



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

VITOR PEDROSO BRASIL

**OLHAR ECOLÓGICO DOS JOVENS NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ E AS
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA**

Rio Grande

2016

VITOR PEDROSO BRASIL

**OLHAR ECOLÓGICO DOS JOVENS NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ E AS
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores Ambientais.

Orientadora: Profa. Dra. Narjara Mendes Garcia.

Rio Grande

2016

B823o Brasil, Vitor Pedroso.
Olhar ecológico dos jovens no programa jovem aprendiz e as contribuições da educação ambiental para a formação crítica / Vitor Pedroso Brasil. - 2016.
126 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2016.

Orientadora: Dra. Narjara Mendes Garcia.

1. Educação ambiental. 2. Programa Jovem Aprendiz. 3. Percepção ambiental. 4. Pensamento crítico I. Garcia, Narjara Mendes Garcia. II. Título.

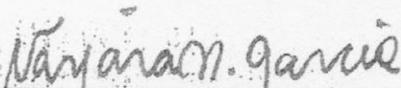
CDU 504

Catálogo na fonte: Bibliotecária Claudia Maria Gomes da Cunha CRB10/1942

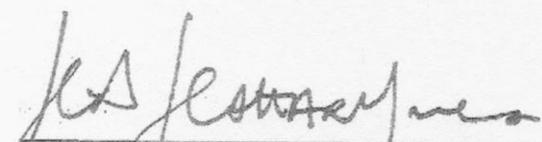
Vitor Pedroso Brasil

“Olhar Ecológico dos Jovens no Programa Jovem Aprendiz e as contribuições da Educação Ambiental para a Formação Crítica”.

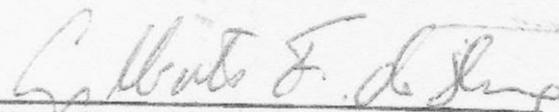
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Prof.^a Dr.^a Narjara Mendes Garcia
(Orientadora – PPGEA/FURG)



Prof.^a Dr.^a Maria Angela Mattar Yunes
(PPGEA/FURG)



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
(UNILASALLE)

In memoriam:

Dedico esta dissertação ao mestre Jairo
Gonçalves, Mestre na essência da palavra!

AGRADECIMENTOS

Aos professores...

Alfredo Guilherme Martin Gentini, Augusto Amaral, Carlos Roberto da Silva Machado, Cláudia da Silva Cousin, Gianpaolo Knoller Admilli, Humberto Calloni, Luis Fernando Minasi, Narjara Mendes Garcia.

À amizade, aprendizagens e contribuições...

Angelita Martins, Darla Ribeiro, Elen Tavares, Claudete Oliveira, Wagner Moura, Diego Kurtz, Paulo Renato, Paulo Thomassin, Luis Ribeiro, José Guilherme, Joacir Pezente, Vera Barone, Kleyton Cordeiro, Marcelo Cavasotto, José Rizzo.

À família...

Geusa G. Medeiros, Marina M. Brasil, Jurandir R. Brasil, Clair P. Pedroso, Gerson G. da Silva.

A minha orientadora, Narjara Mendes Garcia, por transformar esta experiência pedagógica em pesquisa e a banca formada pelos professores Gilberto Ferreira da Silva e Maria Angela Mattar Yunnes.

Alfabetização cultural por quê?

Como posso saber a minha idade

Se meu tempo passado eu não conheço

Como posso me ver desde o começo

Se a lembrança não tem capacidade

Se não olho pra trás com claridade

Um futuro obscuro aguardarei

Mas aquela semente que sonhei

É achave do tesouro que eu tenho

Como posso saber de onde vem

Se a semente profunda eu não toquei?

(...)

Como posso pensar ser brasileiro

Enxergar minha própria diferença

Se olhando ao redor vejo a imensa

Semelhança ligando o mundo inteiro

Como posso saber quem vem primeiro

Se o começo eu jamais alcançarei

Tantos povos no mundo e eu não sei

Qual força que move o meu engenho

Como posso saber de onde venho

Se a semente profunda eu não toquei.

*(Siba e Bráulio Tavares - Fragmentos da música
sêmen, 1998)*

“Lugar do amor, que se tem dificuldades, mas não se deixa abalar, lugar que não tem segurança, mas que tem lembranças boas que não podem voltar, onde eu saio na esquina e posso ser assaltada ou encontrar um velho amigo e ser abraçada. O lugar que não tem onde se divertir, mas que me faz sorrir e ter felicidade. Lugar onde não tem pracinha, mas brincar na rua com os amigos é o que da saudade. Vejo as ruas mal iluminadas todas esburacadas sem nenhuma condição, mas se eu lembrar só do que é ruim não vou falar de verdade do lugar que faz vibrar meu coração.”

(Josiane, 19 anos, Administrativo).

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| CBO | Classificação Brasileira de Ocupação |
| CEJUVENT | Comissão Especial de Juventude |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CMDCA | Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CONADA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CONJUVE | Comissão Especial de Juventude |
| CTPS | Carteira de Trabalho e Previdência Social |
| DMLU | Departamento Municipal de Limpeza Urbana |
| EA | Educação Ambiental |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EPSJV | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio |
| ETA | Estação de Tratamento de Água |
| FUNABEM | Fundação do Bem Estar do Menor |
| JAP | Jovem Aprendiz da Escola |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua |
| PNJ | Programa Nacional de Juventude |
| PPGEA | Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental |
| PPP | Projeto Político Pedagógico da Escola |
| RMPA | Região Metropolitana de Porto Alegre |
| RSS | Resíduos dos Serviços de Saúde |
| SECOOP | Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo |
| SEMANECA | Semana de Comemoração de Aniversário do ECA |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |

| | |
|-------|--|
| SENAT | Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte |
| SNJ | Secretaria Nacional de Juventude |
| TFD | Teoria Fundamentada nos Dados |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programas do Governo Federal para a Juventude PÁGINA (42)

Tabela 2 – Ações e Programas voltados à juventude vinculados a Secretaria Nacional da Juventude. PÁGINA (45)

Tabela 3 – Grau de Escolaridade Curso Atendente de Nutrição PÁGINA (48)

Tabela 4 – Grau de Escolaridade Curso Auxiliar Administrativo PÁGINA (59)

Tabela 5 – Grau de Escolaridade Curso de Manutenção Elétrica e Eletrônica PÁGINA (60)

SUMÁRIO

CONTEÚDO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 JUVENTUDES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 19 |
| 2.1 Conceito de Lugar e a sua importância para a Educação Ambiental..... | 28 |
| 2.2 Olhar ecológico dos jovens sobre o lugar: Contribuições da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano | 33 |
| 3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDES NO BRASIL | 36 |
| 3.1 Histórico das Políticas Públicas no Brasil | 36 |
| 3.2 Programa Jovem Aprendiz..... | 48 |
| 3.3 Um olhar crítico sobre a política pública direcionada aos jovens “aprendizes” e “trabalhadores” | 51 |
| 4 INSERÇÃO ECOLÓGICA NO CONTEXTO DE PESQUISA | 54 |
| 4.1 Contexto de pesquisa | 54 |
| 4.2. Jovens participantes da pesquisa..... | 56 |
| 5 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA | 63 |
| 5.1 Coleta de dados | 63 |
| 5.2 Análise dos dados | 65 |
| 6 OLHAR ECOLÓGICO DOS JOVENS SOBRE O LUGAR..... | 67 |
| 6.1 Significados de lugar: O vivido e o pensado | 68 |
| 6.2 Os fatores de risco e proteção no lugar..... | 70 |
| 6.3 Constituição do sujeito no lugar e o sentimento de pertencimento | 73 |
| 6.4 Olhar ecológico e percepções dos jovens sobre lugar, fatores de risco e proteção social | 75 |
| 7 PERCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ..... | 81 |
| 7.1 Experiências significativas e aspectos positivos do Programa Jovem Aprendiz..... | 81 |
| 7.2 Olhar crítico sobre os aspectos negativos do programa..... | 95 |
| 7.3 Algumas reflexões sobre os limites e as possibilidades para a formação ambiental crítica | 99 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| ANEXOS | 117 |

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo identificar as percepções ambientais dos jovens participantes da Política Pública Jovem Aprendiz, realizada em uma escola técnica no Sul do país. Buscou-se compreender as interações destes jovens no lugar em que se inserem, seja no que se refere à participação no Programa Jovem Aprendiz ou aos processos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais vividos nas comunidades em que habitam. Partimos do princípio que o lugar é um contexto de vida complexo e sistêmico. É através da percepção sobre o lugar que se torna compreensíveis vivências, experiências, relações e aprendizagens construídas pelo sujeito no e com o contexto. A coleta de dados foi realizada através de grupo focal e do registro reflexivo a respeito do lugar, para a análise dos dados foram seguidos os passos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Os resultados apontaram percepções sobre os significados, sentimentos e experiências na relação com os outros sujeitos e com os contextos de vida. Os significados atribuídos revelaram um olhar crítico sobre o lugar vivido e o pensado, os fatores de risco e de proteção social, o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da importância do lugar para a constituição do sujeito. Os relatos dos jovens demonstram um olhar ecológico sobre os lugares em que se inserem e a possibilidade de uma formação ambiental que considere a leitura de mundo desses sujeitos.

Palavras chave: Juventude; Lugar; Programa Jovem Aprendiz; Educação Ambiental; Olhar Ecológico.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to identify the environmental perceptions of young people participating in the Youth Apprenticeship Public Policy implemented in a technical school in the south of Brazil. It sought to understand the interactions of these young people in the place in which they are inserted insofar as their participation in the Youth Apprenticeship Program or the historical, political, social and cultural processes experienced in the communities where they live. Our starting point is the principle that place is a complex and systemic life context. It is through the perception of place that the experiences, relationships and learning built by an individual in and with the context become understandable. The data collection was done through the focus group and reflective record in regards to place. For the data analysis, the steps from Grounded Theory were followed. The results manifested perceptions on meanings, feelings and experiences in the relationship with other individuals and life contexts. The assigned meanings revealed a critical outlook on the place that is lived and thought, risk factors and social protection, feeling of belonging and recognition of the importance of place in the formation of the individual. The young people's accounts demonstrate an ecological outlook on the places in which they are inserted and the possibility of environmental education that takes into consideration the way these individuals read the world.

Keywords: Youth; Place; Youth Apprenticeship Program; Environmental Education; Ecological Outlook.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Jovem Aprendiz refere-se a uma Política Pública de Estado voltada à juventude e constitui-se como uma alternativa para facilitar o ingresso de jovens, mesmo que pouco escolarizados, no mercado de trabalho. O presente trabalho destaca alguns aspectos que consideramos importantes para a reflexão quanto ao alcance e limite desta política pública, a partir da ótica dos seus protagonistas: os jovens. O estudo realizado apresenta como tema central a compreensão das percepções ambientais dos jovens, no que se refere ao olhar ecológico sobre o lugar em que vivem e a sua avaliação sobre a política pública que participam.

A temática escolhida para este estudo de mestrado emerge da minha trajetória profissional e apresenta implicações diretas para a minha atuação como educador ambiental no Programa Jovem Aprendiz, como apresento na sequência.

Como geógrafo e artista de teatro, ingresso na área da saúde no ano de 2000, através de um concurso em um dos maiores hospitais públicos do Estado do Rio Grande do Sul, localizado na cidade de Porto Alegre. O que considero, particularmente, uma das grandes contribuições desse meu processo de formação social, política e humana em relação à saúde ao meio ambiente e à vida como um todo. Esse fato foi fundamental para que tomasse contato com o Programa Jovem Aprendiz aqui pesquisado, uma vez que esse se vincula a um processo formativo de jovens para o setor da saúde.

No hospital trabalhei por onze anos, sendo que oito deles foram organizando, produzindo e realizando palestras, oficinas, cursos, treinamentos, visitas técnicas e seminários principalmente sobre os Resíduos dos Serviços de Saúde (RSS) e Saúde Ambiental, buscando envolver os trabalhadores, os estagiários, os terceirizados e a própria comunidade do entorno da instituição.

Por indicação do coordenador do serviço minhas atividades deveriam estar voltadas principalmente para a realização de “treinamentos” a fim de diminuir os riscos e os acidentes com materiais biológicos perfurocortantes, bem como os custos com transporte e o tratamento destes resíduos.

No entanto, havia certo desconforto diante da utilização do termo “treinamento”, pois eu o entendia como “sinônimo” de adaptação, adestramento e adequação. Treinar parecia-me um processo que não possibilitava trocas, muito embora todo processo educativo implique aprendizagem (ainda que não percebida) de ambas as partes, isto é, professor e aluno. Como

resultado destes treinamentos observava uma série de reações pontuais geradas pelos trabalhadores e com um “prazo de validade” muito curto, como resposta. Ou seja, em pouco tempo as práticas que colocavam os trabalhadores, principalmente da higienização e lavanderia, por exemplo, em risco de acidente ou contaminação com material biológico eram logo retomadas.

Este trabalho tornou claro que o conservadorismo dos treinamentos não dava conta de resolver problemas e promover a reflexão necessária na busca pelas mudanças de atitude com vistas a garantir a segurança e a promoção da saúde dos colegas e demais trabalhadores da instituição. A problemática nascida dessa realidade tornou-se um tema gerador o qual fez com que pensássemos em atividades que pudessem contribuir na produção de ações a curto, médio e longo prazo e que, ao mesmo tempo despertasse um grau maior de comprometimento social e político nos trabalhadores, estagiários, terceirizados e na comunidade.

Assim, o meu primeiro passo em direção aos meios e os fins da Educação Ambiental entre os anos 2004 e 2011 foi o de realizar uma série de visitas técnicas entre os diferentes setores da instituição de saúde a fim de garantir aos trabalhadores em saúde a oportunidade de conhecerem e se reconhecerem como pertencentes a esta mesma instituição, comparar as diferentes rotinas e práticas e a entender a importância de cada um dos sujeitos/trabalhadores no processo de promoção e assistência a saúde.

Um segundo movimento foi o de ultrapassar os limites físicos da própria instituição a fim de ampliar nosso olhar e nossa capacidade de reflexão em relação à promoção da saúde, ao bem estar e qualidade de vida, permitindo ao trabalhador compreender as consequências de suas ações e práticas dentro e fora da instituição. Para isso, neste mesmo período (2004 a 2011) organizou-se uma série de visitas técnicas às Unidades de Triagem, Triagem e Compostagem e Aterro Sanitário, buscando evidenciar as etapas seguintes ao processo iniciado no hospital do Gerenciamento dos Resíduos dos Serviços de Saúde (GRSS). São consideradas etapas do GRSS: a minimização da geração, manuseio seguro, segregação na origem, acondicionamento, identificação, armazenamento, transporte e disposição final, dentre outros.

Para isso, estreitamos uma relação de parceria institucional com a Assessoria Socioambiental do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) da cidade que nos proporcionou estas visitas técnicas. A parceria com esta mesma instituição permitiu-nos também conhecer a Estação de Tratamento de Água (ETA) ligado ao Departamento

Municipal de Água e Esgotos (DMAE), bem como os processos de captação, tratamento e os custos financeiro e ambiental, gerado pelo descarte de efluentes domiciliares e industriais.

Outra importante oportunidade de ampliação do nosso olhar sobre a promoção da saúde, dentro da instituição de saúde, aconteceu na forma de um curso de formação técnica em Vigilância em Saúde Ambiental, resultado de uma parceria entre a instituição e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), do Rio de Janeiro, além da sua participação no Programa de Governo como Ponto de Cultura.

Esta última proporcionou a funcionários, estagiários, terceirizados, comunidade, acompanhantes e pacientes a participação em oficinas e atividades de artesanato, leitura, pintura, contação de histórias, costura, bordado, teatro e música. A iniciativa procurou romper com a dicotomia entre a saúde e a arte, potencializando as possibilidades de expressão, comunicação e diálogo entre trabalhadores da saúde e pacientes. As práticas educativas, quando promovem a saúde de ambos e estimulam a consciência de novas possibilidades no ambiente para poder atuar e agir sobre o mesmo.

Estas experiências foram me possibilitando cada vez mais entender a relação educativa que se faz presente em todos ambientes, inclusive na saúde. Com o fim das minhas atividades nesta instituição de saúde no final de 2011, ingressei como professor no Programa Jovem Aprendiz de uma Escola Técnica na Cidade de Porto Alegre, no Sul do país. O programa atende jovens que residem “coincidentalmente” nos mesmos bairros atendidos pela instituição de saúde o que facilitou e muito a minha leitura sobre os problemas, as carências, as necessidades e até mesmo ausência de alguns equipamentos e serviços públicos, indispensáveis à promoção da saúde, bem estar, qualidade de vida e do meio ambiente.

A geografia, o teatro e a saúde trazem contribuições significativas para o meu processo de constituição enquanto educador ambiental e cidadão e para a “minha” pesquisa. Nos três anos de trabalho como professor no programa Jovem Aprendiz nasce inquietações que aqui apresento como problemas centrais desta dissertação de mestrado: **Quais são as percepções ambientais dos jovens sobre o lugar em que se inserem? Esses jovens possuem um olhar crítico para os fatores de risco e proteção socioambientais? Quais são os limites e possibilidades de uma formação crítica socioambiental para os participantes de uma Política Pública de Estado denominada Programa Jovem Aprendiz?**

Considerando os anseios e inquietações emergentes da práxis educativa cotidiana, senti a necessidade de prosseguir em formação em uma Instituição que me proporcionasse um curso de formação em nível *stricto sensu*. Foi então que tomei conhecimento da existência do

Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de “Formação de Educadores Ambientais”. Após o processo seletivo, ingressei no Curso de Mestrado no ano de 2014 e foi então que encontrei a possibilidade concreta de tornar-me pesquisador de minha própria prática.

Sendo assim, formulamos os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral: Identificar as percepções ambientais dos jovens participantes da Política Pública Jovem Aprendiz (JAP), destacando-se o olhar ecológico sobre o lugar e os fatores de risco e de proteção socioambientais.

Objetivos Específicos:

- Analisar a perspectiva do jovem sobre os fatores de risco e de proteção diante da sua participação nos diversos contextos em que se insere (família, escola, Programa Jovem Aprendiz e comunidade).
- Relacionar a leitura de mundo dos jovens aos princípios da Educação Ambiental;
- Identificar as relações entre as condições atuais de vida dos jovens aos processos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

A partir da apresentação do projeto de pesquisa, ao final do primeiro ano de curso de Mestrado (2015), considerando as contribuições da banca na qualificação até o presente momento em que divulgo a sistematização dos resultados organizados nesta dissertação saliento o fato de eu ser ao mesmo tempo pesquisador e educador do programa Jovem Aprendiz, o que me constitui e insere no universo pesquisado. Isso me permite que eu pudesse estranhar e me posicionar no processo de pesquisa, tendo por base os conceitos que me auxiliaram a compreender as práticas educativas presentes no Programa com base (ou por vezes distantes) do que propõe o Projeto Político Pedagógico da Escola.

A pesquisa como produção de conhecimento a partir desses múltiplos engendramentos, trocas, contextos e ambientes em que nos inserimos, a rede humana que se estabelece e que nos faz, ao mesmo tempo, únicos, singulares e coletivos, uma vez que nos constituímos histórico e culturalmente, desde a perspectiva que escrevo. Isso torna claro de que não somos tão individuais o quanto a atual sociedade nos estimula a pensar e o quanto o liberalismo, tomado pelas práticas das vertentes neoliberais gostariam que imaginássemos ser.

O grupo de jovens que integra o universo pesquisado neste trabalho é de sessenta e nove jovens entre dezoito e vinte e quatro anos de idade, participantes de uma política pública denominada Programa Jovem Aprendiz, realizado em uma escola técnica no sul do país. Estes

jovens são representantes da classe popular, filhos(as) dos trabalhadores(as) e moradores(as) das periferias pobres da Cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul.

Na perspectiva que escrevo, o único responsável pela divisão de classes, organização e exploração no mundo do trabalho é o sistema capitalista – este princípio é central nesse trabalho, uma vez que ainda que possa realizar críticas pontuais, elas não dizem respeito a indivíduos isolados, tampouco podem ser lidas como críticas a um todo abstrato. Elas se fazem entre as relações nos mais diferentes espaços.

Diante destas considerações, a dissertação foi produzida e está dividida da seguinte forma: a introdução se constitui no primeiro capítulo e objetiva situar o leitor quanto às questões gerais do trabalho.

O segundo capítulo, denominado *Juventude e Educação Ambiental*, buscamos conhecer e relacionar as leituras de mundo que fazem estes jovens aos princípios da Educação Ambiental. O terceiro capítulo, *Política Pública para Juventudes*, trata do histórico brasileiro das políticas públicas tendo em vista a necessidade de situar o Programa Jovem Aprendiz no processo de construção de Políticas de Estado. A metodologia está no quarto capítulo, no qual narramos os caminhos construídos para elaboração da pesquisa que nos possibilitou os resultados aqui apresentados. O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, em é considerada a “voz” dos jovens que participaram do estudo. Os resultados da pesquisa realizada com os jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz são analisados teoricamente à luz dos conceitos de ambiente e lugar organizado de tal forma que o leitor possa num primeiro instante perceber alguns dos aspectos que consideramos importantes na busca da formação crítica dos jovens e a sua participação ativa pela melhor qualidade de vida.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais em que são correlacionados a discussão dos resultados de pesquisa e os princípios da Educação Ambiental, com foco nas contribuições do olhar ecológico dos jovens e a sua interpretação de lugar. Tais discussões contribuem para compreender a percepção sobre a realidade vivida e experienciada pelos(as) jovens participantes do programa.

2 JUVENTUDES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O presente capítulo, em coerência com o tema de pesquisa, tem como propósito abordar nosso¹ entendimento sobre juventudes e suas inter-relações com os diferentes contextos/ambientes em que se inserem. Entendemos que dada à divisão de classes no Brasil não é possível se conceber um único grupo de juventude em nosso país. Por isso, consideramos a existência de grupos diferentes de juventudes que tem suas vidas precarizadas pelo capitalismo e outros que em determinadas e distintas condições a própria meritocracia lhes garante seus direitos.

Segundo Dayrell (2007), existe dificuldade na construção de uma definição para a categoria juventude. O autor nos ensina que isso acontece “principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais”. E sendo esta “ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” a constituição deste conceito exige uma leitura, para além do uso de faixas etárias estáticas, rígidas e padronizadas que não comunicam as diferentes formas de “como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no seu interior” e “cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo” a seu modo. Ainda, segundo este autor “essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos” (p. 157).

Destacamos a importância de não deixarmos de conceber os jovens como seres de possibilidades e que constituem caminhos diferentes a partir das suas experiências como sujeitos sociais. Os jovens são “atores sociais independentes com vontades, desejos, pensamentos e ações próprios, que sabe decodificar seu cotidiano e devolver à sociedade algum tipo reação – o chamado capital cultural, que traduz o que querem os jovens, o que propõem os jovens, considerando suas experiências desenvolvidas na família, na escola, no lugar onde vivem, enfim, em toda a sua vida” (CASTRO, 2002, p.28). Na realidade, a juventude assume faces diferentes de acordo com as condições materiais e culturais que a cercam e do território em que se encontra.

¹Interpretamos a importância de tratar aqui a abordagem presente em primeira pessoa do plural, uma vez que a exposição dos resultados, sejam eles de estudos ou análise de conteúdo empírico coletado, contou com a orientação da Professora Narjara e outros interlocutores que integram este trabalho (jovens, colegas, entre outros)

Muitas das políticas públicas direcionadas para a juventude são formuladas considerando estes sujeitos como um bloco monolítico, homogêneo e sem especificidades. Diferente desta perspectiva, a nossa leitura sobre as juventudes considera as diferentes linguagens e enfoques para manifestar seus anseios, insatisfações, inseguranças, medos etc. (CARRANO; SPOSITO, 2003).

As políticas generalizadoras no Brasil continuam sendo pensadas de forma verticalizada, de cima para baixo, e com a sua tendência de operar sobre um território, de dimensões continentais, como se fôssemos todos realmente iguais e vivenciássemos uma mesma realidade, independente do grupo, ao qual estamos inseridos. Bacelar (2003), no entanto, nos provoca a reflexão que “mesmo na heterogeneidade, é possível encontrar pontos de semelhança” e que por isso, é necessário, então, “generalizar o que é comum e operar sobre o que é diferente”, além de “romper com a ideia de que público é sinônimo de governamental, apesar da tradição brasileira” (BACELAR, 2003, p.8).

A fim de entendermos de forma mais abrangente as políticas em defesa dos jovens como sujeitos de direitos, procuramos compreender que estas políticas são construídas a partir de um conjunto de interesses, disputas historicamente situadas. Um dos traços mais significativos nas sociedades ocidentais se revela diante do fato das nossas crianças e jovens passar a ser vistos e tratados como sujeitos de direitos (ECA, 1990). A política Nacional de Juventude considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos de idade. Esta faixa etária é dividida em três grupos: jovens na faixa etária de 15 a 17 anos (jovens - adolescentes); jovens de 18 a 24 anos (jovens - jovens); e jovens da faixa dos 25 a 29 anos de idade (jovens - adultos)². (PNJ, 2006). Apesar de a legislação apontar os direitos e políticas tendo em vista a faixa etária dos jovens, por se consolidarem em uma sociedade de classes, estas políticas acabam por ser direcionadas para um público com perfil específico. Tendo em vista, o conceito de juventudes, uma vez que não há apenas uma maneira de ser jovem, ou seja, dependem da sua relação socioambiental, sua origem de classe, étnica, cultural, etc. Interpretamos que é preciso compreender as juventudes nos contextos educativos ambientais.

² Segundo a Política Nacional de Juventude este é um padrão internacional que tende a ser utilizado no Brasil.

Ao iniciarmos nossas discussões a respeito das juventudes o fazemos a partir dos escritos de Eduardo Galeano como disparadores de nossa reflexão quanto à opressão e a exploração dos diferentes grupos de crianças e juventudes, existentes no Brasil e no mundo.

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (GALEANO, 1999, p. 11).

O autor nos provoca a refletir a partir dos contrastes no que se refere a como uma mesma realidade é vivida e experienciada por diferentes grupos de crianças e juventudes. Consideramos, dessa forma, para nossa leitura e análise, a existência de diferentes grupos de juventudes no Brasil e, conseqüentemente, a necessidade de uma leitura diferenciada para cada um destes grupos sobre a mesma realidade. O que nos permite a possibilidade de refletir sobre as inúmeras maneiras de ser jovem e de se fazer adulto, em nosso país. Quando se aborda a questão da juventude é preciso considerar “a diversidade social, econômica e cultural que a categoria juventude encobre” (MARTINS, 2000, P. 19). Tal consideração nos ajudará a tratar do tema não como o problema, e sim as conseqüências de um processo histórico de exclusão e expropriação de seus direitos.

Acreditamos que seja neste contexto que a exclusão social surja como um dos aspectos do ambiente social complexo e cuja conseqüência imediata está à perda parcial ou total de direitos dos jovens. Tal situação de risco se intensifica através de uma educação conservadora, voltada à manutenção do interesse dominante capaz de deslumbrar o jovem com a imagem do mundo construído, mas sem promover-lhe um olhar crítico sobre esta realidade.

Entendemos que cabe a educação escolar não só fornecer os meios que proporcionem aos jovens uma participação responsável e eficaz ao longo dos seus próprios processos de formação, mas também estimular o sentimento de satisfação e de solidariedade comprometendo-os com a ética de viver sustentável e agir com base em valores, enquanto um dever de cidadania ao invés de uma simples obrigação ou até mesmo a garantia de uma nota, nas provas finais. No entanto, enquanto desconsideramos os fenômenos educativos “em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros,

nas famílias e trabalho” esquecemos, verdadeiramente, que o “tempo de escola não é o único espaço de formação, aprendizado e cultura” (ARROYO, 1996, p.147).

A educação tradicional na escola, na maioria das vezes, “tem sido usada ideologicamente como um artifício para justificar a existência de desigualdades sociais”, não oferecendo elementos capazes de despertar nos jovens o interesse em desvelar a forma e os motivos pelos quais o capitalismo preocupa-se em minar as relações sociais privilegiando a injustiça, a exclusão, a desigualdade, o individualismo, a vulnerabilidade social e a violência (BOCK, 2000, p. 14).

Sendo assim, é preciso reverter esta lógica, através de uma educação problematizadora (FREIRE, 2014), que promova a leitura de mundo dos jovens e possam fazer a inserção no mercado de trabalho de forma consciente e não manipulável. Uma vez que para determinados grupos, principalmente, “para jovens das classes populares” as oportunidades e os rumos apontam na direção das responsabilidades da “vida adulta”, especialmente na “pressão” para o ingresso no mundo do trabalho, que lhes chegam enquanto ainda experimentam “um tipo determinado de vivência do tempo de juventude” (CARRANO, 2008, p.67).

A formação dos jovens para a inserção no mercado de trabalho retroalimenta o desejo da empregabilidade enquanto exige, ao mesmo tempo, uma formação profissional cada vez mais condizente com as exigências e as necessidades do mercado. O fato da educação e das relações de trabalho estar intimamente interligadas faz com que muitos jovens enxerguem na escola (ou nos programas sociais direcionados a formação técnica, como o Programa Jovem Aprendiz) o meio de conseguir os conhecimentos específicos e a escolaridade/ certificação exigida por este mercado de trabalho. Segundo CASTRO (2002) dentro da cultura ocidental, considerando o último século, os jovens têm sido vistos como capazes de contestar os seus direitos, de reverter à ordem imposta pelo capitalismo, mas ao atingirem a etapa adulta, na maioria das vezes, são obrigados a se submeterem e passam a aceitar as “regras do jogo”. Deste modo os jovens “são vistos, portanto, ao mesmo tempo, como irreverentes, transgressores, mas também como peças modernizantes da sociedade” (CASTRO, 2002, p. 29). Desta forma, na escola os jovens, por vezes, reivindicam uma educação diferente do tradicional e que transcenda a simples transmissão de conhecimento, no entanto, quando percebem as exigências impostas pelo capital, acabam por focar em técnicas e conhecimentos necessários para a inserção no mundo do trabalho.

Ainda sobre a relação juventude e trabalho, entendemos que o senso comum trate deste assunto em relação à vida das pessoas como uma forma de suprir as suas necessidades

básicas, bem como a de permitir “aos indivíduos serem vistos e perceberem-se como digno, honestos e merecedores de respeito” (MARTINS, 2000, p. 21). E “isto é parte de uma ideologia do trabalho que todos nós aprendemos desde cedo” e ainda permitimos ver sendo reproduzido, inclusive pela escola que age como porta voz do senso comum, legitimando-a (MARTINS, 2000, p. 21).

Penso que através disso seja possível, de fato, trazer alguma contribuição para o processo de transformação dos sujeitos envolvidos, tanto os educadores, quanto o educandos. Em outras palavras, a mudança e a transformação que se faz necessária na busca de outro projeto de sociedade, passa pela nossa capacidade de refletir sobre as nossas próprias práticas e metodologias. Para que algo realmente novo aconteça, os métodos tradicionais, quando obedientes à produção social da desigualdade, já, devidamente testados, demonstraram-se insuficientes e incapazes desta verdadeira revolução e transformação.

Assim sendo, antes que se abra aqui alguma margem de interpretação mais imediatista e que busque apresentar novas ideias, é preciso esclarecer que só elas não bastam. Fundamentados na 11ª Tese de Marx sobre Feuerbach, ideias somente não mudam o mundo; até mesmo porque, nessa perspectiva, a subjetividade não se dá descolada da realidade material, ela é produto e projeção de possibilidade do real. “Os filósofos até agora somente interpretaram o mundo. O desafio, portanto, é transformá-lo” afirma Marx. Isso significa que o que transforma o mundo é as nossas práticas. E a aprendizagem como resultado de nossas práticas, de forma crítica e contextualizado é poderosa, revolucionária, transformadora e emancipadora.

A introdução da Educação Ambiental, nesse estudo, parte do tipo de resposta que se faz necessária à transformação das experiências educacionais direcionadas aos jovens, bem como a problematização das condições de trabalho, dos problemas sociais e ambientais dos grupos que vivem cotidianamente as consequências da desigualdade e a desproporcionalidade em relação ao acesso às condições básicas de saúde, moradia, segurança, escola, trabalho e alimentação, consideradas consequências das relações sociais capitalistas.

A fim de entendermos parte desses cenários onde se observa a relação que se estabelece entre a educação ambiental e a reprodução social recorreremos aos estudos de Layrargues (2009) que nos chama a atenção quanto à dupla função que a educação ambiental se encontra submetida: “a clássica *função moral de socialização humana com a natureza*” e a não compreendida “*função ideológica de reprodução das condições sociais*, reprodução esta

que pode contemplar a possibilidade tanto de manutenção como de transformação social” (LAYRARGUES, 2009, p.11), transformação cuja necessidade, a nosso ver, precisa ser entendida a partir das leituras que fazem cada um dos sujeitos sobre as particularidades, necessidades, carências e problemas observados no/do lugar, de forma contextualizada. Consideramos esse processo indispensável à formação dos sujeitos e a promoção de uma educação ambiental realmente comprometida em elucidar a *função ideológica de reprodução das condições sociais*, anunciada por Layrargues (2009).

Educação ambiental surge como uma estratégia diante em um contexto de crise ambiental reconhecida no final do século XX em resposta aos problemas ambientais a fim de minimizá-los.

Os fatos relacionados ao impacto das ações do homem sobre o meio ambiente geraram ansiedade e reação popular. Os efeitos negativos da euforia do "progresso científico" passaram a ter grande influência sobre as discussões e manifestações populares. Vozes contrárias à sociedade de consumo levantaram-se, principalmente, entre a classe média que começa a sentir a sua qualidade de vida ameaçada pelos problemas ambientais (RAMOS, 1996, p.8).

O processo de evolução dos conceitos de educação ambiental está ligado diretamente à evolução do próprio conceito de Meio Ambiente e, principalmente, ao modo de como este era percebido pelas sociedades. Segundo Dias (2004): “O conceito de Meio Ambiente, reduzido exclusivamente a seus aspectos naturais, não permitia apreciar as interdependências, nem a contribuição das ciências sociais e outras à compreensão de melhoria do ambiente humano” (DIAS, 2004, p. 98).

O movimento ecológico no Brasil ocorre tardiamente, uma vez que existe uma diferença em termos de momentos históricos de impacto dos problemas ambientais na comparação entre os países industrializados e os países industrializados subdesenvolvidos.

Era consenso das elites dominantes a ideia de crescimento acelerado e predatório herdado da ideologia dominante de então, expressa na palavra de ordem do presidente Juscelino KUBITSCHEK: “avancar 50 anos em 5”. Tal ideologia serviu, de certa forma, para atenuar o debate sobre a questão ambiental no Brasil. O que, em parte, esclareceu a posição adotada pelo

Brasil na *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente*. realizada em Estocolmo em 1972 (RAMOS, 1996, p.73).

Importante destacar que até a conferência de Estocolmo (1972) o ambiente era visto como formado pela fauna, flora e os aspectos abióticos (físicos, químicos ou físico-químicos/regime climático, oxigênio e outros gases, umidade, solo, temperatura, dentre outros). E foi a partir desta conferência que a cultura produzida pelo ser humano passou a constituir a concepção de ambiente colocando, então, a educação ambiental numa abordagem *holística*.

Dessa forma, a busca por “compreender a complexidade da questão ambiental” passa pela nossa necessidade de “compreender a complexidade do próprio ambiente, nas suas interdependências ecológicas, políticas, econômicas, sociais etc.” (DIAS, 2004, p. 113). Nesse sentido o “viés biológico e despolitizado dos problemas ambientais, que excluía da análise os aspectos políticos e sociais” acaba incorporando, em suas discussões “os modelos de desenvolvimento, os conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos, as injunções políticas dominantes na sociedade, as relações entre estado, sociedade e mercado (LAYRARGUES, 2014, p.23).

A análise das questões ambientais, apenas sob o ponto de vista “ecológico”, acaba por reduzir e negligenciar os problemas sociais vinculados à concentração de renda, divisão social do trabalho, acesso a moradia e escola, a violência, os sem teto e os sem terra, além dos meninos e meninas de rua, dentre outros, que também, não seriam lembrados. São consequências previstas que segundo DIAS (2004):

São criadas pelo *modelo de desenvolvimento econômico* adotado, que visa, apenas, à exploração imediata, contínua e progressiva dos recursos naturais (e das pessoas), cujo lucro do uso predatório vai para as mãos de uma pequena parcela da sociedade. Assim, privatizam-se os benefícios (lucros) e socializam-se (distribuem-se) os custos (todo o tipo de degradação ambiental) (DIAS, 2004, p.109 Grifo do autor).

Importante destacar aqui a opinião de Acsehrad (2009) sobre o aspecto do “pensamento dominante, que considera ‘democrática’ a distribuição dos riscos ambientais e

que se atém ao tema da escassez e do desperdício, consagrando o mercado como mecanismo por excelência para regular as questões do meio ambiente” (Acsehrad, 2009, p.15)

A formulação dos princípios e ações para o Programa Internacional de Educação Ambiental surge a partir da Conferência de Belgrado, em 1975, ex-Iugoslávia. A análise de DIAS (2004), com base na carta de Belgrado, aponta o fato desta reconhecer “a inadequação do sistema educacional vigente que, pela sua natureza fragmentária, isolada da realidade, impede a visão holística, não permitindo, em consequência, compreender o impacto que uma sociedade gera sobre as demais e sobre o ambiente global (DIAS, 2004, p. 104).

Ao passo que na recomendação de nº1, da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos países Membros³, nos diz que:

A Educação Ambiental deveria suscitar uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade; focar a análise de tais problemas, através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora, que permita uma compreensão adequada dos problemas ambientais (TBILISI, 1977, p.3).

A recomendação nº 2, das finalidades da Educação Ambiental, diz que esta deve “proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir os conhecimentos, a noção de valores, as atitudes, o interesse prático e as aptidões necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente” (TBILISI, 1977, p. 4-5).

Entretanto, para que isso aconteça, a Educação Ambiental “deve chegar a todas as pessoas, onde elas estiverem- dentro e fora das escolas, nas associações comunitárias, religiosas, culturais, esportivas, profissionais etc. Ela deve ir aonde estão as pessoas reunidas” (DIAS, 2004, p110). Deve também conhecer e tratar de forma contextualizada as relações econômicas, políticas, históricas e culturais as consequências previstas com a manutenção do capitalismo como, por exemplo, as *desigualdades sociais*.

³ Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>

Os estudos de Layrargues (2009) nos ajudam a situar nossas discussões sobre a questão das desigualdades sociais. Com base no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2005 (PNUD 2005) o autor nos lembra que:

Pobreza e desigualdade não são sinônimos. Pobreza é uma coisa, desigualdade é outra. Apesar de a pobreza representar uma dimensão da desigualdade - a econômica-, a desigualdade não é sócio econômica, como estamos acostumados a perceber no senso comum e na maioria dos estudos mais divulgados sobre a desigualdade. A desigualdade é multifacetada e pode se revelar em inúmeras manifestações sociais, como no acesso ou falta dele aos serviços públicos básicos, como educação, saúde, transporte, água e saneamento; na questão étnica e de gênero; na ocupação de postos de trabalho, de cargos de direção e etc. (LAYRARGUES, 2009, p 12-13)

A característica multifacetada da desigualdade exige um combate transversal, por meio de outras políticas para além das educacionais, sociais ou de renda normalmente utilizadas. O documento reconhece, ainda, que a desigualdade não recebeu a atenção que merece.

Em outras palavras, ao revelar a categoria "desigualdade" como um problema fundamental a ser enfrentado, o documento deixa claro que não existe dicotomia entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social, são elementos indissociáveis [...]. Apesar de haver políticas de combate redução da pobreza, ou seja, que focam a dimensão Econômica da desigualdade, muito pouco tem sido feito para combater a desigualdade em um sentido amplo. O documento faz então um veemente apelo para que sejam dedicados mais esforços para corrigir as assimetrias nas sociedades (LAYRARGUES, 2009, p.13).

A questões sociais e ambientais são indissociáveis para pensar as juventudes e a Educação Ambiental. Apesar de serem tratadas separadamente por uma leitura ideológica é importante que se compreenda que as condições sociais, materializadas nos diferentes espaços da cidade, afetam o ambiente natural e vice-versa. Dessa forma, as práticas pedagógicas da educação ambiental devem levar em consideração os sujeitos inseridos em um contexto sócio-econômico, político e cultural que possibilite identificar as situações de risco e conflito socioambiental a que estão submetidos. Em outras palavras, uma educação ambiental para além do que está posto (LAYRARGUES, 2009). Uma educação ambiental que nos ajude a entender de forma contextualizada o sujeito, as relações e inter-relações que estabelecem com os demais, a vida, a natureza e próprias políticas públicas, capazes de orientar e influenciar no processo de desenvolvimento destes sujeitos.

A Educação Ambiental Crítica, proposta por Layargues, apresenta como princípio a transformação social entendida a partir das leituras que fazem cada um dos sujeitos sobre as particularidades, necessidades, carências e problemas observados no/do lugar, de forma contextualizada. Enquanto processo educativo permanente e conscientizador da realidade social, consideramos a Educação Ambiental indispensável à formação dos sujeitos e a promoção de uma formação crítica comprometida em elucidar a função ideológica de reprodução das condições sociais, anunciada por Layrargues (2009).

São cenários onde se constroem e se constituem as histórias, as experiências, os aprendizados e as lembranças desses sujeitos e que devem ser valorizadas e respeitadas, inclusive por eles(as) próprios(as) frente ao processo de homogeneização e padronização que vivenciamos. “Nesse sentido, o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula”. E a resistência está em perceber no lugar, “nosso próximo” a sua capacidade de “restitui-nos o mundo” (SANTOS, 2008, p.162-3).

Marc Augé sustenta como hipótese a existência dos “não-lugares”, ou seja, o “lugar” sem a essência, a identidade, o cuidado e o sentimento de pertencimento em um “mundo prometido a individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero” (AUGÉ, 1994, p.74).

Em síntese, a Educação Ambiental proposta neste estudo aponta para a necessidade de educarmos (educandos e educadores) para uma leitura de mundo crítica, a partir do que é próximo e significativo a cada um dos sujeitos, e a participação social ativa na busca pela melhoria da qualidade de vida. Para compreender melhor as relações entre juventude e Educação Ambiental, apresentamos na sequência algumas ideias que constituem este campo de conhecimento e fundamentam a pesquisa realizada, como o conceito de lugar, olhar ecológico sobre os contextos de vida e os princípios da Educação Ambiental.

2.1 Conceito de Lugar e a sua importância para a Educação Ambiental

O lugar é percebido como o meio onde se experencia, conhece, descobre e se descobre se faz e se constitui em relações (CHAVEIRO, 2012). Tão importante quanto produzir o conhecimento *com* os sujeitos valorizando o que eles sabem, conhecem e experenciam no

lugar é tentarmos “esclarecer as maneiras como os seres humanos se relacionam com o mundo” (RELPH, 2012, p.22).

Entendemos que o saber geográfico contempla o espaço, a região, a paisagem, o território e o lugar como conceitos prioritários. Para esse estudo nos dedicaremos a distinguir e explorar mais especificamente o lugar como categoria matricial, com o intuito de subverter a lógica capitalista e cartesiana de produzir a informação que gera o conhecimento *para* os sujeitos e não *com* os sujeitos. Sendo assim, a nossa estratégia consiste em conhecer a leitura que este jovem já faz sobre os contextos e a realidade em que se insere.

Partimos do princípio que cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Dessa forma o mundo que se apresenta como a perspectiva do senso comum nos faz crer. Em praticamente nenhum outro momento da nossa história a relação entre mundo e lugar apresentaram-se de forma tão profunda e preocupante, no sentido de poder perceber a maneira de como esta metafórica globalização (na verdade, a prevalência dos interesses de um pequeno grupo seletivo, que se favorece com tudo isso e que acaba por orientar e ditar as regras de como devemos amar, vestir, comer, sentir e nos comportar) age sobre os lugares e na sua relação com os sujeitos e os coletivos. E dessa maneira a globalização torna-se “real” enquanto produz como uma de suas consequências, previstas, a exclusão socioambiental. Mas, é a partir do lugar que nós devemos repensar o mundo.

O conceito de lugar transcende a Geografia e circula por outras áreas do conhecimento que despertam o seu olhar sobre o lugar como uma forma de ajudar a desvelar e a entender partes importantes da organização desta nossa sociedade e que toma inúmeras interpretações, tendo sempre a necessidade de adjetivá-los: lugar da essência, do aprendizado, das trocas, dos riscos, da proteção, da solidariedade, das práticas, da singularidade e do subjetivo.

Assim sendo um mundo dialético onde cada um dos lugares revela suas necessidades, carências, problemas, riscos, proteção e contradições específicas, mesmo inseridas em um mundo globalizado, que em comum das áreas periféricas mais pobres, a cristalização das mazelas, perversidades e crueldades devido à manutenção deste modelo de sociedade.

No entanto, há de se considerar que a dinâmica do mundo exige a todo o momento que revisitemos os nossos conceitos. Toda e qualquer instituição globalizada e detentora dos meios de produção que impõem lógicas adversas aos lugares que desconhece e negligencia as suas características, especificidades e vocações. Trata-se, portanto, de uma complexidade que

se aperfeiçoa como o incremento da divisão técnica e social do trabalho e da mundialização das relações somada à unicidade das técnicas, das tecnologias e da disseminação das informações.

Grün (2008) traz contribuições para que pensemos o espaço como um campo de lutas completamente cercado de relações de poder e sentimentos de soberania, o “picadeiro”, onde vivenciamos um bombardeio de novas tecnologias e somos atingidos constantemente por novas e falsas necessidades, orientadas pelo tipo de vida moderna, ágil e comunicativa que nos vendem e nos fazem crer necessária.

Os cientistas modernos, segundo este mesmo autor tratam os lugares como se fossem todos eles iguais, homogêneos, vazios, como partes do espaço e despido de suas qualidades secundárias: “cheiros, calor, cores, etc.” (GRÜN, 2008, p.3). No entanto, é também o meio no qual os “indivíduos e sociedades se relacionam com o mundo, e que essa relação tem potencial para ser ao mesmo tempo profundamente responsável e transformadora” (RELPH, 2012, p. 27).

No entanto, as reflexões realizadas a respeito da cidade nos permitem considerar a inserção de um(a) jovem numa cidade cada vez mais complexa e fragmentada, constituída por múltiplas redes que ali se manifestam através dos diferentes agentes sociais e sociedades que nela agem e interagem simultaneamente influenciadas por diferentes ideologias, interesses, intenções e necessidades enquanto vivem e experenciam as suas incontáveis contradições.

Pensamos a cidade, a comunidade, o lugar onde os jovens se inserem num sentido mais amplo de espaço-tempo social, que considere os diferentes contextos onde agem e interagem, simultaneamente, diferentes agentes sociais transformando-os em verdadeiros palcos de relações, conflitos, tensões, ideologias e interesses diferentes. É preciso entender mais desta complexidade que se apresenta em termos de relações e inter-relações. Interessamos, uma vez que o resultado destas tensões antagônicas de interesses, entre os diferentes agentes sociais, envolvidos, acaba, normalmente, “respingando”, nos trabalhadores(as), da classe popular, dificultando-lhes o acesso a equipamentos e serviços públicos em quantidade e qualidade, revelando com isso a dissimetria que existe entre os diferentes grupos de agentes sociais e a multiplicidade de contextos e conexões existentes e estabelecidas entre os espaços segregados e os demais territórios da cidade.

Tendo em vista tais concepções, emerge a importância do lugar para compreender as relações dos jovens nos ambientes e contextos em que se inserem e que os constitui, lugar de onde se lê o mundo.

Acreditamos, com isso, que ao permitir a esse jovem que ele resgate algumas histórias, vivências e experiências, bem como as relações, as trocas, os aprendizados e tudo mais que constitui o lugar e o próprio sujeito os ajude a ampliar o seu olhar sobre o que os oprime neste mundo cada vez mais globalizado. Para isso, o exercício da escuta sensível se faz necessário e é fundamental para o estreitamento das relações de segurança, respeito e confiança entre os atores envolvidos. Estar atento aos detalhes, às particularidades e as especificidades de cada aluno, bem como a forma como escolhem comunicar-se entre si, com o grupo, com os educadores, com a escola e a própria vida, seja através do desenho, da música, do grafite ou outra forma qualquer de expressão tornam-se fundamentais ao longo do processo.

Ferreira e Kaercher (2014) orientam nossas discussões sobre a produção do conhecimento *com* os(as) jovens considerando e valorizando aquilo que já sabem, conhecem, vivenciam, experenciam e praticam cotidianamente. Assim, “conhecer as demandas dos alunos, sua vida fora da escola é um assunto recorrente no ambiente escolar, no entanto, como partir desta prática cotidiana docente para reconstruir conhecimentos?” (FERREIRA E KAERCHER, 2014, p.85).

Ao partirmos desta problemática, entendemos que tão importante quanto realizar é entender o que se realiza e para isso é preciso buscar instrumentos capazes de nos auxiliar na construção de uma prática social qualitativamente diferente daquela que tende a mistificar as relações de trabalho vigentes. Por isso, a estratégia pedagógica que defendemos é a de colocar no centro desta discussão o(a) jovem para que apresente a leitura de mundo que faz e sobre o que percebe e entende deste emaranhado de relações, mediações, conexões e práticas que vivencia e experencia nos diferentes contextos e ambientes em que se insere. Dito de outra forma, uma leitura de mundo a partir do que lhe é mais próximo, importante e significativo para cada sujeito.

É importante esclarecer o que entendemos como experiência e vivência. A vivência é a forma de como o sujeito age, suas ações, suas atividades e suas práticas. A experiência é a maneira como este mesmo sujeito percebe e dá significado ao que vivencia nos ambientes, nos contextos e nos lugares onde se insere. (BRONFENBRENNER, 1996).

Ao escutar e estar atento à experiência dos jovens fica evidente a percepção destes de “como se inserem na cidade considerando que são sujeitos que atuam, que transformam e

constroem os espaços de vivência” (FERREIRA, e KAERCHER, 2014, p. 86). Por estes motivos, saber mais e melhor do cotidiano de cada um desses sujeitos, de suas práticas e daquilo que lhes é mais importante e significativo nos ajuda a entender de como produzem e interpretam o lugar que convivem e que, também, os constitui.

Sobre o lugar, o desafio que ora se gesta é o de pensar, conhecer e reconhecer o espaço por meio das transformações econômicas, políticas, culturais, sociais e ambientais, para nele organizar os diferentes grupos de agentes sociais, em espaços formais e não formais de educação, como forma de resistência e luta ao *que* e a *quem* nos oprime. Daí a importância da questão disparadora de Costella e Santos (2014) de “porque ensinar a ler o mundo é diferente de ensinar como se lê o mundo?” (COSTELLA E SANTOS, 2014, p.185).

Se nós, professores [...] ensinarmos ao aluno ler o mundo que o rodeia, decifrando seus signos e postando os resultados de suas leituras e observações, estamos transferindo as características de um mundo presente para um rol de possibilidades no interior das mentes. Se colocarmos os alunos diante de possibilidades existentes, explorando somente o que está posto, ensinaremos a ler o mundo como um texto que apresenta vocábulos fixos e autoexplicativos. Essa leitura pode não dar conta de um entendimento de realidades de mundo que ainda estão por vir (COSTELLA E SANTOS, 2014, p.184-185).

Assim, a leitura que fazem os(as) jovens da realidade que vivem e experenciam no/com o lugar, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, contrapondo o “tratamento conteudista, mecânico, vazio de significados concretos” vistos ao longo dos anos no ambiente escolar, e acaba por ser reproduzido na abordagem dos temas ambientais (TOZONI-REIS, 2006, p.98).

As contribuições da Educação Ambiental para o trabalho como educador na formação crítica dos jovens e a compreensão sobre o lugar em se inserem passa pela necessidade de desenvolver um sentimento de pertencimento social, de se constituir como um sujeito ativo e transformador diante dos problemas socioambientais (LOUREIRO, 2004). Um processo que envolve desde (re)conhecer os laços sociais que potencializam a participação social, a solidariedade e a consciência cidadã *com* os sujeitos a compreensão da incompatibilidade dos temas e estratégias socioambientais globais e locais diante da manutenção do sistema capitalista.

2.2 Olhar ecológico dos jovens sobre o lugar: Contribuições da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A contribuição da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996) trata da nossa capacidade de ampliar e apreender uma quantidade/qualidade maior de informações, que nos ajuda a ler o mais próximo da realidade vivida e experienciada. O autor contribui para o olhar ecológico, com muito mais atenção para a pessoa e suas experiências nos contextos onde se insere (BRONFENBRENNER, 1996).

Sistematizaremos os nossos estudos com base nos referenciais teóricos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2004) por ter se demonstrado coerente do ponto de vista à compreensão da relação do jovem com a família, a escola, as relações, as trocas, as experiências, as vivências, os aprendizados e tudo o mais que acreditamos contribuir no processo de formação e constituição destes sujeitos e ao mesmo tempo por estarem ligados à constituição de lugar, fundamental à Educação Ambiental.

Segundo Narvaz e Koller (2004) “a primeira exposição sistemática e compreensiva do modelo ecológico do desenvolvimento humano, já incluindo evidências empíricas, apareceu em 1970”. Mas, sua publicação, entretanto, ocorreu somente em 1979 “a partir de uma segunda sistematização, no livro *Ecology of Human Development*, traduzido e publicado no Brasil em 1996” (NARVAZ & KOLLER, 2004, p.52). No ano de 2001, Bronfenbrenner aprimorou a sua teoria, incluindo outras dimensões importantes para o olhar ecológico sobre o desenvolvimento humano no contexto. A “Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano” permite compreender a interação sinérgica dos núcleos inter-relacionados: processo, pessoa, contexto e tempo.

Os contextos são definidos como microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Como *microssistema* levaremos em conta o lugar onde o indivíduo estabelece suas interações com a família, a escola, a rua e os vizinhos, ou seja, o lugar imediato. No *mesossistema* percebem-se as inter-relações entre os contextos em que este sujeito participa quantitativamente e qualitativamente. E estas inter-relações podem ocorrer entre o jovem e a escola, ou até mesmo da própria família com a escola, por exemplo. No *exossistema*, terceiro nível, apresentado por Bronfenbrenner, o(s) ambiente(s) não envolvem a pessoa em desenvolvimento, como um participante ativo, mas ocorrem “eventos que afetam, ou por eles são afetados”. Como, por exemplo, “o local de trabalho dos pais ou a sala de aula de um

irmão mais velho” (YUNES & JULIANO, 2010, p. 362). E por fim o quarto nível estrutural, o *macrossistema* que não se refere a contextos específicos, mas afetam ou determinam aspectos que influenciam no complexo de estruturas e atividades dos níveis mais concretos. Como, por exemplo, os valores, as crenças, os hábitos e as formas de viver. Em outras palavras, “o macrossistema pode ainda ser definido tanto como o esquema, organização ou mapa real e ideal dos ambientes ecológicos ou “mundo” das pessoas-em-desenvolvimento” (YUNES & JULIANO, 2010, p. 363).

O *processo* enquanto interação entre as pessoas, entendido neste trabalho como as práticas educativas no Programa Jovem Aprendiz. A *pessoa* e suas “características determinadas biopsicologicamente” e também as “construídas na interação com o ambiente”, aqui especificamente serão os educadores e os jovens educandos. Por fim o *tempo* a ser analisado nos níveis do: *microtempo*, *mesotempo* e *macrotempo*. (NARVAZ & KOLLER, 2004, p.53-55).

O tempo é analisado nos níveis do *microtempo* - observado dentro de pequenos episódios dos processos proximais, o *mesotempo* com intervalos maiores de tempo como dias e semanas, e o *macrotempo* que “abarca as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade através de gerações, bem como a forma como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida” (NARVAZ & KOLLER, 2004, p.59).

Entendemos que a análise do tempo nesses três níveis nos ajudará a focalizar não só a “pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes”, mas também “os grandes eventos e transições históricas”. Dessa forma, as mudanças que ocorrem através do tempo, deverão ser analisadas não como produtos, mas sim como produtoras de mudança histórica. E a leitura crítica que se pretende em relação ao tempo nos permitirá levar em conta não só as mudanças que ocorrem em relação à pessoa, mas também em relação ao ambiente e à relação dinâmica entre estes dois processos.

Assim, entendemos que a interação entre as dimensões processo, pessoa, contexto e tempo constituem o *olhar ecológico* e o desenvolvimento um “processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo”, cujas “interações da pessoa em desenvolvimento não se restringem apenas a pessoas”, mas também a “objetos e símbolos que se apresentam, nos diferentes contextos” (NARVAZ & KOLLER, 2004, p.53).

A análise destas dimensões com base na teoria de Bronfenbrenner contribui para organizar e sistematizar os dados obtidos na busca pela elucidação das influências diretas e

indiretas dos diferentes níveis do ambiente que circundam estes jovens, na ótica dos participantes. A revisão deste tema nos leva a pensar na importância da escola e das políticas públicas no processo de desenvolvimento humano dos jovens, principalmente no que se refere à função de prover a formação crítica diante da realidade em que se insere e influencia mutuamente.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDES NO BRASIL

Nos pontos que antecederam a este, discutimos o conceito de juventudes e educação ambiental. No presente capítulo explicitaremos um histórico das políticas públicas para juventudes por se constituir como um importante aspecto para compreender o Programa Jovem Aprendiz, em uma Escola Técnica que nos serviu de base para a análise, dentro de um contexto de políticas públicas.

A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996) nos permite estudar a política pública a partir de uma visão sistêmica de que estas afetam o desenvolvimento dos sujeitos. Portanto, nós nos empenhamos em estudar algumas políticas públicas que são voltadas aos jovens.

De um modo em geral, historicamente as políticas públicas têm se constituído a partir de relações sociais verticalizadas para todo o território nacional – aspecto este que também se faz presente nessas políticas.

Assim, pensar políticas públicas para as juventudes, sem conhecer as características, as necessidades, os problemas e as carências regionais revela-se na forma de uma ação que tende a apoiar a divisão social do trabalho vigente.

3.1 Histórico das Políticas Públicas no Brasil

A desproporcionalidade de acesso a determinados grupos das nossas sociedades em relação a serviços, equipamentos públicos, moradia, transporte, iluminação, o calçamento, saúde, cultura e lazer acabam por revelar parte das desigualdades sociais existentes em nosso país. Tratamos todas estas condições, como previsíveis diante a manutenção do modelo capitalista.

As políticas públicas apresentam uma concepção definida por Rua (1998) “como conjuntos de decisões e ações destinadas a resolução de problemas políticos” (RUA, 1998, p. 1).

Ainda, segundo a autora,

Em linguagem mais especializada, políticas públicas se destinam a solucionar problemas políticos, que são demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental. Enquanto essa inclusão não ocorre, o que se tem são "estados de coisas": situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas (RUA, 1998, p.732).

Sposito e Carrano (2003), com base nos estudos em Rua (1998), nos alertam que “somente quando alcançam a condição de problemas de natureza política e ocupam a agenda pública é que os processos de origem social abandonam o estado de coisas” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17). Dessa forma, a organização e a mobilização da sociedade civil acabam por revelarem-se fundamentais ao longo deste processo durante a formulação das políticas públicas.

O levantamento histórico sobre as políticas públicas voltadas à juventude tem por objetivo compreender o contexto, o cenário e a leitura verticalizada que fazem as políticas públicas dos(as) jovens à quem dizem atender. Lembrando que as políticas públicas podem ser elaboradas em âmbito federal, estadual e municipal. Nesse estudo, o nossa atenção está voltada a uma Política Pública de Estado específica denominada Programa Jovem Aprendiz.

Começamos por uma revisão a respeito do período entre 1920-1980, cujo Estado caracterizava-se segundo Bacelar (2003) como “desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário” (BACELAR, 2003, p.1). O grande desafio do Estado durante esse período foi o de buscar consolidar o país no processo de industrialização a fim de torná-lo uma grande potência. Com o foco das políticas públicas, voltadas à industrialização e o crescimento econômico e com “pouca ênfase no bem estar” geral e “a proteção social ao conjunto da sociedade”. O Estado acaba assumindo uma postura de fazedor ao invés de regulador⁴ (ibidem, p. 2).

O recorte entre 1930 e 1970 realizado por Benevides (2011) nos mostra que o Brasil durante este período abandona o seu passado agrário e passa a mirar os seus esforços no processo de desenvolvimento e de industrialização no país, revelando a evolução do “sistema de proteção social” mais voltada às “relações entre o capital e o trabalho” e reduzidas aos

⁴ O Estado regulador requer o diálogo entre governo e sociedade civil, segundo Bacelar (2003).

“direitos sociais e à cidadania”, cujas “políticas sociais observadas antes de 1930” segundo esta mesma autora, além de “fragmentadas”, eram exclusivamente de “cunho emergencial” (BENEVIDES, 2011, p. 61-2).

É importante a realização deste recorte para entendermos o cenário onde se constrói esse processo histórico de direitos dos jovens, no país. Em 1º de dezembro de 1926, através do Decreto Lei n.5.083, surge o primeiro Código de Menores, conhecido como Código Mello Matos e marca o início da intervenção do Estado na elaboração das primeiras políticas públicas voltadas *para* a juventude no Brasil.

O Código, baseado na ideologia conservadora de moralização do indivíduo e na manutenção da ordem social, tinha como preocupação principal o saneamento social de situações consideradas indesejadas. Estabeleceu a criação de mecanismos de proteção à criança dos perigos que a desvirtuassem do caminho do trabalho e da ordem. Valendo-se dessa concepção, o Código orientou a formulação de políticas direcionadas aos jovens até o final da década de 1970 (CARVALHO, 2009, p.60).

Parte deste cenário revela-se diante do anúncio de Castro e Abramovay (2002), de que as políticas elaboradas para a juventude no Brasil, assim como em outros países da América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, sob o período de ditaduras militares, tenderam a assumir um caráter de controle político ideológico sobre o jovem militante, atuantes no movimento estudantil e também de outras populações, com a Lei de Segurança Nacional (1964). Ou seja, as políticas públicas de juventude tinham como foco o controle social sobre jovens mobilizados.

Importante destacar que durante o período do regime militar publica-se a lei 4.513, com as diretrizes e as bases para a política nacional do Bem Estar do menor que deu origem a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), cujo enfoque até então repressivo, passa a assistencialista⁵.

No final dos anos 1980, o controle do Estado estende-se aos jovens de setores populares, classificados como “marginais organizados” ou grupos violentos, fatos estes que acabam por revelar parte do processo de constituição das políticas públicas no país, voltadas para o público jovem, que segundo Augusto (2010), no geral, as discussões superficiais sobre

⁵ Assistencialismo no sentido de minimizar os efeitos da desigualdade, sem questionar a estrutura que a gera.

políticas sociais, *para* este público, limitava-se a registrar a existência dos mesmos e/ou enunciá-las.

Na década de 1980, paralelo à crise econômica cresce a organização de diversos setores da sociedade brasileira em favor da liberdade e da democracia.

Na esteira da mobilização democrática da sociedade brasileira, surgiram canais de participação da sociedade civil na formulação e na gestão das políticas públicas em áreas relacionadas à garantia de direitos e proteção de crianças e adolescentes (CARVALHO, 2009, p.63).

Assim, a verticalização, o conservadorismo e o autoritarismo do nosso sistema de proteção social, com início em 1930, tinha por base, principalmente, o interesse do Estado em mediar à relação entre o capital e o trabalho, promovendo políticas mais “preocupadas” e voltadas aos “interesses” dos trabalhadores urbanos. Reconhecemos assim como Benevides (2011) que o sistema de proteção social resistiu em reconhecer “a proteção social como um direito a ser garantido pelo Estado aos indivíduos”. E que “somente com a Constituição de 1988 é que a proteção social passou a ser concebida, de fato, sob a perspectiva de direito da cidadania.” (BENEVIDES, 2011, p. 66).

O Artigo 227º da Constituição de 1988 delega à família, à sociedade e ao próprio Estado a obrigação de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade os direitos básicos de sobrevivência e de manutenção de suas vidas com dignidade. Mas, não aponta como, cada uma das partes, fará para cumprir com a garantia desse direito – uma vez que este se revela, muitas vezes, incompatível com o capital.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em julho de 1990, através da Lei Federal n.8.069, expressa um novo ordenamento jurídico-legal *para* a criança e o adolescente. De acordo com Sposito e Carrano (2003), Estatuto da Criança e do Adolescente "é o marco legal de um processo prático-reflexivo que se dispôs transformar o estatuto da menoridade brasileira, principalmente no que se refere aos excluídos socialmente ou em conflito com a lei" (SPOSITO e CARRANO, 1993, p.19)

O ECA é considerado um avanço em termos de direitos humanos, devido seus princípios irem “ao encontro das premissas de organizações mundiais de proteção à infância e à adolescência” e por ser “contemporâneo a década do ajuste neoliberal, poucas foram às

efetivações na retaguarda de políticas sociais propostas pelo Estatuto” (CARVALHO, 2009, p. 65), pois “a doutrina da proteção integral exigia a concretização de uma infraestrutura de instituições e de serviços capazes de evitar que a criança e o adolescente” fossem privados dos direitos previstos, muitos incompatíveis com o capital. (ibidem).

Assim, a década de 1990 foi marcada pelas lutas dos setores progressistas da sociedade pela regulamentação dos direitos sociais inscritos na Constituição. Foram regulamentadas as áreas da criança e do adolescente, da seguridade social, da saúde, da assistência social, da educação e da previdência social (CARVALHO, 2009, p. 67).

A partir de 1990 o enfoque institucional, em referência ao público jovem, volta-se ao enfrentamento das consequências geradas pelo capital (entre elas, pobreza, violência, delito e dificuldade de inserção do mundo do trabalho). Numa espécie de iniciativas e de ações assistenciais de ordem emergenciais, propostas com o intuito de agir sobre as consequências, que ao invés da causa, com foco nos sujeitos classificados como de risco social, atinge superficialmente seus efeitos.

A década de 90 do século passado, referendada por alguns pesquisadores que tomamos como referência, como o período da nossa história cuja consciência dos direitos, amplia-se com a participação da sociedade civil. A concepção em relação à juventude é de sujeitos de direitos.

Com o predomínio de políticas neoliberais até 2002, pode-se dizer que as ações públicas no país permaneceram praticamente sem grandes alterações em seus princípios. Nos estudos de Sposito e Carrano (2003) identificamos 33 programas e projetos voltados à população jovem entre os anos de 1990 e 2003, o que representa um aumento significativo, na comparação com períodos anteriores. No entanto, observa-se em comum entre estas ações, a ausência de uma proposta clara de política de Estado para a juventude brasileira e canais de interlocução com a juventude, a quem teoricamente são direcionadas estas ações públicas e teriam, portanto, um maior interesse em participar do processo de elaboração, implementação e avaliação das mesmas.

Entre 2003 e 2007 observa-se que algumas das políticas públicas lançadas durante este período destinavam-se especialmente a um seguimento específico da juventude, nesse caso

aos mais pobres, garantindo-lhes o reconhecimento dos direitos ao emprego, a moradia, a saúde, a cultura, o lazer e a educação, dentre outros.

Ao analisarmos os dados referentes ao modelo liberal observamos a combinação de uma igualdade beneficiada por ações mínimas do Estado. Quanto à utilização do termo “Estado mínimo”, entendemos e nos identificamos muito com a crítica realizada por Peroni (2003) em relação à contradição que se apresenta em comparação ao Estado máximo, uma vez que, segundo ela, o Estado passa a ser mínimo para as políticas sociais, mas aos interesses do capital ele é sempre máximo.

No regime conservador segundo Benevides (2011) “prevalece o princípio de que o estado só intervém quando a família falha. Em síntese, esse modelo caracteriza-se por vincular estreitamente a ação protetora do Estado ao pertencimento a determinados grupos”. (BENEVIDES, 2011, p. 22). Dessa forma, além de entender a configuração do cenário da política nacional de juventude que se desenha a partir de 2003 é necessário também conhecer alguns dos documentos que constituem este cenário: Projeto de Lei n.4.530/2004 – Plano Nacional de Juventude e Lei Federal n.11.129/2005 – que criou a Secretaria Nacional, o Conselho Nacional de Juventude no âmbito do Poder Executivo Federal e instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Importante destacar que a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República é quem coordena o ProJovem.

O diagnóstico realizado pela SNJ apontou os programas federais voltados para este segmento social, bem como as condições socioeconômicas do jovem brasileiro, identificando, com isso, nove desafios que norteariam a consolidação da Política Nacional de Juventude:

Ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade; erradicar o analfabetismo; preparar para o mundo do trabalho; gerar trabalho e renda; promover uma vida saudável; democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; estimular a cidadania e a participação social; e melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades (BRASIL, 2006, p. 8).

O Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), criado em fevereiro de 2005, é um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o governo e a juventude brasileira. Tem por

objetivo também de assessorar a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Secretaria-Geral da Presidência da República

O processo de constituição de uma Comissão Especial destinada a acompanhar e a estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude (CEJUVENT), responsável por apresentar o Projeto de Lei n.4.530/2004, que aprovou o Plano Nacional de Juventude.

Em junho de 2004 aconteceu a Conferência Nacional de Juventude em Brasília, e nos dias 30 e 31 de março de 2006 o Seminário Nacional de Juventude, com o objetivo de analisar as contribuições enviadas pelos participantes dos seminários regionais e estaduais ao texto do Projeto de Lei 4.530/04 e estabelecer metas e responsabilidades para os próximos 10 anos, para a União, os Estados e Municípios (BRASIL, 2004). O resultado destes encontros (regionais, estaduais e federais) foi apresentado pelo CEJUVENT ao Congresso Nacional para compor a estrutura do texto do Plano Nacional de Juventude, Projeto de Lei n.4.530/2004. O objetivo geral do Plano é traçar as diretrizes para a formulação de políticas públicas dirigidas à população jovem de 15 a 29 anos.

A Lei n.11.129, de 30 de junho de 2005, instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e cria o Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Nacional de Juventude. Com a finalidade de supostamente responder ao descompasso entre os níveis de escolaridade e oportunidades no mundo do trabalho, a Lei n.11.129/2005 busca regulamentar programas destinados a inserir jovens no mercado de trabalho.

Dentre os principais Programas do Governo Federal para a Juventude, segundo o Guia de Políticas Públicas de Juventude (2006), estão:

Tabela 1 – Programas do Governo Federal para a Juventude

| Ação/Programa | Característica Geral |
|--|--|
| <i>Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano</i> | Ação continuada de assistência social destinada a jovens de 15 a 17 anos. |
| <i>Programa Bolsa-Atleta</i> | Tem como objetivo garantir apoio financeiro aos atletas com mais de 12 anos, permitindo ao atleta que treine sem precisar abandonar os estudos ou o esporte para ajudar no |

| | |
|--|--|
| | sustento da família. |
| <i>Programa Brasil Alfabetizado</i> | Tem por objetivo promover a alfabetização dos brasileiros com mais de 15 anos que não tiveram a oportunidade de estudar. |
| <i>Programa Escola Aberta</i> | Amplia as oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, de lazer e de geração de renda por meio da abertura das escolas públicas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos fins de semana. |
| <i>Programa Escola de Fábrica</i> | Possibilita a inclusão de jovens de 16 a 24 anos no mercado de trabalho por meio de cursos de iniciação profissional oferecido no próprio ambiente das empresas. |
| <i>Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed)</i> | Tem a finalidade de melhorar a qualidade e a eficiência do Ensino Médio e de ampliar a capacidade de atendimento em todo o país. |
| <i>Programa Juventude e Meio Ambiente</i> | Visa ampliar a formação de lideranças ambientalistas e fortalecer os coletivos jovens de meio ambiente nos estados e na Rede da Juventude pelo meio ambiente. |
| <i>Nossa Primeira Terra</i> | Participam os jovens sem terra, filhos de agricultores familiares e estudantes de escolas agrotécnicas, na faixa etária de 18 a 28 anos, que queiram permanecer no meio rural e investir na propriedade. |
| <i>Programa Cultura Viva</i> | Criado em 2004 com o objetivo de potencializar iniciativas culturais já existentes e que reconheçam a cultura popular brasileira em toda sua diversidade. |
| <i>Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e</i> | Criado em 2005 para ampliar a oferta de vagas nos cursos de educação profissional a trabalhadores(as) que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular. |

| | |
|--|---|
| <i>Adultos (Proeja)</i> | |
| <i>Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)</i> | Foi criado em 2003 com o objetivo de reforçar a qualificação socioprofissional para assegurar a inclusão social e a inserção do jovem no mercado de trabalho. |
| <i>Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)</i> | Destinado aos jovens de 18 a 24 anos, que não têm carteira profissional assinada e que terminaram a 4ª série, mas não concluíram a 8ª série do Ensino Fundamental. |
| <i>Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)</i> | O programa universalizou a entrega das publicações para alunos de escolas públicas do Ensino Médio de todo o país |
| <i>Projeto Rondon</i> | Tem por finalidade levar estudantes de instituições de Ensino Superior a regiões menos favorecidas do Brasil. |
| <i>O Pronaf Jovem</i> | Contempla jovens de 16 a 25 anos que tenham concluído ou estejam cursando o último ano em centros familiares rurais de formação por alternância, ou em escolas técnicas agrícolas de nível médio, ou que tenham participado de curso ou estágio de formação profissional. |
| <i>Programa Universidade para Todos (ProUni)</i> | Que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas para os estudantes brasileiros de baixa renda. |
| <i>Programa Saberes da Terra</i> | Busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos agricultores familiares no sistema formal de ensino. |
| <i>Programa Segundo Tempo</i> | É uma iniciativa para democratizar o acesso à prática esportiva no turno oposto ao da escola. Tem por objetivo desenvolver também atividades recreativas e culturais com crianças e adolescentes, resgatando a cidadania, fortalecendo a boa relação familiar e a participação da |

| | |
|--------------------------------|---|
| | comunidade nas questões locais. |
| <i>Projeto Soldado Cidadão</i> | Criado em agosto de 2004 com o objetivo de preparar os jovens egressos do serviço militar para o mercado de trabalho. |
| Fonte: BRASIL, 2006, p.13-49 | |

Na sequência apresentamos mais outras ações voltadas à juventude, porém, vinculadas a Secretaria Nacional da Juventude.

TABELA 2 – Ações e Programas voltados à juventude vinculados a Secretaria Nacional da Juventude

| Ação/Programa | Característica Geral |
|---|---|
| <i>Plano Juventude Viva</i> | Incorpora a dimensão preventiva à violência, articulando políticas sociais nos campos da educação, do trabalho, da cultura, do esporte, da saúde, do acesso à justiça e à segurança pública, para ampliação dos direitos da juventude, combate às desigualdades raciais e garanti a dos direitos humanos. |
| <i>Estação Juventude</i> | O programa pretende ampliar o acesso de jovens de 15 a 29 anos – sobretudo aqueles que vivem em áreas de vulnerabilidades sociais – às políticas, programas e ações integradas no território que assegurem seus direitos de cidadania e ampliem a sua inclusão e participação social. |
| <i>Participatório Observatório Participativo da Juventude</i> | – É um espaço virtual interativo voltado à produção do conhecimento sobre/para a juventude brasileira, com participação e mobilização social. |
| | O programa tem como objetivo promover ações que articulem e integrem troca de experiência, formação |

| | |
|---|--|
| <i>Programa de Inclusão Produtiva, Formação Cidadã e Capacitação para Geração de Renda da Juventude Rural</i> | cidadã e o acesso a tecnologias sociais, na perspectiva de estimular a produção agroecológica e as práticas de geração de renda agrícola e não agrícolas sustentáveis para fortalecer as condições necessárias para a permanência dos jovens no campo. |
| Fonte: Secretaria Nacional de Juventude, 2013. | |

Buscamos aqui explicitar o conceito de política pública para compreensão da historicidade e das implicações sociais das mesmas na vida das pessoas. A revisão apresenta a relação do surgimento e do desenvolvimento da política social, nas condições brasileiras ao longo do seu tempo e espaço, pois “os sistemas de proteção social públicos surgem, nos países capitalistas ocidentais, como resposta à questão social”, resultante do próprio sistema capitalista (Teixeira, 2007, p.46).

Todavia, essas formas de respostas são sempre resultantes da luta de classe, e não correspondem às intenções, ou a projetos específicos de cada classe. Elas implicam sempre na possibilidade de negociação numa arena incontestável de conflito de interesses, que são as políticas públicas, mas sem que o *status quo* seja abalado (TEIXEIRA, 2007, p.46).

Há que se pensar, no entanto, sobre este autoritarismo e conservadorismo que ainda se faz presente em nosso país, uma vez que, se percebe algumas destas políticas públicas ainda sendo pensadas *para* os diferentes grupos de juventudes como se fossem todos eles iguais pertencentes a um grupo homogêneo. Esta perspectiva faz com que a nossa leitura fique distorcida sobre a heterogeneidade real existente e presente no Brasil. Basta observarmos, por exemplo, a existência de diferentes territórios, lugares em regiões distintas, bem como as suas especificidades, problemas, carências e necessidades que não exigem muitas vezes ter como resposta uma política verticalizada, cujo tratamento é homogeneizado.

No entanto, orientar as políticas sociais buscando torná-las equânimes e capazes de contemplar a heterogeneidade das necessidades, dos problemas e das carências dos diferentes segmentos e grupos sociais, confronta-se com a herança de um sistema de proteção social no

país, caracterizado por um alto grau de centralização, conservadorismo e autoritarismo, coerentes com o modo de produção capitalista instaurado a partir do trabalho escravo.

De outra forma o reconhecimento do papel do Estado na busca do bem-estar dos seus indivíduos tem por base os direitos sociais dos sujeitos, no entanto, é preciso esclarecer que devido às especificidades e a historicidade de cada uma das diferentes regiões e territórios existentes, bem como as necessidades, os problemas e as carências locais/regionais devem ser levadas em conta. Num país cuja característica é o conservadorismo das relações hierárquicas, é necessário que se pense sobre a intencionalidade de suas políticas sociais, sobre o território ao longo de toda a sua história.

Nesse sentido, um olhar crítico se faz necessário sobre as ações estatais a ela vinculadas de caráter compensatório e redistributivo, destinado a proporcionar consumos específicos que segundo Demo (1996) transforma o Estado em seu principal beneficiário, em posse de um importante instrumento de controle e incremento da produção, do consumo e da competitividade entre os “iguais”. Este motivo nos leva a perceber a importância de compreender juntamente com estes(as) jovens e demais trabalhadores(as), a nossa participação em meio a esse modelo de sociedade. Nesta lógica, “exigir que, para fazer qualquer coisa aceitável primeiro é condição fatal mudar o modo de produção, acaba transformando-se em alibi, ou em posição de espectador, ou em desconversa, de todos os modos uma estratégia de usufruto privilegiado” (DEMO, 1996, p. 14).

As análises superficiais sobre as políticas sociais tornam-se interessantes principalmente ao capital, que busca incansavelmente através da sua falsa generosidade compatibilizar as “necessidades” do trabalho e do capital, entre si. A superficialidade das análises faz com que surja, também, mais uma vez como pano de fundo o problema das desigualdades sociais, considerado um desafio histórico-cultural que permanece acomodado sobre os ombros das nossas sociedades e do sistema produtivo que “do ponto de vista do grupo dominante, política social tenderá a ser tática de desmobilização e controle, enquanto do ponto de vista dos “desiguais”, assoma como contraposição” (DEMO, 1996, p. 10).

No âmbito federal as ações voltadas aos jovens a partir da década de 1990 partiam da noção de risco social e as políticas foram pensadas a partir dos problemas sociais enfrentados pela população jovem. Para isso, foram propostos programas orientados para o controle social do tempo livre destinados especialmente aos jovens pobres e também moradores das periferias pobres das cidades brasileiras, cujas ações giravam em torno da prevenção, controle

ou compensação dos problemas sociais que atingiam essa população, resultante do capitalismo.

Assim, ao longo da história deste país, a compreensão sobre a materialidade das condições de vida das juventudes foi tratada como uma referência básica a ser considerada na formulação de políticas. Este modelo de política social hegemônica tende a promover à manutenção de um modelo social excludente destinado a inserção do jovem no mercado de trabalho como mão-de-obra a serviço do capitalismo. Acreditamos que “por trás da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente e a maioria marginalizada que a sustenta” (DEMO, 1996, p. 14).

É nesse contexto que nasce o programa Jovem Aprendiz, cuja base fundamental necessita de um exame crítico, no sentido de apreender o tipo de jovem para o qual se destina.

3.2 Programa Jovem Aprendiz

O Programa Jovem Aprendiz é uma política pública assegurada por Lei nº 10.097/2000, e através do Decreto Federal, nº 5.598/2005 se lê da obrigatoriedade das empresas de médio e grande porte ou que tenham acima de 07 funcionários (as) à contratação de adolescentes e jovens, na condição de aprendizes. É também um instrumento de capacitação profissional e geração de renda e emprego, com vistas à diminuição do desemprego e o desenvolvimento da qualificação por meio da realização de um período prático na empresa. É um direito (à aprendizagem) previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e aprovado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Cujos parâmetros necessários ao fiel cumprimento da legislação e a regulamentação para a contratação de aprendizes está previsto no Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, mencionado anteriormente.

Considera-se aprendiz maior de 14 anos e menor de 24 anos que celebre contrato de aprendizagem. Destaque para os casos de pessoas com deficiência, onde a idade máxima prevista deste artigo não se aplica (§ único artigo 2º, Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005). Para participar do programa é fundamental que o adolescente ou o jovem preencha, também, os seguintes requisitos: estar matriculado no Ensino Fundamental ou Ensino Médio,

em nível regular de ensino ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), caso ainda não tenha concluído o Ensino Médio.

O Programa Jovem Aprendiz, voltado exclusivamente à juventude, prevê durante a sua realização, segundo o Portal da Aprendizagem, um conjunto de atividades teóricas e práticas que deverão ser realizadas por uma entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, observados os parâmetros estabelecidos na Portaria MTE nº 615, de 13 de dezembro de 2007.

Segundo o Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, Artigo 8º, são consideradas entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, os seguintes serviços nacionais de aprendizagem: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), além das escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas e as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), conforme Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) nº 164/2014 e nos Artigos 429 e 430 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), divulgadas no Cadastro Nacional Profissional, na página do Ministério do Trabalho e Previdência Social. O contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial por tempo determinado de no máximo dois anos. A cota de aprendizes está fixada entre 5% (mínimo) e 15% (máximo) por estabelecimento, calculada sobre o total de empregados cujas funções não exijam nível de formação superior ou técnico e não sejam de gerência ou confiança.

Respeitados esses limites, cabe ao empregador contratar o número de aprendizes que melhor atende suas necessidades efetuadas através de registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), um ofício previsto na Classificação Brasileira de Ocupações⁶ (CBO) do Ministério do Trabalho e Previdência Social.

⁶ A Classificação Brasileira de Ocupações – CBO é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva. *Classificação enumerativa*: codificam empregos e outras situações de trabalho para fins estatísticos de registros administrativos, censos populacionais e outras pesquisas domiciliares. Inclui códigos e títulos ocupacionais e a descrição sumária. Ela também é conhecida pelos nomes de nomenclatura ocupacional e estrutura ocupacional. *Classificação descritiva*: inventaria

O contrato de aprendizagem extinguir-se-á segundo o Decreto Federal nº 5.598/2005, ao seu término ou quando o aprendiz completar vinte e quatro anos de idade à exceção do(a) aprendiz deficiente, ou sob as hipóteses de “desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, falta disciplinar grave, ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo, e a pedido do aprendiz” (Decreto Federal nº 5.598/2005, Art. 28º).

Um aspecto interessante e importante que se revela neste momento diz respeito a obrigatoriedade da contratação de aprendizes pelas empresas, conforme a CLT, que ao nosso ver, não deve ser interpretada como um sinal de benevolência, generosidade, caridade e preocupação política e social ou até mesmo um favor, das instituições que os acolhem, uma vez que tais sentimentos revelam-se incompatíveis no capital e no tipo de relação que se estabelece com o trabalhador. Sobre este aspecto há de se refletir, inclusive, o quanto desta prática acaba por revelar-se como um bom negócio, principalmente às empresas que sujeitam o vínculo empregatício a um contrato por tempo determinado. A não efetividade no quadro da empresa faz com que estes(as) jovens componham novamente o “exército de reserva de mão-de-obra”⁷ e voltem a viver a expectativa de uma nova oportunidade de ingresso no mundo do trabalho, através da repetida participação no próprio programa da escola a fim de garantir algum recurso para a sua própria subsistência e da sua família.

A existência do exército industrial de reserva permite ao capitalista aumentar o grau de exploração dos operários ocupados; prolongar o dia de trabalho, aumentar a intensidade do trabalho e baixar o salário. Ao capitalista é vantajoso ter à mão uma reserva da força de trabalho “excedente”, pois ele necessita de pessoas dispostas a trabalhar nas condições por ele impostas. A “aprendizagem” dos operários na escola dos desempregados é necessária ao capitalismo para poder ter operários mais condescendentes e menos exigentes (BUZÚIEV, 1987, p. 88).

detalhadamente as atividades realizadas no trabalho, os requisitos de formação e experiência profissionais e as condições de trabalho (BRASIL, 2010).

⁷ Segundo a concepção marxiana, o exército de reserva de mão-de-obra não é só fruto como também, condição de desenvolvimento de uma população necessária à manutenção do modo de produção capitalista.

Nesta perspectiva, o processo de formação que ocorre no programa JAP, ao mesmo tempo, que serve para em nível macrossistêmico de iniciá-los, oficialmente, como os mais novos portadores de uma força de trabalho indispensável à manutenção do capital que passam a vendê-la para poder morar, comer, beber, vestir, descansar e sobreviver, também possibilita saberes necessários para desnaturalizar as práticas de opressão vigentes.

3.3 Um olhar crítico sobre a política pública direcionada aos jovens “aprendizes” e “trabalhadores”

Não obstante, podemos presenciar muitos/as jovens que ingressam no Programa Jovem Aprendiz descreverem o medo que vivem os(as) trabalhadores(as) com a possibilidade eminente de perda dos seus empregos. Revelam suas preocupações em relação ao futuro, suas dúvidas e incertezas em relação ao ingresso no mundo do trabalho. Percebem as dificuldades dos pais e mães diante da luta pela sobrevivência e muitos(as) culpam-se pela falta de qualificação e experiência profissional formal exigida pelo mercado, cada vez mais excludente. O desemprego revela-se como um grande mal social. Em nossa perspectiva, essa é uma consequência inevitável do capitalismo que nenhuma estatística fria, jamais, expressará a sensação e o sofrimento daqueles que perdem o emprego e sentem na pele as demais consequências.

O desemprego e a conseqüente pobreza advinda desta condição se configura como um processo nocivo à saúde, ao desenvolvimento humano, ao ambiente, ao bem estar e a qualidade de vida, uma vez que a produção capitalista necessita deste constante afluxo para a sua retroalimentação, garantindo-lhe uma mão de obra facilmente renovável e à disposição. Segundo Buzúiev (1987):

Os filhos dos operários são considerados pelos capitalistas como objetos para a futura exploração. Em outras palavras aguarda-se que na família operária surjam novos operários para os arrancarem do ninho paterno, esperando que, amarrados à máquina, eles possam contribuir para o seu enriquecimento (BUZÚIEV, 1987, p31).

O modelo capitalista não tem como garantir a todos o ingresso no mundo do trabalho, por isso, exclui muitos jovens deste processo social (FRIGOTTO, 2010). Exclui e descarta também porque sabe da existência de um “exército de reserva de mercado de trabalho” que garante a sua manutenção, que aceita trabalhar por salários, muitas vezes, inferiores a fim de “garantir” minimamente a sua sobrevivência e de seus familiares. Neste sistema, correm o risco de serem descartados a qualquer momento como se fossem peças obsoletas e desnecessárias a uma máquina que parece não emperrar.

À medida que se implementam inovações técnicas poupadoras de mão-de-obra, tais ou quais contingentes de operários são lançados no desemprego, em que se mantêm por certo tempo, até quando a própria acumulação do capital requeira maior quantidade de força de trabalho e dê origem a novos empregos. Assim, a própria dinâmica do capitalismo atua no sentido de criar uma *superpopulação relativa flutuante* ou *exército industrial de reserva* (MARX, 1996, p. 41 *Grifo do autor*).

É neste sentido, que o referencial teórico que sustenta a fundamentação deste estudo, parte do princípio da indissociabilidade entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007). A ideia de que se é pobre porque não estudou ou porque é preguiçoso manifesta uma concepção que se disseminou como justificativa para explicar a divisão social do trabalho.

A falta de leitura crítica sobre a materialidade da relação entre trabalho e educação acaba sendo reproduzida através do senso comum, com a justificativa de que a pobreza é proveniente da falta de estudo e de trabalho. Frigotto (2010), em sua tese doutoral, publicada como livro, demonstra o quanto este argumento é frágil e insuficiente para explicar as raízes da desigualdade. O autor faz uma análise da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1971), cujos princípios se alinham com essa assertiva, e demonstra que essa teoria tende a encobrir as relações concretas entre educação e trabalho, historicamente situadas em nossa sociedade. Frigotto (ibidem) explicita a importância da desqualificação da escola para a manutenção do sistema vigente. Ou seja, é importante o emburrecimento e o fortalecimento do conhecimento cada vez mais técnico e uniforme.

Assim, a perda do emprego, a baixa escolaridade e a falta de qualificação das populações pobres também estão previstos, como um dos critérios que têm em vista a manutenção do capitalismo, que persiste em função de uma minoria da população mundial que se considera dona do planeta e se demonstra pouco interessada e preocupada com a fome,

a miséria, a violência, a vulnerabilidade e a exclusão gerada por ela. Nesse sentido, é preciso refletir sobre o quanto esta política pública afeta o desenvolvimento dos sujeitos e condiciona a vida de indivíduos, grupos e determinadas classes sociais. As políticas públicas estão lotadas no macrosistema, distantes dos sujeitos para os quais se destinam, mas eficazes em suas influências, por isso é preciso identificá-las em seu espaço e tempo histórico.

Diante disso, surge o interesse de conhecer a percepção dos jovens sobre a sua inserção em programas sociais direcionados a qualificação para o mercado de trabalho. Sabendo-se das dificuldades enfrentadas pelos jovens na sua inserção e participação social como “aprendizes” e “trabalhadores” em uma sociedade assolada pelo medo do desemprego e pela resistência diante dos riscos advindos da situação de pobreza, o presente estudo busca compreender a “voz” destes jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz sobre esta política pública e a leitura dos lugares em que se inserem nesta realidade.

4 INSERÇÃO ECOLÓGICA NO CONTEXTO DE PESQUISA

A metodologia utilizada neste estudo é a Inserção Ecológica com base na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1992), que nos ajuda a entender o processo de desenvolvimento humano e o contexto em que se inserem os sujeitos observadas as interações e as inter-relações estabelecidas nos níveis: processo, pessoa, contexto e o tempo, que também os constitui.

A Inserção Ecológica do pesquisador no contexto pesquisado, o Programa Jovem Aprendiz em uma escola técnica do sul do país, ocorreu ao longo de toda a pesquisa, com início no segundo semestre de 2014 até o final do segundo semestre de 2015, tendo duração total de um ano e meio. Esta inserção foi facilitada, devido o pesquisador atuar como educador na referida escola. As observações e anotações do pesquisador serviram para acompanhar o cotidiano dos jovens participantes do programa e para a definição dos objetivos de pesquisa.

4.1 Contexto de pesquisa

Para a realização da pesquisa foi escolhida uma escola técnica que desenvolve o Programa Jovem Aprendiz no sul do país. Esta escola tem a parceria com um Grupo Hospitalar para a realização do programa desde 2006. O critério de escolha desta escola foi devido à inserção do pesquisador como professor no programa social desenvolvido neste contexto de pesquisa.

A escola foi inaugurada em 1961⁸, no ano em que o Sindicato dos Metalúrgicos completava 30 anos, com a proposta de garantir a seus associados uma escola que lhes possibilitasse o aprendizado de uma profissão e estendida ao mesmo tempo aos filhos desses trabalhadores.

⁸ Algumas informações sobre a escola técnica foram retiradas de documentos / projetos elaborados por esta instituição, levantamento organizado por Álvaro Bernardi, Josemar Albino e Julia Zortéa Soares, bem como de relatos descritos na primeira edição da revista da Escola Técnica.

As ações de intervenção social e formativa da escola são tecidas e construídas, de forma orgânica, com o Sindicato dos Metalúrgicos (mantenedora da instituição) e em parceria com outras instituições e organizações da sociedade civil.

Do ponto de vista organizacional, a escola técnica está dividida em três eixos de ação: *Educação Profissional (Cursos Técnicos de Nível Médio) e Cursos de Qualificação Profissional de Nível Básico; Projetos de Inclusão Social e Economia Solidária*. O programa Jovem Aprendiz faz parte do conjunto de projetos denominados especiais, pautados na execução de projetos que vislumbrem a inclusão social de homens e mulheres.

Na escola técnica pesquisada, o Programa Jovem Aprendiz possui uma carga horária total de 1000hs, distribuídas em 500hs de teoria executada na escola e 500hs de prática executada na empresa responsável pela aprendizagem, nesse caso um dos hospitais que compõem o Grupo Hospitalar parceiro.

Hoje, o programa conta com três turmas com aproximadamente 25 alunos cada e 6 educadores. Os cursos, atualmente, oferecidos são: **Auxiliar de Manutenção Elétrica e Eletrônica, Atendente de Nutrição e Auxiliar Administrativo**.

O compromisso do jovem com o programa, conforme o registrado na carteira profissional de trabalho é de quatro (4) horas por dia, cinco (5) dias por semana, vinte (20) horas semanais totalizando oitenta (80) horas mês. O que equivale, no final do período de doze (12) meses de trabalho, mil (1000) horas de atividades.

O anúncio das vagas é realizado através do jornal local. Muitos jovens tomam conhecimento do projeto por meio da indicação de ex-alunos e outros são encaminhados através da rede de assistência social: Unidades de Saúde, Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) e Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).

Na seleção dos jovens são observados o princípio constitucional da igualdade e a vedação a qualquer tipo de discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais. O empregador dispõe de total liberdade para selecionar o aprendiz, observada os dispositivos legais pertinentes à aprendizagem e a prioridade conferida aos adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos, além das diretrizes próprias e as especificidades de cada programa de aprendizagem profissional.

No caso do Grupo Hospitalar é exigido a maior idade para a realização da parte prática em suas dependências. Por isso, o jovem deve inscrever-se no programa com 17 anos e meio para que atinja a maioridade nas vésperas da realização do período prático.

Os cursos do Jovem Aprendiz na escola técnica pesquisada possuem como temas gerais e transversais as disciplinas de comunicação e expressão, inclusão digital, direitos humanos e cidadania, mundo do trabalho, saúde, meio ambiente, matemática básica, além das específicas.

Nas chamadas disciplinas transversais o jovem se depara com assuntos relacionados à economia solidária, cooperativismo, movimentos sociais, políticas públicas, mundo do trabalho, saúde e direitos sexuais, raça, etnia, mídia, cultura juvenil, leis trabalhistas, direito do consumidor, mobilidade urbana, saúde ambiental, produção distribuição e desperdício de alimentos, transgenia, agroecologia, dentre outros.

4.2. Jovens participantes da pesquisa

Com base nas justificativas da política pública, de um modo em geral, os participantes da pesquisa são jovens do Programa Jovem Aprendiz que comumente apresentam dificuldades de inserção no mundo do trabalho, justificados pela aparente falta de experiência e qualificação profissional.

No entanto, nenhum dos textos oficiais que acessamos e que tratam de temáticas a respeito da divulgação do programa, apresenta uma leitura crítica às condições que exigem dos nossos (as) jovens quando do ingresso precoce no incentivo ao consumo e, portanto, no trabalho formal provocando muitas vezes seu afastamento da escola. Diferentemente de outros e outras que possuem a garantia de poder dedicar-se quase que exclusivamente aos estudos, obtendo assim maiores chances de uma formação profissional condizente com as necessidades e as exigências, cada vez maiores, do mercado.

Ao todo, participaram da pesquisa 69 jovens entre 18 e 24 anos de idade na edição 2015/2, do Programa Jovem Aprendiz desenvolvida por uma escola técnica no sul do país. Estes jovens estão divididos em 03 turmas com 25 integrantes nos cursos de Atendente de Nutrição, 26 no curso de Auxiliar Administrativo e 18 no curso de Auxiliar de Manutenção

Elétrica e Eletrônica. Deste total, 55,1% são representantes do gênero masculino e 44,9%, do feminino.

Trata-se, portanto, de uma juventude que com tempo, espaço e lugar sofre historicamente a precarização dos efeitos do nosso colonialismo. São jovens que possuem diferentes formas de expressar e comunicar suas ideias, vontades, anseios, desejos, necessidades e inseguranças à escola, aos colegas, aos professores, à sociedade e à própria vida.

A partir das fichas de inscrição foi possível extrair informações sobre o perfil dos jovens participantes do programa. Este perfil pode ser apresentado nas seguintes categorias:

a) Gênero

As informações apontam que o percentual de jovens do gênero feminino no curso *Atendente de Nutrição* é de 88%, enquanto que nos cursos *Auxiliar Administrativo* e *Auxiliar de Manutenção Elétrica e Eletrônica*, são de 57,7% e 5,5%, respectivamente. Portanto, a exceção do curso de auxiliar de manutenção, nos outros dois cursos o gênero feminino é considerado maioria.

Na mesma condição, porém numa outra escala, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), no 1º trimestre de 2015, nos mostra que o número de mulheres na população brasileira também era maioria, neste período, entre as pessoas em idade de trabalhar 52,3%, e na Região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) o percentual era de 51,8%, no mesmo período.

A pesquisa ainda traz o dado de que mesmo sendo as mulheres a maioria da população brasileira em idade de trabalhar, entre as pessoas ocupadas ainda predomina o gênero masculino com 57,3%, e que este mesmo cenário está presente em todas as regiões do país mantendo-se, inclusive, inalterado ao longo da série histórica da pesquisa, motivo que nos leva a fazer uso da categoria gênero em nossos estudos, por acreditarmos que sua utilização tenha muito mais a contribuir com nossas discussões, principalmente no que se refere à necessidade de entendermos a complexidade existente na relação entre mulheres e homens em meio dessa nossa sociedade.

b) Raça

No quadro geral o percentual de jovens participantes do programa da escola técnica de etnia branca é de 53,7%, afrodescendentes 26,0%, outros 18,9% e 1,4% não respondeu.

A leitura dos dados referentes a esta categoria nos mostra que no curso de *atendente de nutrição*, com 25 jovens, a etnia branca representa 52,0% e a afrodescendente 28,0%. No curso de *auxiliar administrativo*, com 26 jovens, a etnia branca representa 61,5% e a afrodescendentes 19,2%. E no curso *auxiliar de manutenção elétrica e eletrônica*, com 18 jovens a etnia branca representa 44,4% e afrodescendentes 33,3%. Portanto, o quadro geral nos mostra que a etnia afrodescendente é minoria no programa e também nos cursos oferecidos pela escola. No entanto, observa-se que o percentual maior de afrodescendentes está no curso de auxiliar de manutenção, seguido pelo atendente de nutrição e por fim o de auxiliar administrativo.

Entendemos que a questão étnica, nesse estudo, tem o propósito de lançar elementos locais que sirvam de disparadores para a nossa reflexão sobre a condição global que vivem e experienciam esses grupos, em relação aos mecanismos os quais as desigualdades raciais persistem se reproduzem e se configuram em nosso país ajudando-nos a elucidar parte do cenário social onde se inserem os nossos jovens.

c) Escolaridade

Quanto ao grau de escolaridade ou de instrução verifica-se que dos sessenta e nove jovens participantes do programa da escola técnica, dezenove (27,5%) possuem o ensino médio completo, quarenta (58,0%) o ensino médio em andamento e dez (14,5%) o ensino fundamental em andamento.

Numa outra análise por curso percebemos que dos nove educandos do curso de *Atendente de Nutrição*, com Ensino Médio completo, cinco (55,5%) são da etnia branca e quatro são afrodescendentes (44,4%). Dos treze educandos com Ensino Médio em andamento oito (61,5%) são brancos, quatro (30,8%) identificaram-se na categoria outros e um (7,7%) é afrodescendente. E dos três educandos com Ensino Fundamental em andamento um (33,3%) é branco e dois (66,7%) são afrodescendentes, conforme tabela 3.

Tabela 3 Grau de Escolaridade Curso Atendente de Nutrição.

| Grau de escolaridade | Total de Jovens | Porcentagem | Raça |
|-----------------------------|------------------------|--------------------|-----------------|
| Ensino Médio Completo | 05 | 55,5% | Branca |
| Ensino Médio Completo | 04 | 44,4% | Afrodescendente |

| | | | |
|--|----|-------|-----------------|
| Ensino Médio em Andamento | 08 | 61,5% | Branca |
| Ensino Médio em Andamento | 04 | 30,8 | Outros |
| Ensino Médio em Andamento | 01 | 7,3% | Afrodescendente |
| Ensino Fundamental em Andamento | 01 | 33,3% | Branca |
| Ensino Fundamental em Andamento | 02 | 66,7% | Afro |
| FONTE: Ficha cadastral dos jovens | | | |

No curso de *Auxiliar Administrativo* com ensino médio completo sete (87,5%) são brancos e um (12,5%) é afrodescendente. Dos dezesseis educandos com ensino médio em andamento dez (62,5%) são brancos, quatro (25,0%) são afrodescendentes e dois (12,5%) identificaram-se na categoria Outros. Entre dois educandos com ensino fundamental em andamento um é branco (50%) e o outro (50%) se identifica na categoria Outros, conforme tabela 4.

Tabela 4 Grau de Escolaridade Curso de Auxiliar Administrativo

| Grau de escolaridade | Total de Jovens | Porcentagem | Raça |
|--|------------------------|--------------------|-----------------|
| Ensino Médio Completo | 07 | 87,5% | Branca |
| Ensino Médio Completo | 01 | 12,5% | Afrodescendente |
| Ensino Médio em Andamento | 10 | 62,5% | Branca |
| Ensino Médio em Andamento | 04 | 25,0% | Afrodescendente |
| Ensino Médio em Andamento | 02 | 12,5% | Outros |
| Ensino Fundamental em Andamento | 01 | 50,0% | Branca |
| Ensino Fundamental em Andamento | 01 | 50,0% | Outro |
| FONTE: Ficha cadastral dos jovens | | | |

Dois educandos (100%) do curso de *Auxiliar de Manutenção Elétrica e Eletrônica* com ensino médio completo são brancos. Dos onze educandos com ensino médio em andamento três são brancos (27,2%), quatro (36,4%) são afrodescendentes e quatro (36,4%) identificaram-se na categoria outros. Dos cinco educandos com ensino fundamental em andamento três (60%) são brancos e dois (40%) são afrodescendentes, conforme tabela 5.

Tabela 5 Grau de Escolaridade Curso de Auxiliar de Manutenção Elétrica e Eletrônica

| Grau de escolaridade | Total de Jovens | Porcentagem | Raça |
|--|------------------------|--------------------|-----------------|
| Ensino Médio Completo | 02 | 100% | Branca |
| Ensino Médio em Andamento | 03 | 27,2% | Branca |
| Ensino Médio em Andamento | 04 | 36,4% | Afrodescendente |
| Ensino Médio em Andamento | 04 | 36,4% | Outros |
| Ensino Fundamental em Andamento | 03 | 60% | Branca |
| Ensino Fundamental em Andamento | 02 | 40% | Afrodescendente |
| FONTE: Ficha cadastral dos jovens | | | |

A PNAD (2015) nos revela em relação ao grau de instrução ou escolaridade que no Brasil, neste mesmo período, entre as pessoas em idade de trabalhar (pessoas de 14 anos ou mais de idade na data de referência), 38,6% não tinham completado o ensino fundamental e 42,6% haviam concluído pelo menos o ensino médio.

A Região Sul apresentou um percentual de 37,0% da população de 14 anos ou mais de idade que não tinha concluído o ensino fundamental e 43,0% da população de 14 anos ou mais de idade já tinham concluído pelo menos o ensino médio.

Segundo Carrano (2008) a busca e a garantia de inserção no mundo do trabalho de jovens especialmente os das classes populares, oriundos de famílias pobres, com baixa escolarização e pouca ou nenhuma experiência profissional acabam revelando-se incerta. Transformando-os em possíveis candidatos àquelas ofertas e postos de trabalho que se apresentam como “opção” e pouca ou nenhuma possibilidade de progredir na carreira profissional.

d) Renda

No que se refere a renda per capita, os dados apontam que de um total dos sessenta e nove participantes do programa trinta e seis (52,2%) possuem menos de $\frac{1}{2}$ salário mínimo (SM) *per capita* como renda mensal familiar, trinta e dois (46,4%) entre $\frac{1}{2}$ até um SM e um (1,4%) não soube responder.

De um modo em geral, é questionável a maneira como fazemos a inclusão destes jovens. São jovens que passam a ganhar meio salário mínimo⁹ (regional), vale refeição¹⁰ e, no final do contrato de trabalho, são dispensados sem a mínima chance de vir a ser contratados pela instituição de saúde e continuar a gerar renda, uma vez que, o ingresso no quadro desta instituição se dá mediante a realização de concurso público. Dessa forma, a política pública apresenta-se não como temporária, mas o trabalho para estes jovens, sim, restando a eles a experiência e o registro na carteira profissional.

e) Experiência profissional

No que se refere a experiência profissional anterior, dos 69 participantes do programa trinta (43,5%) já tinham trabalhado anteriormente com o devido registro na Carteira Profissional, onze (15,9%) sem esse registro e vinte e oito (40,6%) nunca trabalharam.

Entre os que já haviam trabalhado anteriormente, com ou sem o registro na carteira profissional 14, 5% possuíam na ocasião o Ensino Fundamental em andamento, 27,5%, o Ensino Médio completo e 58%, o Ensino Médio em andamento.

Para a maioria (56,5%) o programa representa o primeiro registro de experiência profissional na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). O que se promete e o que se concede, de fato, diz respeito à qualificação, a educação e a formação para o ingresso no mundo do trabalho, que se revela como uma promessa um tanto quanto ardilosa, diante das desigualdades e desproporcionalidades existentes, em termos de direitos e acesso a uma igualdade formal e não real.

O trabalho com registro em carteira pode ser considerado um dos grandes investimentos e conquistas do neoliberalismo para as classes médias, uma vez que a classe pobre trabalha e convive com a condição do trabalho temporário e não oficial desde o início, praticamente, da sua história.

Quanto a este assunto Franco (2011) nos traz uma importante contribuição, quando nos diz: “há um claro-escuro da aparência, da ideologia em torno da visão do trabalho, do

⁹ Valor atual de R\$ 515,00

¹⁰ Valor do vale refeição atual é de R\$ 6,00.

empego e a formação profissional e a multiplicidade de visões”, sob os diferentes pontos de vista do Estado, empresários e trabalhadores (FRANCO, 2011, p102).

“A concepção burguesa de trabalho” foi construída historicamente como resultado de um processo intencional que o reduz “a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho”. De tal forma que a interiorização estruturada ao longo desse processo permita que “a percepção ou representação de trabalho”, transforme-se, praticamente, em um sinônimo de “ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho)” (FRIGOTTO, 2012, p. 21).

Após a apresentação destes dados que nos ajudam a construir parte do perfil dos jovens que participam do programa da escola técnica, buscamos “aquecê-los” através do exercício da escuta, para melhor interpretá-los e entendê-los de forma contextualizada.

5 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Como a intenção da pesquisa era “escutar” a perspectiva dos jovens sobre o lugar em que se inserem e a sua participação no Programa Jovem Aprendiz, a pesquisa de campo foi de natureza qualitativa e o pesquisador inserido no contexto da pesquisa fez uso de diferentes estratégias para a coleta de dados, como "uma via para nosso próprio conhecimento e como um caminho para organizar e comunicar as experiências de outros” (HART, 2007, p. 20). Na sequência são apresentadas as estratégias para coleta de dados para a pesquisa realizada. Fizeram parte desta coleta o registro reflexivo sobre lugar e o grupo focal.

5.1 Coleta de dados

Foram coletadas as informações a partir do registro reflexivo sobre o lugar em que se inserem e o recurso de grupo focal para captar as percepções dos jovens sobre o Programa Jovem Aprendiz, organizados pelo pesquisador e também professor do programa.

a) Registro Reflexivo

O “registro reflexivo” teve como foco captar a percepção dos jovens sobre o lugar em que se inserem. Este registro foi resultado de uma tarefa de reflexão solicitada pelo pesquisador, a partir de uma atividade pedagógica denominada “diagnóstico”, realizada pelos jovens a respeito das condições e da qualidade dos equipamentos e serviços públicos prestados nas comunidades e nos lugares onde se inserem para, num segundo momento, identificarem as relações e as práticas cotidianas que os constituem e contribuem no processo individual de formação e desenvolvimento. O registro reflexivo sobre o lugar foi realizado com as três turmas participantes do programa nas dependências da escola técnica. Participaram desta atividade as turmas de Atendente de nutrição, Auxiliar administrativo e Auxiliar de manutenção elétrica e eletrônica.

Estes registros foram compostos por anotações dos jovens, realizados durante a aula de Saúde Ambiental, no período de 2 horas. Os jovens foram estimulados a escrever pelo pesquisador, solicitando que eles escrevessem o que pensavam sobre o lugar onde se inserem.

Os nomes dos(as) jovens citados nessa dissertação são fictícios, seus relatos aparecem em itálico ao lado do texto e essas combinações são resultado de um compromisso assumido com cada um deles(as) de não divulgá-los.

A construção de uma teoria com base nos dados obtidos com a realização do registro reflexivo dos(as) jovens participantes do programa sobre a realidade por eles(as) vividas e experienciadas cotidianamente no/com o lugar, bem como as suas percepções em relação aos fatores de risco e de proteção, foram organizados em categorias que emerge da análise dos dados, apresentados ainda neste capítulo.

b) Grupo focal com os jovens

Há muitas definições na literatura especializada e muitas associadas à ideia de grupos de discussão organizados ao redor de uma temática. Partindo do pressuposto de que os jovens são sujeitos que possuem experiências e percepções próprias acerca do mundo ao qual estão inseridos, é importante pensarmos numa técnica que seja capaz de coletar os dados referentes à visão de mundo por eles apresentada. Uma visão de mundo permeada de processos que se materializam na forma de experiência, conhecimento, cultura e informação, muitas vezes negligenciadas pelo modelo de educação dominante.

Acreditamos que sua utilização proporcione também o espaço para o debate e facilite a exposição das ideias de forma mais clara e espontânea pelos jovens. Pois, nesse estudo teremos interesse “não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” GATTI (2005, p.9). Desvelar este “como” e “por que” pensam é fundamental e nos ajudará na compreensão e na ampliação do nosso “olhar”, enquanto pesquisadores na busca por novas possibilidades cada vez mais necessárias a promoção da qualidade de vida e para a sustentabilidade do planeta.

Como desde o início nossa preocupação sempre foi a de tentar entender o que, como e por que pensam os(as) jovens sobre o Programa Jovem Aprendiz, o exercício da escuta acabou revelando-se uma importante contribuição à pesquisa para a realização da disciplina e contribuiu para o fortalecimento e o estreitamento das relações de amizade, ao proporcionar-lhes um espaço de debate, reflexão e troca entre os iguais. Portanto, uma opção coerente em relação ao corpo teórico conceitual e os princípios metodológicos de nossa pesquisa, por entendermos também das dificuldades de escapar das “subjetividades do investigador, pois este ao escolher o objeto de sua investigação já traz consigo a influência do seu contexto de inserção, de seus grupos de referência, de suas preferências intelectuais do momento e de suas idiosincrasias” (SANT'ANNA, 2010, p.372).

Os grupos focais ocorreram nas dependências da escola técnica, com duração de 2 horas durante o período teórico do programa. O roteiro com as questões que serviram como desencadeadoras do relato dos jovens constam no Anexo deste trabalho. A captação de áudio e vídeo foram realizados através do gravador de um computador laptop (sistema Windows 8), um gravador digital (backup), além de uma câmera filmadora HD, sem microfone auxiliar. As gravações foram realizadas com as três turmas dos cursos de Atendente de nutrição, Auxiliar administrativo e Auxiliar de manutenção elétrica e eletrônica, sendo uma de cada vez. Para a análise dos dados recorreremos a Grounded Theory, ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD).

5.2 Análise dos dados

Para a análise dos dados foram utilizados os passos da Grounded Theory ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). A TFD consiste, portanto, em uma “metodologia de investigação qualitativa que extrai das experiências vivenciadas pelos atores sociais aspectos significativos, possibilitando interligar constructos teóricos, potencializando a expansão do conhecimento [...]” (DANTAS, 2009, p.15).

O desenvolvimento histórico da TFD, enquanto método qualitativo de pesquisa inicia a partir da década de 1960 com o desenvolvimento de estratégias metodológicas sistemáticas para análise qualitativa. Segundo DANTAS, a TFD tem por base “os dados investigados de determinada realidade, de maneira indutiva ou dedutiva que, mediante a organização em categorias conceituais, possibilita a explicação do fenômeno investigado” (DANTAS, 2009, p.15).

A análise dos dados coletados se fez em três etapas distintas. Na primeira realiza-se o estudo dos dados; na segunda se faz a seleção dos núcleos de sentido mais relevantes e, por fim, categorizam-se os mesmos de forma mais incisiva e completa garantindo, assim, a sua relevância e utilidade para a pesquisa. Os dados foram analisados em tabelas no Word que possibilitavam identificar as categorias que emergiram das falas dos participantes e anotar como comentários os *insights* que surgiram na reflexão sobre as informações coletadas. Sua utilização nos possibilitou, inclusive, analisar as percepções não só as dificuldades e os

problemas anunciados e denunciados pelos jovens participantes, como identificar elementos sobre as interações destes sujeitos nos Programa Jovem Aprendiz.

6 OLHAR ECOLÓGICO DOS JOVENS SOBRE O LUGAR

Para entendermos a relação que se constrói entre o jovem e a escola técnica recorreremos aos estudos de Bronfenbrenner (1996), tratando dessa forma, *pessoas* os educandos e os educadores; *processos* proximais as relações que se estabelecem entre jovem/escola, jovem/professor e jovem/demais trabalhadores da instituição; o *contexto* a escola (microssistêmico) e a comunidade, a rede de apoio social, o contexto social, a ideologia, os valores e o senso comum (exossistêmico) e por fim o *tempo* histórico (contemporaneidade) e da realização do curso.

Cada um de nós carrega consigo uma maneira de viver, resultado das interações e inter-relações ocorridas a partir do microssistema a todo momento e instante e ao longo de todo o período da nossa vida. Dessa forma, podemos dizer que somos um projeto inacabado em pleno processo de formação e constituição e a desordem se faz necessária e indispensável, por isso, desestabilizemo-nos.

A partir da análise dos dados foram identificadas três categorias principais:

- a) ***Significado do lugar:*** O significado que tem esse lugar para o jovem está ligado a maneira de como ele se relaciona com/neste ambiente.
- b) ***Constituição do sujeito no lugar e o sentimento de pertencimento:*** A constituição do sujeito é um processo ao qual nos debruçamos para conhecer a quantidade e a qualidade das relações que estabelece com/neste ambiente que passam a constituir o sujeito. São lembranças, histórias e experiências indeléveis que nos marcam pelo resto da vida e que são constituídas no lugar. O sentimento de pertencimento está ligado à identidade do sujeito e o sentimento de tornar-se parte integrante e constituinte do ambiente, enquanto este também o constitui.
- c) ***Fatores de risco e proteção:*** Busca identificar, a partir das perspectivas dos jovens os fatores de risco e de proteção presentes no lugar. Interessante salientar que há diferentes olhares sobre cada um destes aspectos, uma vez que, pra um o que é fator de risco para outro, pode não ser.

Na sequência serão explicitadas as percepções dos jovens e a discussão destas informações a partir das categorias extraídas nas análises dos dados.

6.1 Significados de lugar: O vivido e o pensado

Iniciamos nossas discussões a respeito da percepção dos jovens sobre o lugar, compreendendo os significados e simbolismos atribuídos ao contexto de vida e aos espaços em que se inserem.

Os relatos de muitos jovens participantes apontam a comunidade, o bairro onde moram como o lugar significativo. *“O lugar onde moro, me criei. Quando criança era o melhor lugar onde fiz amigos. Hoje com olhar mais crítico falta muita coisa para ser um bairro bom pra mim resumindo só quem vive lá pra saber”* (Cátia, 18 anos, Nutrição).

As concepções dos jovens participantes da pesquisa demonstraram conhecer e refletir sobre o lugar em que se inserem, denominados como “bairro”, “comunidade” ou “morro”, evidenciando os sentimentos e os significados deste contexto para a sua vida. *“Quem faz o lugar é nós, um lugar tranquilo, um lugar onde não queremos sair, o lugar que me deixa segura, que me faz bem”* (Alessandra, 17 anos, Nutrição).

Fica evidente também para muitos desses jovens de que o lugar é percebido como algo não estático, sem vida, cor e cheiro, pelo contrário, é dinâmico e passa a constituir-se mediante a percepção, o entendimento e o reconhecimento das lembranças, histórias, experiências e aprendizados como parte integrante de sua concepção e constituição, para o participante Eduardo:

Lugar é onde tu deixa um pouco de ti por onde passa, é onde tu cria laços, onde tu vive coisas que jamais vai esquecer. Lugar é desde a tua casa, ate a rua em que tu brincava com teus amigos, até onde tu beijou a menina que tu gostava. Lugar é mais do que um rua qualquer ou a casa de um desconhecido, para ser lugar para mim, tem que ter um pouco de mim, um pouco da minha história. Mas infelizmente a vida não é só feita de coisas boas, as vezes coisas ruins acontecem e acaba marcando lugares. E tu vai lembrar daquilo de qualquer forma. (Eduardo, 18 anos, Administrativo)

É possível perceber no relato do jovem participante a presença de ideias sobre o *lugar vivido* (*real e praticado*), espaço real com as adversidades e conflitos diários, e o *lugar pensado* (*projetado e idealizado*), espaço ideal presente no imaginário composto de interações e sentimentos de pertencimento. São cenários carregados com suas próprias questões internas, problemas, necessidades e preocupações que constituem o ambiente e produzem, ao mesmo

tempo, características individuais, ideológicas, sociais e psicológicas nos sujeitos que influenciam o contexto e o seu processo de desenvolvimento. Nesta perspectiva, Letícia relata a impossibilidade de conceber, em seu registro reflexivo, uma concepção de lugar com base somente na estrutura física e mais dura que desconsidere a essência do sujeito. Segundo ela, apesar das experiências negativas que ainda vive no lugar é capaz de (re)conhecer que, mesmo assim, “*existem coisas boas, a final de contas nada é perfeito e nem igual*” (Laura, 19 anos, Administrativo).

A jovem Josiane apresenta uma parte significativa de sua experiência no/com o lugar e nos mostra o hiato existente entre o espaço real e o espaço idealizado, entre o que é oferecido e o que é praticado por ela no lugar onde se insere.

Lugar do amor, que se tem dificuldades, mas não se deixa abalar, lugar que não tem segurança, mas que tem lembranças boas que não podem voltar, onde eu saio na esquina e posso ser assaltada ou encontrar um velho amigo e ser abraçada. O lugar que não tem onde se divertir, mas que me faz sorrir e ter felicidade. Lugar onde não tem pracinha, mas brincar na rua com os amigos é o que da saudade. Vejo as ruas mal iluminadas todas esburacadas sem nenhuma condição, mas se eu lembrar só do que é ruim não vou falar de verdade do lugar que faz vibrar meu coração (Josiane, 19 anos, Administrativo).

É possível perceber que os jovens caracterizam o lugar pensado através de sentimentos positivos, como felicidade e saudade, e ao, mesmo tempo, denunciam o lugar vivido pelos sentimentos de insegurança e insatisfação diante das condições reais de vida dos jovens da sua comunidade. Com isso, fica evidente que os significados positivos atribuídos ao pertencimento ao lugar não oprimem o olhar crítico sobre as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos. A jovem Alexandra apresenta este olhar crítico sobre o “lugar vivido” ao apontar as questões socioeconômicas que envolvem personagens que compunham, na época, o cenário de infância e que hoje lutam pela sobrevivência, em meio as nossas sociedades. “*Hoje tenho em mente, que aquela guria que brigava com a amiga para saber que inicia o pega-pega é a mesma que hoje luta para sobreviver em meio a sociedade*” (Alexandra, 20 anos, Nutrição). Demonstrando, com isso, uma consciência sobre a luta pela sobrevivência que compõem o universo de muitos jovens integrantes e constituintes da sua comunidade.

O significado e concepção de lugar que orienta o olhar dos jovens sobre o vivido é constituída por cada um dos(as) participantes de forma diferente, pois tem agregado subjetividades, histórias, lembranças e práticas bastante específicas de cada sujeito.

6.2 Os fatores de risco e proteção no lugar

Ao relatar os significados do lugar vivido, alguns jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz demonstram um olhar crítico sobre os fatores de risco e proteção presentes no contexto em que se inserem. A concepção de risco e de proteção é considerada neste estudo a partir da experiência particular de cada sujeito, pois enquanto para uns, principalmente, para quem está de fora (do contexto), tal condição é considerada fator de risco para outros pode ser de proteção.

O estudo realizado sobre o lugar revelaram histórias de convivências comuns entre os jovens participantes, muitas delas, relacionadas aos fatores de risco como a violência, o tráfico e o consumo de drogas e a falta de serviços e estrutura presentes nas comunidades onde moram. A jovem Natalie do curso de Auxiliar Administrativo diz o quanto é tranquilo sair à rua, durante o dia, mas vive e convive cotidianamente a incerteza de não saber se volta para casa, em função do tráfico e as suas regras, como o toque de recolher. Já para a jovem Suelen o fator de risco principal é a saúde pública: *“Na minha vila o problema é a saúde, não suporto a ideia de ter que dormir ao relento para conseguir uma ficha e não ser atendida bem”* (Suelen, 18 anos, Nutrição).

Há que considerar em nossa análise a existência de uma pluralidade de caminhos e trajetórias e percursos pessoais importantes. São histórias de vida e de práticas cotidianas que trazem marcas na pele e no rosto de quem finge a alegria das redes sociais. Através dos registros de Maria é possível observar algumas dessas marcas.

O lugar que eu moro não é um local perfeito, mas não é um lugar ruim, porque muitas vezes onde moro é ótima para a minha opção sexual, porque lá é calmo e na minha rua de um jeito ou de outro tem proteção pra mim, nem todos vizinhos gostam de mim, da pra ver pelos olhares e caras feias, mas apesar das caras feias eles me aceitam. Muitas vezes é a condição financeira que me deixa pra baixo, por que se você não veste uma roupa boa você é motivo de chacota ou se você emagreceu e porque pegou Aids. As

vezes não sabe o porque emagreci, e querem julgar mas não sabe que as vezes na minha geladeira só tem água e ovo, e eles (vizinhos) adoram falar. Mas por um lado é bom porque só falam nunca sofri nenhuma agressão na minha rua, mas tem bairros que seria bem mais perigoso de viver e conviver. De certo modo a região onde eu moro me protege, não duma forma muito boa, mas poderia ser pior (Maria, 18 anos, Administrativo).

Maria, no final da atividade comenta particularmente com o professor/ pesquisador que as pessoas e os colegas que a veem “*sempre sorrindo*”, “*mal sabem*” o que ela passa. Apesar destes problemas apontados pela jovem parecer algo particular (e que poucos conhecem), nos relatos de muitos dos seus colegas, de modo geral, aparece situações que se configuram como de risco e que são vivenciados de forma similar por outros jovens também participantes do programa, e que são percebidos por estes como fatores negativos associados ao contexto em que vivem.

Os resultados da análise dos relatos de alguns jovens demonstram que os fatores de risco relacionados ao lugar vivido tem relação com a ausência ineficiência de serviços da rede de apoios social. É recorrente, na fala dos(as) jovens a respeito da violência, a descrição da carência e até mesmo da ausência completa de alguns equipamentos públicos de segurança, como relata o jovem Gilberto: “*quando a viatura da polícia entra lá na vila é porque errou o caminho*” (Gilberto, 18 anos, Manutenção).

O jovem Ricardo do curso de Auxiliar Administrativo, que convive cotidianamente com a *sensação de insegurança*, atribui à sorte a possibilidade de poder morar em um lugar, que segundo ele, é *calmo*. Interessante observar que o senso comum trata a condição de poder morar em um lugar calmo e sem violência, como uma questão de pura sorte, desconsiderando completamente o fato de que a violência (fator de risco) é só mais uma das consequências previstas do capitalismo.

Enquanto parte da rede de apoio social, a associação de moradores do bairro é apontada no relato de alguns jovens como um apoio positivo e uma organização política local que assume um papel importante como fator de proteção para as famílias que vivem na comunidade. As jovens do curso de atendente de nutrição Letícia e Fernanda apresentam as seguintes percepções:

Eu, sem querer depois que a gente começou a falar sobre a questão da comunidade [...] acabei descobrindo que a minha mãe foi a primeira pessoa

a ajudar na fundação da associação de moradores lá na vila, onde eu moro. E os primeiros projetos que foram feitos lá foi a minha mãe quem conduziu. (Leticia, 18 anos, Nutrição).

....

Porque aqui no bairro não tem associação de moradores! E aí eu descobri que tinha coisa que eu não sabia. Que tinha uma associação de moradores, que tinha uma creche comunitária, que tinha uma reunião, e eu não sabia disso [...]. Eu fui lá na creche e fiquei, bah! Tem isso e eu não imaginava. E é duas quadras da minha casa. (Fernanda, 21 anos, Nutrição).

Outro elemento que aparece nos relatos como uma rede de proteção e apoio diante dos fatores de risco é o sentimento de união e confiança entre os membros da comunidade. As relações de amizades entre vizinhos e amigos “garante” o cuidado com as casas e o atendimento entre os moradores nos casos de necessidade, conflito e tensão. A jovem Josiane identifica a união e o apoio mútuo entre os moradores como fator de proteção, como expressa na seguinte afirmativa: “Aonde eu moro as pessoas sempre estão lá pra te ajudar elas nunca de deixam na mão. Lá todo mundo é unido ninguém briga com ninguém. Todo mundo é amigo de todo mundo” (Josiane, 18 anos, Administrativo).

Um aspecto importante relacionado aos fatores de proteção diz respeito à relação dos (as) jovens na/com a comunidade e no/com o lugar e ainda nos ajuda a compreender a pluralidade de caminhos que se cruzam a todo o momento e instante constituindo territórios, sujeitos e grupos sociais.

lugar onde há união, simplicidade, família unida, amizades lugar onde também há muita guerra por parte de tráfico, crime, muita violência. Não nasci no morro nem moro a muito tempo, mas os pequenos 2 anos que vivo dentro desta comunidade já posso entender bem minha relação com o morro. (Duarte, 19 anos, Administrativo).

A união entre as famílias de moradores e as amizades entre eles constituem a rede de apoio que convive dinâmica e simultaneamente no enfrentamento das situações que se constituem risco, como o tráfico de drogas, o crime e a violência. Assim, a compreensão de fenômenos requer uma visão ampliada e dinâmica das interações e das inter-relações que

acontecem nos contextos, compreendendo o sujeito e as implicações dos ambientes para a sua percepção e vivência diante do risco e dos fatores que atuam como proteção nestes casos.

6.3 Constituição do sujeito no lugar e o sentimento de pertencimento

Ao analisar os relatos dos jovens, outra categoria que emerge é o sentimento de pertencimento em relação ao lugar a partir do significado atribuído a sua condição de sujeito que integra e se constitui a partir da sua inserção neste contexto de vida. É preciso que se esclareça que o sentimento de pertencimento ao qual fazemos referência em nossos estudos não se refere ao sentido de posse, pois acreditamos que este nos impossibilitaria do pleno exercício do senso crítico e da nossa responsabilidade política e social com este estudo. Dessa forma, entender essa complexa relação entre sujeito/lugar e lugar/sujeito exige novas formas de aproximação e da construção de uma relação maior de confiança entre as pessoas e dessas com os contextos em que se inserem.

O sentimento de pertencimento em relação ao lugar está permeado de emoções, lembranças, aprendizados e histórias reais muito próximas a cada um dos(as) jovens, como é o caso da jovem Daniela: *“A importância desse lugar para mim não tem explicação, pois quero passar minha vida lá no bairro que eu amo morar”* (Daniela, 17 anos, Manutenção). Da mesma forma, podemos perceber no relato da jovem Fernanda: *“É o lugar para onde quero todos os dias voltar”* (Fernanda, 21 anos, Nutrição).

O sentimento de pertencimento e apego com o lugar onde residem se sobrepõe as situações de adversidades proporcionados pela pobreza e ineficiência de serviços da rede de apoio social, por vezes, promovendo segurança em contextos em que se caracterizam pela insegurança com o aumento da violência urbana. *“O lugar que me deixa segura, que me faz bem. Onde posso contar minhas experiências pros outros, o que já passei e o que eu ainda vou passar”* (Alessandra, 17 anos, Nutrição). Da mesma forma relata o jovem Edson: *“Vivi toda minha infância lá e agora a adolescência foi onde conheci meus melhores amigos, foi onde tive meus primeiros relacionamentos, só acho uma sacanagem com nós os moradores de não receber nem uma atenção, segurança. Conheço vários amigos que foram para o lado ruim e a culpa é deles, acho que não. Gosto do meu/nosso lugar e espero muito que um dia ele seja valorizado”* (Edson, 17 anos, Administrativo).

Interessante destacar que na percepção do jovem Gilberto apresenta a concepção de lugar traz aspectos negativos mostrando que o lugar não se constitui somente de aspectos positivos.

“Lugar pra mim é onde eu me sinto a vontade. Onde eu conheço quem me rodeia. Mesmo que nem todos tenham dado lembranças boas - talvez assim de pra aprender como não ser. Eu percebi esses dias que quando eu era criança a vila era a melhor coisa do mundo ou era todo o mundo. Com o passar do tempo eu conheci outros lugares e a vila já não era tão bela – mesmo assim não penso em me mudar, gosto do ambiente mesmo que não seja maravilhoso. Lá eu fiz amigos que me apoiam em qualquer situação. A casa em que moro desde sempre me sinto seguro, talvez por ter feito tanta coisa nela e no fim terminar bem. Minhas primeiras decepções foram lá e mesmo assim não me fez gostar menos. Com tudo isso, eu penso que não tem dificuldade que eu não supere, já passei por tanta coisa e volto pra mesma casa. Hoje, só a morte poderia impedir que eu volte pra casa” (Gilberto, 18 anos, Manutenção).

As experiências negativas são também fonte de aprendizagem. Mesmo diante de problemas e dificuldades encontradas no lugar em que vive Gilberto não pensa em sair deste espaço por compreender o seu pertencimento e constituição enquanto *sujeito no/do lugar*.

As relações que ocorrem em nível de “microssistema” (BRONFENBRENNER, 1996), que ocorrem face a face, no contexto mais proximal, aparecem de forma muito clara como elemento constituinte do sentimento de pertencimento e de constituição do sujeito no lugar: *“O lugar pra mim é a onde eu dei meus primeiros passos, a onde eu cresci, ganhei experiência, aprendi, adquiri meus princípios e fiz amizades”*. (Flávia, 19 anos, Nutrição). De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano está diretamente relacionado com as interações entre a pessoa e o contexto. Tal perspectiva pode ser evidenciada nos relatos dos jovens, evidenciando que a constituição e desenvolvimento pessoal está relacionado com o lugar em que estes jovens estão inseridos: *“Graças a esse lugar sou o que sou hoje”* (Valter, 18 anos, Nutrição).

Observamos que o registro reflexivo sobre o lugar lhes permite acessar lembranças afetivas e os reaproxima àquilo que é importante e significativo a cada um deles(as). O lugar aparece como cenário de constituição dos sujeitos, proporcionando aprendizados e experiências que irão nos acompanhar por todas as outras fases da vida.

Lugar de muita aprendizagem, tombos de bicicleta, futebol de rua, carrinho de lomba, idas e vindas do colégio, vôlei com os vizinhos... Só lembranças boas que acarretaram no meu crescimento, tanto físico quanto psicológico.
(Alexandra, 20 anos, Nutrição)

Os relatos dos jovens demonstram a percepção e apropriação do lugar como um espaço importante de formação, educação e constituição dos sujeitos: “*Lugar significa um conjunto de sabedoria, é tu se ver naquele espaço, tu se impor com suas idéias.*” (Letícia, 18 anos, Auxiliar de Nutrição). Lugar que na concepção de Laura: “*me viu crescer e cresceu junto comigo de pessoas que deixaram uma marquinha na gente [...] e que jamais vai sair de mim.*” (Laura, 19 anos, Administrativo).

6.4 Olhar ecológico e percepções dos jovens sobre lugar, fatores de risco e proteção social

A discussão em torno do olhar ecológico busca entender as categorias que emergiram dos dados: *lugar vivido e lugar pensado* e os *fatores de risco e proteção*¹¹ presentes no território.

As concepções realizadas pelos jovens a respeito do lugar demonstram a dificuldade de “colocar no papel” o que se pensa e compreende como lugar. Como o exemplo da jovem Letícia que relata sua incapacidade de conceber, num registro reflexivo, uma concepção de lugar com base somente na estrutura física e que desconsidere suas histórias, lembranças, experiências e essência.

Os jovens experienciam e vivenciam de forma particular os contextos de vida, compreendendo os aspectos econômicos, políticos, culturais, sociais e ambientais presentes nesses contextos. O estudo realizado sobre as percepções dos jovens participantes de uma política pública, o Programa Jovem Aprendiz, realizado em uma escola técnica no sul do país, evidenciou que esses jovens possuem um olhar crítico e reflexivo sobre o lugar em que se

¹¹ Uma vez que a concepção de risco e de proteção parece ter a ver com o que vive e experiencia particularmente cada sujeito, pois enquanto para uns, principalmente para quem está de fora (do contexto), tal condição é considerada fator de risco, para outros pode ser de proteção.

inserem. Este olhar está permeado por significados e sentimentos atribuídos aos locais em que residem, ou seja, às periferias pobres da cidade e aos fatores de risco e proteção social que emergem das interações nestes lugares.

Santos (2008) se refere ao espaço com diferentes temporalidades e uma porção aparente da realidade e nos revela que a essência não está no espaço e sim no lugar. É através da percepção sobre o lugar que é compreensível as vivências, experiências, relações e aprendizagens construídas com os demais sujeitos nos contextos de vida. Por isso, tão importante quanto discutir sobre a realidade é conhecer a leitura que cada um destes jovens faz sobre essa mesma realidade. O lugar e a forma como o sujeito enxerga e lê o mundo influencia e demonstra a posição política e social deste sujeito.

A leitura rasa e pouco complexa disseminada pelo senso comum reduz à natureza ao que é externo ao homem, transformando-o em um simples observador de seus fenômenos, promovendo a falsa percepção de que o sujeito não é parte importante, integrante e constituinte da natureza. Esta falsa percepção impossibilita que os sujeitos considerem os lugares que os constituem, como a família, as instituições de abrigo, a escola, a comunidade, o ambiente de trabalho e outros. São ambientes simbólicos e contextos ecológicos indispensáveis ao nosso processo de formação e desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996).

Perceber o hiato existente entre o lugar vivido e o lugar pensado (projetado), o significado do lugar, o seu processo de constituição, além dos fatores de risco e proteção a que estão submetidos e inseridos de forma contextualizada, nada mais é do que o “olhar ecológico”, olhar este que se expressa nas falas dos jovens quando os ajuda a “*entender porque não chega à luz, lá em casa. Porque a faixa lá é esburacada, chão batido*” (Joel, 18 anos, Manutenção).

Os jovens já tem um olhar ecológico antes mesmo de participar do programa sobre o lugar, sobre as relações e sobre a vida, mas se instrumentalizam com o programa e ampliam o alcance desse olhar: “*Na real, eu já pensava antes do curso, mas ajudou a entender o porquê daquilo ali, tá ligado? Não só em pensar e ficar perguntando por quê? A entender mais*”. (Gilberto, 18 anos, Manutenção).

Douglas comenta sobre o seu próprio processo de instrumentalização:

Douglas: “Parece que quanto mais informação tu tem pior fica. Quanto mais informação tu tens sobre o Brasil pior fica a imagem dele” (Douglas, 17 anos, Manutenção).

Professor: Mas, que informação é essa? O que está na mídia?

Aílton (que entra na discussão): “Machismo, mídia, política, racismo...” (Aílton, 22 anos, Manutenção).

Sobre o aprendizado construído coletivamente e a ampliação do olhar ecológico:

O que a gente aprendeu aqui, não digo, só entre nós, mas com vocês, que são nossos educadores. A diferença pra mim é chegar aonde eu moro, na vila aonde eu moro e na cidade onde eu moro, chegar e olhar de outra forma e olhar as pessoas de outra forma, isso daí, eu vou levar. Isso é o que fez mudar muito a minha cabeça, é a gente parar de olhar só pra frente e o olhar um pouco mais para os lados, isso aqui eu aprendi muito. Então eu chego onde eu moro, enxergo de forma mais ampla, mais aberto e na verdade tu vê que eu sou só mais um e os meus problemas, talvez, são mais pequenos, perto dos outros. (Eduardo, 18 anos, Administrativo).

De acordo com o relato dos jovens este aprendizado do “olhar ecológico sobre o lugar” permite refletir, ao mesmo tempo, sobre esta condição de que: *“As pessoas [dão] mais importância à aparência do que a própria vida” (Aílton, 22 anos, Manutenção).* Em relação à consciência do lugar Milton Santos nos ensina de que: *“Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2005, p. 161).* E perceber aos 17 anos de idade de que *“O mundo é bem maior do que a gente pensa, é uma experiência revolucionária” (Jorge, 17 anos, Manutenção).*

Verificamos nos relatos de muitos dos(as) participantes a condição de abandono e as adversidades existentes nas comunidades e bairros periféricos onde se inserem. Segundo os(as) jovens, a constante insegurança provocada pela violência urbana, tráfico de drogas, ausência ou ineficiência dos serviços públicos se constituem como fatores de risco à convivência nos lugares em que se inserem. Em contraposição a esta situação, as relações de confiança e amizade entre os moradores e o sentimento de pertencimento dos jovens são identificados como fatores que promovem a proteção social diante das adversidades vivenciadas. Cecconelo (2003) em seus estudos nos mostra que o relacionamento positivo dos sujeitos e as suas famílias com/na comunidade podem atuar como fatores de proteção. Assim,

como o “sentimento de pertencimento à comunidade, o vínculo e o estreitamento e à coesão entre as famílias”, dentre outros aspectos que constituem “um importante recurso para lidar com os fatores de risco existentes na comunidade, como a pobreza e a violência” (CECCONELLO, 2003, p. 95).

Ao nos referirmos ao aspecto da pobreza e abandono vivenciado pelos jovens, é preciso enfatizar os escritos de Demo (1994) sobre o assunto. O autor traça dois horizontes bastante típicos, ainda que, segundo ele próprio, os considere como um único fenômeno: *pobreza econômica* e *pobreza política*.

Por *pobreza socioeconômica* compreendemos a carência material imposta, traduzida na precariedade comumente reconhecida ao bem-estar social: fome, favela, desemprego, mortalidade infantil, doença... Esse horizonte é mais tratado e possui a vantagem metodológica de caber facilmente nos trâmites acadêmicos, do tipo “indicadores sociais”, porque quantificáveis. Por *pobreza política* compreende-se a dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado para atingir a de sujeito consciente e organizado em torno dos seus interesses. [...] Esse horizonte é menos estudado e leva a desvantagem metodológica de que essa captação se coaduna com muita dificuldade aos trâmites acadêmicos porque qualidade política por definição não se mede. (Demo, 1994, p.20 Grifo nosso).

Observamos que os jovens identificam a pobreza como parte do contexto onde se inserem. O registro reflexivo do jovem Aílton demonstra a pobreza associada à impossibilidade de pagar pela moradia, e que para muitos em situação de pobreza a “alternativa” que se apresenta é a favela ou a ocupação: “*Quando a gente tem dinheiro, escolhe onde quer morar, e quando não tem mora onde dá e como dá. E quando não dá, a gente ocupa, por que precisa morar*” (Aílton, 22 anos, Manutenção).

As favelas, segundo Rodrigues (1991) “são, para a população, uma estratégia de sobrevivência. Uma saída, uma iniciativa, que levanta barracos de um dia para o outro, contra uma ordem desumana, segregadora” (RODRIGUES, 1991, p.40). E assim como “alternativa” a favela surge nas cidades, assim como a ocupação de terras no meio rural, como mais uma “opção”. Ambos considerados irregulares do ponto de vista jurídico da propriedade da terra.

O pertencimento e a inclusão social para alguns dos jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz acontece através da “posse” do lugar, o que contribui para a diversidade no

espaço urbano e determina a diferença no acesso aos equipamentos e serviços públicos entre aquele que possui condições de pagar ou não pela casa.

Somente os que desfrutam de determinada renda ou salário podem morar em áreas bem servidas de equipamentos coletivos, em casa com certo grau de conforto. Os que não podem pagar vivem em arredos de cidades, nas extensas e sujas “periferias” ou nas áreas centrais “deterioradas”. Nestes arredos de cidades, há inclusive aqueles que “não moram”, vivem embaixo de pontes, viadutos, em praças, em albergues, não têm um teto fixo ou fixado no solo. (RODRIGUES, 1991, p. 12).

Dessa forma, a segregação espacial torna-se mais visível mediante a relação que se estabelece entre o que se apresenta como teoria (o que oferecem aos sujeitos em termos de cidade) e a prática dos sujeitos que nela vivem e sobrevivem.

As condições e as contradições entre o lugar vivido e o lugar pensado parecem tramarse ao processo de constituição das identidades dos sujeitos e do sentimento de pertencimento em relação a ele. É preciso ouvir a voz de quem vive e experienta cotidianamente o lugar, para de fato entender o que, como e porque pensam e fazem esse lugar.

Com a leitura sobre a realidade os jovens podem enxergar as dificuldades e as potencialidades no seu cotidiano: “*Sair um pouco de dentro de casa pra ver o bairro [...] ver o que tem de bom quais são as qualidades*” (Fábio, 17 anos, Administrativo). Demonstra o ensaio do sujeito para olhar de um modo diferente um ambiente “velho conhecido”. Assim, o olhar ecológico do jovem consiste em um olhar para além do imediato, conforme sinaliza o seguinte relato:

A gente parou de achar que a comunidade é só nós. Quando perguntam como é que tá a tua vila lá a gente responde ah! Na minha casa tá entrando água, mas tem coisa bem pior lá, entendeu? A gente começou a enxergar que a comunidade não é só nosso tem pessoas com casos muito piores que o nosso. (Eduardo, 18 anos, Administrativo).

Entender o sentimento de pertencimento em relação ao lugar justifica-se, nesse estudo, como parte de um processo que busca correlacionar a leitura que fazem os(as) jovens desde a estrutura e os serviços que integram a rede de apoio social, até mesmo a estratégia reflexiva necessária para que cada sujeito possa se conhecer e se reconhecer como parte integrante e

relevante no/do lugar. Este reconhecimento tem como intenção a valorização e o respeito à sua constituição e desenvolvimento como sujeito permeado por histórias, dilemas, adversidades, sentimentos, lembranças, trocas e aprendizados vivenciados cotidianamente nos contextos em que se insere.

7 PERCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

Na pesquisa realizada sobre a política pública Jovem Aprendiz, escolhemos por escutar a “voz” dos jovens que são os participantes e que teoricamente são os beneficiários deste programa. É evidente que os relatos dos jovens dizem respeito aos conteúdos, práticas pedagógicas e interações de um lugar específico, do Programa Jovem Aprendiz realizado em uma escola técnica no município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Essas percepções não se referem à política pública inserida no macrossistema e sim nas ações concretas desenvolvidas por professores/educadores que integram o microssistema escola. O fato de esta pesquisa focar em uma realidade específica está de acordo com a proposta de estudo, que é compreender o olhar crítico dos jovens sobre o lugar em que se inserem. Além disso, o estudo pode contribuir para (re)pensar o processo de formação ambiental crítica destes jovens.

As percepções dos jovens em relação ao Programa Jovem Aprendiz explicitam as contribuições do programa no processo de formação crítica desses jovens, através de práticas pedagógicas que possibilitam o empoderamento e a compreensão, com “outros olhos”, de suas próprias vidas. São relatos sobre uma formação que passa pelo diálogo e pela troca entre educadores e educandos, pela união entre a teoria e a prática numa relação humanizada ao longo do processo de formação de educadores e educandos, a valorização e o respeito pelas experiências e práticas dos sujeitos envolvidos nesse processo, com vistas a entender de forma contextualizada o ambiente, os contextos, as relações e as práticas realizadas cotidianamente, por cada um deles.

Nos relatos dos jovens sobre o Programa Jovem Aprendiz foi identificadas experiências significativas e visão analítica sobre os aspectos positivos e negativos diante de algumas práticas vivenciadas no programa. A partir da análise das percepções dos jovens foi possível apontar as estratégias consideradas relevantes para a construção do conhecimento, na ótica dos participantes.

Na sequência estão explicitadas as categorias que emergiram a partir da análise das percepções dos jovens sobre o Programa Jovem Aprendiz.

7.1 Experiências significativas e aspectos positivos do Programa Jovem Aprendiz

Os jovens apresentaram relatos sobre experiências significativas e aspectos positivos enquanto participantes do Programa Jovem Aprendiz. Na análise dos dados é possível identificar que os jovens apontam as seguintes experiências como positivas e significativas, que são:

a) Estratégias pedagógicas do programa

Os jovens relataram algumas ações e estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores que consideram dar maior sentido à sua participação social e à construção da identidade como cidadãos no contexto em que se inserem.

O teatro, enquanto estratégia pedagógica capaz de produzir uma ação, permite aos jovens interpretar parte da relação que estabelece com o mundo que o circunda, identificando as dificuldades e possibilidades de ser jovem em uma sociedade excludente e com conflitos diários. O teatro no Programa Jovem Aprendiz acaba revelando-se como promotor de resiliência na vida destes jovens e que pode ajudá-los a encontrar perspectivas diante da realidade que vivem e experienciam cotidianamente, além de encontrar possibilidades e esperança, como afirma uma jovem:

pra mim colocar em cena pra todo mundo me notar, coisa que sempre foi muito complicado. Agora fazendo isso crio mais coragem, vamos dizer, assim, pra mostrar não o que eu escondo, mas pra mostrar mais de mim. (Raquel, 17 anos, Administrativo).

Os jovens relatam que através do teatro é possível demonstrar as relações afetivas e interações promovidas no programa, disparadas pela experiência de ensaiar com o grupo, além de estreitar e fortalecer os laços de amizade entre eles: “*agora nos últimos meses com o teatro, a gente tá mais unido*” (Raquel, 17 anos, Administrativo). De acordo com os jovens o teatro serve como dinâmica de integração do grupo.

Sobre este aspecto Augusto Boal nos ensina de que:

Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro! (BOAL, 2013, p. 24).

De outra forma, se realmente quisermos ouvir, entender e compreender a leitura e a avaliação que fazem do programa, o teatro deve estar acompanhado por outras formas de leitura e percepção dessas manifestações que acontecem, através do corpo. O teatro é utilizado como disparador de emoções e pensamentos fortalecendo os processos de desenvolvimento dos sujeitos, da mesma forma que gera conhecimento e respeito ao corpo e seus limites. *“Hoje acordei 06:30 da manhã estava com sono, cansado, depois desta experiência é como se tivesse uma manhã completa de sono.”* (Edson, 17 anos, Administrativo).

Os jovens relatam que o teatro promove a sensibilidade, o respeito e a consideração pelo outro através do toque. A jovem Josiane relata sua sensação de ser tocada pelo colega: *“Tive tanta vontade de chorar com o exercício do toque, mal sei o que senti mas fazia tanto tempo que eu não sentia um carinho.”* (Josiane, 18 anos, Administrativo). Assim, como também relata a jovem Natalie: *“Tive muita vontade de chora no exercício de toca no meu parceiro, não to acostumada com isso, mais dei meu carinho e recebi ele devolta”* (Natalie, 18 anos, Administrativo).

O Teatro do Invisível é uma das linguagens do Teatro do Oprimido. Um método estético, que se utiliza de várias linguagens reunindo jogos, técnicas e exercícios específicos. Muitas das cenas improvisadas pelos jovens durante as oficinas a partir de temas livres como, por exemplo, *cenar cotidianas* na vila, na comunidade e no lugar onde se inserem. Normalmente as cenas acabam reproduzindo muitas das experiências pessoais, de violência doméstica, racismo, preconceito, homofobia, machismo etc. *“a gente vê que a gente mesmo acaba muitas vezes tendo atitudes racistas homofóbicas e nem percebe entendeu. E agora a gente acaba pensando antes”* (Francine, 18 anos, Nutrição). O que se percebe é que o teatro como “estratégia de trabalho” para o educador tem permitido a esse jovem poder se expressar de maneira mais espontânea e sem as máscaras (de bom filho, bom pai, bom irmão, bom cidadão e bom amigo...).

O teatro possui a capacidade de desacomodar e inquietar os sujeitos. Surge também como uma possibilidade de expressar, comunicar e visualizar uma aproximação, capaz de contribuir no processo de conscientização em relação às condições que vivência e experiência cotidianamente no lugar, enquanto esse sujeito narra a própria vida através do seu corpo.

Acho que todo mundo já sabia só faltava alguém abrir o olho. Eu já sabia que pobre é pobre e rico é rico. Que eles têm uma condição boa e agente tem outra. Só faltava alguém abrir meu olho abrir a minha cabeça pra mostrar aquilo ali, entendeu? (Marcela, 17 anos, Administrativo)

Da mesma forma, as *atividades com música* são citadas pelos jovens como estratégias positivas para “mexer” com a sensibilidade e as experiências cotidianas dos participantes. As músicas remetem às lembranças, histórias, passagens e recordações de momentos e de pessoas que foram e são importantes na vida deles, como é o caso da jovem Letícia:

Hoje foi meio difícil, pois enxergar para dentro de si não é fácil, eu não tinha palavras ou músicas específicas para definir tudo que passei ou passo, mas foi bom é uma forma de desabafar... (Letícia, 21 anos, Administrativo).

Para alguns, o exercício acaba disparando algumas reflexões, como é o caso da jovem Tânia “*O sentimento que o exercício me permitiu foi a reflexão e a saudade.*” (Tânia, 17 anos, Administrativo).

Assim como o teatro, as atividades com músicas fazem emergir as fragilidades e potencialidades de cada um dos jovens participantes. Para a jovem Josiane, o exercício

fez doer minha alma, me fez tremer e encher os olhos de lágrimas só ao olhar o trecho de uma das músicas que eu escrevi me fez sentir tudo que passei e tá marcado em mim fez eu lembrar dos meus pais fez eu pela primeira vez sentir vontade de tirar tudo dentro de mim” (Josiane, 18 anos, Administrativo)

Tais atividades são estratégias que consideramos indispensáveis a qualquer sujeito que se propuser a intervir no mundo. O contrário disso é o que Freire (2014) denomina como simples adequação, ou seja, um “ajuste do corpo às condições materiais, condições históricas, sociais, geográficas, climáticas etc.”. Portanto, a subversão da lógica social vigente consiste em promovermos a mudança a partir das nossas práticas e das nossas representações sociais tendo em mente nossa compreensão de mundo sobre a realidade a qual estamos todos inseridos.

As *dinâmicas* têm conteúdos qualitativamente diferentes daquelas que visam estimular a competição, numa espécie de gincana. São atividades baseadas em conteúdos trabalhados de modo a proporcionar vivências práticas e, a partir disso, refleti-las criticamente. Segundo a jovem Bruna, as dinâmicas sempre tinham por detrás “*um ensinamento*” (Bruna, 18 anos, Nutrição). O jovem Ricardo refere-se às dinâmicas e outras estratégias pedagógicas utilizadas no programa como uma “*quebra de padrões na forma de aprendizagem e nos assuntos tratados. As abordagens apresentadas em diálogos e dinâmicas foge do “padrão escolinha.*” (Ricardo, 17 anos, Administrativo).

No relato do jovem fica evidente que estas experiências, através de dinâmicas e oficinas pouco se fazem presente, de um modo em geral, no currículo escolar. São atividades importantes e possíveis que estimulam a criatividade a espontaneidade e a sensibilidade dos alunos, porém que poucos educadores exploram. Com isso, diminuem também as chances e as possibilidades de que os mesmos possam se experimentar, conhecer e reconhecer os limites do próprio corpo e a lidar com seus erros ao longo do processo.

depois daquela, dinâmica, tipo, perceber cada um com a sua própria história, cada um com seus defeitos, com suas qualidades, eu acho que fez com que a gente se unisse mais [...]. Eu acho que aquela dinâmica, no meu caso, me ajudou a ficar mais amiga, (Raquel, 17 anos, Administrativo)

Os jovens também relataram uma das atividades que fez com que eles vissem na prática os efeitos sociais e, sobretudo, o quanto os argumentos baseados nessa perspectiva são insuficientes para justificar as desigualdades. Em uma ocasião, uma educadora mostrou aos jovens um vídeo sobre uma dinâmica que submeteu pessoas diferentes a um conjunto de perguntas. Os candidatos estavam dispostos em uma sala em linha reta, o que os colocava um

ao lado do outro de mãos dadas. De acordo com as respostas, cada candidato deveria dar um passo à frente ou um passo atrás. As perguntas, de modo geral, indagavam a respeito de coisas da vida pessoal sobre a qual os sujeitos não tinham escolhas, como por exemplo, se já haviam sofrido discriminação sobre sua orientação sexual, seu modo de vestir ou até mesmo a ausência de recursos financeiros para coisas básicas. Deste modo, os jovens aprendizes ficaram tão comovidos com o material que problematizava a existência de privilégios que propuseram organizar as próprias perguntas e se submeter ao mesmo exercício só que com olhos vendados, para que não houvesse constrangimento maior que o já existente nos possíveis resultados.

Os jovens relatam esta experiência como marcante durante a sua participação no programa e resumem este exercício anunciando que *“a gente não sabe nada sobre o outro”* (Duarte, 19 anos, Administrativo). Jorge relata, ao mesmo tempo, de que esta foi a *“coisa mais estranha que já teve nos últimos tempos”* (Jorge, 17 anos, Manutenção). E Raquel encerra dizendo:

Hoje me senti, muito estranha, olhar pra tras e ver que muitas pessoas tavão atras de mim, outras bem mais a frente, de olhar e perceber que aquela pessoa que ta sempre ali junto com você, ai tu olha pra traz e percebe que já passo, por tantas coisas...” (Raquel, 17 anos, Administrativo).

As dinâmicas realizadas possibilitam aos jovens perceber que os demais sujeitos também possuem suas histórias e dificuldades, como anuncia a educanda Alexandra:

modo como o curso trabalha” possibilitando “enxergar o colega de um modo diferente, não só como a colega, mas a que teve a sua história de vida e hoje é [sua] colega e amiga. (Alexandra, 20 anos, Nutrição)

Para outra jovem, sobre esta mesma atividade, o que mais lhe chamou atenção foi o fato de que: *“As dinâmicas eram os únicos momentos em que a turma se unia e se ajudava”* (Mônica, 19 anos, Administrativo).

As *oficinas de vivências* também foram citadas pelos jovens como atividades que mais gostaram no desenvolvimento do Programa Jovem Aprendiz. Os jovens listaram uma série de oficinas e atividades culturais que consideram importante para ampliar seus conhecimentos e para a integração do grupo. Foram realizadas oficinas de fotografia, teatro de animação, xadrez, dentre outros, promovidas pelos educadores do programa e outrosicineiros convidados.

Gostei daquele negócio que a gente fazia que era pra fazer teatro, fotografia. Tava fora do que a gente deveria fazer, mas fazia. Foi bem bacana isso daí. Porque eu nunca tinha feito esse negócio de fotografia, entendeu? Eu nunca tinha pegado uma câmera profissional, na mão e pá! Pra fazer. Aí eu comecei a fazer e até gostei. Achei bastante legal. Fora do que a gente tinha de fazer aqui dentro. (Clóvis, 18 anos, Manutenção)

Estas são estratégias pedagógicas que nos permitem conhecer mais sobre algumas das dimensões de ordem pessoal, o que é importante e significativo a eles e elas, bem como os anseios, as inseguranças, as preocupações, ou seja, uma gama e afetos humanos característicos do tempo e do espaço a qual estão inseridos.

Os *debates* e outras atividades em que os jovens puderam se comprometer e desenvolver projetos em conjunto foi enunciado como *estratégias de empoderamento* na ótica dos jovens. Eles percebem o quanto tais atividades podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da sua participação como cidadãos. Como aponta a jovem Roberta:

Eu acho que ter falado sobre assuntos que a gente até então ainda não tinha como o ECA e frisar bastante sobre a Consciência Negra, preconceito e como tu mesmo disse na escola a gente não aprende muito isso e aqui a gente conseguiu aprender bastante coisa (Roberta, 18 anos, Nutrição).

Os jovens enfatizam a importância da liberdade proporcionada pelos professores para que possam se expor nos debates. “*Eu gostei também da parte que vocês deram bastante liberdade para expor a nossa opinião sobre cada assunto*” (Ângela, 18 anos, Nutrição). Da mesma forma afirma a jovem Tânia:

A liberdade dos professores com a gente, de conversar e deixar a gente ter o nosso espaço com eles. Da oportunidade da gente falar da nossa vida, dos nossos problemas, tudo. (Tânia, 17 anos, Administrativo)

O processo de emancipação do sujeito está no oprimido começar a desligar-se do mundo da opressão e passar a comprometer-se na práxis com sua própria transformação. E a forma de nos comprometermos com essa mudança é através da solidariedade para que o outro venha a tornar-se mais (FREIRE, 2014).

Como exemplo, foi realizada a SEMANECA (Semana de Comemoração dos 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente), em que os jovens foram desafiados a montar um esquete teatral, a utilizar o estêncil (molde vazado) para a impressão de camisetas com frases sobre o ECA, organizar um desfile e, por fim, a realização de uma exposição fotográfica com material autoral (fotos tiradas no centro da cidade de Porto Alegre).

Eu gostei do projeto do ECA que a gente fez e no caso vocês ajudaram, mas apostaram todas as fichas em nós e a gente foi capaz de fazer o que a gente queria e não o que foi mandado, agente mesmo fez o projeto. (Marta, 19 anos, Nutrição).

O comentário de Jorge refere-se também a autonomia:

A autonomia que me foi dada na Semaneca (Semana de Comemoração do ECA) me permitiu ajudar o grupo da fotografia, que não tinha instrutor. Ficou meio que, por nós, a gente dividiu as equipes e viu quem ia fazer o quê. E vocês façam como acharem melhor! E eu disse as equipes (Jorge, 17 anos, Manutenção).

Natalie elogia a proposta: “Achei tudo bem organizado, que todo mundo chego junto pra dar tudo certo”. E completa: “O que mais me chamou a atenção foi o teatro” (Natalie, 18 anos, Administrativo).

A Semaneca permitiu aos jovens experimentar e se experimentarem frente à proposta apresentada. É importante esclarecer que isso não é explicitamente a proposta do programa e sim o resultado de práticas de educadores e demais profissionais que atuam no programa, é resultado de ideias que surgem algumas vezes individuais e do próprio coletivo e como resultado de experiência de vida de seus professores. Esta experiência possibilita que o jovem repense a sua postura em sociedade, como afirma a jovem Alexandra.

Ninguém mais chega dizendo que tal coisa é aquilo por que eu vou pesquisar primeiro e se precisar eu bato meu pé pra recorrer, no caso, ao certo sempre entendeu? Antes disso eu não tinha. Também trabalhei antes 2 anos em loja com vendas e nunca fui, nunca aprendi essa coisa de me expor também e ter a minha opinião e que um serviço de 2 anos e um curso de 5 meses me ensinou muito mais do que num trabalho que durou bem mais entendeu. Por isso que agente absorve pra vida. (Alexandra, 20 anos, Nutrição)

A jovem Eva entende que outros assuntos poderiam ser abordados utilizando a mesma estratégia pedagógica:

Foi bom, mas gostaria que foi mais abordado outros assunto, que ajuda nós adolescente no dia a dia, com gravidez que é importante. É, o abordo que é um assunto muito interessante que tá fora do assunto. (Eva, 18 anos, Nutrição).

O caso da jovem Eva nos leva a refletir sobre os conteúdos discutidos em sala de aula que, em nossa opinião, deveriam partir do que os jovens anunciam e denunciam. O protagonismo dos jovens pode ser estimulado também como disparador dos temas que serão abordados ao longo do período chamado teórico, principalmente nos módulos transversais. Isso significa dizer que a ordem dos conteúdos pode ser dada pelos alunos e até mesmo alterada, conforme a demanda por eles apresentadas, para que faça sentido e tenham significado a cada um deles, permitindo aos jovens perceber-se como parte integrante, importante e constituinte de um processo que é seu e que deve ser dividido, generosamente, com os demais, para que todos se tornem mais. Nessa etapa é preciso que o professor esteja atento às sugestões, às dúvidas, às carências e às necessidades dos alunos *com* quem estuda,

ao passo que a jovem Sara diz que aprendeu sobre a “*importância do ECA na vida das crianças e adolescentes*” (Sara, 17 anos, Administrativo).

É preciso que se perceba o quanto de ideologia existe nesta condição social de achar que o jovem não é capaz de realizar um trabalho sério, comprometido e responsável. A realização de estratégias em que envolva o protagonismo pode surpreender os jovens positivamente diante das suas próprias capacidades e demonstrar aos educadores os interesses e desejos desses sujeitos.

b) Acolhimento e respeito dos educadores e coordenação do programa

A maioria dos jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz ressaltam como aspecto positivo o acolhimento e o respeito que sentiram ao ingressar no programa. Percebem este como um diferencial quando comparado a outros espaços que circulam, como a escola por exemplo.

Fica evidente na fala de alguns jovens a maneira de como foram acolhidos pelos professores e coordenação pedagógica:

Diferentemente de outros cursos a escola não tem aquela hierarquia alunos são professores e professores são alunos, assim como ela disse, liberdade. O senhor teve oportunidade de aprender com a gente e agente teve oportunidade de aprender com o senhor. Isso foi muito legal. Não tinha um líder da turma na sala. Não tinha aquele professor que só ele podia falar e só ele decide o que vai ser feito (Eduardo, 18 anos, Administrativo).

Os educandos Aílton, Joel, Gilberto e André, todos do curso de Auxiliar de Manutenção avaliam as suas relações com os educadores durante o período do curso e acabam revelando também parte das suas relações com as escolas pelos quais ainda vivenciam, nesse caso, no período inverso ao programa, como no diálogo reproduzido abaixo:

Aílton: “*Ah! Eu vou ali comprar um lanche!*” (Aílton, 22 anos, Manutenção);

Joel: “*Vira as costas e sai.*” (Joel, 18 anos, Manutenção);

Gilberto: “*Aquela questão ali do cara só sai e depois volta, depois de meia hora, e ninguém fala nada pro cara...*” (Gilberto, 18 anos, Manutenção);

Professor: *“Por quê? Deveriam?”*.

André: *“Tudo bem, não é que deveriam falar, é que é uma liberdade que o cara não tá acostumado. Daí, o cara fica. Dá até mais vontade de ficar num lugar assim. No colégio, quando eu ia no banheiro, eu me sumia”* (André, 17 anos, Manutenção).

Ao serem, questionados sobre a avaliação que fazem da coordenação do programa, André nos diz que esta *“é boa”*. *E que o [professor] “troca umas ideia tri”* e que ainda *“dá alguns conselhos”*, (André, 17 anos, Manutenção). Ainda sobre o acolhimento da coordenação do programa, Josiane relata:

eu achei que eles sempre têm tempo e disposição pra acolher a gente. Que nem eu, por exemplo, eu precisei de uma coisa e o W. fez de tudo para conseguir pra mim. Então eu acho que se têm algum problema e aquilo é importante pra ti acaba sendo importante pra eles naquele momento” (Josiane, 18 anos, Administrativo).

O educando Aílton lembra que desde o primeiro dia, este mesmo professor, quando presente na sala para dar as boas vindas, havia lhes dito, na ocasião, que se tivessem algum problema, mesmo, lá de fora, que trouxessem para dentro da escola para tentarmos juntos resolvê-lo. *“E é bem isso mesmo! Tipo, o Marcos deu problema e ele pediu pra falar no pedagógico. E o [Professor] conversou com ele, também. É bem isso, eles dão o suporte que não tem na escola, lá”*. E sobre este mesmo assunto, o comentário do educando Douglas em referência a escola, diz: *“Porque, lá, na chamada tu é só mais um número”* (Douglas, 17 anos, Manutenção).

Fica evidente que os jovens estabelecem uma comparação entre o tratamento e a postura dos professores que atuam no programa e aqueles que atuam na escola regular. Estes jovens afirmam que são mais acolhidos e respeitados no programa, pois são escutados e identificados pelas suas características e individualidades dentro do grupo. Conforme o relato de Franciele:

Vocês deixam a gente se expor vocês sempre estão nos dando mais uma chance conversando e tentando entender o que a gente passa vocês não se

importam só com a matéria. Vocês se preocupam com nós isso não deixa chato de vir eu venho porque eu quero” (Franciele, 18 anos, Nutrição).

A Jovem Ângela ressalta a oportunidade de poder falar e emitir a sua opinião dentro do Programa Jovem Aprendiz: *“Achei legal que vocês tenham ouvido a gente, na real, foi o que eu mais gostei” (Ângela, 18 anos, Nutrição).* Comumente não são todos os jovens que chegam ao programa e sentem-se a vontade para falar e expor suas ideias, pensamentos e reflexões em sala de aula. O jovem Edson, ao deparar-se com a situação limite e suas dificuldades de se expor frente ao grupo, revela a importância do incentivo dos educadores: *“Tipo não é que nem na escola... Eu fico sentado num canto e já era. E aqui não! Vocês dizem vamo fazê magrão! Vamo fazê!” (Edson, 17 anos, Administrativo).*

Por isso, a importância dos educadores respeitarem as diferenças e estimularem a participação de todos. O jovem Diego reforça a importância do papel do(a) educador(a) nesta aproximação com os jovens participantes do programa: *“Tentar procurar mais porque o aluno não quer aprender e por que ele se isola num canto. Se o aluno tá mal daí ele não presta atenção” (Diego, 17 anos, Manutenção).*

Ainda no que tange ao papel do(a) educador(a) no acolhimento dos jovens, o jovem Gilberto afirma que é relevante o *“O educador ter mais empatia com o aluno, tentar se colocar no lugar dele” (Gilberto, 18 anos, Manutenção).* Para Tânia o aspecto positivo na relação com os educadores é a confiança conquistada com a participação no programa: *“a gente aprendeu a confiar muito em vocês” (Tânia, 18 anos, Administrativo).*

c) Socialização entre os jovens e construção do conhecimento

Outro aspecto positivo sobre o programa que aparece nas falas dos jovens é a possibilidade de aprendizado na participação no programa. Estes ressaltam o quanto estão aprendendo os conteúdos das disciplinas específicas e transversais, como no relato de Franciele:

eu na área da nutrição gostei da professora V. porque ela passava uma matéria pra nós e botava a gente a colocar em prática, teve uns três

trabalhos aqui e ela nos deixou bem preparados pra ir pro hospital”(Franciele, 18 anos, Nutrição).

A Jovem Tânia faz uma avaliação positiva do programa em relação às disciplinas transversais: *“A gente aprendeu muitos assuntos. A gente aprendeu sobre vida, sobre racismo, sobre o que está acontecendo” (Tânia, 17 anos, Administrativo).* O mesmo faz Anderson: *“Bah! Foi uma experiência única. Vários tipos de vida diferente. Mais conhecimento pro cara usar mais além” (Anderson, 17 anos, Manutenção).*

Nos relatos os jovens reforçam que este conhecimento apresenta um significado não somente para a sua formação técnica e profissional, e sim um aprendizado significativo para a sua vida.

Pra mim foi o conhecimento básico da elétrica. Não sabia nem trocar o chuveiro. Tomava banho frio porque não sabia trocar o chuveiro. E eu não ia chamar os outros pra ir na minha baia, tá ligado? Aprendi a tomar banho frio por causa disso. Agora já tomo banho quente. Agora tá sereno! (Gilberto, 18 anos, Manutenção).

Bronfenbrenner (1996) indica em seus estudos que na medida em que um membro da dade vive e experiência um processo de desenvolvimento, este acaba reproduzindo e repercutindo nos ambientes e contextos em que se insere. Nos relatos dos jovens percebemos que estes compartilham os saberes que aprenderam no programa com suas famílias e amigos, como no relato do Mauro: *“eu falei pro meu pai que eu ia começar com a nutrição daí nós começamos há comer um pouco melhor em casa. Era só fritura essas coisas” (Mauro, 19 anos, Nutrição).*

Alexandra também multiplica em sua casa o conhecimento construído: *“Na minha família agora todos estão cientes em casa agora sobre os agrotóxicos e todos os outros assuntos discutidos aqui tudo que dava eu chegava e falava em casa” (Alexandra, 20 anos, Nutrição).* O assunto também é multiplicado para além dos espaços físicos da escola e da casa:

Eu fui e conversei com o cara que cuida, agora, de lá [Associação de Moradores] e falei pra ele que agente é uma comunidade e tem que cuidar do que tem lá, que tá fechado. [...] que é pra gente fazer reuniões lá e decidir coisas pra nossa comunidade. E ele me disse Ah! Onde é que tu tá aprendendo esse monte de coisas? Eu disse isso é só uma questão de informação e se o senhor não sabe agora o senhor vai ficar sabendo, porque esse é um lugar que é de todos nós e não do senhor. E daí, agora, ele começou a arrumar o lugar pros moradores e isso pra mim foi bastante interessante, sabe. Isso eu vou levar pra todo mundo porque é um direito nosso (Letícia, 18 anos, Nutrição).

Isso revela a inserção do jovem no programa e o aprendizado, construído de forma significativa, que repercute nos ambientes e contextos onde se inserem. Apropriam-se dos conhecimentos tecidos no espaço do Programa Jovem Aprendiz e passam a estabelecer relações de cooperação no âmbito doméstico e familiar.

Por isso, tão importante quanto discutir sobre a realidade, é conhecer a leitura de cada jovem sobre a realidade. É fundamental que o professor esteja alerta às singularidades e às especificidades de cada aluno, pois cada um desses sujeitos buscará sua forma de comunicar-se com os colegas, o professor, a escola e a própria vida. *“No começo, ninguém se falava, agora, todo mundo já é amigo”* (Douglas, 17 anos, Manutenção).

Além de perceberem a importância de compartilhar os assuntos tratados no programa, os jovens revelam a oportunidade neste espaço de socialização e poder aprender com os demais: *“Eu aprendi a respeitar a opinião dos outros. Pode ter sido em muito pouco tempo, mas nesse pouco tempo eu pude aprender isso”* (Lourdes, 20 anos, Nutrição). Neste processo de socialização, os jovens ressaltam o aprendizado sobre a aceitação do outro e o respeito às diferenças no grupo.

Aprender a conviver com pessoas diferentes das que tu convive diariamente. Nunca que eu ia estudar ao lado de alguém que já esteve na Fase. Simplesmente por vivência eu tive esta oportunidade e são pessoas que eu me dou super bem. (Jorge, 17 anos, Manutenção)

Com isso fica evidente a importância da constituição do grupo e a promoção de relações diádicas para o desenvolvimento do sujeito no lugar onde se inserem. Tais relações

podem contribuir para ampliar o repertório, o processo de aprendizagem e a inserção social dos jovens nos diferentes contextos de vida.

7.2 Olhar crítico sobre os aspectos negativos do programa

Nos relatos dos jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz também foi possível identificar aspectos considerados negativos, que menos gostaram ou que gostariam que fossem revistos no desenvolvimento do programa. Na análise dos dados foi possível identificar a percepção crítica dos jovens sobre o programa, apontando as seguintes experiências como negativas: a) Dicotomia entre teoria e prática na abordagem dos conteúdos; b) Diferenças nas metodologias e estratégias pedagógicas dos educadores.

a) Dicotomia entre teoria e prática na abordagem dos conteúdos

Os jovens relataram como aspecto negativo o fato do curso técnico estar dividido em dois momentos distintos: módulo teórico e módulo prático. Para os jovens, a ausência de prática durante o curso teórico prejudica o processo de aprendizagem do conteúdo.

Alguns assuntos tratados em sala de aula, que não tivessem relação com a parte técnica, para Anderson, foram interpretados como perda de tempo: *“Acho que tinha que ter menos papo furado e mais elétrica”* (Anderson, 17 anos, Manutenção). Em seguida Tânia faz críticas ao conteúdo teórico do curso: *“Mas sobre o que realmente a gente vai fazer lá a gente não aprendeu e eu senti falta disso”* (Tânia, 17 anos, Administrativo).

Daí, a necessidade de tentarmos entender os motivos pelos quais determinados assuntos passam a ser considerado “papo furado”. A maioria dos jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz busca o curso para uma qualificação técnica, para aprender uma função específica e ter mais chances de ingressar no mercado de trabalho. Por isso, para alguns destes jovens os assuntos transversais ou não aplicação prática dos conteúdos específicos no módulo teórico aparenta “perda de tempo”. Conforme o relato de Tânia: *“A gente aprendeu poucas coisas a gente ficava mais tempo sentado sem fazer nada do que tendo matéria, explicando. Então a gente tá meio assim o que será que a gente vai fazer lá”* (Tânia, 17 anos, Administrativo). A jovem Mônica também enfatizou a importância do curso abordar mais os

conhecimentos específicos: *“Faltou a gente aprender mais sobre administração. Mesmo, que a gente vai pra lá e não faça aquilo, que vocês vão ensinar aqui, entendeu, serve pra outro emprego, depois disso”* (Mônica, 19 anos, Administrativo).

A jovem Fernanda também faz críticas à parte específica do curso, de nutrição:

Na parte específica parece que a gente não tá aqui [na escola] muda totalmente o que a gente entende que vocês colocavam como proposta pra gente [...] acho que deveria ser uma coisa mais leve, a gente ia aprender melhor e ter mais prazer de ver aquilo. Ficou uma coisa muito pesada uma coisa muito chata (Fernanda, 21 anos, Nutrição).

De certa forma esta posição dos jovens em buscar “algo mais prático” no curso reproduz uma formação mais tecnicista e menos humanizadora e problematizadora, como afirma FREIRE. Mesmo diante da percepção da oportunidade de liberdade e protagonismo anunciado como aspecto positivo no curso, estes jovens ainda não se sentem compelidos a participar do seu próprio processo de formação e continuam a aceitar de forma passiva, descompromissada a verticalizada a informação pronta, pouco significativa e descontextualizada das suas realidades. A preocupação principal destes jovens continua sendo em atender ao mercado de trabalho competitivo e excludente gerado pelo sistema Capitalista.

b) Diferenças nas metodologias e estratégias pedagógicas dos educadores

Os jovens também apontam como aspectos negativos as diferentes abordagens dos educadores em sala de aula. Como afirma a Jovem Tânia: *“Eu acho que os professores cada um têm uma opinião sobre as coisas. Não tem uma ligação de pensamento entre todos”* (Tânia, 17 anos, Administrativo).

Os jovens apontam críticas para práticas diferenciadas entre os educadores. Relatam que alguns educadores priorizam a realização de dinâmicas e atividades diferenciadas, ao contrário de outros educadores que privilegiam o ensino bancário de transmissão do conhecimento. O jovem Mauro relata um desejo de melhoria na escolha das estratégias adotadas pelos professores:

Eu queria que alguns professores tivessem um consenso a mais de juventude assim por causa que alguns são meio duros e seguem uma linha sempre e a Juventude é um outro tipo de linha difícil de entender e a maioria das pessoas são tradicionais. (Mauro, 19 anos, Nutrição).

Os jovens comparam este modelo bancário de educação ao modelo reproduzido no ambiente escolar. De acordo com Marcela: *“As aulas do P. o que podia estragar estragou tudo. É um colégio. Eu saio do colégio e venho pra aula de novo. Gente é a mesma coisa”* (Marcela, 17 anos, Administrativo). Ainda sobre o mesmo professor, em sequência ao diálogo, a jovem Maria reclama:

Ele não escuta a gente. Ele quer que a gente mude a favor dele, mas ele nunca muda a favor da gente. E não escuta gente entendeu? A ideia dele é a certa, é a certa e deu. Entendeu? (Maria, 18 anos, Administrativo).

O relato da jovem Daniela aponta a necessidade de atividades mais dinâmicas na prática do professor.

Eu tava falando aqui pras gurias na aula do sor (professor) Z. Ele falou algumas coisas que eu não entendo. Acho que ele podia fazer uma dinâmica, alguma coisa pra gente se entender melhor (Daniela, 18 anos, Nutrição).

O jovem Gilberto faz também críticas em relação à metodologia de um determinado educador ao avaliar o programa:

Razoável. Precisa melhorar muitas coisa. A questão da metodologia, por exemplo. Como agora, eu estava falando a pouco, do cara colocar umas 30 linhas pra copiar ali [no quadro] e te explicar tudo aquilo, ali, bem depois. (Gilberto, 18 anos, Manutenção).

Estas diferenças acabam por influenciar no desejo de participação e permanência dos jovens no Programa. Como no relato do jovem Anderson que faz as suas críticas ao programa:

“Teve vários dias tri e vários dias sem graça pra caramba” (Anderson, 17 anos, Manutenção).

Nesse momento, o desafio que se apresenta é de perceber a maneira pela qual os convocaremos a participar dos seus próprios processos de formação e constituição, pois alguns assuntos tratados em sala de aula parecem distantes da realidade vivida e experienciada por cada um dos jovens. Alguns registros apontam para a repetição dos assuntos entre os professores. Conforme o relato de Gilberto:

Na real, o que eu menos gostei é que, tipo, três professores abordavam o mesmo assunto na semana. Ficava muito repetitivo o cara falava de um bagulho, hoje, amanhã e depois (Gilberto, 18 anos, Manutenção).

Esta situação é bastante comum entre as disciplinas transversais, como o uso de agrotóxicos na produção de alimentos, por exemplo. É preciso levar em conta, no entanto, que cada um dos educadores trata sobre o mesmo assunto, mas a partir de perspectivas diferentes: a luta de classe, a relação com o capital, o trabalho, a contaminação do solo, a Terra, a saúde e a qualidade de vida, dentre outros. Estes assuntos em comum devem ser apresentados durante o planejamento para fins, até mesmo, de uma leitura sobre as formas de realizar, abordar e tratar dos temas para que não colidam e entrem, inclusive, em contradição.

Essas referências nos ajudam a compreender que escola é essencialmente movimento, portanto, não há uma homogeneidade nas práticas pedagógicas dos (as) professores (as), ainda que todos estejam regidos pela mesma política pública e o mesmo Projeto Político Pedagógico.

É possível, que os jovens não façam a leitura crítica em relação a essas formas diferentes de tratar sobre um mesmo assunto, a partir de perspectivas diferentes. Assim, sem a leitura e análise crítica que os ajude a diferenciar e a distinguir as intenções dos educadores e a perspectiva pela qual trabalham, corremos o risco de que estes acabem perdendo o interesse sobre o tema. O que fica claro para eles e elas é que existem práticas diferentes dentre os professores.

Bem, o que eu não gostei [...] foi quando falaram algo que aqui não seria bem uma escola, mas alguns educadores tratam como se fosse uma escola dizendo pra nós várias coisas do tipo se vocês não fizerem algo, ficar quietos... Sei que tem um limite pra tudo, mas até onde vai esse limite? Até onde uma superioridade vai? (Mauro, 19 anos, Nutrição).

Segue o jovem em seu processo de reflexão:

Eu queria que alguns professores tivessem um consenso a mais de juventude, assim por causa que alguns são meio duros e seguem uma linha sempre e a juventude é um outro tipo de linha, difícil de entender e a maioria das pessoas são tradicionais (Mauro, 19 anos, Nutrição).

Esta denúncia dos jovens sobre as diferentes metodologias adotadas pelos educadores demonstra não existir uma prática pedagógica pensada e planejada de forma coletiva que seja intencional como parte do programa, mas iniciativas isoladas, com base nas experiências individuais de cada um dos seus educadores. A partir desta experiência de escuta dos jovens fica a possibilidade de repensar a prática e a sugestão do Jovem Eduardo: “*Vocês os educadores também precisam de uma reunião pra vocês*” (Eduardo, 18 anos, Administrativo).

7.3 Algumas reflexões sobre os limites e as possibilidades para a formação ambiental crítica

Os resultados da pesquisa com os jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz demonstram a importância de escutar esses jovens na formulação das estratégias pedagógicas e avaliação constante das práticas docentes neste contexto. Esses resultados apontam a percepção dos jovens sobre os aspectos positivos e negativos no processo de ensino e aprendizagem no programa.

Os jovens afirmam que aprenderam através das estratégias pedagógicas diferenciadas adotadas pelos educadores, como o teatro, atividades com música, oficinas de vivência, entre outras. A maioria dos participantes relatou que aprenderam assuntos pouco abordados em

outros contextos como a escola e a família. Aprenderam a aceitar as diferenças e o respeito aos outros, através da socialização de histórias, desejos, receios, afetos, etc. Sentiram-se acolhidos, respeitados e com a liberdade de expor o descontentamento diante da dicotomia entre teoria e prática na abordagem dos conteúdos e da ausência de interlocução das práticas pedagógicas adotadas pelos educadores.

De modo geral, a experiência em participar do programa, a convivência com os colegas, os educadores tem se apresentado como um processo de socialização e aprendizagem para os jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz. Cada sujeito vivencia a mesma experiência de maneira diferente dos demais. No entanto, os resultados deste estudo demonstram percepções comuns e complementares no discurso dos jovens. Estas percepções dos jovens apresentam contribuições relevantes para repensar as práticas promovidas no Programa Jovem Aprendiz.

A partir do estudo realizado ficam evidentes as possibilidades de formação ambiental crítica dos jovens no Programa Jovem Aprendiz. Quando nossas práticas e discursos como educadores permitem que os sujeitos e os grupos sociais ampliem suas percepções e ao mesmo tempo internalizem, conscientemente, a necessidade de mudança e leitura crítica sobre a realidade, as propostas pedagógicas ganham sentido e significado no processo educativo. As falas da maioria dos jovens revelaram que as práticas e “explicações mecanicistas são, todavia, insuficientes” (SANTOS, 2001, p.17) para a promoção do desenvolvimento, e que a postura e o discurso dos educadores devem estar atentos às especificidades das juventudes no contexto social.

Muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro - os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que há quatrocentos e oitenta anos vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos. (FREIRE, 2011, p.37).

As possibilidades de formação ambiental crítica dos jovens passa pela disponibilidade de educadores e a coordenação do programa em pensar o processo educativo como um grande desafio, a fim de que esta formação realmente possa contribuir na emancipação dos jovens.

Na perspectiva da Educação ambiental, para a formação crítica dos jovens precisamos assumir uma educação problematizadora e dialógica, que se proponha questionar as rotinas e qualquer forma de conformismo, aceitação passiva e disseminação de práticas reprodutoras e excludentes. Tendo em vista a própria natureza complexa da política pública direcionada para os jovens

torna-se imperativa a cooperação/interação entre todas as disciplinas. Ultimamente, têm sido muito grandes as contribuições por parte das artes, dado o seu grande potencial de trabalhar com sensibilização, elemento essencial para comunicar-se efetivamente. (DIAS, 2004, p. 117).

O ensino tecnicista que visa apenas o treinamento, o condicionamento e o adestramento dos sujeitos diminui o que há de mais fundamental e mais humano no processo de educação *com* o outro, o seu caráter formador. Assim, uma das dimensões éticas de uma educação que se diz comprometida com o empoderamento, o protagonismo e a autonomia dos sujeitos devem atender a corporificação da palavra, pois absolutamente de nada adianta o educador em seu discurso exaltar a criticidade, a democracia (na sua essência da palavra e não a democracia do voto), a autonomia, o protagonismo e o empoderamento dos alunos se sua prática é vedada a participação dos mesmos e à troca, revelando-se na prática uma relação completamente antidialógica, verticalizada, cartesiana e bancária. Freire nos ensina que

É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. [...] Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 2011, p. 35, grifo do autor).

Para tanto, o primeiro passo é conhecer e entender o que vivem e pensam os jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz. É preciso o cuidado de buscar e construir o conhecimento *com* o jovem, mas a partir do que ele relata de seu universo, como, por exemplo, o relato das carências, necessidades e potencialidades na relação com o ambiente. Acreditamos que o acolhimento e o respeito aos conhecimentos dos jovens é um ato político e o ponto de vista crítico da prática docente.

Observamos que muitas das práticas pedagógicas diferenciadas promovidas pelos educadores que atuam em programas sociais e com base na educação popular não são resultados de formações continuadas oferecidas pelas instituições de ensino onde atuam, mas sim como resultado de experiências, vivências e práticas da vida dos educadores que são levadas e divididas *com* os educandos na sala de aula. A pesquisa realizada com os jovens no Programa Jovem Aprendiz demonstra que nós educadores precisamos aprender a ler também sobre como nós entramos, estamos e nos relacionamos em sala de aula, de *como* e *por que* reproduzimos, quais são os nossos gestos, nossas falas, nossos discursos e o que realmente nos move a voltar no dia seguinte.

Assim, a educação política, libertadora e emancipatória das nossas condições materiais de vida devem ser tratadas como um processo e não como um evento, um gesto e uma reação estanque e pontual. O processo de formação ambiental crítica precisa estar atento às percepções e ritmos dos jovens. É necessária uma visão sistêmica dos educadores a partir do que os jovens anunciam, consideram emergenciais, importantes e significativos, as relações que estabelecem e suas práticas nos diferentes contextos e ambientes em que se inserem, agem e interagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta principal e fundamental desta pesquisa foi de trazer para o centro do debate as perspectivas dos jovens em relação à Política Pública Programa Jovem Aprendiz, realizado em uma Escola Técnica, na cidade de Porto Alegre - RS, a fim de responder a nossa questão central de pesquisa: Quais as percepções ambientais dos jovens sobre o lugar em que se inserem? Esses jovens possuem um olhar crítico para os fatores de risco e proteção socioambientais, bem para avaliar o Programa Jovem Aprendiz? Quais são os limites e possibilidades de uma formação crítica socioambiental para os participantes de uma Política Pública de Estado denominada Programa Jovem Aprendiz? Para isso, buscamos identificar as percepções ambientais dos jovens participantes da Política Pública Jovem Aprendiz (JAP), destacando-se o olhar ecológico sobre o lugar e os fatores de risco e de proteção socioambientais, tratando este como o nosso objetivo central.

O desenvolvimento desta pesquisa nos leva a refletir sobre a necessidade de pensarmos os programas sociais tendo em vista o público para o qual é direcionado, nesse caso a partir do jovem. O conteúdo e as estratégias pedagógicas são os “caminhos” para o processo ensino e aprendizagem. No entanto, se este processo é desprovido de “vida”, de um olhar atento sobre o lugar em que se insere e as características, anseios e desejos das juventudes, torna-se desinteressante, desmotivador para estes jovens.

É preciso proporcionar ao jovem os meios pelos quais ele próprio consiga tramar a sua caminhada, ao longo do período teórico do curso, para que ele se sinta provocado a refletir sobre as suas práticas dentro e fora da escola e sobre o que pode enxergar a partir do que lhe é próximo, provido de cores, sentimentos, sensações, lembranças e vida.

A experiência de pesquisar sobre a política pública realizada na Escola Técnica comprovou que é possível trabalhar sob a perspectiva crítica, com esses jovens. Nesse sentido, a leitura a partir do lugar demonstrou-se como uma importante contribuição. Permitindo, inclusive, que muitos jovens pudessem conhecer e reconhecerem-se através das histórias dos colegas.

A leitura de mundo a partir do lugar deve levar em conta, no entanto, que se trata de sujeitos com histórias, experiências, práticas e percepções distintas que se encontram também inseridos em ambientes com necessidades, problemas e carências específicas. Mas, que

precisam de uma unidade na leitura entre estes sujeitos sobre como, quando e porque vivem e experienciam tais condições e contradições no lugar.

Conhecer o lugar, o sujeito e algumas das suas práticas nos ajuda a entender, inclusive, o motivo pelo qual alguns jovens apresentam certo comportamento refratário, pouco interesse e buscam a invisibilidade dentro da sala de aula. Pois, estas podem ser reações, até mesmo previstas, em resposta, ao que, os tem formado, ao longo dos anos. Isso não quer dizer, que não devam ser instigados e provocados a discutir sobre tais consequências, mas tornar claro ao longo do processo, de que não devem se culpabilizar, mas sim, entender de forma contextualizada sobre o que os oprime, quem e como.

Das contribuições do programa para a formação dos jovens os registros apontam na direção do pessoal, das relações humanas entre colegas e entre os jovens, professores e coordenação do programa. Sendo esta a característica mais significativa nos relatos dos jovens acaba revelando-se como um feito frente a um modelo de sociedade que divide e exclui, restando à técnica, que vieram inicialmente à procura, à chance de ser aprimorada, com o tempo e a experiência.

Mesmo, não tendo sido apresentada como estratégia pedagógica do educador, ao longo da pesquisa, peço ao leitor que considere o relato, como uma contribuição as nossas considerações finais, sem tentar concluir o debate, mas encerrá-lo por hora, sobre a possibilidade de uma formação crítica com os jovens participantes do programa.

Com, aproximadamente, mais de dois terços do curso já concluídos é solicitado a cada uma das turmas que pensem temas e assuntos que devam ser levados para as próximas turmas e edições do programa, apresentado estas sugestões na forma de um sumário. Para isso, os jovens são separados em trios e no quadro são organizados e apresentados os assuntos por eles e elas elencados. E, na ocasião, como resultado desta atividade evidenciou-se, praticamente, nas três turmas os seguintes temas: racismo, preconceito, violência, homofobia, discriminação, direitos, política e direitos humanos, como os mais citados.

Levando-se em conta que grande parte do período teórico do curso já tenha sido realizada é possível admitir que tais assuntos tenham sido disparados pelo curso, uma vez que, segundo alguns jovens, estes não são temas discutidos corriqueiramente nas escolas. De outra forma, os assuntos elencados pelos jovens, para as próximas edições do programa querem nos dizer alguma coisa e é preciso estar atento ao que anunciam e denunciam.

A maioria dos jovens foi capaz de identificar por meio da realização dos registros reflexivos as histórias, as lembranças, as passagens, as relações que os constituem enquanto sujeitos. Fica claro que para alguns o lugar não se constitui somente de coisas positivas, uma vez que suas vidas estão repletas de memórias recentes sobre experiências de violências das mais diferentes ordens e riscos. Reconhecem na união entre as famílias e demais sujeitos que constituem o lugar como um fator positivo, de proteção e de enfrentamento cotidiano em um cenário, muitas vezes, de ruína.

Os jovens são pegos de surpresa ao ver sendo tratados na disciplina de Saúde Ambiental as relações, as amizades, a convivência, o esgoto, o transporte e a segurança pública, a praça pública, o mundo do trabalho, a casa, o bairro e a cidade como temas vinculados a saúde e ambiente.

Em resposta a questão inicial dessa dissertação, colocamos que é possível dizer que a percepção ambiental dos jovens sobre o lugar partindo da estrutura, equipamentos e serviços até a sua inserção são etapas interessantes de se trabalhar e entender a relação do jovem, o cuidado, o sentimento de pertencimento em relação ao lugar. A ideia de um sujeito que ao constituir-se no lugar acaba também o constituindo.

De modo geral, foram capazes de perceber suas próprias histórias, práticas e experiências como parte importante daquilo que os constitui, assim como as relações, as lembranças, as recordações etc. A percepção em relação à estrutura física, a condição dos equipamentos e serviços públicos prestados surge, na maioria das vezes, de forma muito espontânea, destacando aspectos geralmente negativos. As poucas vezes em que lançam uma opinião positiva ou elogio acabam sendo debochados por alguns colegas. Inicialmente, é possível observar que muitos se sentem envergonhados em relatar tais condições, tratando esse fato como se fosse culpa deles, ao invés de uma consequência prevista do capitalismo. Em resposta à percepção ambiental dos jovens sobre o lugar é possível dizer que alguns se manifestam sobre a possibilidade de perceber as relações, a família, os amigos como ambiente.

Em alguns momentos por meio dos relatos dos jovens é possível afirmar que o programa contribui para a minimização de alguns problemas e necessidades sociais como as do desemprego e da miséria social. Por outro lado, vemos a necessidade de buscar esclarecer o contexto de desemprego estrutural e de ampliação da exploração e da precarização dos jovens e das jovens empregados(as), assim como a realidade vivida pelos diferentes grupos

que compõem as diferentes juventudes em nosso país. Vinculado a isso, precisamos elucidar e buscar a compreensão dos verdadeiros motivos pelos quais estes sujeitos apresentam baixa escolaridade falta de experiência e de qualificação, anunciada nos textos oficiais e de divulgação desta Política Pública, que, além de não apontarem a direção em relação ao motivo real de sua causa pela qual há diferentes condições, oportunidades, desigualdades e desproporcionalidades em relação ao ingresso no mundo do trabalho entre os diferentes grupos de juventudes existentes no país, mas curiosamente aponta a solução.

Cabe denunciar que da política direcionada para a juventude, a participação dos jovens parece não produzir mudanças estruturais e efetivas, uma vez que as ações propostas agem sobre as consequências ao invés da causa, permitindo somente a estes jovens a oportunidade de adaptar-se às modificações, as contradições e as desproporcionalidades existentes ao longo do caminho que ele não escreve, traça e de vez em quando nem sabe ler.

Da forma como está posto a respeito da pobreza, tratando-a como destino e uma eventualidade ao invés de uma consequência prevista pelo capitalismo, o senso comum apresenta-se de pronto a defender e justificar as políticas neoliberais de combate à pobreza como incapazes de desvendar as determinações sociais e históricas geradoras do empobrecimento, tratando-a como objeto em si, sem trazer, portanto para o centro do debate, o verdadeiro motivo pelo qual se naturaliza inclusive os fenômenos sociais e as relações societárias que se fazem presentes, nas nossas sociedades de classes.

As leituras realizadas pelos(as) jovens a partir das lentes cedidas pela burguesia ajudam a naturalizar a questão social, fragmentam e embaçam a visão sobre a realidade social que subsidia as políticas públicas de forma verticalizada e destinadas à população juvenil desconsiderando, inclusive, a existências dos diferentes grupos de juventudes sobre diferentes territórios e sobre as mais diferentes condições, necessidades e carências.

Em meio aos problemas socioambientais, como o desemprego, a violência e a pobreza, muitos jovens apostam todas as suas fichas sobre o Programa Jovem Aprendiz, cujo papel por vezes é confundido com um lugar onde se “oferta” a educação técnica e instrucional como meio de salvação, apresentando-lhes a chave para o combate à pobreza, a promoção da equidade social, a inserção no mundo do trabalho, o empoderamento, a autonomia e protagonismo dos(as) jovens.

Dessa forma, a constatação sobre as reais contribuições do programa na vida social, política e profissional desses jovens se dá mediante a continuação desta pesquisa, ou seja, da possibilidade de revisitá-los, depois de alguns anos, buscando perceber e entender o que ficou dessa experiência (passagem pelo programa).

Em vista das discussões empreendidas no desenvolvimento deste estudo, podemos anunciar que uma das possibilidades de desmitificar este olhar do jovem sobre a política pública e sobre os conflitos socioambientais está nas “mãos” do educador/professor, através de conteúdos e estratégias pedagógicas menos tecnicistas e mais humanizadoras.

A realização das práticas pedagógicas do educador/ professor que integra o Programa Jovem Aprendiz pode fornecer aos jovens os elementos necessários à compreensão sobre parte da realidade em que se inserem, a constituição da identidade nestes contextos de vida e o desvelamento das desigualdades sociais, históricas, econômicas, políticas, culturais. Precisamos, enquanto educadores, promover a cada um deles(as) a leitura de mundo e situá-los como parte importante, integrante e constituinte desta nossa sociedade, na busca pela superação das relações classistas, de aparências e espetáculos. O relato da Jovem Tânia demonstra esta ação humanizante do(a) educador(a) no Programa Jovem Aprendiz: *“Os professores deram liberdade pra gente conversar, pra conversar sobre a nossa vida, pra gente sentar e chorar” (Tânia, 17 anos, Administrativo).*

Dessa forma, ao permitir a esse jovem e a essa jovem que resgatem suas histórias, vivências e experiências e passem a valorizar mais as relações, as trocas, os aprendizados e tudo mais que constitui o lugar e o próprio sujeito, estaremos contribuindo e construindo com eles a ampliação e o entendimento do nosso olhar sobre o que nos oprime e nos impossibilita de poder dizer, muitas vezes, nossa própria palavra.

Reconhecemos a existência de um tempo relativamente curto, para se trabalhar tal dimensão de comprometimento, respeito e responsabilidade com o processo e com o outro, mas isso não quer dizer, que não tenham que ser provocados e que estas oportunidades não devam ser aproveitadas como parte do processo de formação e aprendizagem coletiva. Acreditamos que o exercício contínuo da escuta sensível nos ajude a resgatar aquilo que nos faz humanos, racionais e sensíveis e nos ajude a estreitar as relações de segurança, respeito e confiança entre os atores envolvidos, todos devidamente incluídos e na busca por uma formação ambiental realmente crítica.

Tendo em vista o relato dos jovens, a participação no Programa Jovem Aprendiz tem proporcionado a alguns jovens os meios para que possam entender o que hoje vivem, experienciam e praticam no lugar de forma contextualizada. Em outras palavras, uma leitura para além do imediato e do que está posto, por isso, a nossa preocupação em iniciar nossas discussões a partir do que é palpável e perceptível a “olho nu”, como o lugar mais imediato, o microsistema em que se inserem.

É evidente que o lugar, caracterizado pelos jovens participantes como a casa, o bairro, a comunidade, não é experimentada e apropriada realmente por todos (as) da mesma forma. E essa diferença em termos de apropriação do espaço urbano, dos seus recursos materiais e simbólicos pode ser apontada como um dos fatores que organizam a produção das identidades sociais e a relação de pertencimento, ou não, ao território.

O modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1996; 2004) contribui para entender o desenvolvimento humano no contexto através de quatro níveis que se inter-relacionam: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Na pesquisa realizada com os jovens, foi possível identificar o olhar ecológico dos jovens sobre os contextos em que se inserem, as pessoas que se relacionam, os processos experienciados nesses contextos e nessas relações, considerando a juventude como um “tempo”, uma etapa da vida com especificidades e identidades sociais.

A construção desse olhar ecológico pelos jovens pode promover aprendizagens, o fortalecimento diante das situações cotidianas e práticas que transitam pelo reconhecimento de suas necessidades, carências, conflitos e tensões vividas em seus territórios. O incentivo à leitura de mundo que os jovens fazem a partir do lugar em se constituem enquanto sujeitos expressa os objetivos da Educação Ambiental, pois de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei No 9.795, de 27 de abril de 1999), dentre os seus objetivos, podemos destacar:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; [...]. (BRASIL, 1999).

Ao promover a reflexão e as narrativas dos jovens sobre o lugar, é possível identificar a compreensão destes sujeitos sociais sobre o seu pertencimento, identidade e relações complexas que estabelecem no/com o contexto de vida, como forma de consciência crítica, resistência e luta para a transformação das condições previsíveis e impostas pelo capital e suas conseqüentes problemáticas ambientais e sociais.

A proposta principal e fundamental com o estudo realizado foi trazer para o centro do debate o(a) jovem participante de uma política pública e escutá-lo(a). Foi entender o que anunciam e denunciam como temas ambientais locais, por exemplo, para num segundo instante compreender o significado social e histórico da presença destas temáticas na vida concreta destes sujeitos. A partir desta compreensão é possível construir estratégias pedagógicas para efetivamente desenvolver o processo de formação crítica ambiental destes jovens, em relação aos valores sociais, aos conhecimentos, as habilidades, as atitudes necessárias para a conservação do meio ambiente e superação das problemáticas socioambientais existentes no lugar em que se inserem, essencial à promoção da saúde, qualidade de vida, bem estar e a sustentabilidade do planeta, preconizados pela Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri.; MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELLA, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão?. 6.ed. São Paulo, Cortez, 1996.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomez...[et.al.]. – 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

AUGÉ, Marc. (1994): Não-lugares: introdução a uma antropologia da super-modernidade. São Paulo: Papirus.

AUGUSTO, M. H. O. Políticas Públicas, Políticas Sociais e Políticas de Saúde: algumas questões para reflexão e debate. Tempo Social; Rev. Social. USP, S. Paulo, Volume 1(1), 2010.

BACELAR, Tânia. As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: Junior, Orlando A. dos Santos ...[et al.]. (organizadores). Políticas Públicas e Gestão Local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BOAL, A. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BOCK, S. D. A inserção do jovem no mercado de trabalho. In: ABRAMO, Helena Wendel.; FREITAS, Maria Virgínia de.; SPÓSITO, Marília P. (Orgs). Juventude em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL Guia de Políticas Públicas de Juventude Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL, Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm. Acesso em: 2 de agosto de 2014.

BRASIL, Guia de Políticas Públicas de Juventude Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. 48 p.: il.

BRASIL, Lei Federal nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 2 de agosto de 2014.

BRASIL, Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em 2 de agosto de 2014.

BRASIL, Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

BRASIL, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 2 de agosto de 2014.

BRASIL, LEI Nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 07/01/16.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz. Brasília: MTE, SIT, SPPE, 2006.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. Portal da Aprendizagem. Disponível em: <http://portaldaprendizagem.ccea.org.br/aprendiz/?question=o-que-e-o-programa-de-aprendizagem>. Acesso em 08/07/2014.

BRASIL, Políticas Públicas de Juventude. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2013.

BRASIL. PALÁCIO DO PLANALTO. (Org.). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados (Tradução VERONESE, M. A. V.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUZÚIEV, A. Que é o Capitalismo? Edições Progresso Moscovo, 1987 (Impresso na URSS).

CARRANO, Paulo. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. Ciências Humanas e Sociais em Revista Seropédica, RJ, EDUR, v.30, n.2, jul.-dez., p.62-70, 2008.

CARVALHO, Flávia X. de, Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990: evidenciando concepções e estratégias neoliberais. Maringá, 2009.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. Cadernos de Pesquisa, jul. 2002, n.116, p.143-176.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma do fazer políticas- políticas de/para/com juventudes. Rev. Bras. de Estudos de População v.19, n.2, jul./dez.2002.

CECCONELLO, Alessandra Marques. Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco. 2003. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Cap. 1. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2641/000373973.pdf?s>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

CHARMAZ, Kathy. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAVEIRO, E. F. Corporeidade e lugar: Elos da Produção da Existência. In: JUNIOR, Eduardo M.; HOLZER, Werther.; OLIVEIRA, Lívia de. (orgs.). Qual o espaço do lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

COSTELLA, Roselane Z. e SANTOS, Leonardo P. dos. Ensinar como se lê o mundo é diferente de ensinar a ler o mundo – A construção do conhecimento geográfico. In: In: Giordani, Ana C. organizadores...[et al.]. Aprender Geografia: a vivência como metodologia. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

DANTAS, C. C.; LEITE, J. L.; LIMA, B. S.; CONCEIÇÃO, M. A. Teoria Fundamentada nos Dados - Aspectos Conceituais e Operacionais: metodologia possível de ser aplicada na

pesquisa em enfermagem. Rev Latino-am Enfermagem 2009 julho-agosto; 17(4). Disponível em: <http://rlae.eerp.usp.br/>. Acesso em: 03 de maio de 2015.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: Juventude e Contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. –(Coleção Educação para Todos; 16).

DEMO, Pedro. Política Social, educação e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1994 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS, Genebaldo, Freire. Educação Ambiental Princípios e Práticas. 9. Ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FERREIRA, Débora S. e KAERCHER, Nestor A. Caminhos para o ensino da geografia: ouvir as representações do jovem sobre o lugar. In: GIORDANI, Ana C. organizadores...[et al.]. Aprender Geografia: a vivência como metodologia. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de Século. Gaudêncio Frigotto (org.). 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 57.ed. ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre e estrutura econômico-social capitalista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano. In:PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p. 1-7. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/>. Acesso em: 16 novembro de 2015

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: Trabalho e conhecimento. Dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomez.... [et al.]. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Tradução de Sergio Faraco. 8 ed. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira. 1978

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental Rev. eletrônica Mestrado Educação Ambiental. ISSN 1517-1256, v. especial, dezembro de 2008.

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Org.). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 15-62

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 1º trimestre de 2015.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Nº 23 Brasília, 2015.

LAYRARGUES, Philippe, P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, Philippe, P.; LIMA, Gustavo, F. da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. Ambiente & Sociedade. São Paulo v. XV, n 1. Jan – mar 2014

LOUREIRO, C. F. B. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.

MARTINS, H. S. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, Maria V. de.; SPÓSITO, Marília P. (orgs.). Juventude em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. O Capital. Tomo I. Prefácios e Capítulos I a XII. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, SP, 1996.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S.H. (Org). Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.51-56.

PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, Fundação Friedrich Ebert, 2006.

RAMOS, Elisabeth, C. Educação Ambiental: Evolução histórica, implicações teóricas e sociais, implicações teóricas e sociais. Curitiba, 1996. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Curitiba. Curso de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Trabalho.

RELPH, E. Reflexões Sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: JUNIOR, E. M.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (orgs.). Qual o espaço do lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RODRIGUES, Arlete M. Moradia nas cidades Brasileiras. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.- Coleção Repensando a Geografia.

RUA, Maria das Graças. As políticas e a Juventude dos anos 90. In: jovens acontecendo na trilha das políticas públicas, 2 vols., CNPD, Brasília, 1998.

SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar. 1. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Editora Record, Rio de Janeiro. São Paulo, 2001.

SANT'ANA, Ruth, B. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 16, n.2, p. 370-387, agosto, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan/abr, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista brasileira de educação, n.24, p. 16-39, set.-out.-nov.-dez.2003.

SPOSITO, Marília, P.; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e políticas públicas. Revista Brasileira de Educação, SET/OUT/NOV/DEZ, 2003. N° 24

TAVARES, B. e Siba. Alfabetização cultural por quê? Fragmentos da música sêmen, 1988, p.11. In: BARON, Dan. Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade, São Paulo: Alfarrabio, 2004.

TEIXEIRA, Solange, M. Políticas Sociais no Brasil: A histórica (e atual) relação entre o “público” e o “privado” no sistema brasileiro de proteção social. Sociedade em Debate, Pelotas, 46 13(2): 45-64, jul.-dez./2007.

TBILISI. Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros (Tbilisi, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977). Disponível em: <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155354tbilisi.pdf>. Acesso em: 4 janeiro de 2016.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Editora UFPR. Educar, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

YUNNES, Maria A. M.; JULIANO, Maria C. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas [37]: 347 - 379, setembro/dezembro 2010.

| | |
|---|--|
|  | |
| NOME DO CANDIDATO: | |
| IDADE: | |
| GÊNERO: | |

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO - JOVENS APRENDIZES

| | | Pontuação | Pontuação do candidato |
|----------------------------|--|-----------|------------------------|
| 1) Renda Familiar | Todos desempregados | 3 | |
| | Até 0,5 SM per capita | 2 | |
| | de 0,5 até 1SM per capita | 1 | |
| | Mais de 1SM | 0 | |
| 2) Programas Sociais | É (ou sua família) usuário do Bolsa Família | 3 | |
| | É (ou sua família) usuário de programas sociais | 2 | |
| | Não faz parte de programas sociais | 1 | |
| 3) Rede de Proteção Social | Encaminhamento feito pela REDE | 3 | |
| | Possui vínculos com a REDE | 2 | |
| | Não possui vínculos com a REDE | 1 | |
| 4) Composição Familiar | Posui filhos, não possui auxílio de companheiro(a) | 3 | |
| | Possui filhos, possui auxílio de companheiro (a) | 2 | |
| | Não possui filhos | 1 | |
| 5) Grau de Escolaridade | Não terminou ensino fundamental e não está estudando | 3 | |
| | Cursa ensino fundamental | 3 | |
| | Cursa ensino médio | 2 | |
| | Terminou ensino médio | 0 | |
| 6) Grau de interesse | Acentuado grau de interesse | 3 | |
| | Demonstrou interesse | 2 | |
| | Não demonstrou interesse | 1 | |
| | Interesse médio | 0 | |
| 7) Perfil | Jovem em conflito com a Lei | | |
| | Jovem com deficiência | | |
| 8) Curso | Manutenção | | |
| | Atendente de Nutrição | | |
| Total | | | |

Observações:

**Encontro Temático na Escola Técnica [REDACTED] para
5ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
“Comida de Verdade no Campo e na Cidade”**

No dia 24 de junho de 2015, pela parte da tarde, realizou-se na **Escola Técnica [REDACTED]**, em parceria com o [REDACTED] o Encontro Temático em preparação a 5ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Coordenado por estas duas instituições a atividade reuniu cerca de 75 pessoas (Lista de presença – anexo II), entre Jovens do Programa de Aprendizagem e educadores, nas dependências da Escola Mesquita, que fica na [REDACTED] Porto Alegre – RS.

O Encontro contou com a presença do Diretor da Escola [REDACTED] da Coordenadora Pedagógica, [REDACTED] e de duas representações do [REDACTED] do Centro de Resultados da Participação Cidadã e gestora institucional do programa Jovem Aprendiz e [REDACTED] Coordenador do Programa [REDACTED]

A programação do encontro contou com a mesa de abertura, com as autoridades citadas. Os integrantes da mesa fizeram falas sobre a importância da Conferência para a construção de Políticas mais eficazes de Segurança Alimentar e Nutricional, bem como a importância da democracia participativa. Durante as intervenções, foram projetados dois vídeos, como subsídios para a discussão seguinte.

Em seguida, os participantes foram divididos em 04 grupos, cuja proposta de dinâmica do debate, teve como centralidade o EIXO 01: **“Comida de verdade: avanços e obstáculos para a conquista da alimentação adequada e saudável e da soberania alimentar”**.

Utilizamos como estratégia facilitadora, uma metodologia de fazer perguntas aos integrantes de cada grupo. Assim, estruturamos da seguinte maneira:

Pergunta geral para os quatro grupos: Qual a relação do vídeo/pesquisa com a boa alimentação

Perguntas específicas para o eixo 1:

grupo 1 e 2:

1. Que ações podemos promover para que todas as pessoas tenham uma alimentação saudável no ambiente familiar e escolar? e o que os governos podem fazer?
2. Qual o papel da juventude nesta promoção?

grupo 3 e 4

1. Que ações podemos promover de educação alimentar no ambiente familiar e escolar? e o que os governos podem fazer?
2. Qual o papel da juventude nesta promoção?

Plenária final

1. Apresentação das resoluções de cada grupo e resoluções finais da conferência, onde foram lidas pelos(as) relatores(as) as propostas aprovadas em cada grupo e aprovadas pelo conjunto dos participantes por aclamação.
2. Definição sobre participantes para a Conferência Municipal

3 Relatório Final do Encontro Temático 1

As deliberações finais são as seguintes:

- 1- Incluir no currículo escolar o conteúdo sobre segurança alimentar e nutricional, e práticas saudáveis e oportunizar momentos de alimentação saudável na escola.
- 2- Introduzir no currículo escolar o plantio, o cuidado, a colheita e a distribuição de alimentos saudáveis através de feiras de troca-troca nas escolas.
- 3- A irrigação das hortas escolares deverá ser feitas com o reaproveitamento das águas das chuvas.
- 4- Que o governo crie programas que subsidiarão essas iniciativas nas escolas, com recursos para aquisição de equipamentos e organização dos espaços físicos para estas ações.
- 5- Que o calendário escolar inclua momentos de rodas de conversa e palestras para comunidade sobre o tema da segurança alimentar e nutricional
- 6- Que o governo distribua recursos nas áreas de segurança alimentar e nutricionais de maneira que oportunize aos agricultores, de produtos orgânicos, competirem de maneira mais igual com as grandes indústrias.
- 7- Que o governo proíba no território nacional a comercialização de alimentos transgênicos.
- 8- Que o governo, garanta o direito à informação nos rótulos dos produtos compostos por alimentos transgênicos.
- 9- Incluir nos programas de atenção domiciliar, os temas de segurança alimentar e nutricional.
- 10- Que a política nacional de medicamentos também respeite a segurança alimentar e nutricional dos brasileiros.
- 11- Instituir em todas as escolas do território Nacional o dia da alimentação saudável.
- 12- Que o governo determine que instituições públicas com refeitórios comprem, preparem e distribuam alimentos respeitando as diretrizes da política nacional de segurança alimentar e nutricional.
- 13- Produtos industrializados são mais acessíveis que alimentos orgânicos, mas são mais prejudiciais a saúde... Existe também a questão de quais alimentos realmente são mais prejudiciais a saúde, pois para espantarem as pragas utilizam agrotóxicos... Comer o mais saudável possível... Optar por controle "natural" de pragas... Ações: Cada um plantar seu alimento, sem ser necessário a utilização de agrotóxicos... Plantar e cultivar... Melhor educação sobre alimentação... Utilização de garrafas pets para plantação de alimentos naturais... Buscar soluções para modificar nossa alimentação... Fiscalização pesada em relação ao uso de agrotóxicos...
- 14- Instituições responsáveis pela alimentação que inicie desde o pré até o fim, pois para modificarmos algo temos que saber como... Voluntários para passar tudo que é necessário e até mais para a alimentação ser modificada, nós mesmos indo conscientizar as pessoas... Compartilhar nossos conhecimentos com os outros...
- 15- Incentivar o cultivo de hortas comunitárias, reunindo vizinhos com o objetivo de alimentação mais saudável e de coesão social...
- 16- Educação permanente em relação a alimentos saudáveis...
- 17- Divulgação através de redes sociais e em todas as mídias sobre a importância da alimentação saudável...

4 Relatório Encontro Temático 2 – Deliberações Finais

- 
- 18- Foi apontado que é difícil achar os alimentos sem agrotóxicos e quando encontrados é, relativamente, mais caro. Produtores diziam que os agrotóxicos era algo benéfico, mas com estudo aprofundado percebemos que não é isso (devemos tomar uma atitude pra mudar). Se mobilizar é o único meio de reduzir ou retirar os transgênicos, devemos incentivar que isto aconteça com mais força. Também, talvez surgisse mais emprego na área da agricultura.
 - 19- Esta iniciativa de retirar os alimentos transgênicos deve partir do governo, pois os alimentos transgênicos são referentes a boa parte da exportação do Brasil o que envolve muito dinheiro.
 - 20- A criação de programas para divulgar e explicar os benefícios e malefícios dos alimentos ajudaria. O fato do governo arrecadar mais impostos faz com que as informações sobre esses alimentos sejam escassas.
 - 21- Por senso comum as pessoas passaram a preferir os industrializados (você já convidou alguém pra comer uma fruta ?).
 - 22- Os deputados querem tirar o aviso de alimento transgênico, primeiramente devemos impedir que tirem, em seguida precisamos esclarecer o pensamento da sociedade sobre os mesmo.
 - 23- Incentivar e expandir o cultivo de alimentos em casa sem o uso de agrotóxicos.
 - 24- Acesso ao alimento saudável é baixo, o que nos “força” a seguir uma alimentação industrializada.
 - 25- Expor os efeitos colaterais da ingestão de alimentos produzidos com agrotóxicos é uma maneira para fazer as pessoas repensarem sua ingestão.
 - 26- A iniciativa teria que ser primeiramente do governo, também incentivos na escola, até para eles estarem por dentro do que estão ingerindo e saber o quão perigoso é.
 - 27- Incentivar a agro ecologia e eliminar ou diminuir os alimentos transgênicos.
 - 28- Nós mesmos podemos plantar alimentos na nossa residência.
 - 29- Trazer alimentos mais saudáveis para a escola. Ex: saladas de frutas.
 - 30- Que o governo diminua os impostos dos alimentos agro ecológicos
 - 31- Que o governo intensifique a Reforma Agrária para aumentar a produção da agricultura familiar
- 

ANEXO II

ETAPA LIVRE DA 5ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL.

Lema: "Comida de verdade no campo e na cidade, por direitos e soberania alimentar"

24.06.15

14h00 - ABERTURA:

APRESENTAÇÃO GERAL E OBJETIVOS DA CONFERÊNCIA LIVRE DE SEGURANÇA ALIMENTAR

APRESENTAÇÃO DE VÍDEO/PESQUISA

DIVISÃO DE GRUPOS:

APRESENTAR OBJETIVOS DO TRABALHO EM GRUPO (FACILITADOR(A) E RELATOR(A))

PERGUNTA GERAL: QUAL A RELAÇÃO DO VÍDEO/PESQUISA COM A BOA ALIMENTAÇÃO

PERGUNTAS ESPECÍFICAS PARA O EIXO 1:

Comida de verdade: avanços e obstáculos para a conquista da alimentação adequada e saudável e da soberania alimentar.

GRUPO 1 E 2:

1. QUE AÇÕES PODEMOS PROMOVER PARA QUE TODAS AS PESSOAS TENHAM UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR? E O QUE OS GOVERNOS PODEM FAZER?
2. QUAL O PAPEL DA JUVENTUDE NESTA PROMOÇÃO?

GRUPO 3 E 4

1. QUE AÇÕES PODEMOS PROMOVER DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR? E O QUE OS GOVERNOS PODEM FAZER?
2. QUAL O PAPEL DA JUVENTUDE NESTA PROMOÇÃO?

PLENÁRIA FINAL

1. APRESENTAÇÃO DAS RESOLUÇÕES DE CADA GRUPO E RESOLUÇÕES FINAIS DA CONFERÊNCIA
2. DEFINIÇÃO SOBRE PARTICIPANTES PARA A CONFERÊNCIA MUNICIPAL

16h50 - ENCERRAMENTO

ANEXO 1

Roteiro para a realização do grupo focal com os jovens e as jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz da Escola Técnica.

AValiação DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ (PARTE TEÓRICA)

Com o término do período teórico do Programa Jovem Aprendiz, elaboramos um roteiro de entrevista para conhecer a opinião dos jovens sobre o período teórico do programa.

1. Qual a parte do período teórico que você mais gostou?
2. Qual a parte do período teórico que você menos gostou?
3. Qual a parte do período teórico que você considerou mais importante?
4. Que contribuições à realização da parte teórica deste programa trouxe para a sua vida?
5. Os assuntos tratados durante o período teórico foram importantes na sua relação com a sua comunidade?
6. Os assuntos tratados durante o período teórico foram importantes na sua relação com a sua família?
7. Os assuntos tratados durante o período teórico foram importantes para a sua vida profissional?
8. A participação no período teórico contribuiu para a constituição ou fortalecimento das amizades no grupo? Foi possível conhecer melhor os colegas?
9. A participação no período teórico contribuiu para compreender a sua comunidade e a realidade social?
10. O que poderia melhorar durante a realização da parte teórica?
11. Como avalia a participação e as práticas dos educadores no período teórico?
12. Como avalia a sua relação com os educadores do período teórico do programa?
13. Como avalia a participação da coordenação do programa neste período teórico?
14. Quais foram as maiores dificuldades que encontrastes durante a realização deste período teórico?
15. Como avalia a tua participação durante a realização de todo o período teórico? Você mudaria alguma atitude sua ao longo dos encontros?

ABERTURA ____:____

APRESENTAÇÃO GERAL E OBJETIVOS DA TARDE

APRESENTAÇÃO DE VIDEO/PESQUISA

DIVISÃO DE GRUPOS ____:____

APRESENTAR OBJETIVOS DO TRABALHO EM GRUPO (FACILITADOR E RELATOR)

PERGUNTA GERAL: QUAL A RELAÇÃO DO VÍDEO/PESQUISA COM A BOA ALIMENTAÇÃO

(RODA A PALAVRA)

PERGUNTAS ESPECÍFICAS PARA A DIRETRIZ 1:

- 1- QUE AÇÕES PODEMOS PROMOVER PARA QUE TODAS AS TENHAM UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR? E O QUE OS GOVERNOS PODEM FAZER?
- 2- QUAL O PAPEL DOS EDUCANDOS NESTA PROMOÇÃO?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS PARA A DIRETRIZ 3:

- 1 QUE AÇÕES PODEMOS PROMOVER PARA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR? E O QUE OS GOVERNOS PODEM FAZER?
- 2 QUAL O PAPEL DOS EDUCANDOS NESTA PROMOÇÃO?

ENCERRAMENTO ____:____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: _____
 Pesquisador Responsável: _____
 Telefone para contato do pesquisador(a): _____

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa (*informar o problema específico da pesquisa*) é (*descreva de forma breve os motivos e a importância, etc.*) _____. A pesquisa se justifica (*justifique de forma breve a justificativa da pesquisa*). O objetivo desse projeto é (*coloque o seu principal objetivo*) _____. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: (*explicitar como serão coletados os dados: entrevistas, questionários, etc., e a frequência que o(s) participante(s) será/serão requisitado(s)*). A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo pesquisador(a) _____ Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) _____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.
 Local e data: _____ / _____ / _____.
 Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____
 Assinatura do(a) pesquisador(a): _____