social*.

1 – Políticas públicas de trabalho e renda

Ficou evidenciado na presente pesquisa que o trabalho é um fator importante na vida dos jovens participantes e, subentende-se, para todos os jovens brasileiros. Portanto, é merecedor de um olhar diferenciado pelo poder público local, estadual e federal.

Os jovens comentaram sobre o SENAC e SENAI como instituições que contribuem para seu ingresso no mercado de trabalho. No que se refere a programas, citaram exclusivamente o “Jovem Aprendiz” como uma política pública voltada para o trabalho, que chega até eles. Considero importante que essas iniciativas e programa sejam mantidos e ampliados, pois como os próprios jovens argumentaram, muitos querem trabalhar e não conseguem.

Dessa forma, entendo que outros programas/projetos necessitam ser implementados visando contemplar uma parcela significativa de jovens, principalmente do sexo feminino, que apresentam dificuldades no momento de ingressarem no mercado de trabalho. Aliado a isso, os jovens são os que mais sofrem com as crescentes taxas de desemprego que assolam o país. É preciso lembrar também, que diante das crescentes dificuldades, muitos jovens acabam aceitando empregos em condições precárias, sem direitos previdenciários e com jornadas que ultrapassam o permitido em lei. Estudos revelam que muitos jovens abandonam a escola para trabalhar, em virtude de auxiliarem no sustento da família. Todos esses fatores precisam ser considerados no momento de proposição/implementação de políticas públicas de juventude voltadas para o trabalho.

As políticas precisam contemplar também, os jovens pertencentes ao grupo dos “nem nem”. Muitos estão nessa situação, não porque querem, mas encaminhados por inúmeros

fatores como a gravidez precoce - por não terem com quem deixar os filhos - ou porque se sentem discriminados ou excluídos na escola, apresentando problemas de indisciplina, baixo nível de aprendizagem, ou simplesmente porque não conseguem estabelecer uma relação significativa com o saber. Esses fatores contribuem para que estejam afastados dos bancos escolares e do mundo do trabalho.

Sendo assim, faz-se necessária a implementação de políticas públicas de juventude com foco no trabalho e renda, que atinjam efetivamente os jovens, priorizando os estudos ou propiciando melhores condições de inserção no mundo do trabalho, em condições dignas, a fim de que possam conciliar estudo e trabalho.

2 – Políticas públicas educacionais

Os jovens elencaram o programa Mais Educação, que já foi substituído pelo “Novo Mais Educação”, e um curso de Tecnólogo em Design de Moda, ofertado pelo Instituto Federal de Educação de Erechim, como programas que chegam até eles em termos de educação. Porém, evidencia-se a partir de suas demandas, que muito ainda necessita ser contemplado em termos de políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, os jovens citaram como área prioritária de interesse *mais opções de cursos universitários na região*, contemplando *direito, ciências, biologia, química, matemática, medicina e até paleontologia*. Analisando o cenário local, diante dos cursos que os participantes elencaram, cabe lembrar que esse estudo foi realizado com jovens pertencentes a escolas públicas. Dessa forma, pensando na maior parte da população de jovens que não podem pagar cursos em instituições particulares, minha contribuição, enquanto pesquisadora, é evidenciar *a demanda por investimentos de novos cursos em instituições públicas*. Há universidade pública e popular na cidade, mas não com os cursos que os jovens estão requerendo no momento. Os participantes sugerem, também, maiores oportunidades de *bolsa de estudos*, que se traduzem na necessidade de políticas de acesso e permanência nas universidades, bem como nas demais instituições de nível técnico e superior.

Outra importante área de interesse citada pelos jovens é o *aprendizado de línguas*, entre elas *polonês, francês, alemão*, etc., pois todos os cursos na cidade necessitam ser pagos. Sendo assim, entendo que o poder público municipal poderia atuar nessa demanda, criando um *centro de estudos de línguas gratuito*, onde os erechinenses desfrutariam desse aprendizado. Essa prática já vem sendo disponibilizada em alguns estados, na forma de programas vinculados à educação.

Os jovens evidenciaram a necessidade de *auxílio no momento de escolher suas profissões, ou os cursos que darão subsídio para ingressar no mundo do trabalho*. Vários deles citaram a necessidade de *testes vocacionais* ao finalizarem seus estudos. Entendo que essa demanda necessita ser contemplada antes da conclusão do ensino médio.

Amparada nas falas dos participantes dessa pesquisa, defendo que tanto o poder público local, como as esferas estaduais ou federais, necessitam priorizar políticas públicas que objetivem o *acesso dos jovens a diversificadas tecnologias na escola e em sociedade*. Para isso, faz-se necessário investimentos em cursos e oficinas de aprendizagem em informática, bem como aquisição e distribuição nas escolas, de tecnologias como notebooks, laptops, datashows, lousas digitais, etc., visando sanar a crescente exclusão digital imposta a muitos jovens. Aliado a isso, formação específica para gestores escolares e educadores, a fim de que possam se apropriar dessa importante ferramenta e utilizá-la cotidianamente, tornando suas aulas mais atrativas e significativas ao público jovem. É preciso vencer a resistência que muitos educadores enfrentam sobre o uso das tecnologias na escola, principalmente em sala de aula, para se trabalhar com a “juventude ciborgue”⁴⁶. A escola, e todos que fazem parte dela, necessitam se modernizar.

Soma-se a isso a necessidade de um olhar diferenciado para as questões de *inclusão e acessibilidade* nas escolas estaduais e municipais. A inclusão hoje é lei, mas ela não pode ser tratada apenas como forma de socialização ou integração dos estudantes que apresentam necessidades especiais. Nesse sentido, acredito ser importante criar políticas públicas visando atender jovens com essas especificidades.

Surgiu também a necessidade, junto aos jovens do ensino fundamental, de o município auxiliá-los, com recursos financeiros, para que seja possível pelo menos *pagar o transporte* ao realizarem viagem quando finalizam o nono ano. Eles argumentaram que fazendo isso o município estaria investindo na *diversão* dos jovens e seria como um “prêmio” por estarem concluindo essa etapa que é significativa para os mesmos. Entendo que essa demanda pode ser atendida como *viagem de estudos* ou *estudo do meio*, sendo ofertadas aos estudantes com apoio da Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Regional de Educação de Erechim. Essas práticas oportunizam aos estudantes o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos em sala de aula; observar e interagir com o ambiente e diferentes culturas; além de proporcionar integração e lazer aos jovens. Considero que esse tipo de estudo é satisfatório, desde que seja

⁴⁶ O termo foi explicitado no decorrer dessa dissertação.

previamente planejado, considerando conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação da disciplina em que foi proposta.

De forma geral, os jovens dessa pesquisa entendem que os *investimentos em educação são insuficientes*, isso se reflete em vários aspectos da escola, que envolvem questões administrativas e pedagógicas. Nesse sentido, é importante que as políticas públicas direcionadas a educação - com foco nas juventudes - tenham presente algumas questões, entre elas: que os jovens possam opinar/sugerir sobre melhorias e reformas, como por exemplo no refeitório e ginásio da escola; que os professores necessitam ser valorizados; que é preciso investir na formação inicial e continuada de docentes; enfim, políticas que efetivamente tenham como foco uma educação de qualidade social.

É preciso estar atento ao fato de que o cotidiano educativo requer profissionais cada vez mais comprometidos e uma gestão pautada na participação e diálogo com a comunidade escolar. O diálogo é um fator decisivo para que os jovens se sintam acolhidos na escola e, como alguns autores sugerem, uma boa iniciativa para que isso aconteça é incentivá-los a formar seus grêmios escolares ou movimentos estudantis, etc, desde que efetivamente possam opinar, sugerir ou criticar, sendo partícipes das decisões que são tomadas no ambiente escolar.

3 – Políticas públicas de esporte, lazer, cultura e arte

No que diz respeito às políticas públicas de esporte e lazer, as jovens elencaram como demanda ao poder público municipal, espaço para *prática de futebol feminino, futsal, handebol e basquete*. Esse desejo foi expresso durante as falas das jovens, revelando importantes reflexões acerca das questões de gênero. É preciso considerar que, historicamente, houve desvalorização do feminino gerando desigualdades de oportunidades entre homens e mulheres. Nesse sentido, as políticas públicas precisam estar atentas à igualdade de gênero. Aliado a isso, o futebol feminino pode ser utilizado como uma importante ferramenta de empoderamento das jovens, permitindo que saiam de situações de risco e vulnerabilidade social.

Os participantes sugeriram, também, que o poder municipal invista em locais melhores equipados para a prática de *Skate e BMX*. Unindo esporte e lazer, os jovens elencaram como demanda *uma área específica de lazer na cidade*, para quem gosta de andar de bicicleta, skate, jogar futsal, vôlei, basquete e até andar de moto, porque é proibido para menores de idade. Particularmente não sei se isso seria possível, até por uma questão de segurança e legislação. Mas, fica evidente que *os jovens sentem necessidade de um local amplo e seguro para atividades esportivas e de lazer*.

O esporte contribui para a formação humana, além de ser um fator essencial para a saúde física e psicológica de qualquer pessoa, desde que adequado às capacidades/limitações de cada indivíduo. Nessa perspectiva, entendo ser necessário um olhar atento da Secretaria Municipal e Coordenadoria de Educação, para que a prática da educação física seja ressignificada nas escolas, tanto municipais como estaduais, em termos de valorização da disciplina no âmbito escolar, na equidade de oportunidades para meninos e meninas e na formação continuada dos(as) educadores(as) físicos(as). Considero a realização dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul - JERGS, uma boa iniciativa, mas é preciso políticas permanentes de incentivo ao esporte e lazer nas escolas, nos bairros e na cidade.

O acesso à cultura e arte também é um direito fundamental na vida dos jovens e dos cidadãos de todo o país. Essa é uma das áreas de interesse que foi elencada pelos jovens participantes desse estudo, tendo como demanda *cursos de danças*, expressa pela vontade de aprender a dançar *samba*. Entendo, amparada na literatura, que essa área é extremamente deficitária e precisa de um olhar diferenciado do poder público municipal, bem como estadual e federal, pois *dança, teatro, música, etc.*, estão distantes do universo jovem e da maioria da população brasileira. É preciso considerar que os participantes dessa pesquisa não citaram nenhum programa envolvendo essas temáticas. Com isso, entendo que é necessário maior investimento em políticas públicas de juventude com foco no esporte, lazer, cultura e arte.

4 – Políticas públicas de segurança

O poder público municipal precisa estar atento para a promoção da segurança do jovem, pois este também é um fator que os preocupa, seja nos ambientes escolares ou na vida em sociedade.

Nesse sentido, entendo ser necessário dar suporte para que as escolas, compreendidas por todos os seus segmentos, possam olhar de frente para o problema da violência. Aliás, não somente as escolas, mas qualquer espaço educativo. Para isso, é necessário trabalhar de forma efetiva questões como indisciplina, brigas, *bullying*, etc. Além da violência física, que ocorre dentro e fora dos ambientes educacionais, é preciso refletir e buscar alternativas para superar também a violência simbólica. As diferentes formas de violência afetam o cotidiano e as relações entre jovens e seus pares, jovens e professores, membros da equipe diretiva, entre professores e seus pares, professores e direção da escola, também entre pais e professores e, ultimamente, até de pais com colegas de seus filhos, em virtude de desavenças e brigas. Essas problemáticas podem ser trabalhadas pela equipe gestora, tanto das escolas como do poder público municipal, por meio da promoção de abertura de canais de diálogo com a comunidade

escolar e a sociedade em geral, buscando alternativas coletivas de superação.

Quando falamos sobre violência social é preciso refletir que no país a maioria da população carcerária é composta por jovens, principalmente, pobres e negros. Muitos jovens morrem cotidianamente vítimas de diferentes formas de violência, geradas por negligência e descaso do Estado, e até mesmo das famílias e escola que deveriam ser espaços de acolhida e proteção. É preciso ter presente que a violência é consequência das desigualdades sociais. Nesse sentido, políticas públicas que reduzam essas desigualdades são essenciais, assim como maiores investimentos em segurança pública pelos governos municipais, estaduais e federais. Outro aspecto importante é propiciar cursos de capacitação para as polícias militar e civil para que atuem de forma qualificada junto aos jovens.

Na condição de educadora e pesquisadora, considero pertinente a realização de um trabalho coletivo envolvendo escolas, universidades e poder público local no sentido de criar espaços, com profissionais habilitados, para que os jovens possam expressar suas emoções e, principalmente, entendê-las e trabalhá-las. Percebo, de modo geral, que as pessoas estão ficando cada vez mais agressivas. Nesse sentido, urge a prática de uma *cultura de paz* e, principalmente, de *respeito às diferenças*. Como ressalta Leonardo Boff⁴⁷, precisamos incentivar os jovens e demais pessoas a desenvolverem a “ética do cuidado”, consigo, com o outro, e com a mãe natureza. Seguindo esses princípios, acredito que teremos melhores condições de sociabilidade e convivência fraterna.

Nenhum programa que visa contribuir para a problemática da violência escolar e social foi comentado ou citado pelos participantes dessa pesquisa, o que evidencia a necessidade de políticas que efetivamente trabalhem essas questões.

5 – Políticas públicas de saúde

Os jovens querem ter direito à saúde de qualidade e isso inclui políticas públicas de prevenção às doenças e acesso aos serviços públicos e gratuitos. Um fator importante em âmbito local, segundo os jovens, é agilizar e melhorar o atendimento no plantão do único hospital público da cidade (Fundação Hospitalar Santa Terezinha), efetuando diagnósticos seguros. Aliado a isso, erradicar desses espaços públicos qualquer forma de discriminação ou preconceito, seja de ordem econômica, de gênero, escolaridade, cor, etc., bem como qualificar as pessoas que fazem atendimento para que possam atender a população com prestatividade e comprometimento. Sabemos que lidar com o público não é tarefa fácil, mas é preciso

⁴⁷ BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano - compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

compreender que esses atendimentos envolvem vidas humanas e, geralmente as pessoas que chegam até esses locais, já estão sofrendo há tempo com algum tipo de enfermidade.

Tanto a nível local como nacional, a principal queixa no atendimento disponibilizado em hospitais e postos de saúde públicos, é a demora para ser atendido. Nesse sentido, considerando as falas dos jovens, é necessário investir em melhores equipamentos e, principalmente, contratar mais profissionais habilitados e qualificados, como médicos e enfermeiros.

O direito à saúde para os jovens inclui viver a sexualidade em plenitude e, para isso, faz-se necessário políticas públicas que priorizem questões como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, etc. Entendo que muitos problemas de saúde advêm ou se agravam em virtude da drogadição, depressão, alcoolismo, fumo, obesidade, anorexia, etc.

Também não surgiu nos comentários dos participantes nenhum programa específico direcionado à saúde dos jovens. Diante dessa constatação, considero que políticas públicas, as quais priorizam as questões apontadas, são essenciais para a prevenção/preservação da saúde dos jovens e de toda população.

6 – Ampliar os canais de participação

A juventude quer e necessita opinar, sugerir, argumentar. Como foi evidenciado nessa pesquisa, os jovens reclamam que não são ouvidos nem mesmo na escola, que dirá pelos governantes, seja nas instâncias municipais, estaduais ou federais. Os canais de participação são ainda insipientes e precários. É preciso refletir: por que a escola, as esferas governamentais e a sociedade como um todo tem tamanha dificuldade em dialogar com os jovens? Por que é tão difícil aceitar a opinião deles?

Está na hora de mudar essa situação. De nada adianta educadores e gestores públicos afirmarem que a educação tem por objetivo a emancipação do sujeito, tornando-o crítico, reflexivo e autônomo se não conseguem minimamente abrir canais de diálogo e participação. É extremamente essencial que escolas e poder público criem espaços de participação e engajamento com os jovens.

Como alguns teóricos sugerem é importante a valorização de uma *política municipal de juventude*. Acredito que o primeiro passo nesse sentido seja conhecer a realidade dos jovens erechinenses. Isso pode ser feito através de uma pesquisa (diagnóstico) junto à juventude local, visando conhecer como vivem os jovens no que diz respeito a sua condição socioeconômica, educacional, índices de violência, desemprego, necessidades especiais, etc. É importante que o município tenha dados atualizados sobre quem são seus jovens e quais são as

associações/movimentos que integram esses sujeitos. Munidos dessas informações, talvez o próximo passo seria formar um *conselho municipal de juventude*, ou algo semelhante, a fim de estimular a participação desses jovens na vida social e política do município, bem como saber o que os mesmos realmente querem e precisam e, a partir disso, pensar/implementar e avaliar coletivamente novas políticas públicas de juventude, construídas em nível local. Soma-se a isso, a necessidade de buscar ou reivindicar junto às instâncias superiores, recursos e políticas condizentes com as necessidades/interesses locais.

Precisamos também, romper com a *invisibilidade* que afeta os jovens e a crescente tendência de considerá-los na perspectiva de futuro, ou meramente como capital humano para o desenvolvimento do país, como preconizado costumeiramente pelo mundo adultocêntrico ao afirmar: “os jovens são o futuro do país”. O jovem precisa viver e ser considerado a partir do presente. Para isso, necessita alternativas condizentes com sua fase de vida, a fim de se desenvolver educacionalmente, economicamente, fisicamente, psicologicamente e socialmente. Cabe às instâncias governamentais olhar o jovem no aqui e agora, para paulatinamente construir as bases de seu futuro e contribuir para o desenvolvimento do país.

7 – Os jovens têm direito de errar

Por que tamanha dificuldade em trabalhar com o erro? Será que os adultos, enquanto jovens, nunca erraram? Os adultos, a escola e os governantes precisam entender que a juventude é também uma etapa destinada ao erro e experimentação. Não estou afirmando que se deva ser permissivo. Cabe ao mundo adulto oferecer subsídios e exemplos de formação de caráter e cidadania. Como foi explicitado nessa pesquisa, não podemos continuar infinitamente priorizando políticas públicas, contemplando somente as problemáticas que envolvem os jovens; é preciso ir além, vencendo estereótipos e preconceitos.

8 – Governantes (municipais, estaduais e federais), escola e sociedade precisam trabalhar no sentido de reverter as desigualdades sociais, superando o pensamento/conceito errôneo de que todos os jovens possuem as mesmas oportunidades e que depende unicamente deles superar todo tipo de dificuldade.

É preciso romper com o discurso meritocrático, que insiste em culpabilizar os jovens pelos seus fracassos, sejam eles no mundo do trabalho, da educação ou qualquer outra área. A retórica do esforço pessoal para conquistar uma melhor posição social é falácia, e precisa ser desmistificada. Minha intenção não é fomentar o assistencialismo ou que é necessário receber “tudo de graça”.

O que pretendo esclarecer é que *as oportunidades e acessos não são iguais para todos*. Basta aprofundar-nos um pouco mais nas leituras ou olhar para as mazelas sociais que afetam milhares de pessoas nesse país e poderemos facilmente constatar que aqueles que vivenciam cotidianamente as piores situações, não conseguem sequer ter acesso ao básico do básico para qualquer ser humano viver dignamente. É inegável que existem diferenças sociais e isso se reflete nas diferentes oportunidades que se descortinam para uns e outros.

Aí reside o maior desafio do Estado, compreendido pelos poderes municipais, estaduais e federais no sentido de fortalecer a justiça distributiva, mesmo que para isso seja necessário destinar um olhar diferenciado, contemplando prioritariamente os segmentos mais vulneráveis da população. Sou favorável às políticas públicas de juventude que atendam o maior número de jovens possível, mas é imprescindível que programas necessitam ser implementados tendo como foco aqueles jovens que sofrem maior exclusão social.

9 – *Os jovens sabem se posicionar e acreditam no seu potencial transformador para o futuro*

Os jovens participantes dessa pesquisa sabem o que está certo e o que está errado quando o assunto é política. Têm consciência que os governantes não exercem bem suas funções e que a corrupção é sistêmica. Conseguem perceber que não somente os políticos, mas todos os brasileiros têm sua parcela de culpa sobre o que estamos vivenciando hoje. Argumentam que um país melhor será construído a partir das ações de cada cidadão, se cada um fizer a sua parte, e que eles [os jovens] se sentem responsáveis pela construção de um futuro melhor para todos.

Os jovens entendem que os recursos públicos devem ser melhor administrados e que precisa gente qualificada na política, porque acreditam que não há. Eles argumentaram que é preciso *pensar e decidir coletivamente*, rompendo com ações individualistas. Os jovens percebem que as escolas estaduais, no que se refere aos espaços físicos e materiais, estão piores que as municipais, pois há mais investimento do poder público local. Entendem que é necessário mais investimento nas escolas, praças, etc., mas esclarecem que é preciso respeitar e preservar o patrimônio público. Eles possuem o entendimento de que a ética deve ser um exercício diário, uma prática cotidiana, e que as mudanças no país não acontecerão *“da noite pro dia”*.

Diante do que foi exposto, argumento finalizando que mesmo com alguns avanços, as políticas públicas de juventude, tanto das esferas municipal, estadual ou federal, ainda não estão próximas dos interesses dos jovens como poderiam ou deveriam estar, porque pouco ou quase nada dialogam com eles. Dessa forma, foi possível inferir, a partir do estudo realizado, contemplando os programas e demandas apresentadas pelos jovens participantes dessa

pesquisa, que as políticas públicas disponibilizadas na atualidade não contemplam as reais necessidades dos jovens erechinenses.

Nesse sentido, argumento que há uma distância considerável entre o real e o ideal, no que diz respeito às políticas públicas de juventude na cidade de Erechim/RS. Meu desejo é que esse estudo tenha contribuído com algumas pistas, pontes ou atalhos para que essa distância possa ser percorrida no menor tempo possível, para que então, unidos e engajados aos jovens, possamos chegar ao destino almejado.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica Política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.) **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, p. 13-32, 2003.
- ABRAMO, Helena Wendel. Políticas de juventude en Brasil: nuevos tempos, nuevas miradas. In: KRAUSKPOF, Dina *et al.* **Políticas de juventud en Latinoamérica: Argentina em perspectiva**. Buenos Aires – Argentina, Fundación Friedrich Ebert, p. 34-44, 2004.
- _____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *et al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, p. 73-90, 2007.
- _____. (Org.) **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), 2014.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDs do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNADAIS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.); CASTRO, Mary Garcia. WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. In: DANTAS, Humberto. **Juventudes no Brasil. Cadernos Adenauer XVI** (2015), nº1, Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, julho, 2015.
- ALCANTARA, Hélio. A magia do futebol. **Estud. av.**, vol.20, n.57, p.297-313, 2006.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- ANDRADE, Patrícia. **Participação Cidadã de Adolescentes e Jovens**. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, 2014.

AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.) **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, p. 25-39, 2009.

ARAÚJO, Alexandre Viana. **Política Pública, Juventude e Educação**: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens na perspectiva dos atores envolvidos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife/PE, 2011.

BAJOIT, Guy. FRANSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. In: FÁVERO, Osmar, Osmar (Org.) *et al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, p. 93-124, 2007.

BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.) **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, p. 33-55, 2003.

BARANKIN, Tatyana. Aperfeiçoar a resiliência de adolescentes e suas famílias. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, supl.2, p. 17-22, maio 2013.

BARBER-MADDEN, Rosemary. SANTOS, Taís de Freitas. (Orgs.) **A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro**. UNFPA – Fundação de População das Nações Unidas, CAIXA seguros, Secretaria Nacional da Juventude, Universidade de Brasília, 2010.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISPO, Fábio Santos. LIMA, Nádia Laguárdia de. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 02, p. 161-180, abril-junho, 2014.

BONALUME, Cláudia Regina. ECHER, Silvana Regina. IV Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer – Participação Popular: Governo e população partilhando o poder da decisão. In: LIBERATO, Almir. SOARES, Artemis. **Seminário Nacional de Políticas Públicas de Esporte e Lazer: retrospectiva histórica**. Manaus: EDUA, 2009.

BONALUME, Cláudia Regina. O paradigma da intersectorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n.1, mar/2011.

BONILLA, Maria Helena Silveira. OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza. Inclusão Digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira. PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria. (Org.) **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRUMER, Anita *et al.* A elaboração de projeto de pesquisa em Ciências Sociais. In: PINTO, Céli Regina Jardim. GUAZZELLI, Cesar A. Barcellos. (Org.) **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.) **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, p. 73-88, 2009.

CARDOSO, Adalberto. **Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação**. **Caderno CRH**, Salvador, v.26. n.68, p.293-314, maio/ago., 2013.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez (Org.) **Formação de professores do Ensino Médio: o jovem como sujeito do Ensino Médio**. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Etapa I – Caderno II. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2013.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 17, n.02, p.145-159, 2011.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 16, n.30, p. 253-268, jun. 2008.

CASTRO *et al.*, Elisa Guaraná de. **Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria-Geral da Presidência da República, Agenda Juventude Brasil. Participatório – Observatório Participativo da Juventude, 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/02/agenda-juventude-brasil.epub/view>> Acesso em: 02 abr 2017.

CAVALCANTE, Itanamara Guedes. **Juventude em pauta: o processo de construção da política pública em Sergipe**. Universidade Federal de Pernambuco, dissertação de mestrado, Recife, 2010.

CERQUEIRA, Daniel R. C. MOURA, Rodrigo Leandro de. **Vidas Perdidas e Racismo no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Brasília, 2013.

CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). **Panorama Social da América Latina, Síntese, 2014**. Santiago do Chile, 2014.

CORROCHANO, Maria Carla *et al.* **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, instituto ibi, 2008.

CORTI, Ana Paula. Dos Portões para Dentro. **Revista Onda Jovem**. Direção editorial Josiane Lopes. São Paulo, ano 2, nº 6, nov. 2006. Disponível em: <www.ondajovem.com.br> Acesso em: 03 mar. 2017.

COSTA, Leonardo Figueiredo. Novas tecnologias e inclusão digital: criação de um modelo de análise In: BONILLA, Maria Helena Silveira. PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

COTRIM, Beatriz Carlini. Potencialidades da técnica qualitativa *grupo focal* em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, julho/2002a.

_____. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

_____. Estado e políticas de financiamento em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out., p. 831-855, 2007.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

_____. A qualidade da Educação Brasileira como Direito. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 35, nº129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *et al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd., p. 155-176, 2007.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, p.102-133, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez., 2010.

DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015: Juventude: livro 6**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2015.

ENDLICH, Angela Maria. FERNANDES, Pedro Henrique Carnevalli. **Aumento da violência em pequenas cidades, sentimento de insegurança e controle social**. XIII Colóquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control. Universidade de Barcelona, Barcelona, 2014.

ESPINOZA, Oscar. **Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 17, n.8, abril 2009.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam. ANDRADE, Eliane Ribeiro. ESTEVES, Luiz

Carlos Gil. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

FERREIRA, Helder *et al.* Juventude e políticas de segurança pública no Brasil. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.) **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, p. 245-258, 2009.

FERREIRA, Alice Fontes *et al.* **A pesquisa aplicada em educação**: uma experiência de intervenção na educação básica de Salvador/BA. Congresso Nacional de Educação – CONEDU – Campina Grande/PB, 2014.

FERREIRA, Brancolina. ALVES, Fábio. Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.) **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, p. 245-258, 2009.

FERREIRA, Márcia Aparecida Batista. **Projovem Urbano de Juiz de Fora**: Implementação e percepções dos atores sobre o programa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2015.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Curriculum Vitae**: selecionam-se jovens que buscam, nas páginas do jornal, oportunidades de trabalho e que possuam... Dissertação de Mestrado em Educação, Porto Alegre/RS, UFRGS, 2009.

FREITAS, Maria Virginia de. Introdução. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.); ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, p.06-08, 2005.

FREITAS, Neli Klix. **Políticas Públicas e Inclusão**: análise e perspectivas Educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 7, janeiro-junho, p.25-34, 2010.

Fundo de População das Nações Unidas. **Direitos da população jovem**: um marco para o desenvolvimento. Brasília, 2010.

FURLAN, Cássia Cristina. SANTOS, Patrícia Lessa dos. Futebol Feminino e as Barreiras do Sexismo nas Escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Motrivivência**, ano XX, nº 30, p. 28-43, jun. 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Qualidade na Educação: Uma nova abordagem.** Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem(COEB). Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013.

GANDRA, Alana. **Pesquisa do Ipea indica que jovens são mais afetados pelo desemprego.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-06/flash-jovens-sao-mais-afetados-pelo-desemprego>> Acesso em: 12 de fev. 2016.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática.** 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. p. 275-290, 2005.

GOMES, Lucilene Felipe. **Políticas Públicas para a Juventude: A participação do jovem em sua construção.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 79-108, 2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia.** Salvador-BA, p. 149-161, 2003.

GONZALES, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: Ipea, 2009.

GOTTLIEB, Leila Sharon Nasajon. Meritocracia: uma lógica que suscita paradoxos e dilemas. 11ª Newsletter, **Ética e Realidade Atual**, nov. 2011. Disponível em: <<http://era.org.br/2011/11/11%C2%AA-newsletter/>> Acesso em: 08 fev. 2017.

HORTA, Natália de Cássia. SENA, Roseni Rosângela de. Abordagem ao adolescente e ao jovem nas políticas públicas de saúde no Brasil: um estudo de revisão. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 20 [2]: 475-79, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, p. 1-125, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE 2013. **Acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências**: Brasil, grandes regiões e unidades da federação/IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento, Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS). **Saúde**. Governo Federal. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Brasília. 2011.

KAFROUNI, Roberta. **A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social** – contribuições à análise das políticas públicas para a juventude. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2009.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de Juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Revista Estudos de Sociologia**. Universidade Estadual Paulista – UNESP – São Paulo: Araraquara, 18/19, 193-203, 2005.

KIELING, Francisco dos Santos. **A juventude como faixa etária**. In: Sociologia da juventude. [Obra] organizada pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Curitiba: Ibpex, p.79-92, 2009.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KRAUSKOPF, Dina. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Em publicación: **Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia**. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas, 1998.

_____. **La contrucción de políticas de juventud en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2000.

_____. Perspectivas sobre la condición juvenil y su inclusión en las políticas públicas. In: KRAUSKOPF, Dina. *et al.* Políticas de juventude en Latinoamérica: **Argentina em perspectiva**. Buenos Aires – Argentina, Fundación Friedrich Ebert, p.11-24, 2004.

_____. Los marcadores de juventud: la complejidad de las edades. **Última Década**, nº 42, Proyecto Juventudes, p. 115-128, junio 2015.

LEITE, Arypson Silva. Impossibilidade constitucional de implantação da pena de morte no Brasil para os crimes comuns. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 102, jul 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12002&revista_caderno=9>. Acesso em 03 abr. 2017.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e Trabalho: Criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virginia de. PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de Freitas (Org.); ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, p. 10-18, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e Administração Escolar: A busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LIMA, Renato Sérgio de. BUENO, Samira. **Anuário de Segurança Pública 2016**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, São Paulo: Pinheiros, ano 10, 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LOPES, Cássio de Souza; MACEDO, Luiz Antônio de Matos; FERREIRA, Maria da Luz Alves. **Mobilidade social e sua relação com o acesso à educação no Brasil**. GT nº5 Desenvolvimento, Mobilidade Social e Educação, IV Congresso em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://www.congressods.com.br/quarto/anais/GT05/09_GT_05.pdf> Acesso em: 20 fev. 2017.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Rev. Geografia**, Londrina/PR, v. 18, n. 2, 2009.

LUCHESE, Terciane Ângela. As políticas de escolarização do Rio Grande do Sul em perspectiva histórica. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da. [et al.]. **Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa**. Curitiba-PR: CRV, 2014.

LUNELLI, Carlos Alberto. **Direito, ambiente e políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2010.

MARGULIS, Mario. URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura et. al. **La juventude es más que uma palavra**. 1ª. Ed. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MATOS, Lucília da Silva. III Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer em Belém. Cidade e Urbanismo: espaços e equipamentos de lazer. In: LIBERATO, Almir. SOARES, Artemis. **Seminário Nacional de Políticas Públicas de Esporte e Lazer: retrospectiva histórica**. Manaus: EDUA, 2009.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac. BOCK, Ana Mercedes Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo-RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2004.

MENDES, Geovana M. L; NETO, Alaim Souza; SEPTIMIO, Caroline. O “não-saber” como retórica constante: aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. INFOPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** – INFOPEN – Dezembro, 2014.

MIRAGLIA, Paula. ‘Estudantes querem política na escola e estão dizendo isso claramente’, diz professora. **Nexo**, 03 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/>>

entrevista/2016/11/03/%E2%80%98Estudantes-querem-pol%C3%ADtica-na-escola-e-est%C3%A3o-dizendo-isso-claramente%E2%80%99-diz-professora> Acesso em: 28 fev. 2017.

MIRANDA, Cintia Clementino. OLIVEIRA, Lourival José de. Trabalho análogo ao de escravo no Brasil: necessidade de efetivação das políticas públicas de valorização do trabalho humano. **Revista de Direito Público**, Londrina, v. 5, n. 3, p. 150-170, dez. 2010.

MUNIZ, Luciano Borges. MEDEIROS, Regina. Juventude e trabalho na sociedade contemporânea: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para os jovens do Plug Minas. **Revista de Ciências Sociais**, nº 42, p. 287-309, janeiro/junho de 2015.

NEPOMUCENO, Ricardo Ferreira. WITTER, Geraldina Porto. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, p. 15-22, Janeiro/Junho de 2010.

NOVAES, Regina Célia Reyes. *et al.* **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

_____. Políticas de Juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *et al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, p. 73-90, 2007.

_____. Prefácio. In: CASTRO, Jorge Abrahão de. AQUINO, Luseni Maria C. ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas Públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Org.) Goiás: PUC, p. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli de. ESCOTT, Clarice Monteiro. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n.88, p.717-738, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Ana Paula de. *et al.* Políticas públicas de juventude: “pão e circo”. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUZA, Ana Inês. (Org.) **Políticas Públicas no território das juventudes**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, p. 78-90, 2006.

OLIVEIRA, Marcos. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. Agência Senado, 28 dez. 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>> Acesso em: 25 fev. 2017.

OLIVEIRA, Mariana Ferrari de. **Meritocracia e responsabilidade individual no Igualitarismo de John Rawls e Ronald Dworkin**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política, Programa de Pós-graduação em Ciência Política. São Paulo, 2014.

OMAR, Alicia. *et al.* **Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. Psicología em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 269-277, abr./jun. 2011.

PINHEIRO, Andréia Cristina Costa. *et al.* Juventude e políticas públicas: algumas reflexões necessárias. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUZA, Ana Inês. (Org.) **Políticas Públicas no território das juventudes**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, p. 20-25, 2006.

PINTO, Céli. As ocupações: uma esperança no horizonte. **Sul 21**, 17 nov. 2016, Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/as-ocupacoes-uma-esperanca-no-horizonte/>> Acesso em: 27 fev. 2017.

PISANI, Mariane da Silva. Futebol feminino: espaço de empoderamento para mulheres das periferias de São Paulo. Universidade de São Paulo/SP, Núcleo de Antropologia Urbana, **Ponto Urbe [Online]**, 14, 2014.

PONTUAL, Pedro. Juventude e Poder Público: diálogo e participação. In: FREITAS, Maria Virgínia de. PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.) **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

RAMOS, Danielle de Oliveira. *et al.* Políticas Públicas e juventude. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUZA, Ana Inês. (Org.) **Políticas Públicas no território das juventudes**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, p. 101-110, 2006.

RIBEIRO, Eliane *et al.* (Coord.) **Direitos da Juventude**: subsídios para o debate. 3ª Conferência Nacional de Juventude. Secretaria Nacional de Juventude, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015. Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0011/0384/DIREITODas_JUVENTUDES_OK.pdf Acesso em: 26 mai 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. PERES, José Augusto de Souza *et al.* (Colaboradores). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

RODRÍGUEZ N., Paul Giovanni. **Invertir para transformar**: La juventude como protagonista del desarrollo. Organización Iberoamericana de Juventud. Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL), 2014.

ROOS, Míria Maria de Souza. FRITSCH, Rosangela. **O Ensino Médio Politécnico**: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS. XI ANPEd Sul, Reunião Científica Regional da ANPEd – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR – Curitiba/PR, julh. 2016.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Teses sobre financiamento e fomento à cultura no Brasil. In: VALIATI, Leandro e MOLLER, Gustavo (Orgs.) **Economia criativa, cultura e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2016.

RUI, Yang. La comparación de políticas. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob, MASON, Mark (comp.). **Educación comparada**: enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica, 2010.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFGM, p. 229-248, 2014.

SANTOS, Anselmo Luis dos. GIMENEZ, Dennis Maracci. Inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Estudos Avançados**, 29 (85), 2015.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.) **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SERRANO, Ondalva. Juventude, cidadania e meio ambiente. In: BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Juventude, cidadania e meio ambiente**: subsídios

para elaboração de políticas públicas. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação – Brasília: UNESCO, 2006.

SIEBERT, Carla Diana. *et al.* Juventude e políticas públicas: o perfil dos jovens na UFES. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUZA, Ana Inês. (Org.) **Políticas Públicas no território das juventudes**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, p. 70-77, 2006.

SILVA, Ivone Maria Mendes. CRISTOFOLI, Maria Silvia. ZANIN, Nauíra Zanardo. Contribuições da arquitetura, da psicologia e da política educacional para uma análise do espaço escolar e sua vivência pelos sujeitos. In: ROSA, Geraldo Antônio da. PAIM, Marilane Maria Wolf (Orgs.). **Educação básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

SILVA, Raquel Honorato da Silva. **Juventude urbana e políticas públicas: um estudo de caso em Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP – Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2009.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas Públicas do ensino médio: Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8 p. 111-125, jan./jun. 2011.

SOARES, Dilmanoel de Araujo. Os direitos sociais e a teoria da justiça de John Rawls. **Revista de Informação Legislativa**, Ano 51, n. 203, jul./set. 2014.

SOARES, Swamy de Paula Lima. **Estado, políticas públicas e juventude: avaliação de efeitos de um programa federal na esfera local**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2013.

SOTO, Humberto. TRUCCO, Daniela. ULLMANN, Heidi. Hacia la inclusión social juvenil. **Herramientas para el análisis y el diseño de políticas**. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), impreso em Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 08, nº16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. Os jovens, as políticas sociais e a formação educativa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Ed. UFSC, n.26, p. 51-79, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. Trajetórias na constituição de Políticas Públicas de Juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. (Org.) **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, p. 57-75, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003.

_____. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, Osmar (Org.) et al. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, p. 179-215, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. *et al.* Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. In: **Juventude e Contemporaneidade**. FÁVERO, Osmar *et al.* (Org.). Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, p. 217-252, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v.17, n.2, p. 141-172, 2005.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. – Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia (AATR-BA), 2002. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Hele_nice/o-papel-das-politicas-pblicas-no-desenvolvimento-local-e-na-transformao-da-realidade>. Acesso em: 30 out. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VALADÃO, Marina Marcos. A saúde nas políticas públicas: juventude em pauta! In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.) **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, p. 33-55, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBPAE)**, v.23, n.1, p.53-69, jan./abr. 2007.

_____. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.

WEISHEIMER, Nilson. A construção social da juventude. In: ULBRA – Universidade Luterana do Brasil (Org.). **Sociologia da juventude**. Curitiba: Ibpx, p. 17-32, 2009.

WEISHEIMER, Nilson. FACHINETTO, Rochele Fellini. Políticas Públicas de juventude. In: ULBRA – Universidade Luterana do Brasil (Org.). **Sociologia da juventude**. Curitiba: Ibpx, p.189-206, 2009.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **Desidades**, nº 1, ano 1, dez. 2013.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFGM, p.135-154, 2014.

WINK, Ingrid. **Cidade educadora e juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-RS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dissertação de mestrado, Porto Alegre, 2011.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 287-309, 2011.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. **Um estudo com jovens: transição do Ensino Médio ao Ensino Superior**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

APÊNDICE A – Carta de Apresentação



UFFS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UFFS – CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, STRICTO SENSU, MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO - PPGPE

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Erechim, maio de 2016.

15ª Coordenadoria Regional de Educação
Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau

Assunto: Encaminhamento de discente para pesquisa

Prezados(as),
Coordenador(a) Pedagógico(a) 15ªCRE e Diretor(a),

Nesta oportunidade, vimos apresentar a acadêmica **Jacilene Teresinha Romanoski**, discente regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, que desenvolverá a pesquisa *“Políticas Públicas para Juventude: entre o real e o ideal em uma escola pública estadual de Erechim”*.

Para realizar a pesquisa, a acadêmica necessita estabelecer diálogo e entrevistas em grupo, através da técnica de grupo focal, com os jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental e ensino médio. Todas as informações sobre a pesquisa encontram-se no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deverá ser assinado pelos alunos que participarão da pesquisa, bem como por seus pais ou responsáveis, em virtude de serem menores.

Certos de contarmos com vossa importante colaboração, desde já agradecemos.



Profª. Maria Silvia Cristofoli
e-mail: mscristofoli@uffs.edu.br



Profª. Ivone Maria Mendes Silva
e-mail: ivone@uffs.edu.br

Ministério da Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul

CNPJ: 11.234.780/0001-50
Av. Dom João Hoffmann, 313
Bairro Fátima
Fone: (54) 3321.7000
99730-000 Erechim
Rio Grande do Sul – Brasil

www.uffs.edu.br

APÊNDICE B – Declaração da Instituição Envolvida

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Visando atender critérios para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS - Campus Erechim, pelo presente documento a Coordenadora Pedagógica da 15ª Coordenadoria Regional de Educação – 15CRE – Erechim, senhora **Kátia Rossi**, autoriza a acadêmica do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Erechim, **Jacilene Teresinha Romanoski**, bem como as pesquisadoras **Maria Silvia Cristofoli** e **Ivone Maria Mendes Silva**, a realizar pesquisa denominada *"Políticas Públicas de Juventude: entre o real e o ideal em uma escola pública estadual de Erechim"*, junto à Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau, zona urbana de Erechim, estando de acordo e ciente de seu desenvolvimento, tendo presente que as pesquisadoras deverão cumprir os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e legislações correlatas, bem como a Lei 8.069, de 13/07/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Para realizar a pesquisa, a acadêmica necessita estabelecer diálogo e entrevistas em grupo, através da técnica de grupo focal, com os jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental e ensino médio. Todas as informações sobre a pesquisa encontram-se no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deverá ser assinado pelos alunos que participarão da pesquisa, bem como por seus pais ou responsáveis, em virtude de serem menores.

Kátia Silene Rossi
Id. Func. 2980240/02
Chefe de Seção/
Coordenadora Pedagógica - 15ª CRE
Erechim - RS
13/04/2015

Jacilene Teresinha Romanoski
Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação
Pesquisadora

Erechim, 03 de junho de 2016.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Pais**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)*****“Políticas Públicas de Juventude: entre o real e o ideal em uma escola pública estadual de Erechim”***

Prezados pais ou do(a) jovem sob sua responsabilidade,

Convidamos seu filho(a) ou o(a) jovem sob sua responsabilidade, para participar da pesquisa *“Políticas Públicas de Juventude: entre o real e o ideal em uma escola pública estadual de Erechim”*, conduzida por **Jacilene Teresinha Romanoski**, acadêmica e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim, sob orientação da pesquisadora e Prof^ª. **Maria Silvia Cristofoli** e Prof^ª. **Ivone Maria Mendes Silva**, ambas docentes da UFFS – Campus Erechim.

Nosso objetivo é investigar quais são as áreas de interesses dos jovens, nas escolas de ensino fundamental e médio da rede estadual do RS, para visualizar se as políticas públicas de juventude existentes - expressas em forma de programas ou ações - contemplam o que os jovens estão buscando no momento.

Justificamos que, ao final dos estudos, nos propomos divulgar junto à escola pesquisada e demais escolas que manifestarem interesse, os resultados da pesquisa. Contribuindo assim, para reflexões junto aos educadores e gestão escolar sobre quais temáticas são mais interessantes e atrativas aos jovens. Dessa forma, visualizamos possíveis contribuições também no processo ensino e aprendizagem. Aliado a isso, temos como propósito, ao final da pesquisa e, da materialidade da dissertação, encaminhar o diagnóstico produzido à Secretaria Nacional de Juventude, visando com que os formuladores de políticas públicas de juventude possam refletir sobre quais são os maiores interesses dos jovens, contemplando assim, os espaços micro (municípios), e não somente aquelas demandas elencados nos estudos macros (estados e capitais).

Para a concretização da pesquisa necessitamos a participação de seu(a) filho(a) ou do(a) jovem sob sua responsabilidade, pois o que nos propomos visa estudar um assunto que ainda não foi contemplado no mundo acadêmico, bem como preencher lacunas existentes nas pesquisas. Para isso, estaremos oportunizando diálogo entre os jovens para saber quais são seus interesses. A participação de seu filho(a) ou do(a) jovem sob sua responsabilidade é importante porque a partir das falas dos jovens construiremos

diagnóstico comparativo entre a realidade das políticas públicas existentes e o que eles(as) almejam.

Esclarecemos que a participação de seu(a) filho(a) ou do(a) jovem sob sua responsabilidade é voluntária, dessa forma, ele(a) pode decidir se quer participar ou não. Da mesma forma, poderá desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem nada ter que explicar e nem sofrer qualquer tipo de penalização. Porém, sua participação é muito importante para a concretização da pesquisa. Deixamos claro também, que seu filho(a) ou o(a) jovem sob sua responsabilidade não terá nenhum retorno financeiro ao colaborar com esse estudo.

Informamos que a identidade de seu(a) filho(a) ou do(a) jovem sob sua responsabilidade será preservada, em nenhum momento ele(a) serão identificados. No decorrer da pesquisa ou após sua finalização, o(a) senhor(a) poderá solicitar informações sobre o estudo desenvolvido ou sobre os resultados obtidos. Para isso, o(a) senhor(a) terá total liberdade para entrar em contato, a qualquer momento, com as pesquisadoras, cujos dados encontram-se no final deste termo. Deixamos claro que, apenas o nome da escola e da universidade serão divulgadas durante ou ao final da pesquisa, tendo como única finalidade esclarecer onde a pesquisa foi desenvolvida.

Os dados da pesquisa serão coletados na forma de *grupo focal*, que simplificada consiste numa entrevista em grupo. Os jovens serão convidados a dialogar e apresentar seus posicionamentos sobre quais são suas áreas ou temáticas de interesse. Para formar o grupo serão convidados os jovens que manifestarem interesse e disponibilidade. Os encontros serão conduzidos pela pesquisadora e acompanhados por outros membros da equipe de pesquisa. O grupo focal poderá se estender um pouco mais, dependendo do nível e participação em que ocorram os diálogos. Antes da realização do grupo focal seu(a) filho(a) ou o(a) jovem sob sua responsabilidade será convidado(a) a responder um questionário socioeconômico. Ele(a) é livre para fazê-lo ou não. O questionário será utilizado apenas para caracterizar a amostra da pesquisa.

As entrevistas poderão ser gravadas se você consentir. Você pode aceitar ou não, assinalando abaixo:

() Aceito que a voz do meu/minha filho(a) ou do(a) jovem sob minha responsabilidade seja gravada e utilizada para fins científicos.

() Não aceito que a voz do meu/minha filho(a) ou do(a) jovem sob minha responsabilidade seja gravada e utilizada para fins científicos.

Posteriormente as entrevistas serão transcritas e salvas, em arquivos digitais, cujo acesso se dará apenas pela pesquisadora e suas orientadoras. Finalizada a pesquisa, os

arquivos, físico e digital, serão guardados por 05 (cinco) anos. Passado esse período os mesmos serão apagados definitivamente.

A participação de seu(a) filho(a) ou do(a) jovem sob sua responsabilidade contribuirá, de maneira significativa e atuante, para que possamos avançar nas pesquisas e construir diagnóstico comparativo entre os interesses dos jovens e o que está sendo ofertado na atualidade em termos de políticas públicas voltadas para esse público. Aliado a isso, oferecer oportunidades de reflexão e diálogo nos espaços educacionais. Acreditamos que ações como esta estarão qualificando a educação e oportunizando vez e voz a segmentos da sociedade, que muitas vezes são esquecidos ou deixados à margem dos debates, cujos reflexos interferem diretamente em seu cotidiano.

Toda pesquisa oferece algum tipo de risco, dessa forma, a nossa também não poderia ser diferente. Os riscos mais prováveis na condução dessa pesquisa é que algum dos jovens possa se sentir desconfortável em responder determinadas perguntas ou que ocorra algum tipo de desentendimento entre os participantes do grupo, em virtude das divergências de ideias. Caso isso ocorra, auxiliaremos os jovens a lidar com os riscos mencionados de modo a minimizar seus efeitos. Deixamos claro que, nossa intenção é criar condições favoráveis a livre manifestação de opiniões dos participantes e evitar possíveis constrangimentos. Enfim, acreditamos que os benefícios produzidos pela pesquisa superarão os riscos, que eventualmente possam ocorrer.

Esclarecemos ainda que, os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, porém, sempre mantendo sigilo dos participantes, para isso, usaremos pseudônimos.

Se o(a) senhor(a) concordar com a participação de seu(a) filho(a) ou do(a) jovem sob sua responsabilidade na pesquisa, uma via deste termo será entregue para o(a) senhor(a) e outra ficará com os(as) pesquisadores(as). Não será disponibilizado cópia deste termo.

Desde já, agradecemos imensamente por permitir que seu(a) filho(a) ou do(a) jovem sob sua responsabilidade participe da pesquisa.

Erechim, junho de 2016.

Jacilene Teresinha Romanoski

Contato profissional com o(a) pesquisador(a):
Tel: (54) 99716484 ou (54) 3321-7031
e-mail: jacileneromanoski@yahoo.com.br

Profa. Maria Silvia Cristofoli

Contato profissional com o(a) pesquisador(a):
Tel: (54) 91303178
e-mail: mscristofoli@uffs.edu.br

Profa. Ivone Maria Mendes Silva
Contato profissional com o(a) pesquisador(a):
Tel: (54) 96451415
e-mail: ivone@uffs.edu.br

Declaro que compreendi os objetivos e contribuições da participação de meu filho(a) ou do(a) jovem sob minha responsabilidade na pesquisa, bem como, concordo com sua participação.

Nome completo do (a) responsável: _____

Parentesco ou justificativa p/ guarda _____

Assinatura: _____

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim Rodovia ERS 135, Km 72, nº 200, Erechim – RS – CEP 99700-970 – Caixa Postal 764.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS. Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-1478

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

APÊNDICE D – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está convidado a participar da pesquisa “*Políticas Públicas de Juventude: entre o real e o ideal em uma escola pública estadual de Erechim*”, que será realizada por **Jacilene Teresinha Romanoski**, acadêmica e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim, sob orientação da pesquisadora e Prof^a. **Maria Silvia Cristofoli** e Prof^a. **Ivone Maria Mendes Silva**, da UFFS – Campus Erechim.

Nosso objetivo é investigar quais são as áreas de interesses dos jovens, nas escolas de ensino fundamental e médio da rede estadual no RS, para visualizar se as políticas públicas de juventude existentes - expressas em forma de programas ou ações - contemplam o que os jovens estão buscando no momento.

Os jovens que manifestarem vontade e disponibilidade em participar da pesquisa serão convidados a dialogar e, apresentar suas opiniões sobre as áreas ou temáticas de seu maior interesse. Esse diálogo acontecerá na forma de *grupo focal*, que pode ser definido como uma entrevista em grupo. Os encontros serão conduzidos pela pesquisadora e acompanhados por outros membros da equipe de pesquisa. Antes da realização do grupo focal você será convidado a responder um questionário socioeconômico. Você é livre para fazê-lo ou não. Esse questionário será utilizado apenas para caracterizar a amostra da pesquisa.

As entrevistas poderão ser gravadas se você consentir. Você pode aceitar ou não, assinalando abaixo:

() Aceito que minha voz seja gravada e utilizada para fins científicos.

() Não aceito que minha voz seja gravada e utilizada para fins científicos.

As entrevistas serão transcritas e salvas, em arquivos digitais, cujo acesso se dará apenas pela pesquisadora e suas orientadoras. Finalizada a pesquisa, os arquivos, físico e digital, serão guardados por 05 (cinco) anos. Passado esse período os mesmos serão apagados definitivamente.

Informamos que sua identidade será preservada, ou seja, em nenhum momento você será identificado. No decorrer da pesquisa ou após sua finalização, você poderá solicitar informações ou tirar dúvidas sobre o estudo desenvolvido ou sobre os resultados obtidos. Você terá total liberdade para entrar em contato, a

qualquer momento, com as pesquisadoras e também com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFFS, cujos dados encontram-se no final deste termo. Deixamos claro que, apenas o nome da escola e da universidade serão divulgadas durante ou ao final da pesquisa, tendo por finalidade esclarecer onde a pesquisa foi desenvolvida.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária. Você tem total liberdade para decidir se quer participar ou não, mesmo que seu(a) pai, mãe ou responsável legal já tenham consentido sua participação na pesquisa. Da mesma forma, poderá desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem nada ter que explicar e nem sofrer qualquer tipo de penalização. Porém, esclarecemos que sua participação é muito importante para a concretização da pesquisa. Informamos também, que você não terá nenhum gasto ou retorno financeiro ao colaborar com esse estudo.

Os riscos que você poderá sofrer participando dessa pesquisa são mínimos. Pode ser que algum jovem se sinta desconfortável em responder determinadas perguntas, ou ocorra algum tipo de desentendimento entre os participantes, gerada pelas divergências de ideias. Caso isso aconteça, auxiliaremos os jovens a lidar com os riscos mencionados de modo a minimizar seus efeitos. Nossa intenção é criar condições favoráveis a livre manifestação de opiniões dos participantes e evitar possíveis constrangimentos. Enfim, acreditamos que os benefícios produzidos pela pesquisa superarão os riscos, que eventualmente possam ocorrer.

Se concordar em participar da pesquisa, uma via deste termo será entregue para você e outra ficará com os(as) pesquisadores(as). Não será disponibilizado cópia deste termo.

Desde já, agradecemos imensamente por você nos auxiliar participando nesta pesquisa.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo de assentimento.

Aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) menor

Jacilene Teresinha Romanoski

Contato profissional com o(a) pesquisador(a):
Tel: (54) 99716484 ou (54) 3321-7031
e-mail: jacileneromanoski@yahoo.com.br

Profa. Maria Silvia Cristofoli

Contato profissional com o(a) pesquisador(a):
Tel: (54) 91303178
e-mail: mscristofoli@uffs.edu.br

Profa. Ivone Maria Mendes Silva

Contato profissional com o(a) pesquisador(a):
Tel: (54) 96451415
e-mail: ivone@uffs.edu.br

Erechim, _____, de _____ de 201____.

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim Rodovia ERS 135, Km 72, nº 200, Erechim – RS – CEP 99700-970 – Caixa Postal 764.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFS. Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-1478

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

APÊNDICE E – Questionário Socioeconômico

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Solicitamos a gentileza de preencher este questionário socioeconômico, a fim de caracterizar os jovens que participam da pesquisa, *Políticas Públicas de Juventude: entre o real e o ideal em uma escola pública de Erechim*.

Escola: _____

1. Sexo:

- ☐ Masculino
☐ Feminino

2. Idade: _____ anos completos.

3. Como você se considera:

- ☐ Branco(a)
☐ Pardo(a)
☐ Preto(a)
☐ Amarelo(a)
☐ Indígena

4. Naturalidade:

5. Município em que reside:

6. Nacionalidade:

- ☐ Brasileiro(a)
☐ Estrangeiro(a) naturalizado(a)

País? _____

7. Estado Civil:

- ☐ Solteiro(a)
☐ Casado(a)
☐ Separado(a)/Divorciado(a)
☐ Vivo com companheiro(a)
☐ Outro _____

8. Em que localidade da cidade sua casa se encontra?

- ☐ Bairro na periferia da cidade
☐ Bairro na região central da cidade
☐ Conjunto habitacional (COHAB, Minha Casa Minha Vida, etc.)
☐ Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)
☐ Condomínio residencial fechado
☐ Outro _____

9. Com quem você mora?

- ☐ Pais
☐ Cônjuge
☐ Companheiro(a)
☐ Sogros
☐ Parentes _____
☐ Amigos
☐ Sozinho(a)
☐ Outros _____

10. Sua residência é:

- ☐ Própria
☐ Alugada
☐ Outros _____

11. Quantas pessoas moram em sua casa?
Considere seus pais, irmãos ou outras pessoas.

- ☐ Duas
☐ Três
☐ Quatro
☐ Cinco
☐ Mais _____

12. Atualmente você:

- ☐ Somente estuda
☐ Trabalha e estuda
☐ Está desempregado(a)

13. Qual é o seu trabalho ou ocupação?

14. No seu trabalho, você é:

- ☐ Empregado(a) assalariado(a)
☐ Empregado(a) doméstico(a), mensalista ou diarista
☐ Empregado(a) que ganha por produção, comissão
☐ Estagiário(a) remunerado(a)
☐ Trabalha por conta própria, é autônomo(a)
☐ É dono(a) de negócio, empregador(a)
☐ Trabalha em negócio familiar sem remuneração
☐ Presta serviço assistencial ou religioso com alguma remuneração

15. Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (soma do rendimento de todos que contribuem)

- ☐ Menos de 1 salário mínimo
☐ De 1 a 3 salários mínimos
☐ De 3 a 6 salários mínimos
☐ De 6 a 10 salários mínimos
☐ Mais de 10 salários mínimos

16. Quantas pessoas, incluindo você, contribuem para a renda da sua família?

- ☐ Uma
☐ Duas
☐ Três
☐ Quatro
☐ Cinco
☐ Mais _____

17. Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda da sua família?

- ☐ Uma
☐ Duas
☐ Três
☐ Quatro
☐ Cinco
☐ Mais _____

18. Na sua residência há (quantos?):

- ☐ Aparelho de Som? _____
☐ Televisão? _____
☐ Rádio? _____
☐ Geladeira? _____
☐ Freezer independente? _____
☐ Máquina de lavar roupa? _____
☐ Computador (micro, notebook)? _____

- ☐ Telefone fixo? _____
☐ Telefone celular? _____
☐ TV por assinatura? _____
☐ Automóvel? _____
☐ Motocicleta? _____

☐ Com acesso à Internet

19. Você e/ou sua família tem convênio com plano de saúde (médico ou odontológico)?

- ☐ Sim
☐ Não

20. Grau de escolaridade do seu pai.

- ☐ Ensino fundamental incompleto
☐ Ensino fundamental completo
☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Desconheço

21. Grau de escolaridade da sua mãe.

- ☐ Ensino fundamental incompleto
☐ Ensino fundamental completo
☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Desconheço

22. Você participa de alguma destas atividades? (múltipla escolha)

- ☐ Capoeira, judô, karatê ou outras lutas
☐ Futebol, vôlei, basquete, natação ou outros esportes
☐ Atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, atividades circenses, artes musicais, literatura, artesanato, artes visuais, etc.)
☐ Outra atividade recreativa. Qual? _____
☐ Não participo

23. Com que frequência você...

	Semanalmente	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Menos que 1 vez por ano	Nunca
Vai ao cinema					
Vai ao teatro					
Vai ao estádio					
Vai ao clube					
Vai a bares/danceterias					
Pratica esportes					

Obrigada por colaborar respondendo este questionário.

ANEXO – Termo de Deferimento de Pesquisa


ERECHIM

 SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO

TERMO DE DEFERIMENTO DE ESTÁGIO

Erechim, 28 de setembro de 2016.

Em conformidade com o Contrato de Cooperação por extensão de Ações Filantrópicas entre o Município de Erechim e a Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS, defere-se o processo de N° 14636/2016, autorizando a realização de pesquisa junto aos Estudantes do 9º ano das EMEFs Luiz Badalotti e Othelo Rosa, pesquisa esta parte do Metrado Profissional em Educação a ser realizado por **Jacilene Terezinha Romanoski**

No final deste a estagiária compromete-se a entregar:

- **Relatório para os registros finais.**

Sem mais.

 Alessandra Baggio Coordenadora da Divisão do Ensino Fundamental	 Jacilene Terezinha Romanoski Estudante
--	--