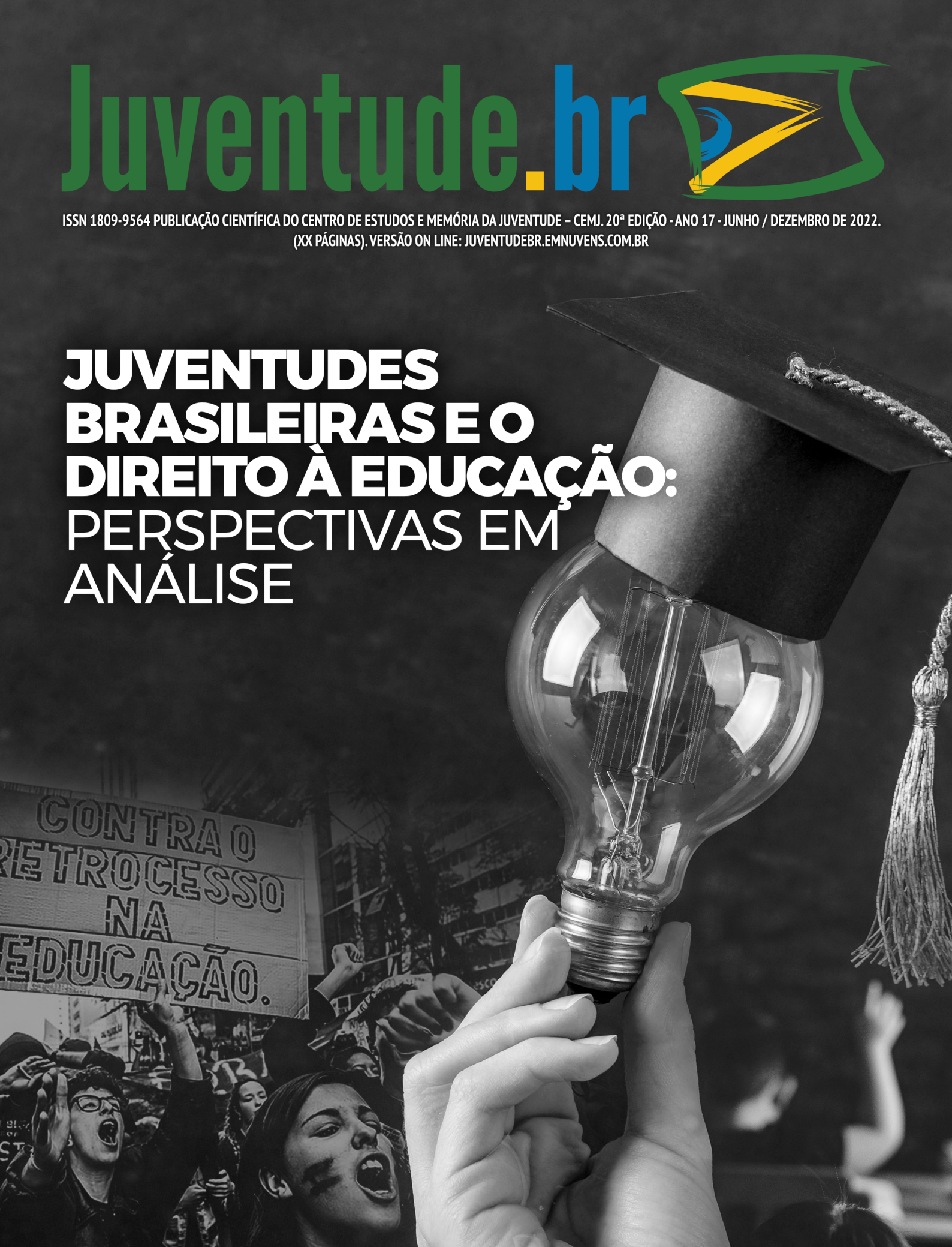


JUVENTUDES BRASILEIRAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EM ANÁLISE



CONTRA O
RETROCESSO
NA
EDUCAÇÃO.

ISSN 1809-9564 Publicação Científica do Centro de Estudos e Memória da Juventude – CEMJ. 20ª Edição - Ano 17 - Junho / Dezembro de 2022. (xx páginas). Versão on line: juventudebr.emnuvens.com.br

EDITOR

Alexsandro do Nascimento Santos

EDITOR ASSISTENTE

Euzébio Jorge Silveira de Sousa

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Andrey Leitão

COMITÊ EDITORIAL

Alexsandro do Nascimento Santos
Euzébio Jorge Silveira de Sousa
Elisângela Lizardo de Oliveira
Karen Regina Castelli

EQUIPE DE APOIO

Aline de Sousa Lima
Ergon Cugler de Moraes Silva
Luana Meneguelli Bonone
Marcos Paulo Silva de Jesus

CONSELHO EDITORIAL

Elisa Guaraná de Castro (UFRRJ)
Euzébio Jorge Silveira de Sousa (FEA-USP)
Fábio Palácio de Azevedo (UFMA)
Flávio Sofiati (UFG)
Marcio Pochmann (Unicamp)
Maria Elena de Oliva Augusto (USP)
Mary Garcia Castro (UFBA)
Miriam Abramovay (Flacso)

PARECERISTAS DA 20ª EDIÇÃO

Daniel Romulo
Erika Caracho Ribeiro

Euzébio Jorge Silveira de Sousa
Kelly Cristina Brito de Jesus
Mariana Venturini
Vanessa Nunes
Virgílio Lisboa

CONSELHO DIRETOR DO CEMJ

Alexsandro do Nascimento Santos
Aline de Souza Lima
Alonso Nunes Coelho
Ana Clara Tonobohn Siraque
André Pereira Reinert Tokarski
Bruno Sanches Baronetti
Charley dos Santos Luz
Elisângela Lizardo de Oliveira
Ercicleiton Emídio Matias
Euzébio Jorge Silveira de Sousa
Ismael Almeida Chaves
Karen Regina Castelli
Larissa Miho Nishijima
Lauri Roberto Pereira Castro
Luiza de Almeida Bezerra
Marcelo Marigliani Arias
Marcos Paulo Silva de Jesus
Maria Cecília Martinez
Nayara Aparecida Souza
Renata Rosa de Souza Cândido
Roberta Soeiro de Moraes Souza

DIRETORIA EXECUTIVA DO CEMJ

Presidente: Euzébio Jorge Silveira de Sousa
Diretora de Planejamento e Patrimônio: Karen Regina Castelli
Secretário Geral: Marcos Paulo Silva de Jesus
Diretora de Políticas Públicas: Maria Cecília Martinez
Diretora de Memória: Aline de Souza Lima
Diretora de Atividades Educativas e Esportivas: Nayara Aparecida Souza
Diretor de Estudos e Pesquisas: Alexsandro do Nascimento Santos
Diretor de Cultura: Bruno Sanches Baronetti
Diretor de Comunicação: Marcelo Marigliani Arias

CONTEÚDO

- 05. JUVENTUDES BRASILEIRAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EM ANÁLISE**
- 07. A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO PARA OS BRASILEIROS**
- 26. JUVENTUDE E ESCOLA: INICIATIVAS DE APROXIMAÇÃO YOUTH AND SCHOOL: APPROACH INITIATIVESE**
- 35. METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO DA CIDADANIA: UM ESTUDO DE CASO EM PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA DO PARLAMENTO JOVEM DE PRAIA GRANDE - SP**
- 44. POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A APOROFOBIA E DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**
- 52. A POBREZA MENSTRUAL COMO FATOR IMPEDITIVO NO ACESSO DA EDUCAÇÃO**
- 58. JUVENTUDES LGBTQIA+ E EDUCAÇÃO: COMO DESIGUALDADES EDUCACIONAIS INTERFEREM NA GARANTIA DE DIREITOS**
- 70. HOMESCHOOLING É UM ATRASO PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL**
- 71. RECONSTRUÇÃO: EDUCAÇÃO E SOBERANIA NACIONAL**
- 72. PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA PEDE SOCORRO**
- 74. ENTREVISTA COM JADE BEATRIZ**

JUVENTUDES BRASILEIRAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EM ANÁLISE

*Alexsandro do Nascimento Santos
Euzébio Jorge Silveira de Sousa
Ergon Cugler de Moraes Silva*

A 20ª Edição da Revista Juventude.br é publicada em um cenário de desigualdades educacionais ampliadas e evidenciadas pela Pandemia da COVID-19. Segundo o Censo, a taxa de abandono mais que dobrou no Ensino Médio brasileiro em 2021 em comparação com 2020. No primeiro ano da Pandemia (2020), 2,3% dos alunos matriculados no Ensino Médio abandonaram os estudos, já em 2021 este número subiu para 5%. As regiões mais pobres do país apresentaram números ainda mais preocupantes, exemplo da região Norte, em que a taxa de abandono ultrapassou 10% - o dobro da média nacional.

A crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19 impactou o mundo inteiro. Entretanto, os países mais pobres e aqueles nos quais as desigualdades estruturais são mais evidentes experimentaram os efeitos negativos da crise sanitária de forma mais profunda. Além disso, no caso brasileiro, a pandemia de Covid-19 se instalou numa conjuntura interna marcada pela deterioração e esgarçamento da arena política e institucional (com uma estratégia de desdemocratização capitaneada a partir da Presidência da República) e pelo esfacelamento da economia, com aprofundamento das disparidades de renda e ampliação da pobreza e da miséria. Não é exagero afirmar que o Brasil enfrentou uma crise sanitária, combinada a uma crise política e a uma crise dos fundamentos da distribuição de renda.

Nessa realidade tão desafiadora, as juventudes brasileiras que, durante os quinze primeiros anos do século XX haviam experimentado um momento ímpar de reconhecimento de suas demandas por direitos singulares e uma ampliação de suas oportunidades educacionais, foram confrontadas com a regressão de políticas públicas e com o sufocamento de demandas urgentes, dentre as quais se destaca a demanda pelo direito humano à educação. É a partir dessa reflexão que propomos o Dossiê “Juventudes Brasileiras e Direito à Educação: Perspectivas em Análise.

A organização do dossiê é composta de doze trabalhos, nas seguintes categorias: a) uma nota técnica elaborada pelo Centro de Estudos e Memórias da Juventude (CEMJ); b) seis artigos cientí-

ficos que apresentam análises e resultados de pesquisa dedicados à temática proposta no Dossiê; c) um resumo de Dissertação de Mestrado que dialoga com a discussão da educação em relação às temáticas de juventude, d) três artigos de opinião escritos por presidentes das Entidades Estudantis nacionais e e) uma entrevista com a recém-empossada Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Ana Jade Beatriz.

Em síntese, o conjunto dos materiais busca organizar uma discussão a respeito do cenário atual da experiência social das juventudes no que diz respeito à garantia do direito à educação e enunciar alguns dos principais desafios a serem enfrentados para avançarmos na construção coletiva de um sistema educacional inclusivo, democrático, justo e com qualidade social, capaz de acolher e promover o desenvolvimento integral das juventudes brasileiras, do ensino médio à pós-graduação. Assumimos que esse compromisso tem um valor em si mesmo, na medida em que a educação permite a cada pessoa a realização máxima de suas potencialidades como sujeito; mas também assumimos a importância de um sistema educacional com qualidade social para o desenvolvimento sustentável e democrático do país e para o enfrentamento efetivo das desigualdades.

A nota técnica produzida pela Cátedra de Educação do CEMJ é resultante de um investimento de pesquisa que: a) mapeou os atravessamentos da Pandemia de Covid-19 nos sistemas de ensino e na experiência dos estudantes matriculados na educação básica; b) analisou a resposta governamental à Pandemia no campo da Educação, identificando seus principais gargalos e suas inovações e c) propôs recomendações para o poder público no que diz respeito à retomada das atividades escolares presenciais e à qualificação das atividades realizadas em regime remoto ou híbrido.

Escrito por Marcele Melo Fonseca, o artigo “Juventude e Escola: Iniciativas de Aproximação”, visa contribuir com as discussões com a temática de políticas públicas para a juventude na Amazônia na perspectiva da participação dos estudantes através do posicionamento político da escola como espaço democrático e participativo. Por meio de entrevistas em abordagem qualitativa e descritiva, a autora observa a dinâmica e o papel do Grêmio Estudantil no estímulo do protagonismo e na formação do senso crítico.

Em seguida, Isaac Santos dos Santos faz a seguinte per-

gunta: “Seguindo potencialidades cidadãos, quais aprendizados, competências e habilidades podem ser potencializados a partir de uma experiência de metodologia ativa de um Parlamento Jovem Municipal?” e escreve sobre o papel do Parlamento Jovem na construção de habilidades e competências complementares à educação em sala de aula. Por meio de um estudo de caso que acompanhou desde as eleições de representantes nas respectivas escolas no município de Praia Grande, Litoral Paulista, até a dinâmica das reuniões ordinárias dos jovens empossados como Vereadores Mirins, o autor realiza uma etnografia combinada com survey e descreve aspectos da experiência dos jovens, resgatando a literatura de Metodologias Ativas de Aprendizagem, apresentando, “Metodologias Ativas como Instrumento da Cidadania: Um Estudo de Caso em perspectiva Etnográfica do Parlamento Jovem de Praia Grande - SP”.

Já Rodrigo José Fuziger e Douglas Henrique Santos da Silva relacionam a discussão de juventudes e educação com um tema emergente de aporofobia e discriminação. Em “Possibilidades e Impossibilidades na Educação: Um Olhar sobre a Aporofobia e Discriminação no Contexto Escolar”, os autores se questionam, “a aporofobia tende a estabelecer relação com o fenômeno de marginalização e maior vulnerabilização desses jovens no contexto escolar?” e realizam, portanto, uma revisão que dialoga transversalmente com a pauta.

Em “A Pobreza Menstrual como Fator Impeditivo no Acesso da Educação”, Isabela Cavalcante e Vitor Santos observam possíveis impactos negativos gerados pela pobreza menstrual com reflexos para a educação das pessoas que menstruam, principalmente as mais vulneráveis, em comparação à escassez de dados que visam analisar o fenômeno e de trabalhos científicos que analisam este problema, suas interações e consequências. Realiza-se uma revisão de literatura e discute-se como políticas públicas relacionadas à temática podem se apresentar como importantes ferramentas no enfrentamento à desigualdade de gênero em diversos campos, inclusive na educação em intersecção com as juventudes.

Em um quinto artigo, o tema das desigualdades educacionais é tratado a partir dos marcadores sociais relacionados ao gênero e à sexualidade. A partir da constatação de que os dados estatísticos sobre essa manifestação da desigualdade ainda são escassos no Brasil, Daniela Salú Mateus da Silva, Letícia Sakihama de Menezes Hora e Natália Fiorante Breda, no artigo “Juventudes LGBTQIA+ e Educação: Como Desigualdades Educacionais interferem na Garantia de Direitos”, mobilizam uma análise documental, em documentos oficiais, leis, normas jurídicas, documentos de conferências, relatórios técnicos, artigos acadêmicos, publicações científicas, relatos, entrevistas, matérias de jornais, notas e outras publicações vindas de plataformas de comunicação da sociedade civil e governo e sustentam que existem dificuldades consistentes na priorização do enfrentamento a esse tipo de desigualdade educacional na agenda de políticas educacionais. Mesmo considerando alguns avanços experimentados durante o ciclo de governos progressistas vivido no Brasil no início dos anos 2000, as autoras sinalizam que ainda são os movimentos sociais LGBTQIA+, organizados a partir da sociedade civil que tem protagonizado a produção de conhecimento e a proposição de iniciativas de en-

frentamento à exclusão escolar das pessoas que compõem essa comunidade.

No encerramento do bloco de artigos científicos, Guilherme Silva Lamana Camargo avança na faixa etária de juventudes e educação e observa a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, em “Direito à Educação Superior pelas Juventudes”. Realiza-se uma releitura do contexto histórico da expansão universitária para descrever políticas públicas que atuaram para a democratização do ensino superior, principalmente pelo uso de ações afirmativas. Além das comparações com os perfis de estudantes ao longo dos anos demonstrando o impacto das políticas, é apresentado também um diagnóstico dos limites que ainda precisamos superar nessa agenda.

Em um resumo de Dissertação de Mestrado, Cristiane Mello de Miranda Silva apresenta “Percepções de Jovens acerca do conhecimento Escolar durante o Ensino Médio: Escola para quê, por quê e para quem?”, ao contexto de jovens que cursaram o Ensino Médio no formato de “ensino remoto emergencial”, como consequência da Pandemia da COVID-19.

Nesta edição, também acolhemos três artigos de opinião, escritos por dirigentes de entidades estudantis trazendo suas perspectivas a respeito dos diferentes atravessamentos da Pandemia de Covid-19 no sistema educacional. Ana Jade Beatriz, Presidente da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) posiciona-se em torno das propostas de educação domiciliar que ganharam espaço no debate público e legislativo, no artigo “Homeshooling é um Atraso para a Educação no Brasil”. Bruna Brelaz, Presidente da UNE (União Nacional dos Estudantes) reflete sobre as correlações entre educação e desenvolvimento, propondo uma lente analítica a respeito da centralidade da política educacional na necessária reconstrução da democracia brasileira, do projeto nacional de desenvolvimento e da soberania do país no artigo “Reconstrução: Educação e Soberania Nacional”. Finalmente, Flávia Calé, Ex-Presidente da ANPG (Associação Nacional de Pós-Graduandos) explora os prejuízos do negacionismo e do desinvestimento nas políticas de ciência e tecnologia no Brasil e sua correlação com a deterioração dos pilares do Sistema Nacional de Pós-Graduação a partir da eleição de Jair Messias Bolsonaro no artigo “Pós-Graduação Brasileira pede Socorro”.

Por fim, foi realizada uma entrevista exclusiva com Ana Jade Beatriz, Presidente da UBES, na qual foi possível dialogar desde a regulamentação do Fundeb, até os desafios para uma transição democrática tão aguardada para aqueles que acreditam na educação como instrumento de transformação social. Em perspectivas futuras, os desafios e esperanças das e dos jovens secundaristas conscientes de que “é possível sonhar, estudar em uma escola de qualidade, viver em um país desenvolvido, entrar na universidade e se formar (...) e que é possível ser feliz”.

Neste cenário, nesta 20ª Edição reúnem-se produções que discutem temáticas relacionadas às juventudes, construídas em sua maioria por juventudes e na perspectiva de juventudes. Às leitoras e leitores que nos acompanham, nós da Revista Juventude.br desejamos:

Boa leitura!

A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO PARA OS BRASILEIROS

1.1 CONCEPÇÃO DE DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

No nível mais superficial do debate público, há um consenso praticamente absoluto no sentido da defesa da Educação como um direito público e subjetivo (redação, inclusive, assumida no nosso ordenamento jurídico). Bem como, é consenso absoluto a ideia segundo a qual o Estado brasileiro deve, em última instância, se responsabilizar pela garantia deste direito para todas as pessoas.

Entretanto, é preciso reconhecer que, para além dessas duas afirmações mais genéricas sobre o direito à educação, seguimos distantes de realizar a promessa radical que existe por trás da noção de educação como direito humano.

Essa promessa radical está estruturada em quatro pilares: o direito universal de **acesso às oportunidades educacionais, sem qualquer tipo de empecilho ou obstáculo**, o direito de **permanecer na escola e ser adequadamente por ela acolhido**, no mínimo até a conclusão da educação básica, contando com o apoio que for necessário para não abandonar os estudos, o direito de **aprender o conjunto de conhecimentos e desenvolver o conjunto de competências e habilidades** consideradas fundamentais para o exercício da cidadania e o direito de **seguir estudando** após a conclusão da educação básica, fazendo escolhas de progressão (para o ensino superior, para a educação profissional ou outro destino) num cenário justo e equitativo.

Em todos esses quatro pilares (o acesso, a permanência, a qualidade das aprendizagens e a possibilidade de tomar decisões autônomas e justas após a conclusão da educação básica) é imprescindível que o princípio da equidade esteja presente, materializado em políticas públicas que possam mitigar ou mesmo eliminar os efeitos das desigualdades de nível socioeconômico, de gênero, étnico-raciais e dos efeitos da LGBTfobia e do capacitismo na experiência educativa dos grupos sociais discriminados e vulnerabilizados da sociedade brasileira.

1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CENÁRIO PRÉ-PANDEMIA: INSUFICIÊNCIA E DESIGUALDADES

Os dados sistematizados na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNADC antes do início da pandemia de Covid-19 (IBGE, 2019) já demonstraram que o Brasil precisava avançar na garantia plena do direito universal à Educação, nos termos que formulamos anteriormente.

Em 2019, o Brasil ainda apresentava uma taxa de analfabetismo de 6,6% e apenas 48,8% das pessoas com 25 anos ou mais haviam concluído o ensino médio. Além disso, a média de anos de estudo da população brasileira era de apenas 9,7 anos. Para se ter um parâmetro, o ensino fundamental e o ensino médio juntos consolidam 12 anos de escolarização que deveriam ser, em tese, obrigatórios. Se contabilizarmos os dois últimos anos da educação infantil (que passaram a ser obrigatórios desde 2009), era de se esperar que a população brasileira alcançasse 14 anos de escolarização obrigatória.

Os dados da PNADC-2019 também explicam nossas desigualdades regionais, raciais e de gênero. O analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, no subgrupo populacional de pessoas brancas era de 3,6% frente a uma taxa de 8,9% identificada no subgrupo populacional de pessoas negras. Nas regiões sul e sudeste, essa taxa alcançou 3,3% (menores taxas do país), enquanto na região nordeste, esse índice marcou a escandalosa taxa de 13,9%.

Cerca de 57% dos brasileiros com 25 anos ou mais e que se autodeclararam brancos haviam concluído o ensino médio em 2019. Entre os que se declararam pretos ou pardos, essa taxa é de apenas 41,8%. Regionalmente, 54,5% dos brasileiros com 25 anos ou mais que viviam na região Sudeste haviam concluído o ensino médio. Nas outras regiões do país, as taxas são inferiores a esta: 50,8% no Centro-Oeste, 48,1% no Sul, 45,4% no Norte e 39,9% no Nordeste.

O direito de acesso à educação infantil

também é insuficiente e muito desigual. Em 2019, apenas 14,4% dos bebês de 0 a 1 ano no Brasil estavam matriculados em creches. Na faixa etária de 2 a 3 anos, essa taxa sobe bastante: 55,4%, mas ainda deixa muita gente de fora. Por fim, na faixa etária em que todas as crianças já deveriam estar na pré-escola, obrigatoriamente (4 e 5 anos), a taxa de matrícula é de 92,9%.

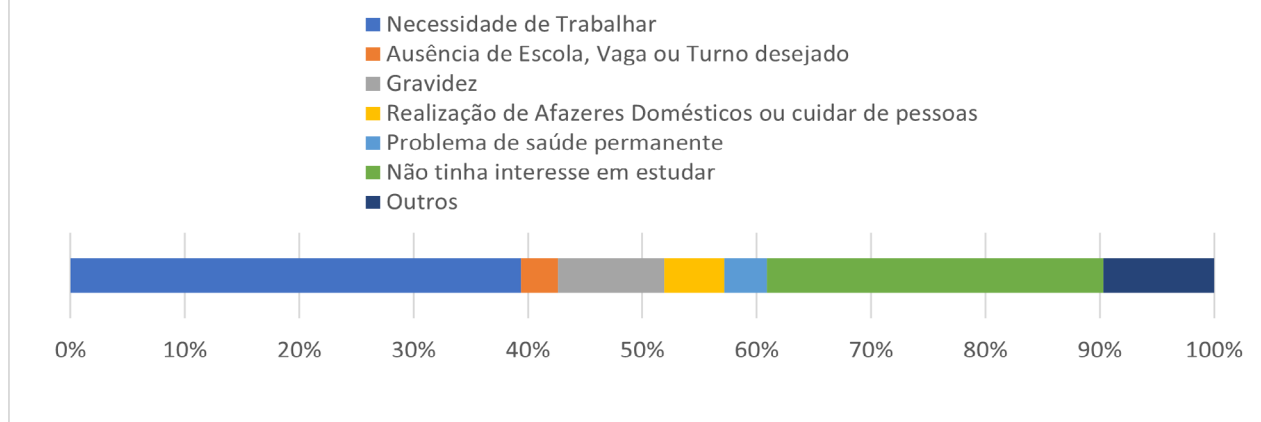
Nessa última faixa etária (obrigatória), uma criança que nasce na região Sudeste tem 94,3% de chance de estar matriculada na educação infantil, frente a uma taxa de matrícula de 86,6% na região Norte e de 87,3% no Centro-Oeste.

A garantia do direito de acesso e permanência também é insuficiente e desigual no ensino médio. Os jovens de 15 a 17 anos, que, numa trajetória de escolarização ideal deveriam estar matriculados, nesta etapa não estão todos lá. Em 2019, apenas 71,9% desse subgrupo populacional estavam matriculados na última etapa da educação básica. Os outros 28,1% estavam em situação de atraso escolar (matriculados ainda no ensino fundamental) ou fora da escola. Na região Sudeste, o atendimento dos jovens do ensino médio na idade certa é de 79,5% (maior taxa do país); enquanto no Norte esse atendimento é de apenas 62,2% e no Nordeste este atendimento alcança apenas 63,3% (menores taxas).

As estatísticas de abandono/evasão escolar também revelam aspectos importantes da insuficiência do sistema educacional brasileiro no que tange à garantia plena do direito à educação. **No subgrupo populacional de pessoas jovens (entre 14 e 29 anos), composto por cerca de 50 milhões de pessoas, quase 20% (ou 9,8 milhões de pessoas) não frequentavam a escola e não haviam concluído ainda o ensino médio.** Dessas, 7,1 milhões eram negras e 2,7 milhões eram brancas. Quando perguntadas sobre o motivo de terem abandonado ou estarem fora da escola, a principal razão apontada é a necessidade de trabalhar.

Esses e outros dados revelam que a situação da garantia do direito à educação no Brasil já era frágil e insuficiente antes da crise

Razões para o abandono escolar de pessoas de 14 a 29 anos sem Ensino Médio Completo



sanitária, econômica e social que a pandemia de Covid-19 instaurou em todo o território nacional. O Estado brasileiro, apesar dos avanços das últimas décadas, já se apresentava incapaz de garantir que seus cidadãos lograssem êxito em ingressar, permanecer e concluir a educação básica e aprender, ao menos, o que se julga necessário.

Vivemos numa sociedade que, ao longo do século XX e nessas primeiras décadas do século XXI estruturou um sistema educacional: a) subfinanciado (no qual não estão alocados os recursos financeiros necessários para a garantia das condições objetivas e materiais indispensáveis para a assegurar a qualidade da oferta educativa); b) desarticulado (no qual os esforços de políticas públicas se encontram pouco coordenados, marcado pela ausência de um Sistema Nacional de Educação, de modo que experimentamos disputas e distorções entre a União, os governos estaduais e os municipais quando o que prevê a Constituição Federal de 1988 é que se deve prezar por um regime de colaboração) e; c) com elevada desigualdade educacional (fruto da ausência de políticas objetivas de mitigação da transformação de desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero em desigualdades de aprendizagem). O advento da pandemia de Covid-19 e suas consequências objetivas na vida social e familiar dos brasileiros e brasileiras, incluindo o fechamento das escolas é, sem sombra de dúvidas, um fator de agravamento desse cenário.

Os estudos realizados dentro e fora do Brasil apontam para um risco de elevação da evasão e do abandono escolar, para o comprometimento da aprendizagem desejada (por força da incompletude das estratégias de ensino

no e aprendizagem em modo remoto) e, também, para a piora das condições materiais de vida da população mais pobre e da população negra, comprometendo suas chances de manter o engajamento nos estudos.

2 PANORAMA DOS IMPACTOS DA PANDEMIA NA GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

A pandemia de Covid-19 produziu uma crise sanitária e de saúde que se apresentou de modo contundente e desafiador em praticamente todos os países do mundo. Ela impôs, de modo urgente e incontornável, a necessidade de mobilizar recursos financeiros, capacidades estatais de gestão e de governança, estruturas burocráticas e da sociedade civil para oferecer uma resposta razoável a problemas de diferentes tipos.

Todavia, justamente por sua magnitude, a experiência das diferentes sociedades com a crise sanitária e de saúde que a pandemia causou foi extremamente desigual. Isso porque o tamanho e a profundidade dos problemas experimentados guardam relação com a configuração social, econômica e política e com o acúmulo de desafios de desenvolvimento anteriores ao período da pandemia.

No caso brasileiro, o padrão abissal de desigualdades econômicas, raciais e de gênero foi alargado e aprofundado com a pandemia de Covid-19. Além disso, a conjuntura política e institucional, marcada por uma liderança nacional negacionista, com forte vetor autoritário e com baixíssima capacidade

técnica para a construção de caminhos seguros para enfrentar o momento tem produzido efeitos devastadores.

Em termos de política educacional, o Ministério da Educação tem se caracterizado por um espaço de inaptidão técnica e política e ausência da esfera pública, depois de passar um ano e meio refém da estratégia de guerrilha cultural estabelecida desde o pleito de 2018, a partir da movimentação da ala mais conservadora e antidemocrática do governo federal.

Desse ponto de vista, os impactos negativos da pandemia de Covid-19 nas condições para a garantia plena do direito à educação foram aprofundados e atingiram padrões muito superiores aos vivenciados em outros países. Sem a presença do Ministério da Educação para realizar sua atribuição constitucional de prestar assistência técnica e financeira e de coordenar e articular os esforços dos sistemas estaduais e municipais de educação, o alcance das soluções produzidas localmente foi mais restrito, especialmente para os municípios e estados mais pobres da Federação.

É importante assinalar um panorama inicial desses impactos para visualizar quais são os nossos principais desafios, compromissos e estratégias possíveis, no intuito de mitigar o dano causado a uma geração inteira de brasileiros e brasileiras.

Parte desses impactos se manifesta diretamente no sistema educacional, a partir de seu próprio funcionamento interno e de suas condições estruturais. Outra parte se revela na interface do campo educacional com as demais dimensões da vida social. Exploraremos esses dois tipos de impacto a seguir.

2.1 IMPACTOS DIRETOS

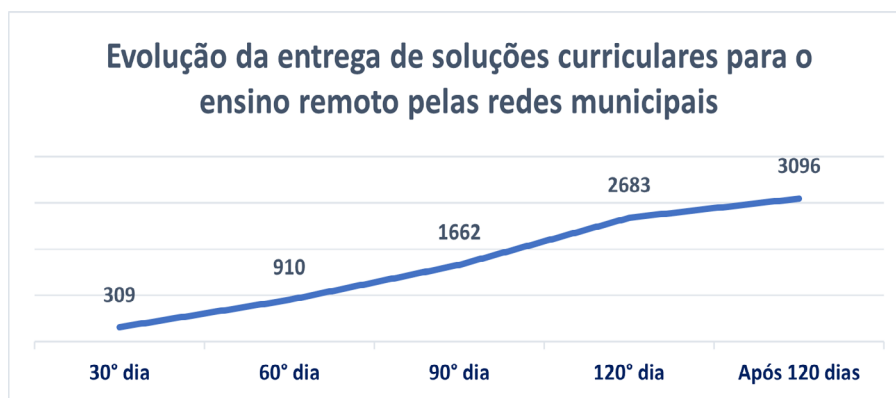
2.1.1 “Apagão” pedagógico e curricular

A pandemia de Covid-19 alcançou o Brasil no início do período letivo de 2020. Após o carnaval, as redes e sistemas de ensino estavam iniciando suas aulas, com poucos dias de trabalho pedagógico nas escolas, quando foram obrigadas a suspender as atividades pedagógicas presenciais, ainda no mês de março. Toda estrutura pedagógica e curricular estava orientada para um ano letivo convencional, com os materiais de ensino tradicionalmente disponibilizados aos estudantes e com seus professores e professoras preparados para manter uma interação pedagógica que já conheciam bem e na qual se sentiam, no mínimo, confortáveis.

A decisão de fechamento das escolas foi tomada de maneira correta: naquele momento, essa era a recomendação inquestionável das autoridades de saúde não só para proteger a vida dos educadores e dos estudantes e suas famílias, mas também para colaborar para a redução da circulação de pessoas e favorecer o isolamento social proposto.

Todavia, frente a essa decisão, era fundamental construir uma alternativa curricular e pedagógica para que não houvesse prejuízo às aprendizagens e para que os estudantes e seus educadores seguissem, de algum modo, conectados. O processo de construção dessa alternativa curricular e pedagógica, em diferentes países, contou com a liderança protagonista das autoridades nacionais de educação, mesmo naqueles de modelo descentralizado em federação. No Brasil isso não aconteceu. Estados e Municípios precisaram lidar com seus próprios recursos (muito desiguais) para desenhar suas respostas para esse desafio.

Se, da parte dos Estados e capitais, que contam com maior capacidade institucional (técnica e financeira), a modelagem de uma resposta curricular e pedagógica para o trabalho com aprendizagem remota/a distância aconteceu com certa brevidade – em geral, no final do mês de abril, cerca de um mês após o fechamento das escolas –, nos municípios, o cenário foi diferente e muito desigual. Pesquisa liderada pelo Grupo de Estudos em Gestão e Implementação de Políticas Educacionais (GE-GIMPA) mapeou 3.096 municípios brasileiros e acompanhou o momento em que as redes de ensino iniciaram sua estratégia curricular e pedagógica para o contexto de suspensão



das atividades presenciais. Apenas 309 municípios entregaram essa resposta no primeiro mês após fecharem as escolas e, somente, 910 fizeram isso até o final do segundo mês. Ao final do 3º mês, 1662 redes haviam produzido esta estratégia e um total de 2683 municípios conseguiram entregar essa resposta entre o 90º e o 120º dia de afastamento escolar. Um conjunto de 413 só conseguiram fazer isso após 120 dias.

Em termos percentuais, **41,8%** das redes acompanhadas pela pesquisa só conseguiram oferecer uma orientação segura para os estudantes e seus professores a respeito de como o currículo deveria ser mobilizado para gerar as aprendizagens em regime remoto três meses após o fechamento das escolas.

Essa demora na resposta, por si só, já significa uma perda muito severa de aprendizagens para os estudantes e uma lacuna irreparável na relação pedagógica estabelecida entre eles e seus educadores. Mas, é preciso sublinhar que a entrega das soluções curriculares e pedagógicas realizada pelas redes ainda apresentou problemas significativos de diferentes tipos; especialmente porque o caminho preferido pelas redes municipais e estaduais foi a mobilização de ferramentas tecnológicas digitais para criar possibilidades de interação entre docentes e estudantes e para distribuir materiais de ensino. Essa escolha encontrou as limitações de um sistema educacional extremamente atrasado neste campo, tais como: a indisponibilidade ou insuficiência de equipamentos de tecnologia para que docentes e discentes pudessem interagir; o acesso insuficiente e socialmente hierarquizado à internet de qualidade para sustentar a regularidade dessas interações, as dificuldades no campo da formação dos professores para lidar com esse tipo de interação; entre outras

que exploraremos adiante.

Além disso, a opção por ferramentas tecnológicas digitais trouxe uma segunda camada de limitações: o processo de mediação pedagógica com as crianças matriculadas na educação infantil (especialmente de zero a três anos de idade, mas, também, aquelas de 4 e 5 anos) não se coaduna com determinadas características deste formato e há mesmo orientações curriculares e de saúde no sentido de postergar o acesso de bebês e crianças bem pequenas ao uso contínuo de telas de celular ou computador. Para elas, as soluções foram ainda mais demoradas e com menor investimento.

Tudo isso caracteriza um primeiro impacto grave da pandemia (e da suspensão das atividades escolares presenciais) na garantia do direito à Educação: uma espécie de **apagão curricular** (de definições sobre o que ensinar e como criar as condições objetivas para a interação entre professores e estudantes) e **pedagógico** (uma vez que nossos professores e professoras não dispunham de referências profissionais de seu ofício para realizar esse deslocamento).

2.1.2 Abandono/evasão escolar não documentado

As dificuldades enfrentadas pelas redes para produzir uma resposta curricular e pedagógica consistente foram um dos ingredientes associados a um segundo impacto da pandemia na garantia do direito à educação: uma espécie de abandono/evasão escolar não documentado. Estamos nomeando de abandono/evasão escolar não documentado a desconexão, a ausência ou quase ausência de interações entre os estudantes e seus professores por tempo prolongado ou indefinido, no contexto da pandemia de Covid-19.

A rigor, a caracterização da situação

formal de abandono escolar e sua documentação estatística segue critérios definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e/ou pelas áreas responsáveis por estatísticas e dados educacionais nas diferentes redes de ensino. Todavia, o conceito de abandono escolar assumido na literatura é justamente o desengajamento permanente/prolongado do estudante, ao longo de um ano letivo, caracterizado principalmente pela infrequência (absenteísmo).

Num contexto em que as atividades presenciais estão suspensas e, no qual, a interação pedagógica se dá a partir do uso de ferramentas tecnológicas de comunicação remota (como plataformas, aplicativos de celular e outros) ou através do envio e devolutiva de atividades impressas pelos discentes, podemos considerar que os estudantes que não conseguiram interagir com seus professores e professoras por longos períodos e que, deste modo, se desconectaram da Escola de forma prolongada, estariam em condição de abandono escolar.

Por força de todas as exceções e características do ano letivo de 2020, essas situações não foram documentadas deste modo. Portanto, os dados disponíveis são preocupantes. Em junho de 2020, uma matéria veiculada no Jornal Nacional apresentou dados coletados em diferentes redes estaduais do país sobre o problema. Àquela altura, nos estados do Espírito Santo e do Acre, as estimativas oficiais explicitavam que 30% dos estudantes não estavam acessando as atividades pedagógicas desenvolvidas pela internet por seus professores. Em Pernambuco esse patamar era de 25%,

no Maranhão de 21% e no Rio de Janeiro de 20%.

Mesmo assumindo ações de mitigação, em novembro, o Secretário Estadual de Educação de São Paulo apresentou uma estatística oficial produzida pela rede explicitando que, ao longo do ano de 2020, 15% dos estudantes matriculados no maior sistema de ensino do país não entregaram nenhuma das atividades propostas por seus professores, quer pela plataforma digital utilizada pela secretaria, quer em modelos impressos, distribuídos pelas escolas. Ou seja, ao longo dos oito meses de suspensão das aulas, 500 mil estudantes paulistas não interagiram, pedagogicamente, uma vez sequer com seus professores e professoras.

Os dados internacionais de países com características semelhantes às do Brasil são um pouco menos dramáticos, apontando para patamares em torno de 8% a 9% de desconexão completa com a Escola. Contudo, é preciso cautela! Pois, os professores e professoras alegam que os dados oficiais ainda apresentam muita subnotificação. A sensação verbalizada por eles é que praticamente metade de seus estudantes não manteve interação contínua ou frequente com a escola nos oito meses de pandemia.

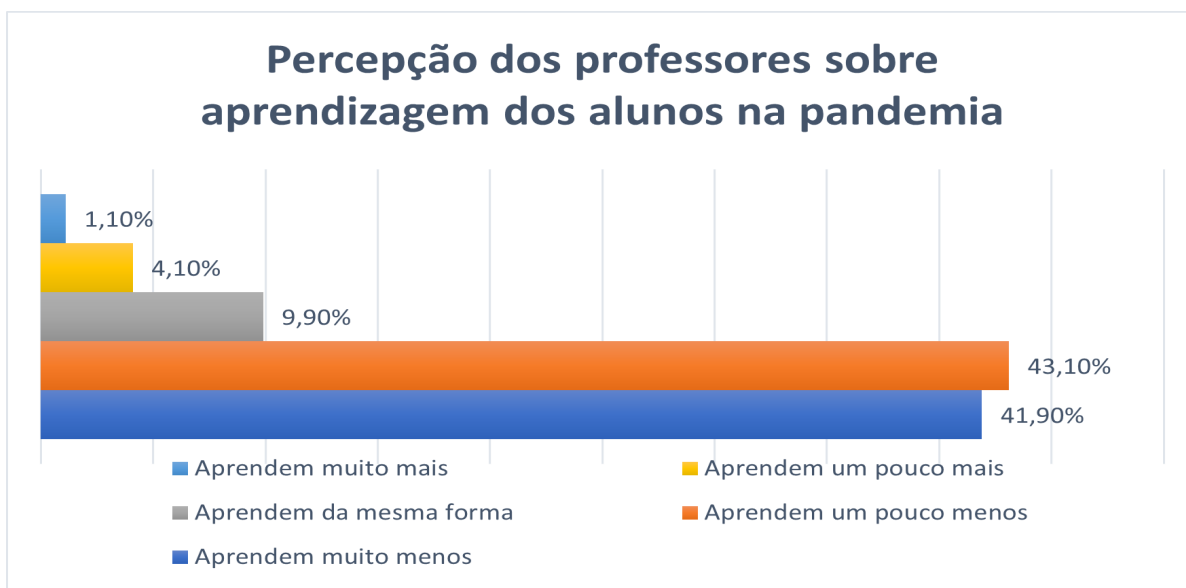
Vale sublinhar que os fatores socioeconômicos são um forte componente explicativo dessa situação: justamente as famílias que vivem em condições mais vulneráveis e precárias são aquelas que demonstram maior dificuldade em gerar as condições para que as crianças, adolescentes e jovens se mantenham engajados na Escola, como trataremos mais

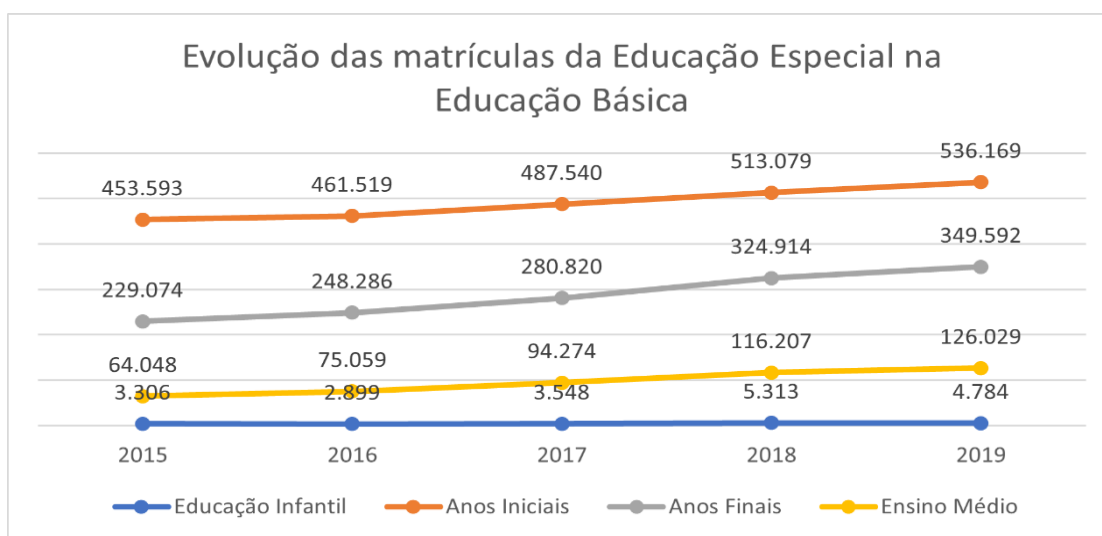
adiante.

2.1.3 Fragilização curricular e perda do potencial de aprendizagem dos estudantes

Mas, e quando consideramos a parcela dos estudantes que mantiveram suas interações regulares com a escola no período de pandemia? Como podemos avaliar os impactos da suspensão de atividades presenciais em sua trajetória escolar e em sua aprendizagem?

É importante sinalizar que as diferentes redes de ensino colocaram à disposição dos professores e estudantes condições muito desiguais para dar suporte a essa experiência remota de interação pedagógica. As redes com maior estrutura e recursos técnicos e financeiros, construíram soluções pedagógicas que combinavam conteúdos digitais veiculados na TV ou pela internet (aulas gravadas por professores selecionados sobre os temas do currículo), materiais impressos estruturados (apostilas) especificamente desenhados para esses momentos e entregues aos estudantes, bem como plataformas digitais para que os professores pudessem planejar e realizar encontros on-line com suas turmas. Redes com estrutura intermediária, em geral, optaram pela adoção de plataformas on-line, combinadas ou não com materiais impressos estruturados (apostilas), também distribuídos para todos os estudantes. Entretanto, as redes com pequena capacidade técnica e operacional precisaram lidar com os limites orçamentários e institucionais para oferecer soluções adequadas às





suas realidades. Essa diferença/desigualdade tem, obviamente, impactos na perda do potencial de aprendizagem dos estudantes por força da fragilização curricular.

Nomeamos aqui de fragilização curricular o resultado de uma série de limitações impostas pela pandemia nas decisões sobre o que ensinar tomadas pelos gestores educacionais e pelos docentes. Talvez o exemplo mais explícito seja aquele vinculado ao componente curricular de Educação Física. A imposição do fechamento se traduz num estreitamento direto das possibilidades do trabalho pedagógico realizado por professores desta área do conhecimento.

Assim como, as demais disciplinas também sofreram impactos. O tempo de dedicação/concentração dos estudantes para o desenvolvimento de atividades em formato on-line e a dificuldade de garantir que eles tenham o acompanhamento de um adulto/responsável para apoiá-los no desenvolvimento das tarefas escolares exigiu que os professores e professoras realizassem uma espécie de “focalização”, selecionando, do conjunto dos conteúdos, habilidades e competências estabelecidos para determinado ano/ciclo, aqueles que eram mais estratégicos e que eles se sentiam confortáveis/competentes para ensinar nesse cenário de limitações de interação. Assim, o currículo efetivamente ensinado ao longo de 2020 foi uma espécie de currículo “simplificado” ou “recortado”.

Essa situação ganha contornos mais dramáticos quando lembramos, ancorados em Sacristán (2000), das distinções entre o currículo prescrito, o currículo moldado pelos professores no processo de planejamento do ensino e o currículo posto em movimento, nas interações com os estudantes e o currículo realizado ou

aprendido pelos estudantes.

Depois que as secretarias de educação tomaram decisões de política educacional e prescreveram um currículo focalizado/“enxuto” para enfrentar o ano letivo de 2020 (com o atraso que já discutimos anteriormente), as escolas e os professores moldaram este currículo considerando as características que enxergavam no seu corpo discente, o contexto de cada unidade educativa e as possibilidades e limites dos recursos tecnológicos, da capacidade técnica do professor para interagir remotamente e das questões relativas ao tempo para interagir, ensinar e aprender. Nesse processo, aconteceu uma segunda focalização curricular, eliminando aquilo que os professores julgavam impossível ou muito difícil de sustentar no cotidiano das interações com os estudantes. Por fim, ao colocar o currículo que moldaram em “movimento”; ou seja, ao realizar a ação pedagógica e curricular nas interações educativas, os professores e os estudantes experimentaram os atravessamentos das condições objetivas e subjetivas existentes, que produziram diferentes graus de realização da aprendizagem. Se dentro da escola, com um controle mediano das condições de realização curricular, as aprendizagens já sofrem efeitos múltiplos que podem produzir uma distância entre o ensinado e o aprendido, numa conjuntura como a que vivemos em 2020, essa distância certamente esteve mais alargada.

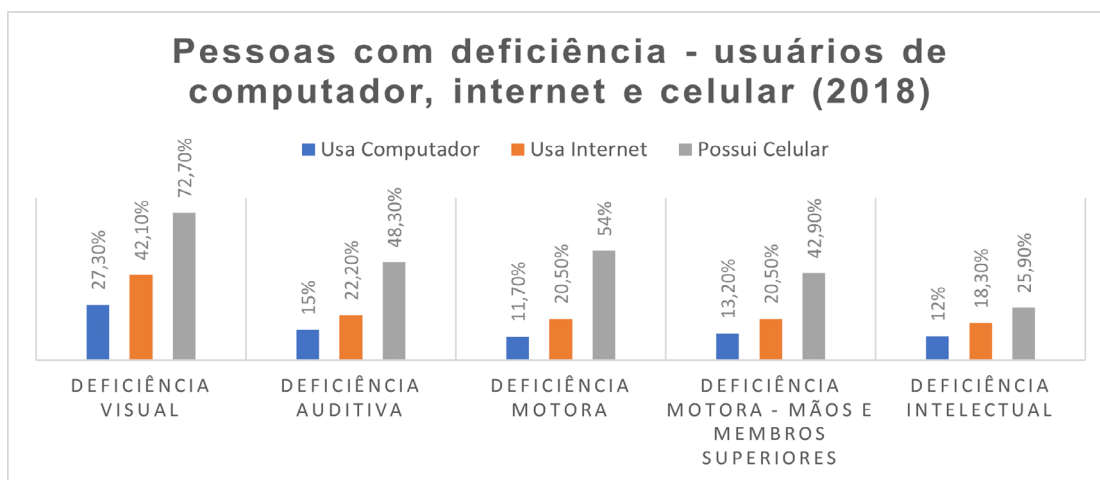
Pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos Avançados da USP (IEA-USP), que mobilizou a participação de 19 mil professores do Estado de São Paulo, revelou que 85% deles acreditavam que os seus estudantes estavam aprendendo menos ou muito menos do que aprendiam antes da pandemia:

O cenário de pandemia de Covid-19 convoca nossa atenção neste campo: além da situação de exclusão que o abandono/evasão não documentado produziu nos estudantes que não conseguiram se manter em conexão com as escolas, aqueles que puderam interagir razoavelmente com seus professores tiveram acesso a um currículo fragilizado e fragmentado que, certamente, comprometeu de maneira significativa suas aprendizagens.

2.1.4 Potencialização da invisibilidade e da exclusão dos estudantes público-alvo da educação especial

O Censo Escolar de 2019 revelou que cerca de 1,3 milhões de estudantes brasileiros matriculados na Educação Básica estavam classificados como público-alvo da Educação Especial. A esmagadora maioria deles apresentava uma ou mais deficiência ou os chamados transtornos globais de desenvolvimento. Uma parcela muito diminuta era classificada nas categorias de altas habilidades/superdotação.

É muito importante sublinhar que este quantitativo tem apresentado uma evolução bastante robusta na última década. Parte da explicação deste fenômeno está relacionada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva formulada pelo Ministério da Educação em 2008 e que induziu um movimento de alocação de recursos e de revisão da normatização e regulamentação sobre acesso, permanência, atendimento educacional especializado e processos de ava-



liação e monitoramento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial visando sua participação integral em classes e escolas regulares, em condições de igualdade e equidade com os demais estudantes. A título de ilustração, o crescimento de matrículas desses estudantes no último quinquênio (2014-2019), considerando as três etapas da educação básica foi da ordem de 34%.

Chama a atenção os dados pouco animadores da evolução de matrículas das crianças com deficiência na Educação Infantil. Todavia, para o conjunto da educação básica, podemos afirmar que os avanços são significativos em termos quantitativos absolutos.

Esses dados, entretanto, precisam ser contextualizados em uma análise proporcional. O percentual de matrículas classificadas como sendo de educação especial no Brasil é incongruente com as estatísticas sobre o percentual de pessoas que vivem com deficiência na sociedade brasileira. Enquanto o percentual de matrículas na Educação Especial

é de apenas 2,61% do total, as estimativas referentes ao conjunto da população brasileira apontam um percentual de 6,7% de pessoas nessa condição.

Em 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE realizou uma revisão dos dados coletados no Censo de 2010 a fim de alinhar a métrica e a classificação das pessoas com deficiência aos padrões recomendados pelo Grupo de Washington (GW) de Estatísticas sobre Deficiências. Este grupo é vinculado à Comissão de Estatística da ONU. Assim, os dados iniciais do Censo de 2010 que apontavam a prevalência de 23,9% de pessoas vivendo com deficiência foi recalculado. Após esse alinhamento com a métrica internacional, o IBGE apontou o índice de 6,7% de pessoas vivendo com deficiência no Brasil em 2010.

Tal panorama nos convoca a assinalar que, antes mesmo da pandemia de Covid-19, o Brasil tinha uma tarefa urgente de política educacional: garantir, no mínimo, o acesso e permanência dos estudantes público-

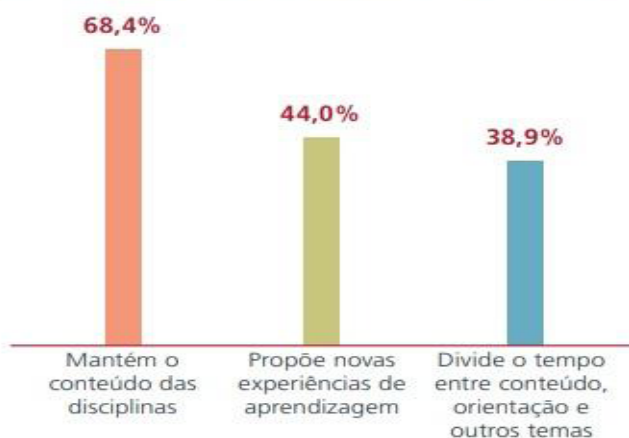
alvo da Educação Especial (elementos iniciais do direito humano à Educação). Quanto às suas condições de aprendizagem e sucesso escolar, há muita dificuldade em produzir e discutir dados de larga escala sobre os resultados educacionais dessa população por força da modelagem dos nossos sistemas de macroavaliação que não apresentam, com regularidade e detalhamento, dados deste público relativos à proficiência em língua portuguesa e matemática (comuns a todos os demais estudantes).

O que conseguimos compreender é que a matrícula dos estudantes brasileiros com deficiência na escola obedece a um ciclo escandaloso de exclusão dentro do sistema escolar. Para isso, basta uma estratégia simples de cálculo, com os dados que trouxemos na tabela anterior. Se, em 2015, 453.593 estudantes brasileiros dos anos iniciais apresentavam classificação como público-alvo da educação especial, o comportamento estatístico razoável seria que, quatro anos depois, esse mesmo número de matrículas (ou, o que seria mais

Aumento das atividades docentes



Organização do tempo com os alunos



interessante: um número maior de matrículas) fosse verificado nos anos finais do ensino fundamental, decorrentes da progressão escolar com sucesso.

Todavia, em 2019, o número de estudantes público-alvo da educação especial matriculados nos anos finais era de apenas 349.592 estudantes. Ou seja, sem considerar novas matrículas, podemos afirmar seguramente que mais de cem mil estudantes com deficiência que estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental em 2015, não progrediram corretamente ou não lograram êxito em concluir o ensino fundamental. Uma taxa de “fracasso” perto de 25%.

As limitações e efeitos perversos da pandemia de Covid-19 e da suspensão de atividades presenciais nas escolas impõem a esses estudantes obstáculos adicionais nessa tortuosa trajetória de permanência e aprendizagem na escola básica. A programação curricular desenhada pelos municípios para o período de afastamento escolar, marcada pela adoção de materiais estruturados (apostilas), produzidas com vistas ao aluno médio da rede e com pouca abertura de customização/personalização e o fato de terem sido privilegiadas formas de interação pedagógica baseadas em plataformas e conteúdos digitais potencializou a invisibilidade do público-alvo da educação especial como sujeito do direito à educação.

O uso da internet no Brasil, por exemplo, altera-se de maneira significativa quando se compara pessoas com e sem deficiência. No ano de 2016, 59,3% da população sem deficiência fazia uso da internet, contra apenas 36,8% da população com deficiência (o tipo e a severidade da deficiência também possuem impacto sobre o uso de internet e

computadores). Ademais, Apenas 0,74% dos websites brasileiros não apresentam barreiras de acessibilidade. Entre os sites educacionais, a porcentagem sobe para 3,88%, mas permanece muito baixa.

Além desta invisibilidade no campo curricular, os estudantes com deficiência matriculados na educação básica também sofreram com a suspensão ou restrição muito acentuada dos serviços de atendimento educacional especializado que eram fundamentais para sua participação adequada nas atividades escolares. Como prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado (AEE) é o conjunto de serviços e recursos com-

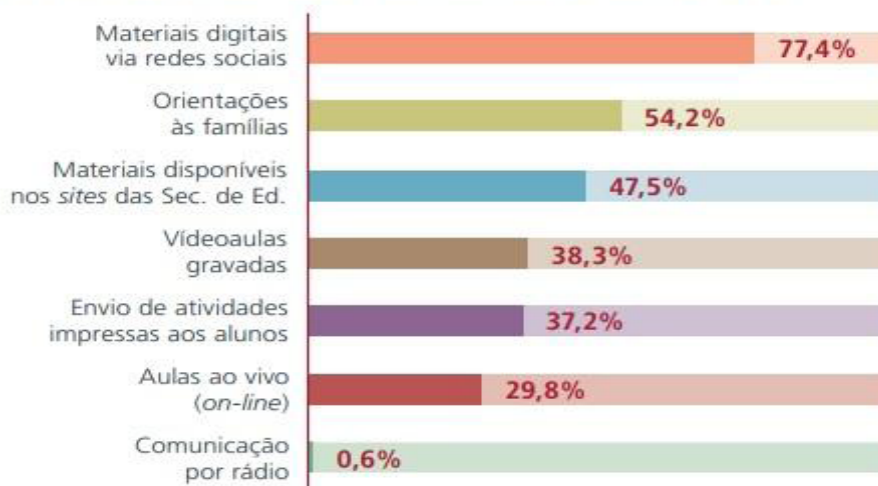
plementares ou suplementares garantidores da participação escolar plena e das aprendizagens dos estudantes público-alvo da educação especial. Geralmente, o AEE é ofertado sob a liderança de professores com formação especializada que mobilizam metodologias de trabalho, materiais didáticos e tecnologias assistivas para dar suporte individualizado ou em pequenos grupos aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses serviços, na maior parte das redes públicas do país foi suspenso durante o período de pandemia ou teve sua oferta reduzida drasticamente.

Por fim, as restrições da pandemia de Covid-19 também provocaram, nos momentos mais agressivos de contágio, a remodelagem para o modelo remoto, a redução drástica ou suspensão dos serviços de acompanhamento terapêutico da área da saúde que não fossem essenciais, incluindo aqueles destinados às pessoas com deficiência. Isso atingiu de maneira mais pesada os estudantes que vivem em lares mais pobres e em territórios com maior vulnerabilidade social, interseccionando desigualdades socioespaciais e socioeconômicas com aquelas já vivenciadas pela condição de pessoa com deficiência.

2.1.5 Precarização e Intensificação do Trabalho Docente

Categoria historicamente marcada pela sobrecarga de trabalho, por uma responsabilização social grande sobre todos os aspectos

Estratégias educacionais utilizadas



Efeito da suspensão das aulas presenciais para os alunos



relacionados à educação de crianças e jovens, as professoras e professores são alvo de cobranças e desafios ainda maiores durante a crise provocada pela pandemia da Covid-19.

Dessa maneira, a experiência dos professores e professoras de lecionar durante a pandemia faz com que a percepção desta categoria seja um elemento importante a ser considerado por tomadores de decisão, motivo pelo qual são expostas a seguir algumas informações levantadas junto à categoria durante o ano de 2020.

O dado não surpreende, mas é importante registrar que para a maioria das professoras e professores, o trabalho pedagógico mudou e aumentou. Observa-se a preocupação dos docentes em organizar o tempo com os alunos, garantindo o conteúdo. Dentre as estratégias utilizadas, ressalta-se o uso de materiais digitais via redes sociais (e-mail, WhatsApp, entre outros.). Quase oito em cada dez professoras afirmam fazer uso de materiais digitais via redes sociais como estratégia educacional. Destaca-se, na educação infantil (60%) e no ensino

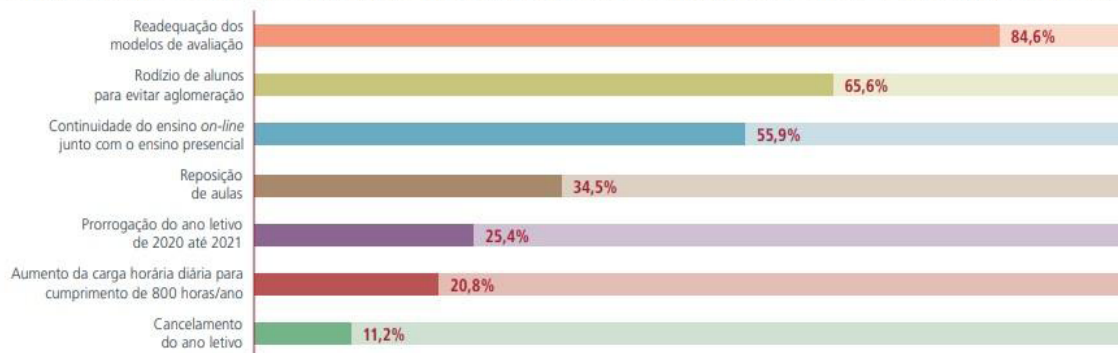
fundamental (65%), o envio de orientações às famílias para estímulo e acompanhamento das atividades realizadas em casa (FCC, 2020).

Esses dados indicam percepção clara do professorado sobre o aumento do trabalho, bem como o início de que o trabalho de pensar soluções em termos de currículo neste momento de crise ficou a cargo desta categoria, ao invés de partir de uma política pensada de maneira emergencial em termos mais coletivos, seja na escola ou nas instâncias municipais e estaduais de gestão educacional. Cabe destacar que isso contrasta com a prática historicamente consolidada de não envolver efetivamente as professoras e os professores nas decisões sobre currículo, muitas vezes impostos com base em apostilas e manuais que devem seguir. O apelo às redes sociais como forma primordial de comunicação com estudantes denota tanto o caráter de improvisado das soluções para educação remota, quanto à fragilidade da infraestrutura para oferecer internet de qualidade no país.

Referente à aprendizagem, cerca de metade das professoras e professores acredita que somente parte dos estudantes consegue realizar as atividades. A expectativa em relação à aprendizagem diminuiu praticamente à metade também. Na avaliação da ansiedade/depressão de seus alunos, 53,8% consideraram que aumentou (FCC, 2020).

A percepção dos docentes é coerente com as informações levantadas por pesquisas realizadas com a juventude e com estudantes, que indicam o aumento de problemas relacionados a saúde emocional e mental entre discentes. Considerando que o professorado é uma categoria normalmente bastante acometida por adoecimento mental, em especial estresse e burnout (DIEHL; MARIN, 2016), é possível supor que há uma tendência de intensificação desses problemas em função da sobrecarga de trabalho das professoras e dos professores durante a pandemia, em especial delas, socialmente tensionadas ainda com o acúmulo de funções de cuidados de familiares e trabalho doméstico.

Considerando o retorno das aulas presenciais, há concordância com as estratégias elencadas



Sobre o retorno das atividades escolares presenciais, há clareza de que, no pós-pandemia, o cotidiano escolar não será o mesmo: para 65,6% das professoras e professores, o rodízio de alunos para evitar aglomeração e, para 55,9%, a continuidade do ensino on-line junto com o presencial são prenúncio de mudanças possíveis junto com o ensino presencial. A maioria das professoras e professores (84,6%) é favorável, ainda, a uma readequação nos modelos de avaliações. Destaque-se que apenas 1 em cada 5 professoras (20,8%) defendem o aumento da carga horária diária para cumprimento de 800 horas/ano (FCC, 2020). **Esses dados reforçam a preocupação constante dos professores e professoras** com o aprendizado, a responsabilidade que assumem em relação ao currículo e o último dado, **de que a grande maioria não concorda com o aumento da carga horária**, certamente decorre de um cotidiano já bastante atribulado e cargas horárias sobrecarregadas desses profissionais.

Com a suspensão das aulas presenciais, as professoras e professores indicaram um aumento, tanto da relação escola-família (45,6%), quanto do vínculo do aluno com a família (47,2%) (FCC, 2020). **Há um desafio importante sobre como garantir que este contato escola-família seja permanente fora de períodos de isolamento social** (embora haja uma tendência óbvia de redução da intensidade/constância deste contato).

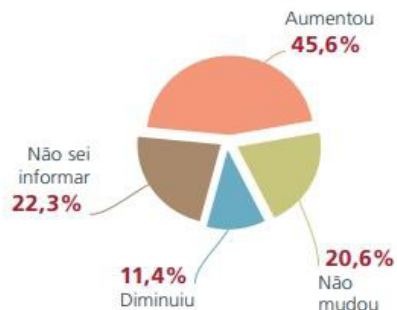
2.1.6 Fragilização e produção de distorções no fluxo escolar

No final dos anos 1990, o Brasil intensificou o conjunto de políticas públicas destinadas a enfrentar os níveis elevados de reprovação escolar e de distorção idade-série que marcavam a escolarização básica. Esse conjunto de políticas públicas mecanismos de natureza regulatória (como a adoção dos regimes de ciclo e progressão continuada), mecanismos de natureza curricular e pedagógica (como a modelagem de estruturas curriculares mais flexíveis e condizentes com uma lógica de desenvolvimento contínuo de habilidades e competências) e estratégias de formação docente.

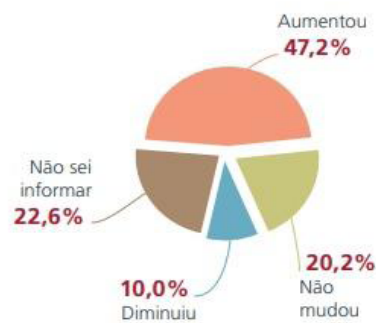
Esse esforço se justificava, sobretudo, por três fatores: a) os custos financeiros e operacionais elevadíssimos de uma cultura de reprovação escolar massificada que alcançava, em determinadas séries da trajetória escolar, índices superiores a 60% e que, por isso mesmo, comprometia recursos financeiros e humanos que poderiam expandir o acesso à escola e melhorar a qualidade do ensino ofer-

Com a suspensão das aulas presenciais, aumentou

Relação escola-família



Vínculo com a família



tado; b) as evidências robustas, de pesquisas quantitativas e qualitativas, que apontavam para ganhos muito restritos ou mesmo inexistentes, em termos de aprendizagem, para os estudantes que eram reprovados (ou seja: embora promettesse ser um remédio para a insuficiência de desempenho acadêmico dos estudantes, a reprovação não entregava esse resultado) e; c) as evidências, também robustas, de que a reprovação escolar era a principal causa de abandono/evasão na educação básica, minando as expectativas do estudante e de suas famílias sobre sua capacidade de estudar e concluir a escolarização obrigatória.

Combater a reprovação escolar massificada, portanto, significava ampliar as chances de fazer avançar a garantia do direito humano à educação, favorecendo mais potência de acesso, permanência e aprendizagem.

Apesar de um avanço muito significativo verificado nas duas últimas décadas, entretanto, os índices de defasagem idade-série no Brasil e os índices de reprovação ainda são elevados. Especialmente, quando observamos os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Temos, portanto, ainda, um problema de fluxo escolar.

O cenário de pandemia de Covid-19, com o abandono/evasão não documentado, a fragilização curricular e a perda de potência das aprendizagens, também trouxe impactos nessa camada do sistema educacional. Visando mitigar os efeitos nocivos desta conjuntura no fluxo escolar da educação básica, o Conselho Nacional de Educação orientou os sistemas de ensino no sentido de considerarem o ano letivo de 2020 de modo singular nas normativas e decisões sobre reprovação escolar.

Após uma demorada negociação para que o Ministério da Educação homologasse o documento, no dia 10 de dezembro de 2020, a Resolução CNE/CP nº 2/2020 pacificou

um conjunto de orientações aos sistemas de ensino sobre como encarar a progressão escolar no biênio 2020-2021:

Art. 4º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um contínuo curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1º O reordenamento curricular do que restar do ano letivo de 2020 e o do ano letivo seguinte pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021 para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior, ao abrigo do caput do art. 23, da Lei nº 9.394/1996, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular, mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º Para os estudantes que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são necessárias medidas específicas definidas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares relativas ao ano letivo de 2020, de modo a garantir aos

estudantes a possibilidade de conclusão da respectiva etapa da Educação Básica, e a garantir a possibilidade de mudança de nível ou unidade escolar, e de acesso ao Ensino Médio e Cursos Técnicos ou à Educação Superior, conforme o caso.

Em que pese o caminho correto assumido pelo Conselho Nacional de Educação ao estabelecer essas orientações, a demora de sua consolidação, associada à inércia dos governos municipais e estaduais, fez com que a maior parte das escolas e dos professores brasileiros tivesse de decidir sobre os parâmetros de reprovação, aprovação e planejamento da progressão curricular com muitas dúvidas e num cenário de profundas ambiguidades.

Para que as orientações acertadas e exaradas pelo CNE não sejam distorcidas e não provoquem maior fragilização curricular, pedagógica e do fluxo escolar dos estudantes, é fundamental que as escolas e os professores recebam orientações seguras, consistentes e detalhadas sobre como operacionalizá-las, além de suporte formativo para desenhar e realizar seu trabalho pedagógico a partir dos parâmetros propostos. Não é algo simples e, se mal implementado, o prejuízo aos estudantes será incalculável.

2.1.7 Respostas inseguras, mal planejadas e de vetor mercadológico no campo das tecnologias educacionais

O uso de plataformas de internet para o desenvolvimento de atividades criativas ou que possam despertar maior interesse em crianças e jovens por determinados temas ou conteúdos não cresce por acaso. Conforme Shoshana Zuboff (2015), o uso de dispositivos de acesso à internet tornou-se um requisito para participação social.

A educação não está à parte deste processo, muito pelo contrário. Henrique Parra, Leonardo Cruz, Tel Amiel e Jorge Machado (2018) analisaram o uso da ferramenta Google Suite For Education em escolas e universidades brasileiras e concluem que os termos de uso dessas ferramentas são, no mínimo, incertos quando dizem respeito ao uso dos dados pessoais, o que possui implicações a serem consideradas no capitalismo contemporâneo, visto que os dados extraídos das nossas atividades cotidianas a partir do acesso a serviços de internet são os insumos de um sistema cujo negócio é justamente sugerir comportamentos, seja no âmbito comercial, por meio da publicidade individualizada, seja para a formação de opinião

sobre eventos políticos e sociais. Assim, se os serviços e vantagens oferecidas pelo Google aos seus usuários restam bastante evidentes, as estratégias de utilização das informações coletadas e o modelo de negócio que faz desta transnacional uma das empresas mais lucrativas do mundo não são nada explícitas.

O controle da mediação informatizada se dá na forma de algoritmo, cuja programação serve para nos oferecer ou omitir de nós conteúdos, de acordo com o nosso comportamento nas redes, ou seja, a partir da utilização de metadados. São formadas verdadeiras estruturas invisíveis que influenciam as nossas ações e alteram a nossa percepção de mundo, como exploram bem os documentários *O Dilema das Redes* (2020) e *Privacidade Hackeada* (2019). Este último revela a ameaça que tais mecanismos representam às democracias, com papel fundamental, inclusive, nas eleições de Donald Trump no Estados Unidos em 2016 e de Jair Bolsonaro no Brasil em 2018.

Parra e outros autores (2018) alertam sobre os riscos da utilização destes serviços privados que não possuem regulação estatal, cuja sede das empresas não se encontram no Brasil, e que dão acesso a informações estratégicas, como dados e informações a respeito das pesquisas realizadas em universidades brasileiras, além dos metadados relativos a professores, estudantes e demais usuários envolvidos nas práticas educacionais e de pesquisa. Os autores argumentam que embora a oferta do serviço se apresente como gratuita e que assuma uma característica pública, especialmente quando autorizada ou em convênio com poderes públicos, a ausência de uma alternativa torna o aceite de condições de uso compulsório aos profissionais da educação e aos estudantes, que passam a ter seus dados coletados por empresas privadas estrangeiras com autorização do Estado e sem a devida regulação, pois embora o Marco Civil da Internet (BRASIL, 2014) e a Lei Geral de Proteção de Dados (BRASIL, 2018) tenham promovido avanços importantes neste sentido, efetivamente não há instrumentos ou fiscalização em vigor que possam fiscalizar a atuação dessas empresas, e o fato das suas sedes serem fora do Brasil dificulta as possibilidades de regulação em âmbito nacional.

O que parece uma solução fácil e prática: utilizar ferramentas já disponíveis no mercado e de baixo custo financeiro ou mesmo gratuitos, possuem como implicação um alto custo em termos de soberania, como discutido, bem como tendem a ter como consequência a redução do investimento de um país em tecnologias da informação e toda a infraestrutura para o seu funcionamento. Ou seja, ao adotar

de modo acrítico as ferramentas do Google ou de qualquer outra empresa, o Brasil deixa de aproveitar a oportunidade de investir em redes e tecnologias próprias, seja para desenvolver ferramentas já disponibilizadas pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) ou mesmo para desenvolver parcerias do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) com empresas nacionais que poderiam oferecer soluções alternativas.

A relação entre estados nacionais, bancos e empresas na disputa econômico-tecnológica é fundamental no posicionamento geopolítico dos países em momentos de transição do capitalismo como o que vivemos neste período de revolução informática. É o que demonstra Marcos Dantas (2007) ao expor a disputa política e econômica entre nações, centralizada na tríade EUA-Europa-Japão, em torno do padrão tecnológico da TV Digital como um momento de atualização e renovação do próprio capitalismo em crise (neste momento, a referência era sobretudo à crise do Petróleo, de 1973/1974). Em 2020, a crise provocada pela pandemia do novo coronavírus abre também uma oportunidade aos atores mais bem localizados e que fizeram os movimentos mais acertados. Conforme nos informa Naomi Klein (2020), Google e Microsoft realizam convênios com o governo de Nova Iorque para apresentarem soluções para uma educação a distância. A jornalista denomina “Screen New Deal”, no contexto de uma “Doutrina de Choque da Pandemia”, o fenômeno caracterizado pela adoção imediata e financiada por recursos públicos de “soluções” tecnológicas para questões relacionadas a praticamente todos os âmbitos da vida civil, marcada por “colaborações inéditas entre os governos e as empresas gigantes de tecnologia” e por investimentos pesados em vigilância.

Diante da crise provocada pela pandemia do coronavírus, as gigantes da tecnologia, em associação com poderes públicos, transformam nosso cotidiano em isolamento em um verdadeiro laboratório de teste e aprimoramento de serviços remotos “para um futuro permanente – e altamente lucrativo – sem contato físico” (KLEIN, 2020, s/p). O interesse em focar os investimentos em segurança sequer era dissimulado até o início da pandemia, de forma que, conforme Naomi Klein (2020, s/p), “a democracia [...] estava se tornando o maior obstáculo”. Após o início do isolamento, houve um ajuste no discurso público, que passa a se referir a teleaulas, telemedicina, veículos autônomos e cidades inteligentes como promessas de esperança e segurança contra ameaças biológicas. Mas o interesse em vigilância permanece protagonizando a relação entre Estado e empre-

sas de tecnologia.

Assim, a opção pelo uso de plataformas privadas dominantes no mercado tende a representar uma escolha pela apropriação do conhecimento que produzimos, em busca de comodidade. Já o desafio de buscar o caminho da autonomia tecnológica, da proteção dos dados pessoais e do caráter estratégico relacionado à formação da visão de mundo de toda uma geração enfrenta obstáculos importantes, como a ausência de uma indústria eletroeletrônica nacional capaz de dar resposta às demandas urgentes.

As soluções devem primar pela soberania e se valer de bom senso. Assim, estimular e utilizar ao máximo instrumentos oferecidos pela RNP, pelas universidades brasileiras e desenvolvedores livres deve ser um caminho, utilizando AVA, Moodle, plataformas e softwares livres onde for viável. Entretanto, é necessário trabalhar com o dado de que o celular é o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas por estudantes brasileiros (CETIC, 2020) e muitos desses instrumentos não estão adaptados para o uso em dispositivos móveis. Assim, o uso de plataformas acessíveis via telefone celular, de amplo conhecimento e fácil utilização deve ser garantido, ainda que combinado com o uso de plataformas públicas ou livres que nem sempre oferecem as mesmas facilidades. Para o desenvolvimento de tais plataformas e de soluções nacionais e públicas, deve ser considerado um investimento a partir do uso do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). Considerando, ainda, que 36% dos usuários de internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidades tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa conexão à internet (CETIC, 2020), este é um bom momento para se considerar o uso dos recursos do FUST para a universalização da Banda Larga no Brasil, que o Plano Nacional de Banda Larga não efetivou.

2.1.8 Agravamento do alheamento dos Povos e Comunidades Tradicionais

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) foi instituída, por meio do Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2017, a qual define como Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs): "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural,

social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição". Entre os PCTs do Brasil, estão os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades tradicionais de matriz africana ou de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, os pomeranos, entre outros (BRASIL, 2007).

A pandemia de Covid-19 escancarou como esses povos e comunidades são, praticamente, ignorados e/ou abandonados pelas políticas públicas do atual governo como podemos observar: o relatório da câmara indica que o MEC não tomou nenhuma medida para garantir o acesso à educação - durante a pandemia - a esses grupos, aos vulneráveis; os indígenas, sobretudo os da região de Manaus, foram duramente afetados pela Covid-19, as populações fragilizadas ainda permanecem em estado de escassez, o racismo e o genocídio da população indígena e negra seguem o seu curso na necropolítica e no negacionismo do governo federal, o acesso à informação é píffo, bem como depende da iniciativa solidária da sociedade civil.

O 19º Boletim Covid-19 do DPCT-IG apresenta iniciativas de cidadãos, associações, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, instituições públicas e privadas e Universidades que se organizaram para defender a vida e a saúde no enfrentamento à pandemia nos Territórios Tradicionais.

Face às incontáveis adversidades que já assolavam os PCTs somam-se: as dificuldades de atender as crianças que habitam esses locais; a falta de recursos; a precariedade, os desafios e a necessidade de se criar estratégias em curto espaço de tempo, o total - para não dizermos, intencional - alheamento governamental às urgentes necessidades dessa população.

Com atraso e sem a devida visibilidade foi promulgada, em 7 de julho de 2020, a Lei Nº 14.021 que dispõe sobre as medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública.

O artigo 5º e alguns dos seus incisos merecem destaque:

Art. 5º Cabe à União coordenar o Plano

Emergencial e, conjuntamente com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as demais instituições públicas que atuam na execução da política indigenista e com a participação efetiva dos povos indígenas por meio de suas entidades representativas, executar ações específicas para garantir, com urgência e de forma gratuita e periódica, as seguintes medidas, entre outras:

[...] III - participação de Equipes Multiprofissionais de Saúde Indígena (EMSIs) qualificadas e treinadas para enfrentamento à Covid-19, com disponibilização de local adequado e equipado para realização de quarentena pelas equipes antes de entrarem em territórios indígenas, bem como de equipamentos de proteção individual (EPIs) adequados e suficientes;

IV - acesso a testes rápidos e RT-PCRs, a medicamentos e a equipamentos médicos adequados para identificar e combater a Covid-19 nos territórios indígenas;

[...] c) contratação emergencial de profissionais da saúde para reforçar o apoio à saúde indígena;

d) disponibilização, de forma a suprir a demanda, de ambulâncias para transporte - fluvial, terrestre ou aéreo - de indígenas de suas aldeias ou comunidades até a unidade de atendimento mais próxima, ou para transferência para outras unidades;

e) construção emergencial de hospitais de campanha nos Municípios próximos das aldeias ou comunidades com maiores números de casos de contaminação por Covid-19;

[...] VII - transparência e publicização dos planos de contingência, notas e orientações técnicas, vigilância e monitoramento epidemiológico dos casos relacionados à Covid-19 em territórios indígenas;

[...] X - estabelecimento de rigoroso protocolo de controle sanitário e vigilância epidemiológica do ingresso nas terras indígenas e nas aldeias ou comunidades, preferencialmente com a disponibilização de testes rápidos para as EMSIs, com o objetivo de evitar a propagação da Covid-19 nos territórios indígenas;

[...] XII - financiamento e construção de casas de campanha para situações que exijam isolamento de indígenas nas suas aldeias ou comunidades.

Faz-se necessário conter o ímpeto, de modo a evitar delongas, mas o desejo primário, sem dúvida, é de comentar a maior parte dos artigos, parágrafos e incisos da Lei, não pelo seu conteúdo, mas pelo seu total descumprimento. Sequer o que foi previsto, tardiamente, em forma de Lei tem sido efetivado. A situação do país é ruim, todavia, nos territórios tradicionais é ainda pior, para além de todas as carências e a não garantia de acessos aos direitos básicos que essa população tem sofrido adiciona-se, como mencionado, o alheamento intencional promovido pelo governo federal, o qual no decorrer do seu mandato – e, antes mesmo de ser mandatário – assegurou que não faria as demarcações das terras indígenas ou o reconhecidos dos territórios quilombolas. Por lado, trava-se as demarcações e do outro, de maneira irregular, certifica fazendas localizadas em áreas indígenas. Como superar os obstáculos inerentes à realidade e decorrentes dessa necropolítica genocida que considera o tamanho das áreas indígenas abusivas e afirmou, outrora, que os quilombolas não serviam “nem para procriar”?

Cientes do posicionamento mortífero deste governo, entendemos que as recomendações possíveis extrapolam os limites institucionais, aliás, precisa, necessariamente, transpor essa barreira, uma vez que, no âmbito federal, sem deixar de considerar as responsabilidades estaduais e regionais, muito pouco ou quase nada tem sido feito em prol PCTs. Portanto, urge à prioridade de ampliar a divulgação dos materiais informativos que foram desenvolvidos; é preciso tornar visível os índices epidemiológicos dos PCTs, os quais revelam o mascaramento dos dados – uma manobra para ocultar o pleno descaso sofrido por essa população; faz-se obrigatória a criação de canais de comunicação que independam da internet, pois boa parte desses territórios não possui energia elétrica e onde há energia nem sempre há internet. Essas comunidades se comunicam e se informam por meio de conexões de rádio e por chamada telefônica, em muitos casos. As informações precisam circular sem a dependência da internet, em modo off-line se possível. Os informativos que foram produzidos precisam receber ampla divulgação e incentivo do próprio governo federal para disponibilizá-los aos agentes de saúde que acessam esses territórios. No que tange à educação, as especificidades de cada território devem ser analisadas, respeitadas e consideradas, não é possível impor o retorno remoto em locais onde não há qualquer estrutura que comporte essa modalidade de ensino. Os conteúdos e materiais devem ser desenvolvidos, exclusivamente, para assegurar que os

estudantes terão acesso. Noutras palavras, os PCTs carecem de alternativas, seja no formato impresso ou off-line, para terem o seu direito à educação preservado.

2.1.9 Estágios Supervisionados e a conclusão do ensino médio técnico e profissional

Uma questão que merece atenção no processo de educação durante a pandemia é a situação dos estudantes de nível médio que estão em fase de conclusão de curso e aqueles que para tal, precisam concluir o estágio obrigatório.

As regulamentações do MEC sobre o estágio supervisionado apontam que um dos objetivos concerne à aproximação do estudante com a prática profissional. As modalidades de estágio indicam a possibilidade de sua realização de maneira não obrigatória ou obrigatória, nesse último caso trata-se de um pré-requisito para a conclusão do curso e a obtenção do certificado de conclusão/diploma. Ainda que existam normativas nacionais, é o Projeto Curricular de Curso que define a forma, o acompanhamento e a devida avaliação do estágio de acordo com as demandas educativas da instituição.

A vinculação do estágio com a conclusão do curso preocupa estudantes de todo país, que com poucas condições de acesso tecnológico e muita insegurança sanitária não conseguem finalizar seus cursos com tranquilidade. As normativas que tratam do assunto apontam que os órgãos colegiados devem regulamentar as ações presenciais, semipresenciais e remotas com intuito de garantir a segurança do trabalho e o bom aproveitamento da experiência de formação profissional.

Não é o que testemunhamos em boa parte das IEs do país. Nem todos os cursos conseguiram aprovar normativas próprias para assegurar o direito do estudante de realizar o estágio, ou ainda possibilitou a existência de disciplinas de acompanhamento ou orientação/supervisão adequadas que pudessem potencializar ao máximo essa experiência profissional. O resultado dessa lenta organização do Projeto Político Pedagógico é o atraso na conclusão do curso de uma gama de secundaristas que deposita(ram) na certificação a esperança de entrada no mercado de trabalho e na possibilidade de ingressar em um curso de nível superior.

Dados do Banco Mundial de 2018 apontam que apenas 43% dos brasileiros com até 25 anos concluíram o Ensino Médio, enquanto a média dos países da OCDE é de 65% e nos

EUA de 88%. As dificuldades impostas pela Pandemia de Covid-19, especialmente as econômicas indicam um maior distanciamento dos jovens da escola, em decorrência, sobretudo, da necessária participação e responsabilização com as despesas familiares. Tornar-se mais difícil a conclusão do ensino médio nesse período de tamanha instabilidade, o que pode se tornar em um agravante na decisão desse jovem de permanecer/evadir/abandonar o ambiente escolar.

Resta desse modo, intensificar a cobrança e o diálogo em torno de medidas que contribuam para com a finalização dessa importante etapa. Assim como as aulas regulares, os estágios e atividades extracurriculares durante a pandemia de Covid-19 sofreram adaptações regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação e, em especial pelos órgãos gestores das instituições de ensino.

O Decreto nº 64879/20 que instituiu as atividades de teletrabalho e ensino remoto durante a Pandemia e a Lei do Estágio (Lei 11788/2008) foram constituídos como base para as formulações que apontaram as especificidades para a conclusão do estágio no atual período. As secretarias estaduais de educação calculadas nessas normativas indicaram a possibilidade de realizar o estágio de forma remota. Algumas instituições de ensino médio técnico e profissional procuraram absorver atividades extraclasse para reduzir o tempo de estágio necessário para conclusão dos cursos como indicado na Experiência do Instituto Federal (IF) Sul de Minas:

1. Contabilização da carga horária de estágio obrigatório como aproveitamento de projetos de extensão, ensino, monitorias, atividades de iniciação científica, atividade profissional, incluindo jovem aprendiz, estágio remunerado e aulas desenvolvidas para projetos de Popularização da ciência.
2. A regulamentação deve ser pensada pelos órgãos colegiados de cada curso e a avaliação das atividades devem ser apresentadas por web conferências. Instrução Normativa - 07/2020. (trechos).

Outro exemplo que merece destaque é do Instituto Federal de São (IFSP) Paulo, que elaborou de modo colaborativo entre as Pró-reitorias de Ensino e Extensão a Normativa nº 03, de 10 de setembro de 2020, que tem por disposição “estabelecer orientações aos campus do IFSP quanto ao procedimentos relacionados aos estágios realizados por estudantes regularmente matriculados nos cursos de educação básica, durante o período de suspensão das aulas presenciais em decorrência

da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)”. A normativa dá providência sobre a supervisão, acompanhamento e gerenciamento dos estágios; dispõe sobre a segurança sanitária dos estudantes estagiários; indica as atividades que podem ser feitas de modo remoto e, em especial, convoca toda a comunidade escolar para colaborar estrutural e educacionalmente com a conclusão desse processo formativo.

Desse modo, indicamos como medidas necessárias no período de pandemia:

O estabelecimento de comissões que envolvam os estudantes, os espaços de discussão e a deliberação sobre a regulamentação do estágio no ensino médio;

Apoio institucional para realização dos convênios regulamentares dos estágios;

Apoio de infraestrutura como telefone, computador, internet para os estudantes que não possuem condições financeiras;

Orientação e supervisão docente durante todo o processo de estágio;

Supervisão do ambiente físico, quando o estágio for presencial, visando a segurança sanitária de acordo com os padrões de prevenção do Coronavírus; Garantir e assegurar a realização do estágio, em modo remoto, quando possível, de acordo com a especificidade do curso.

2.2 IMPACTOS INDIRETOS

2.2.1 Insegurança Alimentar

O relatório *The state of Food Security and Nutrition in the World: Safeguarding Against economic slowdowns and downturns*, publicado por uma coalisão de organizações multilaterais (FAO, IFAD, UNICEF, WFP e OMS) no ano de 2019 alertava que, após uma década de queda constante, as taxas de prevalência de desnutrição estacionaram a partir de 2015 num patamar próximo de 11%. Analisando o triênio 2015-2018, a proporção de pessoas passando fome no mundo permaneceu inalterada: 1 em cada 9 pessoas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, trabalhando com dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (2017-2018) trouxe dados ainda mais preocupantes para a realidade brasileira: segundo aquele órgão, 84,9 milhões de brasileiros viviam em domicílios com algum grau de insegurança alimentar e cerca de 10,3 milhões de brasileiros enfren-

tavam insegurança alimentar grave – não tinham acesso suficiente a alimentos e passavam fome, incluindo crianças, adolescentes e jovens.

Esses dados precisam ser lidos em conjugação com aqueles relativos à “fome oculta”, situação na qual, apesar de escaparem da insuficiência de alimentos, as populações enfrentam uma situação de carência nutricional, vinculada à baixa qualidade e variedade de alimentos disponíveis. Tal condição responde, em parte, por problemas de saúde diversificados e intensifica o sofrimento imposto pelas desigualdades socioeconômicas. A título de exemplo, o relatório produzido pela FAO, em parceria com as outras organizações internacionais, referenciado anteriormente, indica que, no Brasil, 27,2% das mulheres em idade fértil (14 a 49 anos) sofriam de anemia.

Explicitar esse quadro de insegurança alimentar prévio à Pandemia de Covid-19 é importante porque nos ajuda a enxergar que o país já enfrentava um problema neste campo. É fundamental sublinharmos que, a partir do golpe parlamentar de 2016, uma série de políticas sociais que geravam impacto significativo no combate à miséria e à extrema pobreza foram restringidas e/ou mesmo descontinuadas, impondo à população mais vulnerável o custo altíssimo da escolha pelo austericídio fiscal.

O governo que assumiu o país em 2019 aprofundou essas escolhas de morte. No campo específico da garantia da segurança alimentar, importa registrar que um dos primeiros atos do presidente Jair Bolsonaro foi a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), que funcionava como um colegiado consultivo da Presidência da República, com presença significativa da sociedade civil e dos profissionais da área e que vinha permitindo uma conexão estratégica entre as demandas sociais e as políticas de Segurança Alimentar e Nutricional.

Em maio de 2020, o Programa Mundial de Alimentos analisou a situação da insegurança alimentar no Brasil sob os efeitos da Pandemia e o economista chefe do órgão, Daniel Balaban estimou que o número de brasileiros vivendo em lares com elevada insegurança alimentar (ou seja, lares onde as pessoas passam fome) saltaria para 14,7 milhões de pessoas por força do conjunto de fatores associados à crise sanitária, social e econômica. (O Estado de S. Paulo, 2020).

A suspensão das atividades escolares presenciais precisa ser lida neste contexto. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), referência mundial no campo, sempre foi um dos pilares da política de segurança alimentar destinada a crianças, adolescentes

e jovens matriculados na educação básica. Com sua ampliação e qualificação, a partir dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o programa contribuiu decisivamente para que o Brasil cuidasse melhor da saúde e da vida de sua população mais jovem.

O fechamento das escolas significou, para as famílias mais pobres do Brasil, que crianças, adolescentes e jovens não teriam mais a possibilidade de contar com uma ou duas refeições completas, seguras e balanceadas fornecida(s) pela alimentação escolar. Essa condição impactou (e segue impactando) profundamente a capacidade de lhes garantir o mínimo nutricional diário para viver.

Foi somente com muita pressão social que parte dos governos municipais e estaduais criaram alternativas para mitigar essa situação. Nesta parcela de municípios foram criados programas de distribuição de cestas-básicas, distribuição de vales-alimentação ou de complementação de renda familiar. Todavia, esses programas demonstraram duas insuficiências: a) em sua esmagadora maioria, eles atenderam somente às famílias que constavam cadastradas no CadÚnico (que, diga-se de passagem: estava desatualizado) e b) os valores alcançados pelos vales-alimentação ou pela complementação de renda familiar eram baixos demais frente às necessidades postas nas famílias mais pobres, inclusive por força da aceleração da inflação nos preços de alimentos básicos como o arroz, feijão e o óleo.

Os dados estatísticos sobre os impactos da Pandemia na conjuntura da (in)segurança alimentar ainda são muito restritos e não é possível estabelecer uma análise quantitativa ampla do problema. Todavia, os relatos disponíveis nos diferentes veículos de imprensa e as pesquisas de natureza qualitativa em desenvolvimento no campo da educação e da saúde revelam que o problema é grave e merece atenção especial com a perspectiva da suspensão do chamado auxílio emergencial.

2.2.2 Aumento e recrudescimento da violência doméstica e familiar

Uma das formas de combate e tentativa de redução da proliferação do novo coronavírus adotada desde março de 2020 é o isolamento social. Termos como #FicaemCasa, quarentena, lockdown, serviços essenciais, entre outros, perpassam os últimos meses da realidade mundial. Se de um lado o isolamento social sugerido se revelou favorável à redução do contágio, por outro se tornou propulsor de uma triste realidade, já conhecida, e, por vezes

ignorada, a violência doméstica. Violência contra a mulher, contra crianças e adolescentes, contra as vítimas invisíveis da população LGBTQIA+, indígenas, população negra e quilombola, entre outras vulnerabilidades.

Para muitas pessoas, ficar em casa significa conviver com a violência, com o agressor. Logo no início da implantação do isolamento social, viu-se no mundo o alarmante aumento dos números relacionados à violência doméstica e familiar.

Leandro Machado, da BBC Brasil, com base nos dados coletados referente à violência no Brasil, sinalizou que no primeiro semestre de 2020, no país, houve mais feminicídios e menos roubos.

Milhares de mulheres que já experimentavam tão terrível situação em períodos anteriores, viram essa realidade agravar-se em razão do novo contexto gerado pelo regime de isolamento social, que embora eficaz do ponto de vista sanitário, impôs a elas um tipo de convívio muito mais intenso e duradouro junto a seu agressor, em geral seu parceiro. O maior tempo vivido em casa aumentou também a carga do trabalho doméstico, o convívio com crianças, idosos e familiares e a ampliação da manipulação física e psicológica do agressor sobre a vítima, o que contribuiu para a eclosão de conflitos e para o acirramento de violências já existentes (PIMENTEL; MARTINS, 2020, p. 38).

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) contabilizou o aumento de 22,2% dos casos de feminicídio no país, no começo da pandemia (março-abril) em 12 estados brasileiros. Além da elevação da violência policial, da queda no número de denúncia, da violência contra pessoas trans e travestis entre outras. A redução da movimentação de pessoas nas ruas não culminou no decréscimo das situações de violência, como demonstra o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. Não à toa, o Assassinatos de pessoas trans cresceram 70% durante a pandemia

No documento também consta que as pessoas mais atingidas pelos impactos da pandemia são as mais vulneráveis. Neste sentido, as violências impetradas no âmbito doméstico, seja contra crianças, adolescentes e jovens, seja contra a mulher frisam à urgência por novas medidas de combate à violência.

No que tange aos diversos países que constataram o aumento da violência e a redução das denúncias, o Brasil vigora entre eles junto à Itália que também verificou esse fato. Os aspectos associados à redução das denúncias são diversos e é necessário estar atento aos obstáculos que se levantam e corroboram para a não realização da denúncia. No Brasil,

os casos que envolve violência dolosa, ou seja, quando há intenção de ferir determinada vítima é necessário o comparecimento da mesma à Delegacia. Mas, como ir à Delegacia em tempos pandêmicos? Por essa razão, o estado de São Paulo, onde o número de assassinatos de mulheres dobrou, por exemplo, liberou o registro do Boletim de Ocorrência pela internet, bem como disponível um guia passo a passo para auxiliar as vítimas a registrarem o Boletim. Essa mesma medida foi adotada nos estados do Paraná, Minas Gerais, Ceará, Santa Catarina e no Distrito Federal. A adoção dessa medida por todos os estados brasileiro é recomendada, pois é uma das possibilidades viáveis para redução da subnotificação, bem como podem oferecer importantes dados ao Painel de violência contra mulheres, que está desatualizado desde 2018. Devido à desatualização do Painel, sugere-se o acompanhamento das informações referentes ao assunto no portal do Fórum Nacional de Segurança Pública, destinado exclusivamente à divulgação de dados, pesquisas e análises referentes à violência contra a mulher.

As evidências apontam para um cenário onde, com acesso limitado aos canais de denúncia e aos serviços de proteção, diminuem os registros de crimes relacionados à violência contra as mulheres, sucedidos pela redução nas medidas protetivas distribuídas e concedidas e pelo aumento da violência letal (FBSP, 2020).

Além das violências de gênero e contra as mulheres, a violência contra as crianças e adolescentes também se faz preocupante no cenário decorrente da pandemia de Covid-19, no qual milhões de crianças e adolescentes permanecem a maior parte do tempo no ambiente domiciliar, em isolamento social junto aos demais membros da família aumentando o risco de violência. O fechamento das instituições escolares, a suspensão das atividades trabalhistas, o desemprego e outros fatores podem contribuir para agravar e/ou elevar o desequilíbrio emocional, sejam das crianças e adolescentes, sejam dos pais e/ou responsáveis.

No nível social, destacam-se a erosão de suporte social (especialmente o escolar) e questões estruturais relativas à desigualdade de gênero. No nível comunitário, a competição pelos poucos recursos (principalmente na área da saúde), funcionamento parcial de muitos serviços de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, bem como a redução das redes sociais podem aumentar o risco de violência. No nível relacional, destaca-se a sobrecarga de trabalho, o estresse dos pais devido às múltiplas tarefas e ao momento que estamos

vivendo. As crianças e adolescentes também podem ficar mais irritadiças pelas restrições de mobilidade e pela falta dos colegas, acarretando comportamentos agressivos ou de desobediência. Ademais, o aumento do tempo de convivência, bem como o aumento das tensões nas relações interpessoais, são fatores que podem tornar mais frequentes os episódios de violência contra criança e adolescente neste período. No nível individual, identifica-se a importância de doenças mentais preexistentes e sua possibilidade de agravamento, o que pode diminuir a capacidade de lidar com conflitos e reduzir a supervisão parental (MARQUES et al., 2020, p. 3).

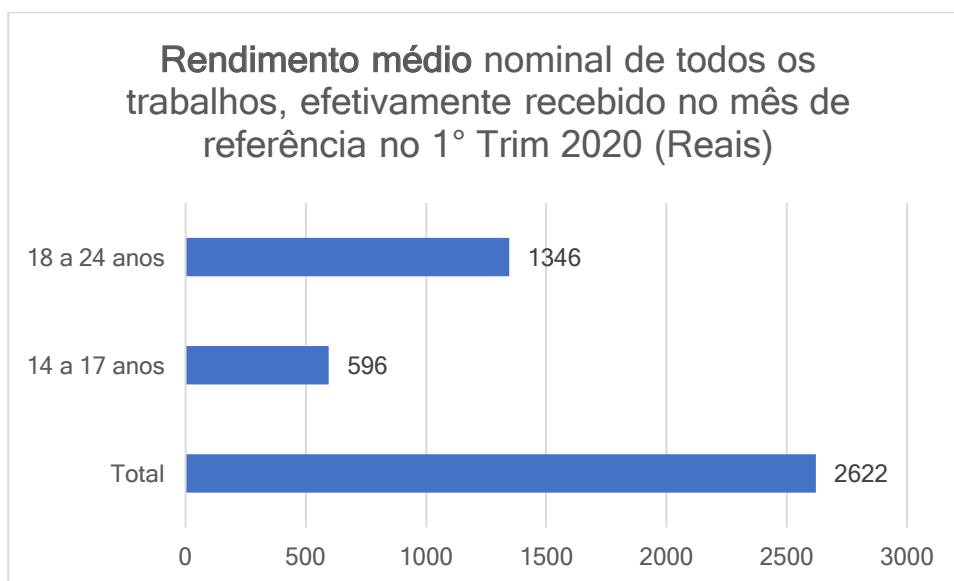
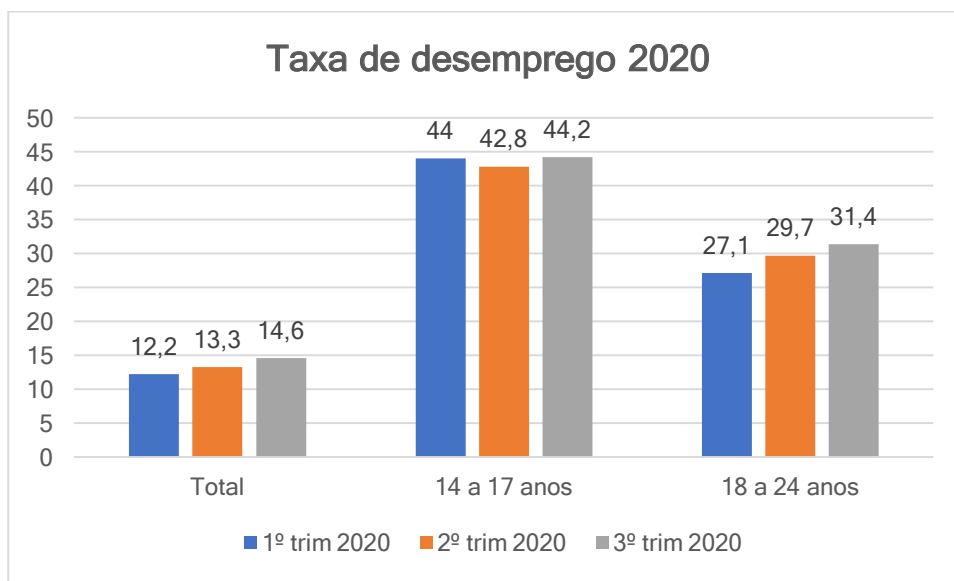
A dinâmica das famílias com crianças e adolescentes tem exigido um esforço maior dos pais, responsáveis e/ou cuidadores que necessitam conciliar o trabalho remoto, o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos.

Sabemos que assegurar a proteção da criança e do adolescente extrapola os deveres do Estado, estendendo-se às famílias e à sociedade, de modo que devemos estar atentos à manutenção integral dos direitos dessa parcela da população para que lhe seja garantido alimentação, segurança, saúde – emocional, física e psicológica – e os demais recursos necessários para o seu bem-estar e pleno desenvolvimento.

2.2.3 Aumento da exposição ao trabalho infantil e juvenil: jovens, Mundo do Trabalho e a Pandemia

A pandemia de Covid-19 também aprofundou problemas estruturais do mercado de trabalho brasileiro como o elevado desemprego, a alta rotatividade, os baixos salários e o aumento da incidência de subempregos. Ainda que se verifique uma ampliação da pobreza e da desigualdade desde o início da crise em 2015, ao se acelerar desestruturação do mercado de trabalho e ampliar ocupações informais a pandemia tem aprofundado as desigualdades de rendimentos e de acesso a ocupações de qualidade.

Os efeitos da pandemia agem em simbiose com mudanças no mundo do trabalho derivadas das transformações tecnológicas e econômicas como a Gig Economy e Uberização do trabalho. O novo arranjo econômico busca relações de trabalho mediadas por plataformas digitais, as quais procuram eliminar os aparatos de proteção social e transferir ao trabalhador parte dos custos e riscos do processo produtivo. Como efeito, ocorreu em poucos meses de 2020 uma reestruturação produtiva



que deveria acontecer em alguns anos, reestruturação que não será revertida pós-pandemia. A Uberização do trabalho e o trabalho home office que deveriam ser devidamente regulados pelo Estado em diálogo com a sociedade civil, foram tacitamente implementados.

A redução da renda das famílias gera efeitos diretos e indiretos sobre a vida escolar e profissional dos jovens, os quais são compelidos ao ingresso precoce e precário no mundo do trabalho, a fim de contribuir na composição na renda das famílias. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) identificou uma ampliação de 26% no número de famílias com crianças ou adolescentes trabalhando entre seus beneficiários. Uma vez que, as crianças e jovens são compelidos ao ingresso precoce e

precário no mercado de trabalho para contribuir com a baixa renda da família, a população mais pobre é afetada em múltiplas dimensões pela ampliação da pobreza: ao abandonarem a escola ou terem pior desempenho escolar por conta do ingresso em ocupações exaustivas; e por terem sua trajetória profissional prejudicada pela baixa formação e ocupações precárias.

Os impactos econômicos da pandemia em 2020 ampliaram o número de desempregados no Brasil em 1,2 milhões de pessoas apenas nos três primeiros trimestres. Em 2020 se constatou níveis mais elevados de desocupação em estados do norte e nordeste, como pode ser visto, abaixo, estados já caracterizados por mercados de trabalho com maiores taxas de informalidade e menores salários, o

que agrava a ampliação da pobreza e da miséria. Ainda que o desemprego tenha crescido em todas as faixas etárias, a ampliação mais expressiva ocorreu entre jovens de 18 a 24 anos, partindo de uma elevada taxa de desocupação de 27,1% no primeiro trimestre de 2020, chegando a 31,4 no terceiro trimestre, o que representa 4,1 milhões de jovens em busca de um emprego. Entre os adolescentes de 14 a 17 anos o desemprego oscilou em torno de 44% no mesmo período, o que aponta que ao serem compelidos ao ingresso precoce no trabalho, quase metade dos jovens desta faixa etária amarga o desemprego e os baixos salários. Merece destaque que em 2020 o rendimento médio dos jovens de 18 a 24 anos era a metade da média salarial do país. Já os jovens de 14

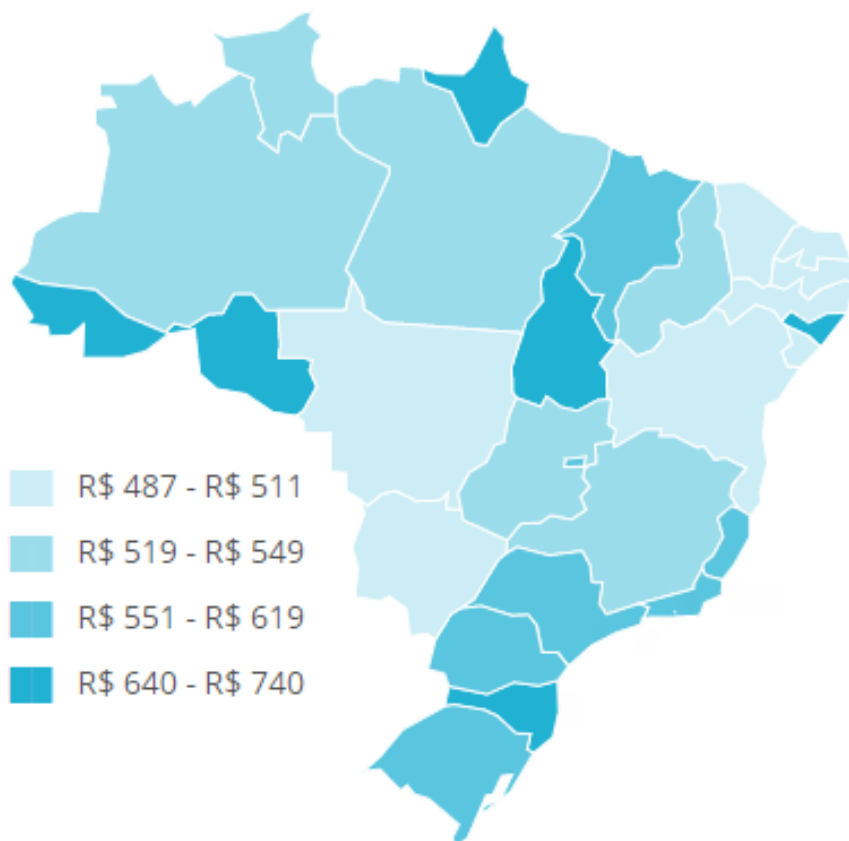
a 17 anos recebiam 23% da média.

Para identificar os reais impactos da pandemia sobre o mundo do trabalho é necessário também observar ampliação da taxa de subutilização da força de trabalho, taxa que capta, além do desemprego aberto, outras distorções como o desemprego por desalento e as pessoas que trabalharam menos horas do que desejavam. No terceiro trimestre de 2020 a taxa de subutilização estava em 30,3%, o que representava mais de 33,1 milhões de pessoas. Entre os jovens o quadro é mais grave posto que a taxa de subutilização entre jovens entre 14 e 17 anos é de 68,1% e entre jovens de 18 a 24 anos é de 41,5%.

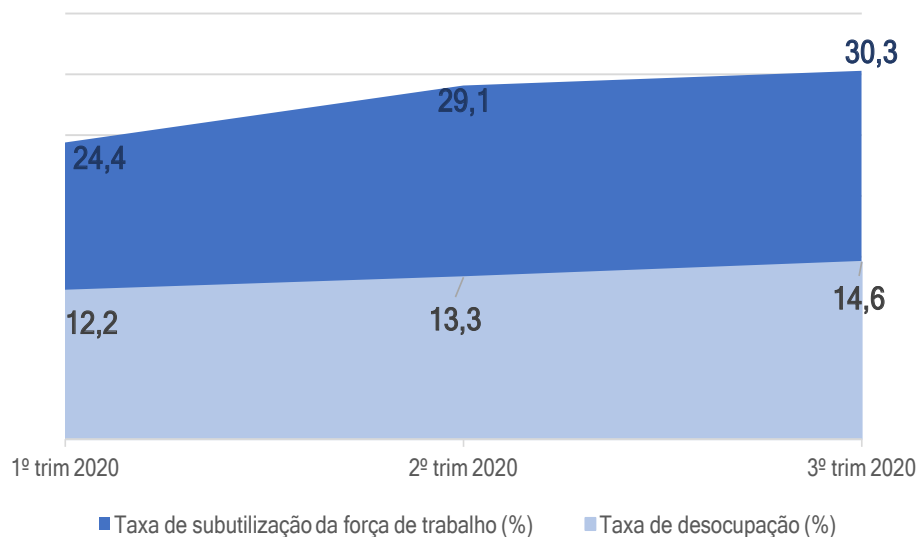
A observação da taxa de subutilização é mais relevante durante a pandemia, uma vez que em novembro de 2020 15,3 milhões de pessoas não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade, número que chegou a 19,3 milhões em junho do mesmo ano. Estas pessoas não apareceriam como desocupadas estatisticamente por não terem buscado uma ocupação, ainda que não pudessem prescindir da renda do trabalho. Os dados apontam ainda que os negros e pessoas com menor escolaridade tiveram sua trajetória profissional mais afetada pela pandemia, tendo em vista que a proporção de pessoas negras que não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade foi 3,8 pontos percentuais maior que entre os brancos e entre as pessoas com ensino médio incompleto foi 5,9 pontos percentuais que entre pessoas com superior completo.

Em maio de 2020 existiam mais de 16,6 milhões de pessoas afastadas do trabalho devido à pandemia, contingente que se reduziu de maneira expressiva, chegando em novembro em 2,7 milhões. Os dados apontam que o direito ao afastamento do trabalho a fim de implementar medidas justas e adequadas de combate à pandemia é restrito a ocupações com maiores salários e proteção social. A Posição na ocupação com maior proporção de trabalhadores afastados é de Militares e servidores estatutários. Na outra ponta, com menor taxa de afastamento é a dos trabalhadores familiares e auxiliares, dado sintomático, tendo em vista que a primeira pessoa que morreu da Covid-19 no Brasil foi uma empregada doméstica que contraiu o vírus de seus patrões. Entre as trabalhadoras domésticas, os trabalhadores por conta-própria e os trabalhadores sem carteira assinada estão o maior contingente das 879 mil pessoas que deixaram de receber sua remuneração durante o afastamento pela Co-

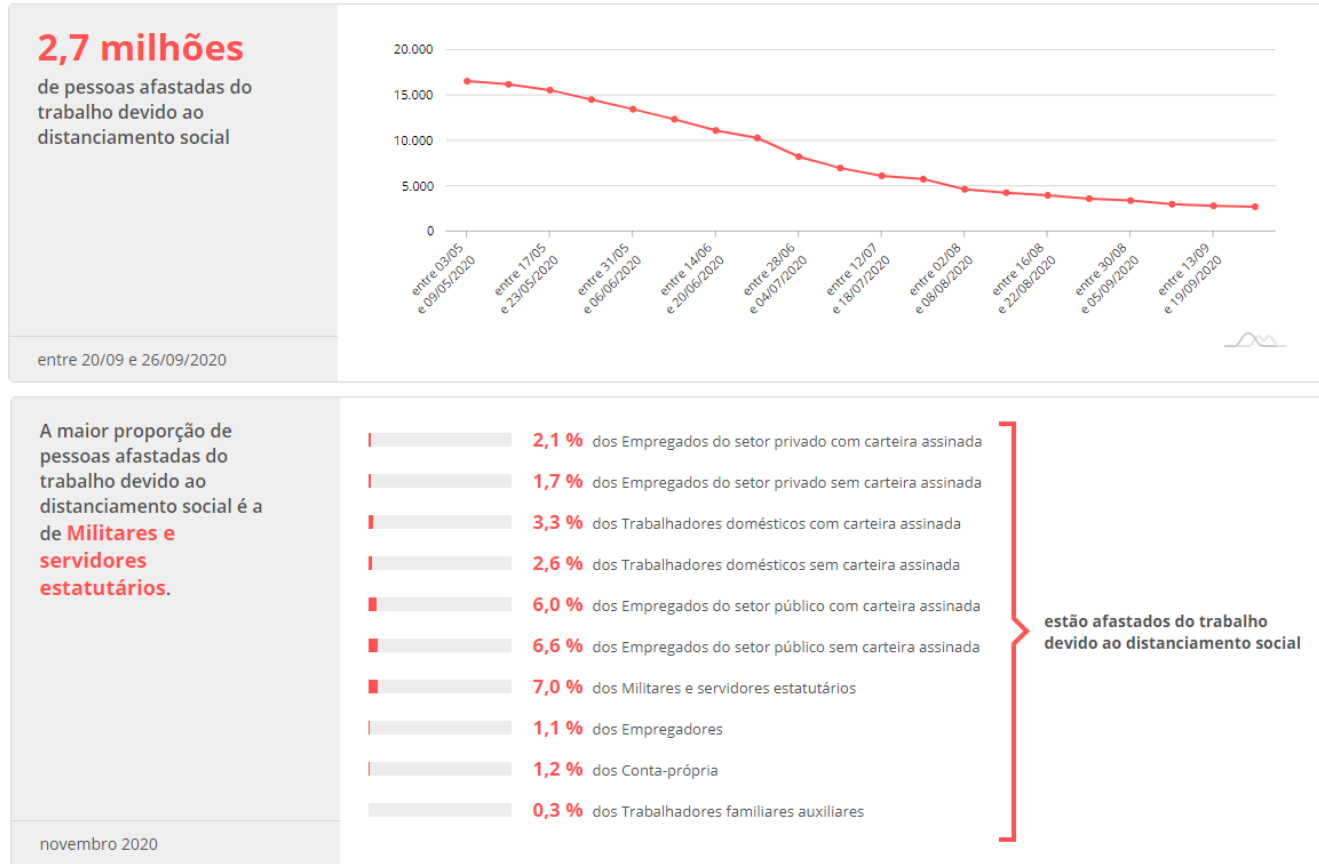
Taxa de desocupação por estado



Taxa de desocupação e subutilização da força de trabalho em 2020 (%)



AFASTAMENTO DO TRABALHO (DEVIDO AO DISTANCIAMENTO SOCIAL)



vid-19.

Ainda que o auxílio emergencial tenha contribuído para conter a ampliação da pobreza no país e amparado as famílias de trabalhadores impossibilitados de trabalhar, seja pelo isolamento social ou pela inexistência de ocupação, a média de rendimentos provenientes do auxílio às famílias beneficiadas foi de apenas R\$ 558,00, o que representa um alento aos mais pobres, mas está longe de suprir todas as necessidades materiais, sobretudo em regiões com levados custos de vida. Vale destacar que 19,6% das pessoas ocupadas tiveram redução de rendimentos, evidenciando a precariedade material a qual as famílias mais pobres foram submetidas. Tal como na média do rendimento proveniente do auxílio emergencial recebido pelos domicílios:

A citada redução na renda das famílias, elevação das taxas de desemprego e subutilização da força de trabalho e insuficiências das políticas públicas pressionou jovens e crianças ingressassem no mercado de trabalho em ocu-

pações desprotegidas e mal remuneradas. As ocupações por plataforma, como a de entrega de comida por aplicativo, foram as alternativas possíveis em um ambiente de poucas oportunidades de emprego. Dados da Aliança Bikes apontam que a entrega de comida por aplicativo de bicicleta é realizada majoritariamente por jovens, posto que $\frac{3}{4}$ dos entregadores têm até 27 anos e a metade tem até 22 anos de idade. A pesquisa identificou que 71% dos entregadores se declaram negros e residem nas periferias da cidade. A maior parte destes jovens trabalha mais de 9 horas por dia, todos os dias da semana e recebem salários/hora inferiores ao salário-mínimo. Pesquisadores da Rede de Estudos e Monitoramento da Reforma Trabalhista (REMIR) identificaram que 60,3% dos entregadores por aplicativo tiveram seus rendimentos reduzidos durante a pandemia, o que é um contrassenso, tendo em vista que o serviço prestado por estes trabalhadores se transformou em um serviço essencial ao combate à pandemia com garantia do isolamento

social. No entanto, o desemprego e os baixos salários pressionaram um grande número de trabalhadores, jovens ou não, para estas ocupações, gerando um excesso de oferta de trabalho que as empresas de plataforma viram como uma oportunidade para reduzir as remunerações dos entregadores.

Como pode ser observado, a crise econômica e a pandemia impactaram a inserção laboral dos jovens direta e indiretamente. As consequências diretas sobre os jovens e adolescentes foi o ingresso precoce e precário no mundo do trabalho, deparando-se com elevado desemprego e baixos salários. As consequências indiretas derivam das distorções no mercado de trabalho que reduziram a renda das famílias, pressionando os jovens a secundarizar ou interromper sua trajetória formativa, a fim de buscar qualquer tipo de inserção profissional.

2.2.4 Intensificação de situações de sofrimento psíquico e adoecimento mental

A ansiedade (62%), indicada como um sentimento ruim ou muito ruim), o tédio (57%) e a impaciência (54%) foram apontados pelos jovens brasileiros como as emoções de maior frequência durante a primeira fase do período de pandemia de Covid-19. O acolhimento aparece como o sentimento mais positivo (31% indicam como bom ou muito bom), o qual que pode estar relacionado tanto ao convívio familiar como às interações remotas. Cabe destacar que embora o acolhimento tenham sido o sentimento positivo mais presente, seu oposto, o sentimento de estar solitário, é indicado por 36% como sentimento ruim ou muito ruim e 33% escolheram “neutro” em relação a esta pergunta.

Os dados foram sistematizados no relatório da pesquisa Juventudes e a pandemia do coronavírus, proposta e liderada pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), em parceria com fundações e organizações da sociedade civil e do movimento de juventude, nos meses de maio e junho de 2020.

A mesma pesquisa revelou que o principal medo dos jovens entrevistados, naquele momento da pandemia, era perder alguém da família (75%), seguido de: ser infectado(a) pela Covid-19 (48%); infectar outras pessoas (45%); perder a vida (27%); ou passar por dificuldade financeira (26%). O medo pelos outros, familiares ou não, sinalizava uma elevada disponibilidade de jovens para ajudar no enfrentamento das dificuldades ou na mitigação dos riscos e efeitos danosos da pandemia, principalmente por meio de ações que poderiam ser realizadas sem sair de casa, que figuraram entre as quatro principais atividades desenvolvidas para ajudar os próximos durante a pandemia: ligar para conhecidos para garantir que estão bem (79%); utilizar redes sociais para conscientizar (70%); apoiar alguém vulnerável para garantir o seu bem-estar (40%) e doar alimentos/suprimentos/dinheiro (29%). Além disso, 13% participaram de entrega de suprimentos; 3% distribuíram panfletos ou materiais informativos; 20% participaram de outras ações de apoio e apenas 7% não participaram de nenhuma ação.

Ainda considerando a primeira fase da pandemia (até o mês de junho), 30% dos jovens respondentes foram infectados ou têm

alguém próximo que teve Covid-19. Estes jovens possuem mais medo do que o total de respondentes da pesquisa de perder algum familiar (79% dos jovens que conviveram com a doença, contra 75% dos respondentes em geral); de perder amigos (26% contra 22%) e de perder a vida (30% contra 27%). Em compensação, esses respondentes mostraram-se mais ativos quando consideradas as ações solidárias listadas.

O prolongamento temporal da situação de crise sanitária e social e seu agravamento desigual do ponto de vista socioespacial, socioeconômico e demográfico impõe a necessidade de visualizarmos como essas percepções se apresentam para o conjunto dos estudantes da educação básica (crianças, adolescentes e jovens). Na esfera internacional, estudos realizados em diferentes países investigando o impacto da experiência de viver a pandemia de Covid-19 na saúde mental e no campo socioemocional deste público (WANG et al., 2020; BROOKS et al., 2020; HAMODA, 2020, entre outros), revelaram que a incidência de quadros de estresse pós-traumático, depressão e ansiedade sofreu um aumento robusto que variou, de acordo com a população estudada, de 33% a 61% quando comparados a situação anterior à pandemia. No Brasil, estudos conduzidos em amostras contextualizadas de populações escolares de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro alcançaram dados semelhantes, localizando um aumento variável entre 28% e 59% na incidência dos mesmos quadros.

Essas situações precisam ser interpretadas em conexão com o padrão abissal de desigualdades sustentado na sociedade brasileira e, portanto, precisamos estar atentos à diferença entre experimentar quadros de adoecimento, fragilização e sofrimento psíquico considerando a incidência correlata de vulnerabilidade social, pobreza/miséria e os enclaves de gênero, raça e sexualidade presentes em nossa estrutura social.

Especialmente, no que tange à questão das desigualdades socioeconômicas, é importante não perder de vista que a diminuição da renda, o desemprego e a pobreza extrema/miséria intensificam o sofrimento psíquico vivido no contexto da pandemia. Nessa perspectiva, os dados coletados na pesquisa do CONJUVE sobre a relação dos jovens com o mercado de trabalho e com a renda na primeira fase da pandemia são alarmantes.

As informações coletadas na investigação apontaram que, naquele momento, 65% da juventude estava em situação de dependência financeira (total ou parcial) e que a renda familiar foi mais afetada do que a renda pessoal dos jovens - 49% diziam ter tido a renda familiar reduzida. Cerca de 27% dos respondentes afirmaram, inclusive, que tiveram diminuição de jornada com perda de renda ou que foram desligados de seus postos de trabalho. Entre os jovens negros, havia uma proporção maior daqueles que pararam de trabalhar por conta da pandemia (31% dos pretos e 29% dos pardos) ou que declararam ter diminuído ou perdido totalmente sua renda pessoal (37% dos brancos; 44% dos pardos e 45% dos pretos).

Toda essa conjuntura ajuda a explicar outro dado da pesquisa: os jovens entrevistados declararam que seus principais desafios para estudar em casa eram equilíbrio emocional (80% concordam totalmente ou mais ou menos com a afirmação); dificuldade de organização para o estudo a distância (82%); a dificuldade de tirar dúvidas com o professor sem contato presencial (80%); inclusive pela dificuldade dos professores em dar aulas a distância (76%); e a falta de um ambiente tranquilo em casa (63%). Diferente do que se poderia supor, os principais entraves não estavam na falta de tempo (49%) ou no aparato tecnológico disponível (53%).

Para ajudar nessa nova rotina de estudos, 6 a cada 10 jovens consideraram que escolas e faculdades deveriam priorizar atividades para lidar com as emoções; e 5 a cada 10 pediram estratégias para gestão de tempo e organização.

As barreiras para a continuidade dos estudos eram tamanhas que, questionados sobre a volta às aulas após o fim do isolamento social, 3 a cada 10 jovens confessaram que já pensaram em não retornar (28%). Quanto mais velhos, maior o número daqueles que pensaram em deixar os estudos, de modo que chama atenção a elevada proporção de jovens em idade escolar obrigatória que declararam ter pensado em parar: 24% dos jovens entre 15 e 18 anos já pensaram em não voltar.

Por fim, na primeira fase da experiência da pandemia, quando o isolamento social estava mais rigoroso e efetivo, os jovens sinalizavam um outro prejuízo grave desta vivência: a restrição do direito às experiências de sociabilidade juvenil. Em junho, ao responderem a pesquisa do CONJUVE, 73% dos jovens afirmavam que o aspecto de sua vida que mais tinha piorado estava relacionado, justamente, às atividades de cultura e lazer.

Esse dado precisa ser levado em

conta quando analisamos a construção discursiva midiática que vem sendo feita com um vetor de responsabilização/criminalização dos jovens pelo aumento da proliferação de casos de contaminação por coronavírus. A ausência de políticas públicas de atenção e cuidado psicossocial, associadas a experiências sofridas de isolamento social e a obrigatoriedade de sair de casa para trabalhar criam uma condição bastante difícil para convencer os jovens da importância de se manterem dentro de casa por um período tão longo. Sair à rua, “aglomerar” e retomar as atividades de cultura e lazer

que já faziam tanta falta em maio, talvez seja a forma que os jovens encontraram de mitigar o sofrimento psíquico e os danos à saúde mental que a pandemia tem lhes imposto. Longe de considerar essa uma decisão segura e/ou adequada, é preciso fugir da lógica maniqueísta que busca enxergar nos jovens apenas “vilões” de uma narrativa quando eles são, ao mesmo tempo, vítimas de uma série de ausências e insuficiências na garantia de seus direitos, o ônus de uma estrutura social tão desigual.

Material na Íntegra:

Além dos apontamentos, a Nota Técnica também propõe Estratégias de Ação e Protocolos para Mitigação dos Efeitos da Pandemia de COVID-19 na Garantia do Direito à Educação, sendo possível acessar via site da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES): <https://ubes.org.br/2021/ubes-lanca-documento-sobre-educacao-na-pandemia/>

Referências:

- BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/12965.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- _____. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/13709.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- BROOKS, S.K.; WEBSTER, R.K.; SMITH, L.E.; WOODLAND, L.; WESSLEY, S.; GREENBERG, N. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 26 de fevereiro de 2020. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- CETIC. Painele TIC COVID-19: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), novembro de 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painele_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- CHANG, G.; YANO, S. How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. Section of Education Policy. Unesco, 2020.
- CONJUVE. Pesquisa juventudes e a pandemia do coronavírus: relatório de resultados. Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), junho de 2020 [PDF].
- DANTAS, Marcos. Nas pegadas da TV Digital: como e por que o capital reinventou a televisão. *Liinc em Revista*, v.3, n.2, Rio de Janeiro, p. 46-79, set 2007.
- DILEMA das redes, O (The Social Dilemma). Documentário. Direção: Jeff Orlowski. Estados Unidos, Netflix, 2019. Streaming, 89 min.
- FBS. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 14, 2020. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-2020.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- FCC. Educação escolar em tempos de pandemia. Fundação Carlos Chagas, informe nº 1, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1zBM0TS9yzFL1fkKka1itNSkdKvNXg280>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- GEGIMPA. Evolução temporal da resposta de ações curriculares e pedagógicas de redes municipais na Pandemia de Covid-19. Grupo de Estudos em Gestão e Implementação de Políticas Educacionais, no prelo.
- GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. Pesquisa Educação, Docência e a Covid-19. São Paulo: IEA-USP, 2020. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- HAMODA, H. “Remember”: surviving the pandemic with your children! IACAPAP, 2020. Disponível em: <<http://iacapap.org/remember-surviving-the-pandemic-with-your-children>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- INEP. Censo Escolar 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- INSTITUTO RODRIGO MENDES. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoor por 23 países e organismos internacionais. Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1NNzghfGivlQ1WZfyF8I57o74y4rUXqdp>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- KLEIN, Naomi. Coronavírus pode construir uma distopia tecnológica. Tradução: Maurício Brum. *The Intercept Brasil*, 13 de maio de 2020. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/05/13/coronavirus-governador-nova-york-bilionarios-vigilancia/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- MARQUES, E. S.; MORAES, C. L.; HASSELMANN, M. H.; DESLANDES, S. F.; REICHENHEIM, M. E. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 4, 2020. DOI: 10.1590/0102-311X00074420.
- OCDE. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OCDE, 2020.
- PARRA, Henrique; CRUZ, Leonardo; AMIEL, Tel; MACHADO, Jorge. Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do google suite for education. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, v. 23, n. 1, p. 63-99, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/52320>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- PIMENTEL, Amanda; MARTINS, Juliana. O impacto da pandemia na violência de gênero no Brasil. In: Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 14, 2020, p. 38-42. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-2020.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- PRIVACIDADE Hackeada (The Great Hack). Documentário. Direção: Karim Amer e Jehane Noujaim. Produção: Judy Korin, Pedro Kos, GERALYN White Dreyfous e Karim Amer. Estados Unidos: Netflix, 2019. Streaming, 113 min.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- WANG, G.; ZANG, Y.; ZHAO, J.; ZHANG, J.; JIANG, F. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 4 de março de 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).
- WINTHROP, R. COVID-19 and school closures: What can countries learn from past emergencies?. Brookings Institute. Disponível em: <https://www.brookings.edu/research/covid-19-and-school-closures-what-can-countries-learn-from-past-emergencies/>. Acesso: 20 jan. 2021.
- ZUBOFF, Shoshana von. Os segredos do capitalismo de vigilância. *Frankfurter Allgemeine Journal*, 03 mai. 2016. Disponível em <<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/the-digitaldebate/shoshana-zuboff-secrets-of-surveillance-capitalism-14103616>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

JUVENTUDE E ESCOLA: INICIATIVAS DE APROXIMAÇÃO

YOUTH AND SCHOOL: APPROACH INITIATIVES

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a juventude é um passo importante para elaborar ações voltadas para jovens que se encontram dentro ou fora das salas de aula. Reconhecer as especificidades dos estudantes jovens pode contribuir para elaboração de propostas educativas comprometidas com as demandas e as necessidades desses sujeitos. Nesse sentido, muitas instituições de ensino têm lançado mão de experiências que apontam para a capacidade da escola de desencadear processos de mudança, produção de novos sentidos e ressignificação do espaço escolar.

Entende-se que o modelo tradicional de escola, centrado apenas na apreensão e uniformidade de conteúdo, não atende à necessidade da aprendizagem por competências na visão da educação integral. O projeto escolar precisa fazer refletir sobre o sentido e significado da vida, ampliar a compreensão sobre o valor das relações humanas, estimular a visão otimista sobre o futuro e ativar a participação da juventude nos espaços decisórios na escola.

Nesse contexto, é importante a escola produzir espaços para atuação dos jovens, como uma maneira de dar sentido e significado às ações da juventude e oportunizar o protagonismo juvenil. Costa (2001) assinala o protagonismo juvenil como uma força transformadora, da criação de espaços para o diálogo franco entre jovens e adultos e da promoção de oportunidades para a expressão criativa e responsável do seu potencial. Os jovens têm o direito e o dever de serem construtores e autores da sua história e da história do seu país.

O presente artigo registra uma pesquisa realizada em uma instituição estadual de Ensino Médio no período de abril a dezembro de 2021, no Município de Parintins/AM buscando compreender o espaço de participação do jovem na escola por meio da efetivação do Grêmio Estudantil como sendo um instrumento primordial, estimulador da inserção, despertador do protagonismo juvenil e de aproximação da instituição escolar com os jovens estudantes.

Assim, consideramos a relevância do estudo em contribuir com as discussões com as temáticas juventude e Educação no campo amazônico no sentido de ampliar a participação dos estudantes através do posicionamento político da escola em se tornar um ambiente mais democrático e participativo.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Grêmio Estudantil; Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT:

The traditional school model, focused only on apprehension and uniformity of content, does not meet the need for competence-based learning in the vision of integral education. In this thinking, the study aims to contribute to the discussions on the theme of public policies for youth in the Amazon in the sense of expanding student participation through the school's political positioning in becoming a more democratic and participatory space. The objective of the study was to understand the space of youth participation in school through the implementation of the Student Union as a primordial instrument, stimulating insertion, awakening youth protagonism and bringing the school institution closer to young students. The study was developed from April to December 2021. It is a qualitative, descriptive study, having as subjects, 6 (six) high school students, 2 (two) teachers working in high school in a rural school Amazon, in the Municipality of Parintins-AM. Direct observation, in locus records and application of a questionnaire via Google Forms were used during the investigative immersion process. We evidenced that the effectiveness of collegiate bodies, among them, the Student Union, can constitute important spaces to stimulate youth protagonism, making them active, more interested young students, contributing positively to the good progress of school activities and developing critical sense.

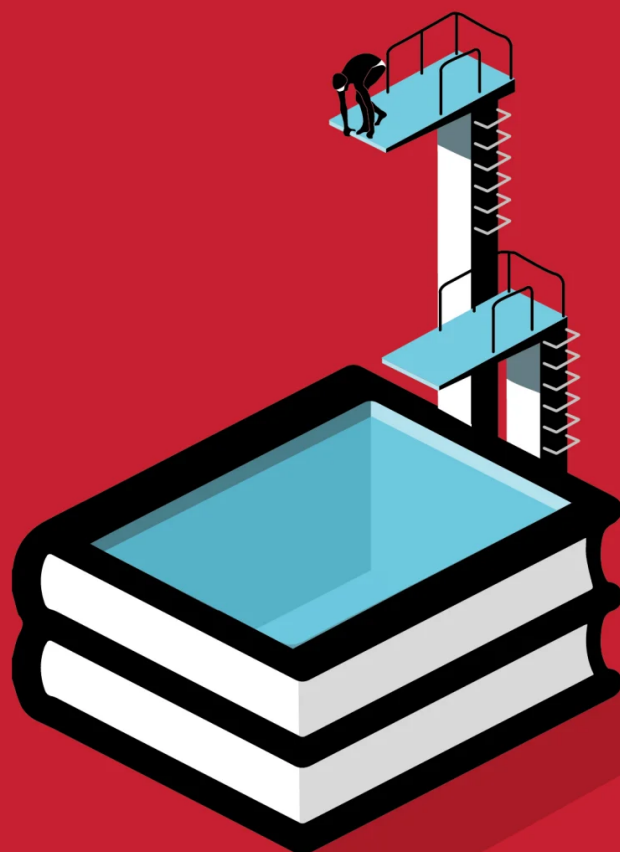
KEYWORDS: School; Student Union; Youth Protagonism

Marcele Melo Fonseca

RESUMO

O modelo tradicional de escola, centrado apenas na apreensão e uniformidade de conteúdo, não atende à necessidade da aprendizagem por competências na visão da educação integral. Nesse pensar, o estudo visa contribuir com as discussões com a temática de políticas públicas para a juventude na Amazônia no sentido de ampliar a participação dos estudantes através do posicionamento político da escola em se tornar um espaço mais democrático e participativo. O objetivo do estudo consistiu em compreender o espaço de participação do jovem na escola por meio da efetivação do Grêmio Estudantil como sendo um instrumento primordial, estimulador da inserção, despertador do protagonismo juvenil e de aproximação da instituição escolar com os jovens estudantes. O estudo foi desenvolvido no período de abril a dezembro de 2021. Trata-se de estudo qualitativo, descritivo, tendo como sujeitos, 6(seis) estudantes do Ensino Médio, 2(dois) professores atuantes no Ensino Médio de uma escola do campo amazônico, no Município de Parintins- AM. Utilizou-se a observação direta, registros in lócus e aplicação de um questionário via Google Forms durante o processo de imersão investigativa. Evidenciamos que a efetivação de instâncias colegiadas, dentre elas, o Grêmio Estudantil, podem se constituir em espaços importantes para estimular o protagonismo juvenil, tornando-os jovens estudantes ativos, mais interessados, contribuindo positivamente para o bom andamento das atividades escolares e desenvolvendo senso crítico.

1 Universidade Federal do Amazonas.



Obra de Ivan Ciro Palomino, artista Peruano premiado pela ONU pela promoção da Paz através da arte. Nome: "Educación es Salud y Calidad"

destacada por Minayo e Costa (2018) permitindo questionar os sujeitos de investigação para perceber aquilo que eles experimentam e como eles próprios estruturam o contexto em que estão inseridos.

Os sujeitos da pesquisa, são um total de 6(seis) estudantes do Ensino Médio que participaram ativamente do processo eleitoral do Grêmio, sendo que 4 estudantes presidentes de chapas constituídas para eleição do Grêmio e 02 estudantes representantes das turmas de Ensino Médio; 2 professores responsáveis pela eleição do Grêmio da escola estadual localizada do Município de Parintins-AM. Os nomes dos participantes foram codificados da seguinte maneira: jovens estudantes presidentes das chapas pelas letras JEPC; jovens estudantes representantes das turmas JERT; professores responsáveis pelo pleito PRP, com intuito de manter a identidade dos participantes da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi o passo inicial na construção efetiva do processo de investigação e utilizada como ponto de partida fa-

cilitando a investigação através do estudo do conhecimento armazenado tradicionalmente em livros, documentos e considerando o avanço da tecnologia da informação por meio dos acervos digitais. O intuito foi a exploração máxima das potencialidades dos bancos de dados bibliográficos existentes e de textos disponíveis no Google Sala da Disciplina "Educação, Estado e Políticas Públicas" discutidos nas aulas e particularmente na aula 9 realizada no dia 21/10/2021 no desenvolvimento do Seminário 4 intitulado "Juventudes e Educação"

Desenvolvemos a Pesquisa de Campo do tipo descritiva em que se caracteriza pela verificação in loco, da forma como os fatos ou fenômenos acontecem, partindo da realidade para a teoria, Fonseca (2002). Utilizou-se a observação direta seguindo todos os protocolos de segurança em saúde; aplicação de um questionário contendo 4 questões abertas e a análise documental das Atas de Reunião do Grêmio Estudantil de uma escola do Ensino Médio da rede pública estadual no Município de Parintins/AM. Realizamos a análise de três

Atas que registram a Organização da Comissão Eleitoral, da Eleição e da Posse da Chapa vencedora do pleito.

De acordo com Fonseca (2002) ao elaborar uma pesquisa de campo, deve-se definir a forma de coletar os dados necessários, o que implica na realização de entrevistas junto à população-alvo, isto é, quem são as pessoas que vivenciam uma determinada situação. Mas em virtude de a pesquisa estar dentro do período de férias e do avanço da nova variante Ômicron, com dúvidas sobre a transmissibilidade (Organização Mundial da Saúde (2021) optou-se em realizar o questionário através da plataforma Google Forms com questões unificadas para a categoria dos participantes.

A pesquisa de campo exige que o local ou instituição onde os sujeitos devem estar, conseguir a autorização da autoridade para adentrar ao local ou instituição, por isso entregamos a carta de anuência, a qual foi deferida pelo gestor.

Através da observação, adquirimos informações sobre o ambiente ativamente, usando

o sentido da visão. Assim, durante a pesquisa in loco realizamos registros das atividades realizadas durante a efetivação do Grêmio, usamos recursos como máquina fotográfica e registros escritos. No decorrer da pesquisa de campo todos os cuidados foram tomados na prevenção do Covid 19.

O questionário adensou a pesquisa em que teve questões unificadas (ver quadro 1) para a categoria de participante. Assim nos possibilitou compreender o espaço de partici-

pação discente na escola através da efetivação do Grêmio Estudantil. Com as perguntas procurou-se verificar a participação e efetivação do Grêmio Estudantil como um instrumento primordial e estimulador da inserção dos estudantes, despertando o protagonismo juvenil. Como mostra o quadro 1.

Quadro 1- Questões do questionário aos participantes da pesquisa

1 Como a participação em instâncias colegiadas pode ser essencial para alinhamento das problemáticas no contexto escolar?
2 A representação estudantil (o Grêmio) aponta para um caminho de democratização da escola?
3 As experiências no Grêmio apontam para a capacidade da escola desencadear processos de mudança, produção de novos sentidos e ressignificação do espaço escolar?
4 A participação discente na instituição do Grêmio Estudantil, pode ser considerado um instrumento primordial e estimulador da inserção dos estudantes, despertando o protagonismo juvenil?
4 A participação discente na instituição do Grêmio Estudantil, pode ser considerado um instrumento primordial e estimulador da inserção dos estudantes, despertando o protagonismo juvenil?

Fonte: Fonseca,2022

Em relação ao questionário, Marconi & Lakatos (1996) pontuam que permite alcançar um maior número de pessoas, econômico, possibilita a padronização das questões e uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

O conteúdo coletado nos questionários e dos registros das observações foram analisados sob a luz dos referenciais teóricos interpretados e enriquecido com elementos contextuais, onde foi construído uma descrição fiel aos achados de campo, fundamentado, contextualizado e acessível.

Como toda pesquisa com seres humanos haverá sempre riscos, mas a partir de um planejamento de um termo de consentimento, permitiu o mínimo possível dos riscos da participação dos sujeitos na produção dos dados.

sobre o protagonismo juvenil. Grande parcela desse debate se deve à Base Nacional Comum Curricular. A ideia do protagonismo permeia todo o texto da BNCC, aparecendo nas competências gerais e específicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A Base Comum Curricular ainda relaciona a ideia de protagonismo a outros conceitos, como a educação integral e o projeto de vida dos estudantes. Para esclarecer: uma proposta de educação integral visa o desenvolvimento global do estudante em todas as suas dimensões (física, cognitiva, afetiva, social, cultural). Por isso, "(...) o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea." (BNCC)

Costa (2000) define o protagonismo juvenil como o envolvimento do jovem estudante em atividades que vão além do seu universo

pessoal e familiar, gerando efeitos na vida em sociedade

"O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora." (Costa, 2000).

Nesse pensar, para que o jovem tenha participação ativa nos espaços decisórios é necessário formar uma juventude autônoma e transformadora da realidade social. Entender que "a juventude não está ligada à idade. A juventude é uma construção social, que não pode ser definida simplesmente por critérios biológicos ou legais. [...] De uma época para a outra, de um contexto para outro, os jovens assumem diferentes funções, e o seu status é definido por diversas fontes, a cidade ou a área rural" (ROSSATO, 2013, p.37)

Os caminhos da juventude sempre foram tema de debates nos mais diversos setores, representando preocupação para a sociedade em geral em diversos momentos históricos. Particularmente a partir do século XX, os jovens têm sido público-alvo de políticas sociais e ganhado espaço e centralidade na agenda pública. Aparecem, porém, na maioria das vezes, como imagens e representações (DAYRELL, 2003; GROppo, 2000).

Nesse contexto, a primeira questão do questionário direcionado sobre a participação em instâncias colegiadas pode ser essencial para alinhamento das problemáticas no contexto escolar. Os respondentes revelaram que com a participação ativa dos jovens estudantes em diversas áreas da escola, podem ajudar na superação das problemáticas da escola:

"Sim. Tivemos a experiência na escola, pela primeira vez. Essa ação demonstrou que podemos ajudar na superação dos problemas da Escola." (JEPc1)

DESENVOLVIMENTO

1 PROTAGONISMO JUVENIL: UM CAMINHO PARA APROXIMAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E ESCOLA

Nos últimos anos muito tem-se discutido

“Sim. Um momento importante para sermos ouvidos e mostrar que não somos somente uma equipe de estudantes sem noção ou que não estão preocupados com o futuro da escola e da comunidade. Gostei bastante da proposta da chapa 3 que traz garantias de melhoria do transporte escolar. Como estudante de nucleação isso vais nos ajudar bastante, pois sofremos com muitas falhas e problemas relacionado ao transporte dos alunos.” (JEP C 4)

“ Sim ajuda muito, pois com a participação ativa dos jovens estudantes em diversas áreas da escola, desenvolvendo projetos e debatendo juntamente com colegas e professores as inúmeras situações e desafios diários dos estudantes, muitas problemáticas e empecilhos educacionais são extinguidos do ambiente educacional. (JERT2)

“Ajuda. Essa forma de participação evidencia a importância da democracia no contexto escolar, permitindo que todos os agentes da escola discutam e busquem soluções acerca das problemáticas surgidas no cotidiano escolar”. (PRP1)

As respostas evidenciam que a aproximação da escola com os jovens estudantes se deu a partir da implementação do Grêmios, buscando confirmar a importância de oportunizar aos estudantes espaço para que atuem efetivamente no ambiente escolar. Costa (2000, p. 126) considera que “o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos [...] Assim, o protagonismo juvenil tanto quanto um direito, é um dever dos adolescentes”. Com relação à participação dos alunos

Os trabalhos que se dedicaram à intervenção discente ou ao seu estímulo levaram à imagem positiva das práticas autônomas de grupo e, ao contrário, à imagem de insucesso da presença dos educadores, ou por não entenderem os alunos ou por tolherem as iniciativas destes. (GHANEM, 2004, p. 173).

Assim, ao aproximar-se da juventude de forma democrática e participativa, a escola possibilita o jovem estudante adquirir mais confiança em si mesmo e na sua capacidade de intervir construtivamente em seu entorno social.

Nestes registros, entendem que o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos jovens pode gerar mudanças decisivas na realidade onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o jovem é envolver-se em processos de discussão, decisão, construção e efetivação de ações, objetivando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Dessa forma, o ambiente educativo é de suma

importância para despertar o protagonismo juvenil, de forma que os educandos exerçam sua participação, se disporem, opinem e participem das atividades da escola.

Nas observações em campo a equipe gestora da escola incentivou a constituição do Grêmios estudantil, como uma iniciativa de incentivar os estudantes ao protagonismo juvenil e ampliar os espaços democráticos, preparando os alunos para assumirem sua posição na sociedade, levando em conta o jovem existente no aluno e reconhecendo que a vivência da juventude, tende a ser caracterizada por experiências em todas as dimensões da vida subjetiva e social (Dayrell, 2014).

A iniciativa encara a condição juvenil como um processo indissociável da identidade de estudante, reforçando a necessidade de enriquecer a própria concepção estudantil jovem como sujeito que tem papel ativo no seu processo de escolarização, capaz de participar e atuar nos espaços escolares. Nesse olhar, a escola é vista como um espaço que promove o autoconhecimento e a capacidade dos sujeitos de exercer a cidadania, sem negar a condição juvenil que é inerente. A aposta é no diálogo, na escuta, na negociação como instrumentos essenciais de uma escola que não abre mão de suas responsabilidades como conhecimento, mas não nega os sujeitos concretos que pretende formar, um sujeito de transformação social. Como ponderam Montaña e Duriguetto

A questão da determinação do sujeito da transformação social representa uma dimensão fulcral, particularmente na tradição marxista, para pensar as lutas e o processo revolucionário. Mas, o debate sobre o sujeito da transformação social, não pode ser ideológico, não pode se orientar por opções ou escolhas, pois não resulta da vontade, do desejo (MONTAÑO; DURIGUETTO,





2011, p.127)

Corti e Souza (2012) para o Ensino Médio, a necessidade da tomada de decisões coletivas e da partilha de responsabilidade é ainda mais preponderante, tendo em vista que os jovens aos quais se destina o processo educativo encontra-se em um momento em que a noção de participação na vida pública está sendo constituída.

Para criação de momentos e espaços para a interação entre os estudantes e a escola. A gestão escolar juntamente com os professores organizadores promoveu debates, estimulando a participação dos jovens e a exposição de diferentes pontos de vista. As figuras de 1 a 4 mostram o momento do debate.

Figuras 1 a 4: Criação de momentos e espaços democráticos para a interação entre os estudantes e a escola através da efetivação do Grêmio Estudantil.

Fonte: pesquisa de campo, 2021

Costa (2000), a ideia central do protagonismo juvenil é modificar gradualmente a relação de dependência entre aluno e professor em que apenas o professor define e orienta as ações para uma relação colaborativa e, eventualmente, de autonomia do jovem estudante.

O Plano Nacional da Juventude (2004) assinala que o protagonismo juvenil significa que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor. Ser reconhecido como ator social estratégico implica a integração social, a participação, a capacitação e a transferência de poder para os jovens como indivíduos e para as organizações juvenis, de modo que tenham a oportunidade de tomar decisões que afetem as suas vidas e o seu bem-estar. Significa passar das tradicionais políticas destinadas à juventude, isto é, políticas concebidas pelos governos direcionadas ao jovem, para as políticas concebidas e elaboradas com a participação direta ou indireta dos jovens, por meio de estruturas jurídicas reconhecidas pelo Poder Público, como conselhos e coordenadorias da

juventude... (p. 22)

Entendemos que o fato de que a formação cidadã e o fomento à autonomia dos estudantes sejam princípios recorrentes, ainda se verificam muitas resistências na efetivação de práticas que os efetivem. Os jovens, de uma maneira geral, tendem a manifestar uma profunda insatisfação com a falta de reconhecimento como atores legítimos nas discussões sobre os rumos da escola.

Ao analisar as Atas do Grêmio, notamos a participação efetiva dos discentes no processo eletivo, constituído com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, o Grêmio Estudantil da escola, fortalecendo o protagonismo dos estudantes. Esse protagonismo juvenil além de contribuir para a melhoria da vida escolar possibilitou o crescimento do interesse pelos estudos e melhoria no aprendizado, deixou a escola democrática, acolhedora e relevante.

Assim, questionamos aos sujeitos se a representação estudantil (o Grêmio) aponta para um caminho de democratização da escola por entendermos que uma educação democrática não pode somente prescindir do diálogo aberto com os jovens. Ela é indispensável em todas as instâncias, a começar pela formulação das políticas públicas de educação. É preciso abrir espaços para que os jovens possam discutir suas necessidades educativas e partilhar decisões a seu respeito. Podemos constatar nos registros dos estudantes e professores em que revelam a importância de abrir espaços para que os jovens no contexto escolar:

“Sim, por que não adianta a escola ser autoritária ou não permitir a participação dos estudantes nas questões da escola por que queremos participar e temos o direito. Estar na frente da chapa me fez refletir que é bom a gente compartilhar experiências e vivenciar esses momentos, só assim praticando vamos nos tornando pessoas conhecedoras das coisas, mesmo errando vamos aprendendo. Não ganhamos o pleito, mas ganhamos experiências, estamos começando. Como aluno do 1º ano do Ensino Médio é vantajoso está sendo presidente da chapa, estou adquirindo responsabilidade também” (JEPC 2)



“Sim.Com a nossa participação podemos lutar juntos por uma educação de qualidade em comunidades distantes do município.” (JEPC1)

“Sim, com toda certeza. O Grêmio Estudantil é a voz dos estudantes na escola. O caminho legal para que os discentes lutem por direitos e ajudem a construir (e executar) o projeto político pedagógico da escola.” (PRP1)

“Sim. Me sinto feliz pela primeira vez, estamos envolvidos nas atividades da escola como líderes(risos). Tudo era repassado e a gente tinha que fazer, hoje podemos fazer as coisas por conta própria como parte do processo. O debate das chapas mostrou que somos capazes de liderar e ajudar na escola. Como presidente de chapa trouxemos propostas sobre a criação de Projetos voltados para música, dança e outras expressões artísticas. Gosto muito de atividades culturais. (JEPC 3)

“Com toda certeza, quando é despertado o olhar democrático no jovem, este passa a se sentir estimulado a ser inserido no espaço democrático, tornando-se bons líderes e tomando importantes decisões que, com certeza, resultam em algo bom no decorrer de sua carreira profissional.” (JEPC 4)

“Sem dúvidas, o aluno ao sentir que tem voz ativa, que tem representatividade, se sente mais confiante, capaz de superar muitos dos obstáculos na caminhada educacional.”(JERT2)

Nesse contexto, Corti e Souza (2012) garantir a participação dos estudantes nos espaços de decisão da escola é fundamental para compreender o que os jovens possuem como expectativa em relação à instituição. Ao mesmo tempo, é uma forma de fazer com que a escola seja um espaço de vivência, de práxis democrática. A proposta de atuação de adolescentes como personagens principais de uma iniciativa de ação voltada para a solução de problemas reais de sua comunidade, numa fase da vida que este tipo de participação autêntica e não manipulada se traduz num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, importantes na construção de sua identi-

dade pessoal, social e no seu projeto de vida.

O entendimento de democracia durante a análise das atas não se restringe ao exercício de votar, mas de participação. Na análise das Atas notamos também a presença marcante dos professores organizadores da eleição do Grêmio. Segundo Libâneo (2004), este órgão colegiado é uma instituição auxiliar na Gestão Democrática da Escola, deve ser regulamentado no Regimento Escolar, e se faz necessário que tenha autonomia. A BNCC reconhece a participação dos estudantes para uma formação do cidadão do século XXI, na formação de um indivíduo autônomo, solidário e produtivo.

Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. BNCC (p. 12).

Nesse contexto, o documento mostra a importância de a escola produzir espaços democráticos, como uma maneira de dar sentido e significado às ações da juventude. Essa noção de preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea está intimamente ligada ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois valoriza o olhar do estudante para fora, para a sua contribuição com a vida comunitária.

Quando questionamos se a participação discente na instituição do Grêmio Estudantil, pode ser considerado um instrumento primordial e estimulador da inserção dos estudantes, despertando o protagonismo juvenil os sujeitos revelaram que:

Com certeza. Historicamente é no Grêmio Estudantil que despontam grandes lideranças. Jovens que mais tarde assumem papéis importantes na sociedade (PRP1)



“Sim. Agora estamos vivendo uma outra realidade, com uma participação ativa no espaço escolar estamos mostrando que os jovens também podem lutar e participar mais das atividades sociais”. (JEPC 2)

“Sim. Os estudantes estão organizados e precisamos dar apoio e dialogar bastante, isso facilita o processo eleitoral e é perceptível que eles querem ser ouvidos e respeitados. As chapas se revezavam nos turnos escolares para divulgar as propostas, com muito entusiasmo e dedicação. No primeiro momento de convocação fiquei preocupada em participar do processo eleitoral, mas a cada momento ia me envolvendo e ao ver a alegria dos estudantes foi satisfatório e produziu impactos significativos em sobre a relação e aproximação da juventude e a escola.” (PRP2)

Entendemos nos registros que a convivência dentro do ambiente escolar é fundamental para o incentivo à participação social, à consciência e ao desejo de ter e cobrar uma educação de qualidade. Paiva (2013) encontra no sistema educacional um papel necessário para o processo democrático, pelo seu espaço de formação e exploração da reflexividade dos jovens.

Durante a pesquisa in lócus registramos momentos do desenvolvimento dos trabalhos realizados pelos jovens em mostraram-se atuantes e de forma organizada posicionaram-se, defendendo os direitos dos estudantes, com a elaboração de propostas e participação na mesa receptora dos votos, transformando a realidade em que viviam no espaço escolar e contribuindo ativamente na construção de uma escola democrática é um país melhor como mostram as figuras 5 e 6.

Figuras 5 e 6: Atuação dos estudantes no processo eleitoral do Grêmio

Fonte: pesquisa de campo, 2021

Assim, Canário (2005) preconiza que a escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida dos estudantes. Essa prática pressupõe o envolvimento e a participação de todos nas ações voltadas ao desenvolvimento das políticas educacionais, ao diálogo e respeito aos acordos coletivos. De modo concreto, a garantia desse processo de gestão democrática envolve a mobilização de todos os envolvidos no processo educativo e o efetivo engajamento no cotidiano e na melho-

ria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

2 O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO INSTÂNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Muitas questões referentes ao Grêmio Estudantil merecem atenção em nossas escolas. Devido a tantas situações que surgem no dia-a-dia, acaba-se deixando de lado essa importante instância. O exercício da democracia, bem como seu fortalecimento e consolidação, não é algo que se constrói da noite para o dia. Ao refletir sobre a realidade social que está posta, percebe-se o quão frágil é ainda a democracia brasileira. A escola tem a função social da emancipação e desenvolvimento da autonomia do sujeito. O Grêmio Estudantil é uma instância colegiada que oportuniza aos alunos exercer a cidadania e desenvolver o sentimento de democracia, pois é a representação máxima e legítima dos alunos no estabelecimento de ensino.

De acordo com os registros de campo, a escola atende um total de 200 alunos anualmente, de 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Pela primeira vez, a mobilização pela constituição do Grêmio. Em todos os registros de reuniões do Grêmio Estudantil ressalta-se a participação dos discentes no ato de escolha de seus representantes, assim como o envolvimento em todos os momentos do pleito. Buscando a concretização de reflexões e ações dentro do espaço escolar nos princípios da gestão democrática, fortalecendo o engajamento e a participação dos estudantes no cotidiano escolar, com efetiva tomadas de decisão, a escola realizou uma reunião para Organização da Comissão Eleitoral.

Nesse contexto, o Gestor da Escola em reunião esclareceu a todos os alunos o que é um Grêmio, a finalidade do Grêmio na escola; que precisa ser apresentado e aprovado o Estatuto do Grêmio e deve ser formada a Comissão Eleitoral. No início da reunião, o gestor escolheu um participante para secretariá-lo, ficando incumbido de escrever tudo o que houve na reunião, quem compareceu, a que horas se iniciou, em que local se deu; quais assuntos foram tratados, dentre outros assuntos. No final da reunião, todos os presentes assinaram o documento. Visualizamos nas imagens 7 e 8 o momento da reunião para esclarecimento da Constituição do Grêmio.

Figuras 7 e 8: Reunião para esclarecimento da constituição do Grêmio Estudantil.

Fonte: pesquisa de campo, 2021

Nas atas constatou-se que com aprovação para constituição do Grêmio, a Comissão Eleitoral ficou com a responsabilidade de marcar a data da eleição e receber a inscrição de chapas e candidatos, fiscalizar o processo eleitoral e resolver eventuais dúvidas que surjam no processo eleitoral. Os membros dessa Comissão foram designados pelo gestor que promoveu a apuração dos votos, decretaram os vencedores e organizaram o ato de posse.

Galina e Carbello (2008, p. 32) afirmam que esta Instância “deve representar a vontade coletiva dos estudantes e promover a ampliação da democracia, desenvolvendo a consciência crítica”. Essa forma de organização estudantil é importante para a escola e para a sociedade, pois pode se configurar em “[...] estratégia de atuação e intervenção nos processos decisórios da escola, constituindo-se em ambiente de promoção e formação de lideranças” (SEMPREBOM; RIBEIRO, 2008, p. 3).

Semprebom e Ribeiro (2008) o Grêmio Estudantil é uma das primeiras oportunidades que os jovens têm de participar da sociedade democrática. Com o Grêmio, os alunos têm voz na administração da escola, apresentando suas ideias e opiniões. Mas toda participação exige responsabilidade, um Grêmio Estudantil comprometido deve procurar defender os interesses dos alunos, firmando, sempre que possível, uma parceria com todas as pessoas que participam da escola. É importante que a equipe gremista trabalhe em articulação com os diretores, coordenadores e professores, assim as ações serão compatíveis com a Proposta Pedagógica e com o conjunto de regras da instituição escolar beneficiando, verdadeiramente, toda escola e comunidade.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. Dessa forma, o protagonismo juvenil também se relaciona à construção do projeto de vida, “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.” (BNCC)

A constituição do Grêmio estudantil se deu de forma organizada composta por uma comissão formada por dois professores representantes do colegiado. A comissão realizou palestras sobre a importância e o papel do grêmio estudantil, estratégias de mobilização e mecanismos institucionais, além da elabora-



ção de instrumentos como slides e panfletos sobre a função dos integrantes do grêmio. Cada etapa do processo foi precedida por uma ampla comunicação, garantindo que a divulgação fosse conhecida por todos os estudantes. Essa transparência foi vital para ampliar o envolvimento e participação de todos os envolvidos (estudantes, gestores, professores e

funcionários).

Assim, o Grêmio Estudantil é uma instância colegiada que representa a vontade coletiva dos estudantes. Através dela, os discentes têm voz e vez no processo educativo. É considerado fruto do Movimento Estudantil, criado pela UNE (União Nacional dos Estudantes) no dia 22 de dezembro de 1938, no Rio de Janeiro. Porém, há quem se contraponha afirmando que a atuação do Movimento Estudantil é anterior à criação da UNE (SEMPREBOM; RIBEIRO, 2008).

Analisando a ata correspondente a Eleição do Grêmio constatou-se que foram criadas 4(quatro) chapas para eleição do grêmio: UNIDOS PARA MUDAR; TAMO JUNTO (T.M.J); TODOS TEMOS VOZ e INOVAÇÃO DO FUTURO. O processo eleitoral iniciou com apresentação dos integrantes da chapa no auditório da escola em um segundo momento com a realização de um debate entre as cha-

pas para apresentação das referidas propostas. O evento contou com a participação dos pais e responsáveis dos estudantes e demais integrantes da escola e da comunidade. Paro (2007) para que os verdadeiros cidadãos tenham uma participação ativa na vida pública e sejam criadores de direitos, se faz necessário que a educação possa prepará-los com capacidades culturais exigidas para cumprir essas atribuições.

Quando questionamos sobre se as experiências no Grêmio apontam para a capacidade da escola desencadear processos de mudança, produção de novos sentidos e resignificação do espaço escolar. Os respondentes afirmaram que a efetivação do Grêmio na escola estimulou a participação ativa dos estudantes, a criticidade e o envolvimento com o coletivo:

alunos meios pelos quais se envolvam nas tomadas de decisões da escola.

Para Freire e Scaglia:

Só se pode aprender autonomia tendo atitudes autônomas. Compete à escola criar condições ambientais favoráveis para que o aluno possa agir com autonomia. Isso nos lembra que a pedagogia escolar dá pouca importância à educação da atitude. Ora, se só é possível aprender andando, se só é possível aprender amar amando, que outra coisa poderia aprender sem atitudes correspondentes? Portanto educar a atitude, para que o aluno aprenda com ela, deveria ser ponto central de toda pedagogia. (2007, p.116)

Nesse sentido, a função social da escola é a transmissão de saberes historicamente construídos com o objetivo principal de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade, devendo esta ser um espaço de valorização e estimulação da participação dos estudantes de forma organizada. A participação dos estudantes no grêmio mostrou como os jovens estão organizados e almejam participar do funcionamento da escola.

Por meio do Grêmio Estudantil pretende-se resgatar o espírito participativo que os jovens possuem por natureza, estimulando o florescimento de ideias que contribuam para melhoria da qualidade de ensino. Oportunizar os estudantes a participar plenamente no que nos assuntos escolares é essencial para alinhamento das problemáticas, como a questão do interesse e aprendizagem dos estudantes. As figuras 9,10 e 11 demonstram a oportunidade dada aos estudantes participarem plenamente nas atividades escolares.

Figuras 9,10 e 11: estudantes participando plenamente nas atividades escolares- Processo eleitoral do Grêmio Estudantil: votação

“No debate a cada proposta apresentada percebemos a motivação e empenho dos estudantes gremistas. Gostei bastante da proposta da chapa (UPM) Unidos para mudar pela iniciativa de promover campeonatos de futsal e a promoção do jardim e da horta escolar. Essas atitudes mostram como nossa força estudantil é importante no envolvimento com as mudanças no processo educativo e formativo.” (JERT 1)

“Contando com o apoio e participação dos alunos, que sabem a sua realidade particular, a escola como um todo passa a olhar de forma diferente às diversas situações e problemas diários encontrados na comunidade escolar. Sentindo esse apoio e essa parceria, há, com certeza, uma mudança de pensamento e atitudes, de todas as áreas, promovendo assim, processos de desenvolvimento e produção de novos sentidos e, também, uma nova perceptiva do espaço escolar” (JERT2)

Sim. A participação na eleição do Grêmio fortaleceu e motivou os estudantes. (JEPC1)

Sim. A escola democrática necessita de um grêmio estudantil esclarecido, organizado, consciente do seu papel no ambiente escolar. Os estudantes foram estimulados também com suporte teórico, pois acreditamos que o grêmio se constitui no espaço escolar para estabelecer o diálogo sobre o que se passa com a comunidade escolar e para além desta, favorecendo ativamente na construção do processo educativo” (PRP1)

Com a participação ativa dos jovens estudantes em diversas áreas da escola, desenvolvendo projetos e debatendo juntamente com colegas e professores as inúmeras situações e desafios diários da fase da juventude, muitas problemáticas e empecilhos educacionais são extinguidos do ambiente educacional, tornando assim, mais prazeroso e menos intimidadora a relação aluno/docente. (PRP2)

Diante dos registros, ficou evidenciado que a mudança precisa partir da escola, no sentido de estimular a participação ativa dos estudantes a fim de criar um espírito crítico, questionador e uma vontade de participação coletiva. Através de atividades pedagógicas

ou extraclasse que instiguem a participação. Todas as áreas do conhecimento e demais instâncias tem sua parcela de responsabilidade na estimulação do aluno a ser um ser ativo. Pois, a cidadania se aprende no dia-a-dia, na prática. Para isso é preciso oportunizar aos

Fonte: pesquisa de campo, 2021

Entende-se que a escola deve escutar e dar voz aos alunos, levando em consideração os anseios deles. Aí entra o papel do Grêmio Estudantil. Sendo bem organizado, devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres. Agentes de transformação. Pois, o Grêmio é um elemento institucional legal, onde os estudantes da educação básica têm a possibilidade de se organizarem e desenvolverem atividades das mais variadas, visando promover o desenvolvimento intelectual, social e político de seus integrantes. Para Silva; Lima e Oliveira

(2018, p.40) é necessário

Uma educação que proporcione aos indivíduos uma visão problematizadora do mundo e da realidade que o permeia, que o conduza a uma consciência filosófica não é o objetivo de um sistema econômico que cria massas de excluídos economicamente, que fomenta as disparidades sociais, a concentração de renda e a divisão de classes, o preconceito e discriminação.

Assim, estimular toda representação estudantil é apontar para um caminho de democratização, abrindo espaço de participação discente na escola. Por isso, o Grêmios, nas escolas públicas, deve ser estimulado pelos gestores da escola, tendo em vista que ele é um apoio numa gestão colegiada. As atividades dos Grêmios Estudantis representam para muitos jovens os primeiros passos na vida social, cultural e política. Assim, os Grêmios contribuem, decisivamente, para a formação e o enriquecimento educacional de grande parcela da nossa juventude.

CONSIDERAÇÕES

O maior desafio que muitas escolas públicas enfrentam é o Grêmios Estudantil sair do papel, estar presente nos processos decisórios,

construindo e fortalecendo a cidadania, induzindo os alunos a aprender sobre o respeito às diferenças, instigando os alunos a lutar democraticamente por seus direitos, compreendendo que sua voz deve ser ouvida. É no âmbito escolar que se iniciam as discussões que levam o aluno a perceber-se enquanto cidadãos, com direitos e deveres. Cabe às sociedades atuais, o desafio de oferecer à juventude espaços para vivenciar sua cidadania numa sociedade democrática.

Constatamos no estudo que a escola deve ser um local em que se possa questionar, discutir, duvidar, errar, colaborar mutuamente, ser espaço de contradições. Isso não é tarefa isolada, mas coletiva. Os alunos assumindo suas responsabilidades no que diz respeito a uma escola democrática. Porém, apenas estimular a participação acreditamos ser pouco, o que motiva novas pesquisas em relação a democratização da escola e o protagonismo juvenil.

Evidenciamos que a efetivação de instâncias colegiadas, dentre elas, o Grêmios Estudantil, podem se constituir em espaços importantes para estimular o protagonismo juvenil, tornando-os jovens estudantes ativos, mais interessados, contribuindo positivamente para o bom andamento das atividades escolares, desenvolvendo senso crítico, se reconhecendo como pertencente ao meio e responsável por contribuir para sua melhoria, lutando pelos ideais de sua

escola e de sua comunidade.

A pesquisa evidenciou que a iniciativa da escola alterou a forma de os jovens se relacionarem com a instituição, abrindo novos canais de diálogo e aproximação e a desenvolverem uma consciência coletiva sobre a necessidade de enfrentamento das dificuldades no contexto da instituição e interesse dos alunos em questionar e aprender mais sobre a participação dos estudantes nas instâncias colegiadas. A alternativa tomada pela instituição possibilitou a aproximação com a juventude através da instituição do grêmios estudantil, ampliando a participação dos estudantes.

Destarte, podemos afirmar que, a educação na escola se mostra como principal caminho para que os indivíduos possam formar sua cidadania, sendo conscientes de seu papel na sociedade, transformando a si mesmos e ao seu redor. A educação como um meio pelo qual as pessoas são reconhecidas como cidadãos assumindo a responsabilidade em participar da construção de uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Plano Nacional de Desenvolvimento da Juventude. 2014-2017, APROVADO PELO DECRETO PRESIDENCIAL Nº 71/14 DE 25 DE MARÇO. CANÁRIO, Rui. O que é a Escola? Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- CORTI, Ana Paula de Oliveira; SOUZA, Raquel. Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores. 2 ed. São Paulo: Ação educativa, 2012
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.
- COSTA, Antônio Carlos. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- COSTA, A. P., & Minayo, M. C. de S. (2018). Análise de dados qualitativos através do webQDA: quais tipos de análise de dados que os investigadores de educação usam? (1a, p. no preto). Oliveira de Azeméis - Aveiro - PORTUGAL: Ludomedia.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.
- DAYRELL, Juarez. A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. Relatório de pesquisa. Brasília: UNICEF/MEC. 2014. Mimeo.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. 4 ed. SÃO PAULO: Scipione, 2007.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GROPPO, L. A. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. Estado, classe e movimento social. São Paulo: Cortez, 2011.
- PAIVA, Angela Randolpho (Orgs). Juventude, cultura cívica e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 2013
- PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino. São Paulo: Ática, 2007.
- PAVÃO, Gislaine Cristina; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Grêmios estudantil e gestão escolar democrática: considerações sobre o espaço de participação dos alunos em uma escola pública no noroeste do Paraná. 2010. Disponível em http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/tcc_2010/gislaine_pavao.pdf. Acesso em: 13/06/2016.
- ROSSATO, L. A.; RAMIDOFF, M. L.; LÉPORE, P. E. Estatuto da Juventude Comentado - Lei nº 12.852/13. São Paulo: Saraiva, 2013. E-book.
- SEMPREBOM, Sílvia Maria Pires; RIBEIRO, Fábio Viana. Juventude e participação. 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/959-4.pdf>. Acesso em: 25/12/2021.
- SILVA, Luzardina Miranda de; LIMA, Elizete Guedelha de; OLIVEIRA, Maria da Conceição Moraes de. A influência do modelo neoliberal na educação brasileira. Revista Amazônica, Manaus, v. 3, n. 1, p. 30-45, 2018.
- SOUZA, Vilma de. Juventude, solidariedade e voluntariado. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.



Metodologias Ativas como Instrumento da Cidadania: Um Estudo de Caso em perspectiva Etnográfica do Parlamento Jovem de Praia Grande - SP

Isaac Santos dos Santos^{1, 2}

RESUMO: O Brasil é um país com desigualdades profundas inclusive na educação, a escola tem sido pouco atrativa aos alunos (Lima & Gomes, 2017), sendo passivas, não se utilizam de dinâmicas pedagógicas motivadoras e transformadoras. As metodologias ativas de aprendizagem e experiência de imersão surgiram na década de 1980 como alternativa

a uma tradição de aprendizagem passiva (Mota & Werner, 2018). Um caso interessante para se observar é a experiência do Parlamento Jovem Brasileiro - PJB3, a qual leva estudantes do ensino médio para uma experiência de imersão em Brasília com duração de uma semana. Neste sentido, este artigo se propõe a observar quais são os aprendizados decorrentes do ambiente do Parlamento Jovem a partir do Estudo de Caso da Câmara Municipal de Praia Grande e relacionar com a literatura de Metodologias

Ativas de Aprendizagem. Para isto, utiliza-se de questionários tanto para os alunos envolvidos, quanto para a equipe técnica e professores no acompanhamento dos alunos. Além de uma vivência in loco do Parlamento Jovem em Praia Grande, inspirando-se em referências da Etnografia. Propõe-se a seguinte pergunta de pesquisa: Seguindo potencialidades cidadãs, quais aprendizados, competências e habilidades podem ser potencializados a partir de uma experiência de metodologia ativa de um Parlamento Jovem Municipal?

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Política Pública; Câmara Municipal; Juventude; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com desigualdades profundas inclusive na educação, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avaliou 79 países em 2018, o Brasil é uma das cinco economias mais desiguais do mundo em relação à educação⁴, e com isso estudantes de maior poder aquisitivo tiveram um resultado de 100 pontos a mais do que os alunos em maior vulnerabilidade social. Por meio de uma prova, o programa é

¹ Isaac Santos dos Santos é Graduando em Gestão Pública na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Embaixador do Politize, Embaixador do Mapa Educação, Voluntário do programa Tmj Unicef (ONU), Fundador e Presidente do Movimento Inove.

² Contribuições por Ergon Cugler de Moraes Silva, Pesquisador CNPq e Mestrando em Administração Pública e Governo pela FGV-EAESP: <https://orcid.org/0000-0002-5753-1705> & <http://lattes.cnpq.br/2259059848458991>.

³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem>. Acesso em: 23 mai. 2022.

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/19/desigualdade-entre-alunos-ricos-e-pobres-no-brasil-esta-entre-as-maiores-do-mundo-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 23 mai. 2022.

feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além disso, podemos notar a diferenciação no acesso às universidades entre jovens de escolas públicas e estudantes de escolas privadas. Em 2018 apenas 36% dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública entraram numa faculdade. O percentual mais que dobra quando o aluno vem da rede privada, em média cerca de 79,2%.

Além disso, alguns outros fatores são determinantes para que a nossa educação fique de certa forma estagnada ou apenas tenha pequenos avanços, como os métodos de avaliação, a educação como tendência reprodutora (Luckesi, 1994), a pouca utilização da tecnologia e o avanço da evasão escolar, por exemplo.

Diante de tais índices de evasão escolar, é considerável observar o baixo interesse dos estudantes em permanecer nas escolas, desocupando-as e fazendo com que seu ambiente seja menos aproveitado do que suas potencialidades. Seria uma questão de desinteresse, falta de curiosidades científicas, políticas ou culturais?

A escola tem sido pouco atrativa aos alunos (Lima & Gomes, 2017), sendo passivas, não se utilizam de dinâmicas pedagógicas motivadoras e transformadoras. Enquanto estamos na era digital, quando mais de 80% dos jovens se utilizam de celulares⁶, ao entrarmos na escola, os estudantes são obrigados a guardar o século XXI no bolso. Com isso, o aluno parece se tornar mero espectador e pouco protagonista desse ambiente de sala de aula.

As metodologias ativas de aprendizagem e experiência de imersão surgiram na década de 1980 como alternativa a uma tradição de aprendizagem passiva (Mota & Werner, 2018). Antes, a única técnica de aprendizagem era a forma oral e a utilização do quadro negro ou a lousa. Diferente do exposto, as metodologias ativas usam de técnicas para estimular que o jovem se torne protagonista, aprenda na prática em momentos lúdicos, imersivos e com uma participação mais ativa, na qual o próprio aluno se torna responsável pelo seu nível de aprendizado (Mota, 2018). Esse tipo de metodologia cria uma nova forma de interação entre professor e aluno, e os recursos usados nas dinâmicas propostas.

Um caso interessante para se observar é a experiência do Parlamento Jovem Brasileiro - PJB7, a qual leva estudantes do ensino médio para uma experiência de imersão em Brasília com duração de uma semana, após escreverem um projeto de lei e passarem por um processo

seletivo. O objetivo do projeto é propiciar que os jovens possam vivenciar o processo político democrático na Câmara dos Deputados, com simulações de sessões ordinárias, diplomação, posse e exercício de mandato.

Neste sentido, este artigo se propõe a observar quais são os aprendizados decorrentes do ambiente do Parlamento Jovem a partir do Estudo de Caso da Câmara Municipal de Praia Grande e relacionar com a literatura de Metodologias Ativas de Aprendizagem. Para isto, utiliza-se de questionários tanto para os alunos envolvidos, quanto para a equipe técnica e professores no acompanhamento dos alunos. Além de uma vivência in loco do Parlamento Jovem em Praia Grande, a metodologia utilizada na construção desse trabalho inspira-se em referências da Etnografia. Propõe-se a seguinte pergunta de pesquisa: a partir das potencialidades cidadãs e com base na Base Nacional Comum Curricular, quais aprendizados, competências e habilidades podem ser potencializados a partir de uma experiência de metodologia ativa de um Parlamento Jovem Municipal?

REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente é importante posicionar o Brasil enquanto um país federalista e com arranjos institucionais que centralizam o desafio da educação como uma responsabilidade multidimensional e intersetorial (Obinger, Leibfried & Castles, 2005; Segatto & Abrucio, 2018). Além disso, situar as profundas desigualdades existentes na história da educação brasileira (Arretche, 2015).

A BNCC foi uma proposta que começou a ser discutida no governo de Dilma Rousseff e, após o Impeachment, foi apresentada pelo governo de Michel Temer, com o até então Ministro da Educação, Mendonça Filho. A proposta gerou uma série de discussões e divergências. Em meio às disputas sobre qual o conceito da educação pública brasileira, a BNCC foi articulada com a Lei nº 9.394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando-se norma incrementalmente adotada nas escolas brasileiras a partir de 20 de Dezembro de 2017.

Como apontam Silva, Costa e Vaz (2020), as metodologias ativas de aprendizado podem ser utilizadas em contexto interdisciplinar para o aprendizado em administração pública e políticas públicas. Os autores apontam três dimensões de resultados ao observar o uso da metodologia ativa em um contexto universitário

para debates e produções relacionados à estudos da agenda governamental e políticas públicas, sendo: 1. “a relação de aprendizado entre orientador e coordenadores, além da relação entre coordenadores e pesquisadores voluntários”, ou seja, a troca constante de aprendizados entre coordenadores da iniciativa de metodologia ativa e os participantes desta; 2. “maior aprendizagem (...) do que com experiências em sala de aula”, utilizando da vivência e da experimentação como um processo de aprendizado; e 3. “projeções de extensão (...), fazendo da aprendizagem um instrumento para intervir na realidade”, desempenhando um papel cívico, no caso observado, fazendo com que as reflexões não fiquem apenas no papel, mas que contribuam em algum aspecto para a sociedade. Autores como Rolim (2007) e Filho e Arantes (2015) trazem luz à discussão dos aprendizados relacionados à administração pública, sendo Coelho (2006) quem posiciona em sua tese de doutorado o panorama das formações no campo da administração pública e, então, consolida os estudos de políticas públicas nas últimas décadas. Além disso, cabe citar Yin (2001), Schunemann et al (2010), Löbler et al. (2014) e Lima (2017) que posicionam reflexões sobre as experiências com estudos de caso, sendo estas relevantes para trazer contribuições também teóricas para avanços na literatura.

Os autores Fuks (2014) e Nascimento (2012) relatam sobre suas avaliações mediante a participação dos jovens no Parlamento Jovem da Assembleia Legislativa do estado de Minas Gerais (ALMG) e no PJ Mineiro de Belo Horizonte, respectivamente:

Após participarem do programa, os jovens conseguiram citar um número maior de deputados estaduais e reconhecer um número maior de atividades promovidas pela ALMG junto à sociedade civil. Não menos importante, o grupo aprendeu a distinguir as instituições legislativas das demais instituições políticas (...) Em síntese, identificar um padrão na influência do PJ sobre o conhecimento político dos jovens: o ganho de conhecimento concentra-se nos objetos próximos da experiência socializadora, seja porque eles se referem ao próprio ambiente do PJ, seja porque fazem parte dos conteúdos ensinados (Fuks, 2014, p. 432).

5 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/escola-privada-coloca-o-dobro-de-alunos-no-ensino-superior-em-relacao-a-rede-publica.shtml>. Acesso em: 23 mai. 2022.

6 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>. Acesso em: 23 mai. 2022.

7 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem>. Acesso em: 23 mai. 2022.

Além disso, Nascimento (2012), complementa que:

O PJM vem contribuindo, por um lado, para que os jovens lancem um olhar crítico sobre a realidade política brasileira, estadual e local a partir do conhecimento sobre o funcionamento de suas instituições políticas, sobre as práticas dos parlamentares e sobre alguns fundamentos da política democrática moderna, ao mesmo tempo em que, por outro lado, cria novos canais de sociabilidade política, partindo de questões tematizadas por eles mesmos. (Nascimento, 2012, p. 323).

Segundo Henrique (2012), ao observar as edições do Parlamento Jovem Brasileiro, todas até a sua pesquisa tiveram 46% a 52% de participação feminina, ou seja praticamente de forma paritária, por conta do método de seleção acontecer de forma meritocrática, com envio de projeto de lei. Porém esse número cai quando falamos da eleição da mesa diretora, com 34% de participação feminina.

Além dos recortes e abordagens evidenciados, o presente trabalho propõe-se a observar a relação das Competências da BNCC e se elas podem ser potencializadas a partir de uma experiência de metodologia ativa da participação em um Parlamento Jovem Municipal.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Como apontado, autores como Yin (2001), Schunemann et al (2010), Löbler et al. (2014) e Lima (2017) fundamentam a escolha do Estudo de Caso a partir de uma experimentação que viabilize uma contribuição empírica e/ou teórica à discussão. Além disso, é possível utilizar de uma vivência que se aproxime de uma Etnografia, nas eleições realizadas em 16 escolas e nos 4 encontros presenciais com os 21 Vereadores jovens e 21 suplentes eleitos foi possível observar de perto a realidade deles para contribuir com as percepções no entorno do Estudo de Caso. Nesse sentido, uma vez revisada a literatura, foram construídos dois formulários de avaliação de desempenho, um para os participantes alunos, outro para a equipe técnica e professores envolvidos no acompanhamento dos alunos. Tais questionários coletaram tanto respostas fechadas quanto abertas em formato de depoimentos e entrevistas. Além do questionário, foi construído um diário de campo, no qual foram registradas percepções sobre o cotidiano dos jovens participantes. Ao todo foram entrevistados 31 Jovens participantes e 22 Professores monitores. Considerando que os participantes são menores de idade, foi obtida autorização de participação dos jovens no projeto a partir de

suas respectivas unidades escolares, tal como a obtenção de respostas desta pesquisa se deu de forma anônima, randomizada com os jovens participantes e assistida pelos professores responsáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados coletados, os dados foram organizados por meio dos tópicos relacionados à BNCC, sendo as seguintes Competências gerais selecionadas: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Comunicação; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e Cidadania e não foram selecionadas as competências Cultura digital e repertório cultural, por não fazerem parte do contexto da experiência do Parlamento Jovem.

Os dados sobre conhecimentos relacionados à cidadania e política são resumidos na Tabela I e nos Gráficos I e II a seguir. Eles estarão detalhados nos tópicos seguintes, referentes às competências na Tabela II e III e nos Gráficos III ao VII.

TABELA I - CONHECIMENTOS SOBRE POLÍTICA ADQUIRIDOS PELOS ESTUDANTES

	Prejudicou	Não Contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu Muito
Relação entre Executivo e Legislativo	0%	0%	3,30%	96,70%
Funções do Poder Legislativo	0%	0%	10%	90%
Como fazer um projeto de lei	0%	3%	20%	77%
Importância da democracia	0,00%	0,00%	6,70%	93,30%
Vontade de estudar mais sobre política	0%	0%	10%	90%
Sistema político e na atuação dos Vereadores	3,40%	0%	73,30%	23,30%
Perspectiva sobre o futuro	0%	3,30%	36,70%	60%

Fonte: Elaboração própria (2022).

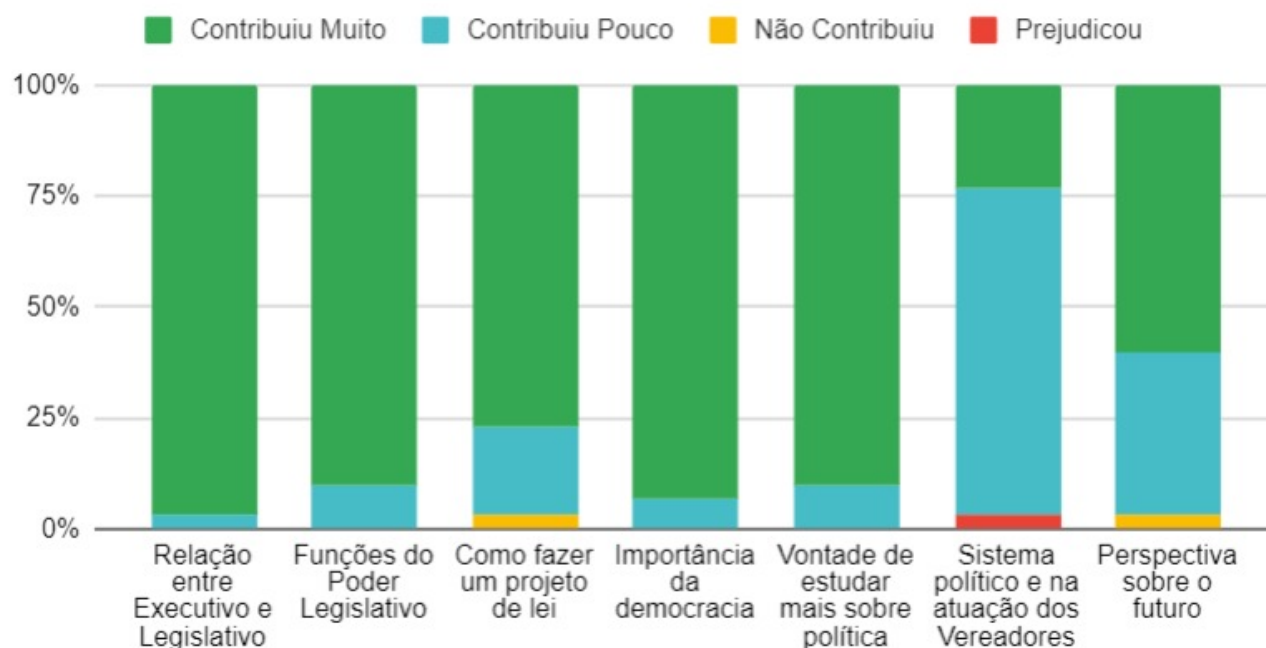
A seguir estão alguns depoimentos que citam competências fundamentais para o embasamento deste estudo. É possível evidenciar no primeiro depoimento que esse projeto é um marco na vida do respondente. Além disso, cita que o projeto em questão ajudou a desenvolver as competências como “Conhecimento”, “Comunicação”, “Projeto de Vida”, “Argumentação”, “Empatia e cooperação”, “Autoconhecimento e autocuidado” e “Responsabilidade e

Cidadania”. Ou seja, citou 7 das 8 competências utilizadas neste artigo:

O Parlamento Jovem foi um marco na minha vida, mesmo no início. O objetivo do parlamento pode ser um específico, só que na prática atinge vários outros pontos de quem participa e acompanha o projeto. Falando um pouco sobre a minha experiência e a experiência dos outros vereadores

jovens que tive a oportunidade de conhecer melhor, afirmo tranquilamente que contribui no conhecimento sobre política, nossos direitos, inspira e nos dá a esperança de um futuro melhor e com uma democracia plena, além de desenvolver pontos pessoais como: timidez, não conseguir expressar bem o que sente e pensa, aprender a argumentar e a conhecer outras realidades,

Avaliação dos Estudantes sobre Conhecimentos relacionados aos Aprendizados da Dinâmica e Técnica Política



Fonte: Elaboração própria (2022).

saindo da bolha social em que vivemos. (Respondente Um, 2022).

Neste depoimento, é importante destacar que o projeto assume um papel importante na sociedade, pois o depoente cita que não aprende sobre política, democracia e sobre a história da cidade na escola e cita que esses conhecimentos “são uma ajuda para o futuro”:

O parlamento jovem é um projeto que vem me ajudando a aprender sobre política, democracia e sobre a his-

tória de Praia Grande. coisas que eu não aprendo na escola mesmo sendo essenciais, são coisas que todos nós deveríamos aprender na escola, pois são uma ajuda para o futuro. (Respondente Dois, 2022).

É possível identificar na tabela II e no gráfico III que o Parlamento jovem contribui muito em todos as competências gerais utili-

zadas nesta pesquisa

Os professores tiveram uma percepção ainda mais animadora sobre os avanços das Competências da BNCC com a aplicação das metodologias ativas na educação por meio do Parlamento jovem da Câmara Municipal de Praia Grande.

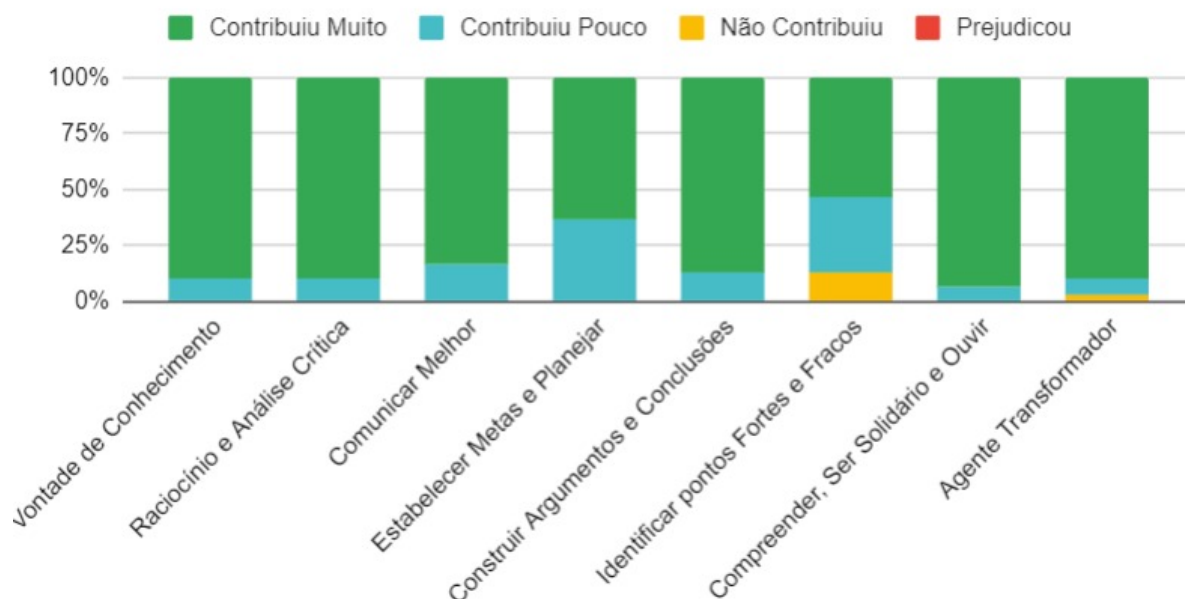
TABELA II - CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SEGUNDO OS JOVENS PARA AS COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

	Prejudicou	Não Contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu Muito
Vontade de buscar mais conhecimento	0%	0%	9,10%	91%
Raciocínio, análise crítica da realidade e da busca por soluções criativas e inovadoras	0%	0%	4,50%	95,50%
Comunicar melhor com outras pessoas	0%	0%	4,50%	95,50%
Estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação e esforço projetos presentes e futuros, ou seja contribuiu com seu projeto de vida	0%	0%	13,60%	86,40%
Construir argumentos, conclusões ou opiniões de maneira qualificada para debater com respeito às colocações dos outros	0%	0%	9,10%	90,90%
Identificar os pontos fortes e fragilidades de si mesmo, lidar melhor com emoções e manter bem a saúde física e emocional	0%	0%	18,20%	81,80%
Compreender, ser solidário, dialogar e colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultura de todos	0%	0%	4,50%	95,50%
Agente transformador na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável	0%	0%	9,10%	90,90%

Fonte: Elaboração própria (2022).

GRÁFICO III - AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE COMPETÊNCIAS DA BNCC

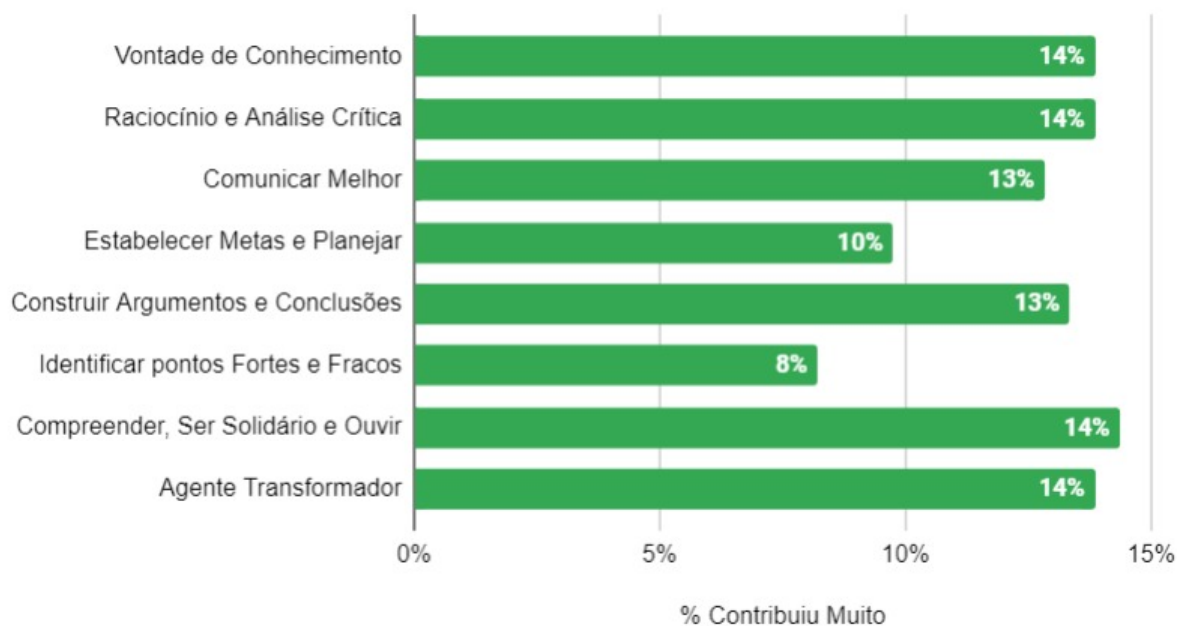
Avaliação dos Estudantes sobre Habilidades da BNCC



Fonte: Elaboração própria (2022).

GRÁFICO IV - PRIORIDADE DOS ALUNOS SOBRE COMPETÊNCIAS DA BNCC

Prioridade dos Alunos sobre Habilidades da BNCC



Fonte: Elaboração própria (2022).

TABELA III - CONTRIBUIÇÃO SEGUNDO OS PROFESSORES SOBRE AS COMPETÊNCIAS DA BNCC

	Prejudicou	Não Contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu Muito
Vontade de buscar mais conhecimento	0%	0%	9,10%	91%
Raciocínio, análise crítica da realidade e da busca por soluções criativas e inovadoras	0%	0%	4,50%	95,50%
Comunicar melhor com outras pessoas	0%	0%	4,50%	95,50%
Estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação e esforço projetos presentes e futuros, ou seja contribuiu com seu projeto de vida	0%	0%	13,60%	86,40%
Construir argumentos, conclusões ou opiniões de maneira qualificada para debater com respeito às colocações dos outros	0%	0%	9,10%	90,90%
Identificar os pontos fortes e fragilidades de si mesmo, lidar melhor com emoções e manter bem a saúde física e emocional	0%	0%	18,20%	81,80%
Compreender, ser solidário, dialogar e colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultura de todos	0%	0%	4,50%	95,50%
Agente transformador na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável	0%	0%	9,10%	90,90%

Fonte: Elaboração própria (2022).

PROJETO DE VIDA

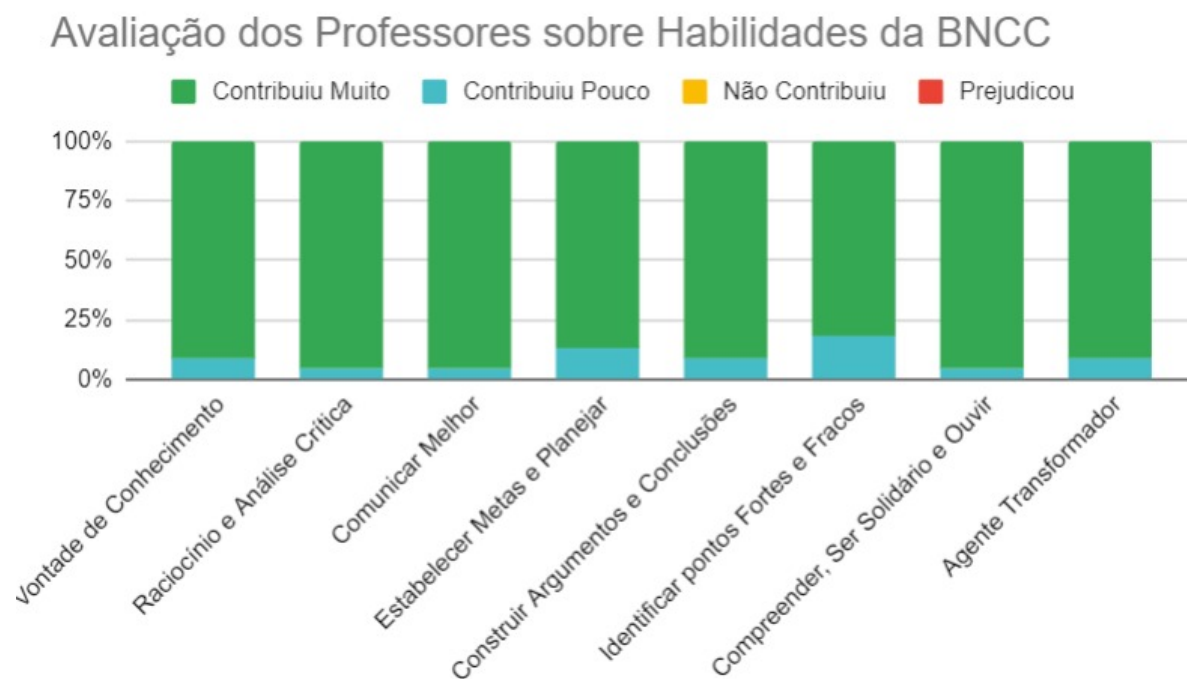
Em relação ao Projeto de Vida, os 63% dos estudantes responderam que contribuiu muito. Já os professores, 86,4% responderam que contribuiu muito. Vale destacar três comentários de estudantes sobre o tema:

Falando um pouco sobre a minha ex-

periência e a experiência dos outros vereadores jovens que tive a oportunidade de conhecer melhor, afirmo tranquilamente que contribui no conhecimento sobre política, nossos direitos, inspira e nos dá a esperança de um futuro melhor. (Respondente Um, 2022).

Além disso: Falar melhor, estudar sobre política, saber qual é o meu papel na sociedade e etc. Estou aproveitando muito essa oportunidade. Ainda não sei bem o que eu quero para o futuro, mas tenho certeza que esse projeto vai me ajudar muito, assim como já está aju-

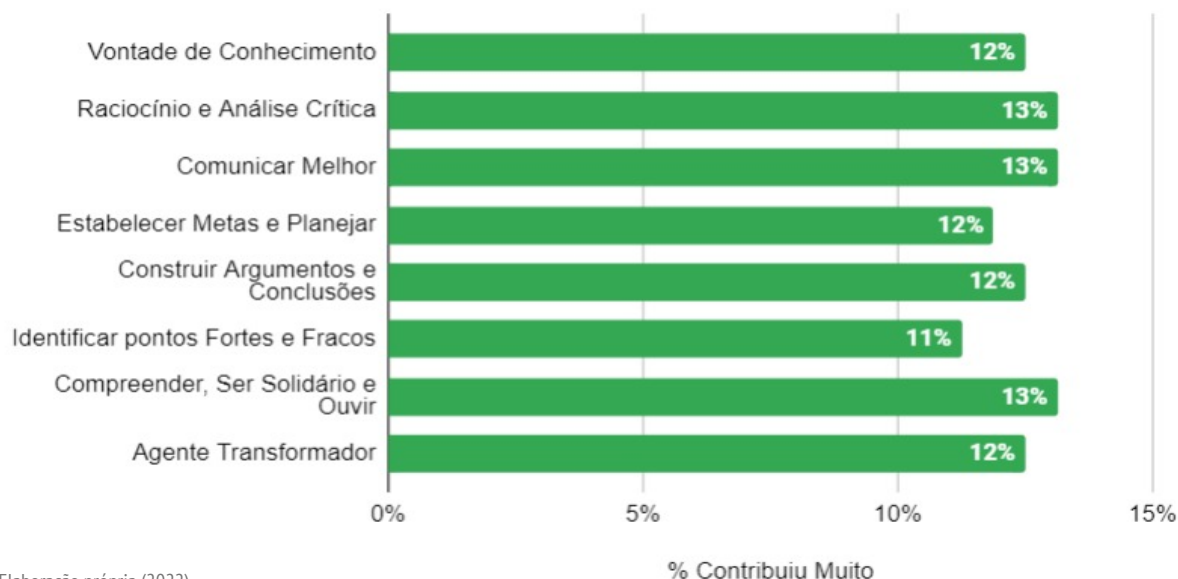
GRÁFICO V - AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS COMPETÊNCIAS DA BNCC



Fonte: Elaboração própria (2022).

GRÁFICO VI - PRIORIDADE DOS PROFESSORES SOBRE AS COMPETÊNCIAS DA BNCC

Prioridade de Professores sobre Habilidades da BNCC



Fonte: Elaboração própria (2022).

dando. (Respondente Três, 2022).

“Coisas que eu não aprendo na escola mesmo sendo essenciais, são coisas que todos nós deveríamos aprender na escola, pois são uma ajuda para o futuro” (Respondente Dois, 2022). Além disso, na experiência observada, os estudantes relatam informalmente como o Parlamento traz novas perspectivas. Uma estudante relatou que inclusive não quer “entrar para a política”, mas quer atuar na área da saúde. Ainda assim, o projeto, segundo ela, ajuda na percepção enquanto cidadã, pois graças ao projeto agora ela sabe quem deve cobrar caso faltem insumos na Unidade Básica de Saúde (UBS).

Entretanto, na pesquisa feita com os estudantes essa foi uma das habilidades com o menor percentual no quesito contribuiu muito, porém os professores conseguiram identificar que a mentalidade dos jovens tem mudado perante aquilo que querem para o seu projeto de vida. Em relatos, é citado que muitos têm demonstrado uma maior perspectiva sobre suas vidas futuras. O Respondente Um afirmou que o projeto inspira-os e dá a eles a esperança de um futuro melhor, o que também se relaciona com a afirmação do Respondente Três que ainda não sabe bem aquilo que quer para o futuro mas que o projeto vai ajudar e já está ajudando.

CONHECIMENTO

No quesito Conhecimento, os 90% dos estudantes responderam que Contribuiu muito. Já os professores, 90,9% responderam que contribuiu muito. Vale destacar três comentários de estudantes sobre o tema:

Estou aprendendo cada vez mais sobre política, conhecendo meus direitos e deveres, de falar e ser ouvido, e acredito que esse projeto é essencial para que os jovens adquiram mais conhecimento e saber o que acontece ao seu redor. (Respondente Quatro, 2022). É uma experiência incrível, com muito aprendizado, conhecendo tudo sobre os três poderes, principalmente o poder legislativo, conhecemos realidades, perspectivas e opiniões diferentes, e o principal que é o conhecimento político (Respondente Cinco, 2022).

“Achei o projeto muito interessante, aprendi coisas que eu não tinha ideia e quero aprender muito mais” (Respondente Seis, 2022).

Além disso, com a experiência de campo é notório identificar os jovens buscando novas oportunidades intelectuais, querendo participar de mais projetos, querendo adquirir mais conhecimento, informação e o principal, sendo

multiplicadores de conhecimento.

PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO

Em relação ao Pensamento científico, crítico e criativo, os 90% dos estudantes responderam que Contribuiu muito. Já os professores, 95,5% responderam que contribuiu muito. Vale destacar um comentário de estudantes sobre o tema:

O projeto está sendo fundamental no meu maior entendimento sobre a sociedade, pois estava tão acostumada com o meu dia a dia que não olhava para outras realidades, e o projeto está me oferecendo a olhar a minha cidade e sociedade de outra forma. (Respondente Sete, 2022).

Nesse comentário fica nítido que o projeto contribuiu para que eles possam analisar a sociedade por outros pontos de vista, ou seja, projetos como esse tem a capacidade de diminuir os impactos negativos do senso comum e reforçam a importância da análise crítica, criativa e científica da sociedade. Além disso, cabe citar alguns dos projetos e indicações apresentados na 1ª sessão ordinária do Parlamento jovem, para elucidar essas afirmações:

São Projetos de Lei: 1º “Institui o Pro-

grama 'IPTU VERDE' e autoriza a concessão de desconto no Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU) como incentivo ao uso de tecnologia ambientais sustentáveis" (Projeto de Lei); 2º "Dispõe sobre a inclusão da matéria de Educação Sexual nas escolas municipais de ensino fundamental e nível médio" (Projeto de Lei); 3º "Dispõe sobre a introdução da neurodiversidade" (Projeto de Lei).

São Indicações: 1º "Indicação para a criação de uma quadra poliesportiva em um bairro periférico do município" (Indicação); 2º "Indicação para a presença de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos órgãos públicos, ou sistema que integre essa função em todos os órgãos públicos deste município" (Indicação).

Dessa forma, podemos notar temas tão complexos e multidisciplinares sendo trabalhados pelos jovens participantes do projeto e assim podemos notar o avanço da análise crítica, criativa e científica da sociedade

COMUNICAÇÃO

Em relação a Comunicação, 83,3% dos estudantes responderam que Contribuí muito. Já os professores, 95,5% responderam que contribuí muito. Vale destacar três comentários de estudantes sobre o tema

Estou aprendendo muito e vendo como funcionam os poderes na prática, além de estar me ajudando muito a me comunicar e expressar minhas ideias de forma melhor (Respondente Oito, 2022).

No estudo de campo é possível notar o desenvolvimento dos jovens que mal conseguiam conversar em grupo e, após as primeiras experiências, já conseguem subir no plenário e discursar ao vivo durante uma sessão ordinária gravada e sendo transmitida ao vivo na TV Câmara. Isso é algo importante a se destacar, como exemplo:

Além de desenvolver pontos pessoais como: timidez, não conseguir expressar bem o que sente e pensa, aprender a argumentar e a conhecer outras realidades, saindo da bolha social em que vivemos (Respondente Nove, 2022).

Eu gostei muito de estar participando desse projeto e depois do parlamento eu comecei a me expressar mais sobre certos assuntos e conversar mais com as pessoas sem timidez (Respondente Dez, 2022).

Assim, durante o estudo de campo, dialogando com uma professora, foi possível

constatar que um aluno com espectro autista, com muita dificuldade de sociabilidade, venceu essa barreira e foi candidato no processo eleitoral do PJ, dialogando com outros alunos de sua escola e apresentando propostas para se tornar representante da escola, ele não foi eleito, mas venceu uma barreira importante de comunicação com outros colegas.

ARGUMENTAÇÃO

No quesito Argumentação, os 86,7% dos estudantes responderam que Contribuí muito. Já os professores, 90,9% responderam que contribuí muito. Vale destacar um comentário de um estudante sobre o tema. O Respondente Onze citou "Estou aprendendo cada vez mais sobre política, conhecendo meus direitos e deveres, de falar e ser ouvido", além disso:

Além de desenvolver pontos pessoais como: timidez, não conseguir expressar bem o que sente e pensa, aprender a argumentar e a conhecer outras realidades, saindo da bolha social em que vivemos. (Respondente Um, 2022).

AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO

Em relação ao autoconhecimento e autocuidado, os 53,3% dos estudantes responderam que Contribuí muito. Já os professores, 81,8% responderam que contribuí muito. Vale destacar um comentário de estudantes sobre o tema: "Me levou a ter mais conhecimento político e autoconhecimento emocional e racional" (Respondente Doze, 2022).

Assim como, o Projeto de vida, essa habilidade teve uma avaliação menor comparada às demais, porém, essa foi dentre todas a que teve a avaliação mais negativa, praticamente metade dos jovens não acreditam que o projeto tenha contribuído muito com a parte emocional. É provável que esse seja um ponto importante para que outras iniciativas do Parlamento jovem possam trabalhar em cima, ainda mais após o momento pandêmico no qual passamos, onde estudos apontam o avanço de problemas mentais e físicos pós pandemia⁸.

EMPATIA E COOPERAÇÃO

Em relação a Empatia e cooperação, os 93,5% dos estudantes responderam que Contribuí muito. Já os professores, 95,5% responderam que contribuí muito. Vale destacar um comentário de estudantes sobre o tema:

O projeto está sendo fundamental no meu maior entendimento sobre a so-

ciiedade, pois estava tão acostumada com o meu dia a dia que não olhava para outras realidades, e o projeto está me oferecendo a olhar a minha cidade e sociedade de outra forma. (Respondente Sete, 2022)

De súbito, essa competência da BNCC foi a melhor avaliada de contribuição positiva. Fica nítida a vontade dos jovens em tentar compreender outros pontos de vista. Tivemos durante o período de capacitação e acolhimento dos jovens uma palestra sobre Comunicação Não violenta (CNV) no qual, foram abordados assuntos polêmicos onde muitos tinham opiniões divergentes e surpreendente após a aula, eles tiveram empatia e respeito sobre as opiniões contrárias e inclusive muitos conseguiram mudar de opinião após os argumentos dos colegas. Portanto, é possível identificar um ponto muito forte na parte de empatia e cooperação entre os jovens participantes do projeto.

RESPONSABILIDADE E CIDADANIA

No quesito Responsabilidade e Cidadania, os 90% dos estudantes responderam que Contribuí muito. Já os professores, 90,9% responderam que contribuí muito. Vale destacar um comentário de estudantes sobre o tema:

O respondente Treze (2022) citou "Desenvolvi mais interesse em aprender sobre política e saber mais como poder ajudar as outras pessoas". Isso reafirma que a metodologia ativa supracitada gerou mais interesse em contribuir com a sociedade.

Não à toa, o depoimento de uma das professoras reúne elementos não apenas que reforçam a habilidade da "Responsabilidade e cidadania", mas também de "Argumentação", "Pensamento científico, crítico e criativo" e "comunicação" as quais, ao longo do processo de campanha dos jovens em suas respectivas escolas, foram reforçadas coletivamente:

"Nas semanas de campanha, ver os alunos colocando suas ideias e propostas, os colegas analisando qual Chapa tem melhores ideias, quem fala melhor, quem possui propostas reais, e acompanhar esse processo político e ver que ali já estavam sendo desenvolvidos os futuros cidadãos críticos que tanto esperamos para a construção de uma sociedade mais justa e igual em oportunidades para todos, foi muito valioso e único". (Professora respondente Um, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a observar, a partir das potencialidades cidadãs e com base na Base Nacional Comum Curricular, **quais aprendizados, competências e habilidades podem ser potencializados a partir de uma experiência de metodologia ativa de um Parlamento Jovem Municipal?** Neste sentido, foi realizada uma etnografia por meio do estudo de caso do Parlamento Jovem de Praia Grande - SP. Foram entrevistados 30 estudantes e 22 profissionais da área da educação, entre eles, professores, pedagogos comunitários, diretores e coordenadores pedagógicos, além da experiência em campo realizada por este autor.

Uma vez coletados os dados, foram encontrados os seguintes achados: O Parlamento jovem como uma metodologia ativa na educação, demonstrou ser um grande aliado em potencializar as competências gerais e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as oito competências utilizadas nesta pesquisa, todas tiveram mais de 50% de aprovação no quesito “contribui muito”. Entre os professores seis das oito competências tiveram mais de 90% de aprovação no quesito “contribui muito”, já entre os alunos cinco das oito competências tiveram mais de 90% de aprovação no quesito contribui muito.

Isso demonstra que tanto os professores e equipe pedagógica quanto os jovens tiveram uma percepção positiva na absorção das habilidades propostas pela BNCC. Importante citar que na maioria das competências os dados entre ambos são muito parecidos, porém nota-se uma maior divergência em três competências, a primeira “Autoconhecimento e Autocuidado” com 28% de divergência entre as respostas, a segunda “Trabalho e Projeto de Vida”, na qual houve 23% de diferença entre as respostas

dos jovens com os professores e equipe pedagógica e a terceira, já com um menor índice de divergência, foi “Comunicação” com 12%. Talvez estas divergências entre as respostas se expliquem em partes diante do contexto da pandemia, uma vez que as potenciais sequelas levem, como exposto anteriormente, às limitações de acesso destes jovens às oportunidades e ambientes de interação.

Dessa forma, um potencial aprimoramento para o projeto está em desenvolver estes três pontos, principalmente “Trabalho e Projeto de Vida” e “Autoconhecimento e Autocuidado” para que possa ter um resultado ainda mais conclusivo e transformador na vida dos jovens. Portanto, dentro do estudo de campo deste autor, foi possível identificar, dentre as oito competências utilizadas, seis pontos fortes, com destaque a competência “Empatia e Cooperação”, no qual, fica nítido a mudança na forma de agir, eles estão sempre buscando ajudar o próximo e cooperar com o coletivo. Ainda assim, na experiência empírica in loco, curiosamente a habilidade de “Comunicação” se destacou. Os jovens estão em pleno desenvolvimento a partir da experiência do Parlamento Jovem, todos os jovens falaram em público ao apresentarem seus respectivos projetos de lei cientes de que a sessão ordinária estava sendo transmitida ao vivo pela TV Câmara. Essa situação reforça que essa competência está sendo desenvolvida pois falar em público e, além disso, estar ciente que essa fala está sendo transmitida ao vivo pela televisão é de grande responsabilidade.

Apesar da importância de se realizar um trabalho empírico e indutivo, cabe ressaltar que esta é a primeira edição e, portanto, é necessário maior distanciamento temporal para analisar resultados mais profundos. Além disso, foi avaliado somente um município e

seria importante uma avaliação em próximos estudos de mais municípios em perspectiva comparada para uma análise mais conclusiva. Também cabe destacar que como a pesquisa não se focou em entender condicionantes da pandemia, alguns pontos importantes principalmente na parte do “Projeto de Vida” e na parte de “Autoconhecimento e Autocuidado” foram preservadas para possíveis outros estudos que tenham tal abordagem.

Cabe retomar a discussão de Henrique (2012) comparando com dados atuais, na qual é possível evidenciar que na edição do Parlamento Jovem da Câmara de Praia Grande (2022), dez anos após o estudo inicialmente descrito, os jovens foram selecionados por meio de processo eleitoral em suas respectivas escolas e hoje as mulheres são maioria, com 61,9%. Ainda, compo de forma paritária a mesa diretora, com 50% de participação. Sendo este um recorte importante, apontando para uma possível mudança na cultura política e participação feminina na política, pois as mulheres hoje ainda são minoria nos poderes executivos, legislativos e direções partidárias.

Futuras pesquisas podem observar a parte socioemocional, com a competência “Autoconhecimento e Autocuidado”, uma vez que apenas 53% dos jovens apontaram esta habilidade como altamente desenvolvida, tendo também uma divergência de 28% entre a resposta dos estudantes e professores. Da mesma forma, a parte de “Trabalho e Projeto de Vida” também cabe atenção, uma vez que esta demanda de distanciamento temporal para se observar a diluição de tal expectativa ao longo e após a experiência do jovem participante do projeto.

Referências Bibliográficas

- SILVA, Ergon Cugler de Moraes Silva; COSTA, Pamela Quevedo Joia Duarte da; VAZ, José Carlos. Metodologias Ativas no Contexto Interdisciplinar em Administração e Políticas Públicas: Uma Experiência de Aprendizagem Aliada à Pesquisa e Extensão Universitária. In: 28º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP, São Paulo (SIICUSP). 2020. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/siicPublicacao.jsp?codmnu=7210>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- COELHO, Fernando de Souza. Educação Superior: Formação de Administradores e Setor Público: Um estudo sobre o ensino de Administração Pública - em nível de graduação - no Brasil. 2006. Tese da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2488/86594.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- FILHO, M. A. N.; ARANTES, S. S. Metodologias ativas no ensino de administração. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/csae/revista/article/view/15768>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- ROLIM, R. C., et al. Satisfação com o curso de graduação. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2907.pdf>. Acesso em 23 mai. 2022.
- LIMA, V.V. Espiral construtivista. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/736VYw4p3MvtCHNvbnvHrL/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 mai. 2022.
- LÖBLER, M. L.; LEHNHART, E. R.; AVELINO, A. F. A. Como estão sendo Conduzidos os Estudos De Caso?. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimento-emquestao/article/view/4184>. Acesso em 23 mai. 2022.
- SCHUNEMANN, A. et al. ABP e Método do Caso. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0502-1.pdf>. Acesso em 23 mai. 2022.
- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em 23 mai. 2022.
- ARRETCHÉ, Marta T. da S. Trajetórias das Desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. 2015. Disponível em: <https://centrodametropole.fflch.usp.br/pt-br/livros/trajetorias-das-desigualdades-como-brasil-mudou-nos-ultimos-50-anos-edicao-2015>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- OLIVEIRA, V.; OBINGER, Herbert; LEIBFRIED, Stephan & CASTLES, Francis (eds.). 2005. Federalism and the Welfare State: New World and European Experiences. Revista de Sociologia e Política. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/8127>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. Os múltiplos papéis dos governos estaduais na política educacional brasileira: os casos do Ceará, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Pará. 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/77393>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 2, p. 261-276, 28 maio 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em 23 mai. 2022.
- Lima, D. A., & Gomes, C. A. (2017). Família, tédio e violência escolar: vozes adolescentes. Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (17), 177-197. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3438> Acesso em 23 mai. 2022.
- Nascimento, M.R., 2012. Parlamento Jovem, juventudes e participação política. In R.P. Medeiros, & M.E. Marques, eds. Educação política da juventude: a experiência do Parlamento Jovem Belo Horizonte: Editora PUC Minas. Acesso em 23 mai. 2022.
- Fuks, M., 2014. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. Opinião Pública, 20(3), pp.425-449. DOI: 10.1590/1807-01912014203425. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/XDH3fpPdRjMmZvHbBNpZ3n/?lang=pt&format=html> Acesso em 23 mai 2022.
- LUCKESI, Cipriano. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994. Acesso em 23 mai 2022.

POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A APOROFOBIA E DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Rodrigo José Fuziger¹
Douglas Henrique Santos da Silva²

RESUMO: O olhar sobre as desigualdades educacionais recaem, no Brasil, sobre multiplicidade de demandas, realidades e contextos. Dentre eles, destacam-se as desigualdades decorrentes da prática de discriminação aporofóbicas em virtude de condições socioeconômicas hipossuficientes atinentes aos jovens em contexto escolar público. Dentre outros inúmeros fatores, considera-se que a exclusão no ambiente escolar tende contribuir com a mitigação das possibilidades de manutenção dos estudos nessa fase de conclusão da instrução formal com reflexos em outras dimensões da vida adiante, sobremaneira nas oportunidades e possibilidades de acesso aos estudos subsequentes ou o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, políticas, econômicas destinadas à ascensão social. Nesse sentido, busca-se ao longo desse texto tecer alguns iniciais apontamentos que respondam a seguinte pergunta de pesquisa: a aporofobia tende a estabelecer relação com o fenômeno de marginalização e maior vulnerabilização desses jovens no contexto escolar?

PALAVRAS-CHAVE: Aporofobia; Discriminação; Desigualdades; Educação; Brasil.

ABSTRACT: The look at educational inequalities in Brazil falls on the multiplicity of demands, realities and contexts. Among them, the inequalities resulting from the practice of aporophobic discrimination due to hypossufficient socioeconomic conditions regarding young people in a public school context stand out.

Among many other factors, it is considered that exclusion in the school environment tends to contribute to the mitigation of the possibilities of maintaining studies in this phase of completion of formal education with reflections in other dimensions of life ahead, especially in the opportunities and possibilities of access to studies or the development of social, political and economic skills and competences aimed at social ascension. In this sense, we seek throughout this text to make some initial notes that answer the following research question: does aporophobia tend to establish a relationship with the phenomenon of marginalization and greater vulnerability of these young people in the school context?

KEYWORDS: Aporophobia; Discrimination; Inequalities; Education; Brazil.

DESENVOLVIMENTO

É factível que a ausência de boas condições econômicas, de acesso a esses bens materiais ou imateriais com qualidade, tendem a dificultar sobremaneira o desenvolvimento pleno como ser humano e, portanto, a promoção de aspirações e sonhos, ou em outras palavras: a construção de biografias pessoais acessadas por intermédio de um largo âmbito de possibilidades, de escolhas ou de maneiras de vida.

É fato que o Estado brasileiro é conduzido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como força motriz do ordenamento jurídico interno, bem assim nas suas relações externas e o princípio constitucional fundamental materializa-se no respeito máximo à dignidade humana de todas as pessoas.³

Assim, viver com dignidade é um direito assegurado aos cidadãos, sem olvidar do cui-

gado que a carta constitucional destinou à todos aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. A efetivação dos direitos fundamentais⁴ pelo Estado brasileiro implica na compreensão de que a coexistência no território deve ser permeada pelo direito de acesso à educação e outros tantos direitos, incluindo saúde, trabalho e renda, esporte, lazer, cultura, desenvolvimento intelectual, liberdade de expressão, igualdade, do direito à vida digna nos moldes previstos pelo Art. 6º da Constituição Federal de 1988 que dispõe: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

Essa acepção de garantias vai ao encontro na busca pela superação do quadro de históricas desigualdades brasileiras, espaço onde esses direitos fundamentais serão vivenciados. E nessa perspectiva, compreende-se a existência das desigualdades educacionais e que recaem sobre multiplicidade de fatores, demandas, realidades e contextos intra e extraescolar. Compreende-se que a formação dos indivíduos brasileiros, majoritariamente, passa pela formação escolar formal, e notadamente, com o acesso ao ensino regular oriundo do mandamento constitucional federal.

Leciona Lilia Moritz Schwarcz (2015, p. 102) que o enraizamento que a desigualdade estabelece no Brasil é tão forte que é possível inferir-lo em múltiplas dimensões, sendo: “[...] econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer.”

E, por conseguinte, houve historicamente no Brasil um não olhar para a educação, deixando os pobres à deriva, responsáveis pelo próprio esforço em acessar alguma forma de auxiliar os próprios filhos, por seus próprios meios. E somente a partir do retorno da democracia, após 1988, surgiu um olhar mais atento à democratização do acesso à escolarização, embora ainda insuficiente para alcançar o quanto desejamos (LEITÃO, 2015, p. 119).

No Brasil, esse olhar sobre tantas desigualdades, e aqui especialmente sobre as desigualdades educacionais recaem sobre miríades, muitas das quais podem ser observadas a partir da lógica territorial, política, cultural, socioeconômica, orçamentária, ideológica

1 Pós-doutorando, Doutor, Mestre e Bacharel em Direito (Universidade de São Paulo); Doutor em Estado de Derecho y Gobernanza Global (Universidade de Salamanca/Espanha); Pesquisador do grupo internacional de investigação “Aporofobia y Derecho Penal” sediado na Universidade de Salamanca. Professor da graduação e do programa de pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Advogado.

2 Graduando em Gestão de Políticas Públicas (Universidade de São Paulo).

3 Cf. Art. 1º, inc. III, CF/1988.

4 Cf. Art. 5º, caput, CF/1988.



(OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2022). Essas tantas realidades convergem, entretanto, no direito à educação dos seus habitantes, notadamente a busca pela efetivação da educação universalizada proporcionada por regramento constitucional após 1988.⁵

Essa educação compreende o ensino básico como universal e obrigatório, assegurando estatalmente que aqueles até o ensino fundamental tenham o direito de acesso e permanência na escola, garantindo-se, por conseguinte, o ensino médio regular para aqueles em idade própria ou a educação destinada à formação de jovens e adultos que não a tenham cursado no ensino regular (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Nesse sentido, dispõe o artigo 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988).

Conforme menciona Tsunessaburo Makiguchi (apud IKEDA, 2018, p. 173) a tarefa incumbida à educação deve ser compreendida muito além do que a troca do conhecimento

em uma ótica mercantil, é dizer que “Sua tarefa é ministrar o meio pelo qual todos possam aprender com sua própria capacidade, transferindo-lhes a chave que abre a mina do conhecimento.”

Nesse sentido, a par das tantas dimensões que o Brasil real estabelece em relação à oferta da educação para a sua população infantil e juvenil, é factível que o acesso à educação evoluiu em números significativos nos últimos anos, especialmente ao universalizar o atendimento, dispondo de inúmeros espaços educacionais públicos ou privados, das diversas matizes, diferentes públicos e estruturas de atendimento (SILVA e SOUZA, 2018).

Não obstante, é factível compreender que o acesso não implica em garantia de permanência, menos ainda em garantia de qualidade na oferta da educação. Ao olhar para essa realidade complexa e multifatorial, aliada aos quadros de desigualdade social brasileira, especialmente no viés socioeconômico, questiona-se como os alunos situam-se nesses espaços, por quanto tempo e como conduzem suas jornadas de aprendizado a partir do que lhes é oferecido, destacadamente na realidade do ensino público, e especialmente a partir

da imersão nas importantes questões acerca das desigualdades levantadas na publicação Brasil: acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes (UNICEF, 2012), destacando-se:

(...) Violência, falta de transporte, dificuldade de acesso à escola, trabalho infantil e uma série de outras barreiras sociais, econômicas e culturais impedem que todas as crianças e todos os adolescentes estejam na escola e, uma vez nela, tenham assegurado seu direito de permanecer estudando, de progredir nos estudos e de concluir toda a Educação Básica na idade certa (UNICEF, 2012, p. 12).

(...) Os meninos e as meninas que se encontram hoje fora da escola ou em risco de exclusão são oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade econômica e social. Em razão das dificuldades econômicas, muitas crianças e adolescentes acabam deixando a escola para trabalhar e ajudar na ren-

5 Cf. Art. 205, caput, CF/1988.

da familiar ou mesmo para cuidar dos serviços domésticos, liberando suas mães para o trabalho remunerado (UNICEF, 2012, p. 17).

Para Austregésilo de Athayde (2018, p. 177) a educação é uma forma de construção da base de cada pessoa, cujos reflexos apontam para a superação das vicissitudes da vida. E nesse limiar, implica compreender que a educação torna possível reflexões conjuntas para o desenvolvimento da sociedade, sua prosperidade e a convivência comum entre as pessoas.

Luiz Ruffato (2018) em artigo de opinião em que cita Thomas Piketty e sua obra "O Capital no Século XXI" (2014) menciona que para este economista francês, a transformação radical entre a clivagem existente entre os ricos e os pobres sobressai-se na expansão do conhecimento, além da defesa da taxação de fortunas. O conhecimento serve como forma de superar a trava da ignorância, ampliando o escopo do entendimento das pessoas e permitindo que a distribuição de renda possa evidenciar melhora significativa.

No mais, e no caso brasileiro, Luiz Ruffato (2018) menciona que a ignorância latente na maioria da população, torna-se uma ferramenta poderosa de dominação ante a apatia das pessoas ausentes da percepção da força latente proporcionada pelo acesso ao conhecimento. E conforme pontua Miriam Leitão (2015, p. 238), a elevação do nível social dos mais pobres no Brasil, se dá por intermédio do aumento do nível de escolaridade das pessoas, e isso demanda fortes e importantes avanços na educação.

Como menciona Renato Janine Ribeiro (2017, p. 274) "A educação não é apenas a formação de competências". E é a "educação, a cultura, a atividade física" eixos fundamentais para formação das pessoas, promoção de uma melhor velhice, inclusive com efeitos consideráveis na perspectiva do melhor corpo físico e do anseio cada vez melhor pelo gosto de viver.

E entende-se que isso inclui a possibilidade de profissionalização técnica, a formação para a arte, a perspectiva de ingressar no ensino superior de qualidade, a perspectiva de conhecer a cultura popular do seu país, de inserir-se nas atividades esportivas, culturais, econômicas, políticas, no aprendizado pela tecnologia e o acesso à tecnologia, ao aprendizado nos grupos e coletivos sociais, políticos, empresariais, dentre tantas outras demandas locais onde a educação e conhecimento é transmitido, inclusive oralmente, próprias a cada sociedade ou grupos. Pontua Renato Janine Ribeiro (2017, p. 273) que "Tudo o que tem valor monetário está sujeito à acumulação, à

depreciação, à perda. O conhecimento, menos, muito menos. Contudo, não há caminho já traçado para isso. Até porque a educação muda o tempo todo."

Nesse sentido, infere-se a partir da literatura e da realidade fática, que a ausência de conclusão do ensino básico regular mitiga as possibilidades de ascender ao mercado de trabalho formalizado, a possibilidade de continuidade no ensino superior, ao caminho técnico ou profissionalizante, aos exames nacionais e avaliações sequenciais que ampliam as possibilidades profissionais, acadêmicas, sociais, políticas e econômicas destinadas à ascensão social, quanto mais daqueles que enxergam nos estudos, e por intermédio dele, as maiores e melhores possibilidades de mobilização vertical na estrutura social e econômica (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2022).

De outro lado, compreende-se que há inúmeros daqueles que, por diversos e inúmeros fatores não concluem o ensino médio regular, e dentre eles, destacam-se aqueles que em razão das desigualdades decorrentes da prática de discriminação em virtude da presença de condições socioeconômicas hipossuficientes tendem a deixar os estudos para buscar outras oportunidades ou possibilidades de sobrevivência, como infere-se da mesma publicação, assim as "Práticas discriminatórias, como humilhações e agressões, têm como principais vítimas os alunos, especialmente os negros, pobres e homossexuais, com médias de 19%, 18% e 17%, respectivamente (UNICEF, 2012, p. 15).

Destaca-se, contudo, e especialmente, que há aqueles que em virtude dessa condição hipossuficiente, tendem a ser excluídos dos espaços sociais, culturais e políticos ao longo da vida de um estudante, onde os jovens tendem a buscar afirmações e encontrar alguns caminhos que seguirão adiante na vida, objetos da discriminação. Como ensina Adela Cortina (2020, p. 47) estamos submersos em uma sociedade baseada no interesse de quem pode oferecer algo no exato momento em que se precisa ou que poderá oferecer algo no futuro, pois compreendido como alguém que tem valor no contexto da sociedade contratualista.

Assim, quem pode nos ajudar lá na frente, nessa corrida da vida, são os prediletos na formação de afetos e de amizades. O olhar sempre recai para aqueles que têm o que trocar, o que oferecer como favor ou como benefício, são os admirados e queridos. Os outros, ausentes desses recursos, também ausentes serão das amizades e círculos sociais e profissionais atinentes (CORTINA, 2020, p. 84-85).

Dentre outros inúmeros fatores, considera-se que a exclusão no ambiente escolar

tende a contribuir com a mitigação das possibilidades de manutenção dos estudos nessa fase de conclusão da instrução formal com reflexos em outras dimensões da vida adiante. Essas espécies de violências e constrangimentos, adotadas em razão das múltiplas situações de pobreza ou vulnerabilidades, além da condição indefesa, tenderia ser atribuídas a alguma espécie de rechaço ou rejeição perfurada, motivada pelo preconceito ou discriminação, nos termos das lições de Adela Cortina (2020). Entendendo-se como espécie de medo ou ódio destilado em direção àqueles que estão em condições de vulnerabilidade ou ausência de outras ferramentas, competências, habilidades, conforme leciona a autora ao introduzir o termo aporofobia como explicação do fenômeno social complexo e multifacetado.

E no caso do ensino público na perspectiva do ensino básico regular, ao considerar a dimensão do território brasileiro com suas especificidades políticas, regionais, locais, geográficas, culturais, dentre tantas outras, compreende-se a existência de uma miríade de acontecimentos que, em última análise, revelam-se no cotidiano da realização da educação para toda sua população, especialmente os jovens, por toda sua extensão, atendendo aos preceitos mandatórios do texto constitucional vigente.

Essas diferenças sociais, políticas, econômicas que estão situadas em cada espaço territorial brasileiro, bem assim as diferenças de classes, culturas, ideologias que compreendem a própria formação da sociedade brasileira, tal como é atualmente, exige adequações no campo das políticas públicas de educação advindas dos diferentes níveis de governo, ensejando na implementação realizada no nível local composto pelas escolas, pelas unidades de ensino, pelos seus alunos, docentes, corpo administrativo, gestores, comunidade escolar, além de outros múltiplos atores, especialmente quando tratamos dos fatores de exclusão escolar (UNICEF, 2012, p. 8).

E nesse sentido, não se olvide de que esses espaços coexistem com as desigualdades decorrentes da prática de discriminação em virtude da hipossuficiência e de outras, inclusive interseccionais, estas na perspectiva do conceito de Kimberlé Crenshaw (2016). Essas mesmas condições socioeconômicas hipossuficientes nos ambientes que circulam, somando-se, ainda, a ausência de apropriação dos códigos sociais necessários ao processo de mobilização social vertical, somam-se como fatores que resultam na significativa exclusão das pessoas dos espaços sociais, culturais, educacionais e políticos ao longo da vida, como aponta Jessé Souza (2020, p. 433).

E nessa linha, como mencionam Anna Paula Bagettl Zeifert e Schirley Kamile Papolowski (2020, p. 149): “Embora a aversão ao pobre e à pobreza tenha ganhado identificação nos últimos anos, ela já se manifesta há longo prazo, com enfoque no Brasil.”

No mesmo sentido, registra Lilia Moritz Schwarcz (2015, p. 188) que os “indicadores sociais continuam alarmantes” e isso evidencia-se no dado aproximado de que 40% da população jovem no Brasil estão em situação de pobreza.

Nesse sentido, as implicações aqui colocadas relacionam-se com o modo de tratamento e oportunidades que os alunos alcançam a partir desses espaços, e especialmente quando relacionados com as condições socioeconômicas que apresentam. Essa relação estabelecida a partir de múltiplos fatores, sobretudo quando alicerçados na histórica desigualdade social brasileira, tendem a tensionar maior agravamento das condições a que estão impostos: contextos territoriais, violência, acesso aos serviços públicos básicos como saúde, cultura, esporte, lazer, profissionalização, arte (UNICEF, 2012, p. 14).

Nessa linha, Adela Cortina (2020, p. 28) justifica o fenômeno do rechaço aos pobres, dos desprovidos, dos sem recursos com o conceito de “Aporofobia”, oriundo da junção do grego “Aphóros” + “Phóbo” ou (ἀπορος + φόβος), ou seja a “fobia aos pobres” como um fenômeno social de gerações e que caminha ao longo da história humana, mas com recrudescimento visível nos últimos anos.

Essa espécie de aversão ao pobre, é um fenômeno que também revela o preconceito, discriminação, rejeição aos sem recursos, aos marginalizados ou mesmo aqueles sem poder ou influência nas diversas camadas sociais, econômicas, políticas da sociedade, como pontua a autora (2020, p. 26).

Destaca Adela Cortina (2020, p. 19) que:

[...] aporofobia, o desprezo pelo pobre, o rechaço a quem não pode entregar nada em troca, ou, ao menos, parece não poder. E por isso é excluído de um mundo construído sobre o contrato político, econômico ou social desse mundo de dar e receber, no qual só podem entrar os que parecem ter algo de interessante para dar em retorno.

Nesse sentido, infere-se que a aversão, o rechaço, a ojeriza ou, em última análise, o ódio manifesto em relação aos pobres, aos marginalizados, aos excluídos sociais em razão da sua condição essencialmente desprovida de recursos econômicos, contatos políticos

ou conexões pessoais, como exemplos, situa-se também no contexto escolar (CORTINA, 2020). Essa realidade de exclusão motivada por aporofobia dificulta os processos que os levem progressivamente ou diretamente ao rol de amplas oportunidades educacionais, e no bojo do ambiente escolar, é o que tende a motivar uma série de exclusões que redundam em cessação de ainda mais oportunidades e perspectivas pela vida adiante, além daquelas já retiradas pelo próprio ciclo de pobreza (CORTINA, 2020).

O que implica, a partir da lente de nossa pesquisa nesse texto, na percepção da existência de exclusões que jovens ao longo do ensino regular tendem a sofrer em razão de não aparentar as condições necessárias para maiores contribuições no seio escolar, especialmente a partir da sua condição de ausências, e notavelmente, pela ausência de participação no mercado de trabalho, nas condições materiais preexistentes ou mesmo na ausência de adequação aos padrões sociais propostos no contexto ou na realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, registra Jessé Souza (2020, p. 12) “Como o pobre não tem nada a oferecer ao seu grupo de referência, dado que não participa das trocas sociais que legitimam e fundam o “reconhecimento social” do participante ativo, ele parece ser o único elemento para além de qualquer resgate e remissão possível.”

É factível que este viés da desigualdade social nos revela uma série de violências e discriminações cotidianas nas quais aqueles que detêm menos recursos, poder ou influência na sociedade brasileira tendem a encontrar maior dificuldade para obter respaldo institucional em suas demandas, como apontam Zeifert e Papolowski (2020, p. 136). Por conseguinte, maior dificuldade de acesso aos direitos básicos, maior dificuldade de acesso à educação, incidência de menor taxa de resolutividade de crimes violentos praticados contra pessoas em condição de vulnerabilidades ou em camadas periféricas do território brasileiro, conforme registrado na publicação *Desigualdades e abusos na pandemia impulsionam cobrança por Direitos Humanos* veiculada pelo Senado brasileiro (2020).

Como afirma Adela Cortina (2020, p. 36) e no viés sociológico, o exercício do descaço ou do desrespeito, por si só, podem ser lidos como “atos de violência, hostilidade e intimidação, dirigidos a pessoas selecionadas por sua identidade, que são percebidas como ‘diferentes’ pelos que atuam dessa forma.” Em cada camada, em cada nível sempre haverá aqueles que não tendo condições de contribuir, serão rejeitados. Podem ser os deficientes físicos, podem ser os enfermos, podem ser os sem recur-

sos financeiros (CORTINA, 2020, p. 94), podem ser os sem conhecimento dos códigos sociais. (SOUZA, 2020, p. 433).

Dentre esses inúmeros fatores mencionados, considera-se que a exclusão no ambiente escolar tende a contribuir com a mitigação das possibilidades de manutenção dos estudos nessa fase de conclusão da instrução formal com reflexos em outras dimensões da vida adiante, como apontou o debate Modelo educacional brasileiro exclui os mais pobres, realizado no Senado brasileiro (AGÊNCIA SENADO, 2018).

A ocorrência dessas discriminações no ambiente escolar tendem a perpetuar comportamentos que estigmatizam socialmente essas pessoas, destacando-se que no caso do estudante em situação de pobreza, com traços marcados socialmente (roupas simples, calçados simples, maneira de falar, aparência física) torna-se, portanto, mais pungente. (REDE DE INFORMAÇÃO TECNOLÓGICA LATINO-AMERICANA e SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 223).

Destaca-se que registros de casos notórios de discriminação em virtude da condição de hipossuficiência do estudante, caracterizando-se aqui como aporofobia, em que pesem interseções que essa realidade permita inferir, são recorrentes nas mídias eletrônicas, nas redes sociais e mesmo nos veículos de comunicação da imprensa.

Nesse diapasão, casos como o ocorrido no Distrito Federal (DF), em 2017, em que um estudante sofreu discriminação, constrangimento e humilhações oriundas da gestão escolar da unidade, precipuamente por estar em condições hipossuficientes de permanência na escola, e notavelmente por não contar com condições de comprar calçados para frequentar a unidade. Esse caso revela um drama imenso, sobretudo quando trata-se de estudantes em formação no bojo do contexto escolar do ensino básico regular, conforme evidenciado pelas reportagens veiculadas no G1 (2016) ou no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT, 2017).

No mesmo sentido, a publicação *Revelando Tramas*, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2009, p. 222) destaca que “a convivência nas escolas não está ausente de embates ou práticas discriminatórias continuadas dirigidas aos sujeitos considerados de baixa renda.” Por conseguinte, exemplificam com o caso de duas irmãs que, em razão da condição de pobreza, enfrentavam perseguição e discriminação.



Há, atualmente, duas irmãs visivelmente pobres, muito pobres, que são muito discriminadas pelos colegas. Elas reagem de forma diferente. Uma é agressiva, indisciplinada. A outra é tão retraída que parece ter vergonha de existir. Mas percebo que ambas sofrem, e sempre que percebo ações que elas sofrem eu converso com o agressor. (...) Os próprios alunos discriminam os colegas vindos de outras localidades. Dizendo que são pobres, favelados. Esse conflito às vezes gera uma briga verbal ou até física. (REDE DE INFORMAÇÃO TECNOLÓGICA LATINO-AMERICANA e SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 222).

A pesquisa revelou ainda que no âmbito de todas as divisões regionais de ensino que pertencem à rede consultada, existem sobreposições de discriminações em razão de outras diferenças, como o racismo, por exemplo. E no mesmo sentido, a pobreza configurava como uma limitação em trabalhos em grupo, notadamente pela condição de pobreza do estudante. (REDE DE INFORMAÇÃO TECNOLÓGICA LATINO-AMERICANA e SECRETARIA DE ESTADO

DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 222-223). No mesmo sentido, registram que “[...] uma ampla gama de signos de distinção é acionada em processos de estigmatização/marginalização de indivíduos ou grupos, criando-se um sistema classificatório a partir do qual determinados hábitos e bens de consumo podem ser valorizados ou desvalorizados.” (p. 223).

A ocorrência dessas discriminações no ambiente escolar tendem a perpetuar comportamentos que estigmatizam socialmente essas pessoas, destacando-se que no caso do estudante em situação de pobreza, com traços marcados socialmente (roupas simples, calçados simples, maneira de falar, aparência física) torna-se, portanto, mais pungente. (REDE DE INFORMAÇÃO TECNOLÓGICA LATINO-AMERICANA e SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 223).

Nesse diapasão, outro caso notório ocorreu no interior de São Paulo, e que denotam a existência da discriminação e do constrangimento que alunos tendem a sofrer a partir de decisões aporóforas de gestores escolares. Nesse caso, o alvo foi um aluno do ensino fundamental, sem condições econômicas de comprar uma camiseta escolar, de uso obrigatório para todos os alunos da instituição pública,

com baixo custo. O estudante foi notificado que somente poderia adentrar o recinto escolar portando o referido uniforme. Na ausência desse uniforme, o estudante foi constrangido a utilizar outro com a inscrição em destaque à caneta e em letras grandes com a palavra “emprestado”, denotando diferenciação em relação aos demais colegas e suscitando uma série de outros constrangimentos e humilhações em decorrência desse ato, conforme apontam reportagens do G1 Globo (2020).

É uma situação de hostilidade vivenciada pelo estudante em virtude de sua evidente condição de pobreza, em virtude da condição socioeconômica hipossuficiente, sobretudo na perspectiva do acesso aos direitos e garantias fundamentais, conforme evidência reportagem do SBT News (2020). Por conseguinte, constituiu-se profundamente dura a constatação de que o alcance de uma renda mínima para alteração do ciclo de pobreza, sui generis, seja superada, no Brasil, somente após 9 gerações, contando-se a partir do nascimento da criança em um lar pobre, conforme aponta o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018, p. 1-2) “Um elevador social quebrado? Como promover a mobilidade social”, destacando-se que a média da OCDE em outros países é de cerca de

5 gerações.⁶

Conforme Daisaku Ikeda (2018, p. 187), a atuação do Estado deve priorizar a construção de empreendimentos educacionais, não subordinando-os aos outros interesses que estão situados na órbita estatal. Assim, a construção do denominado “século dos direitos humanos” poderá ser efetivada. Austregésilo de Athayde (2018, p. 184), por sua vez, entende que a educação perpassa pela atuação fundamental dos dirigentes e educadores que assumem a responsabilidade pela transmissão da cultura para os que seguirão, incluindo o fomento de ações em educação na base da sociedade. Dentre essas perspectivas, torna-se fundamental a atuação na erradicação do analfabetismo, como ponto inicial de todo o esforço.

Nessa linha, apesar das ausências, compreende-se urgente pensar a educação na perspectiva do humanismo tende ser um desafio imenso em meio à realidade de desigualdades submersas na sociedade brasileira. Especificamente quando oriundas das ações adotadas e articuladas pelos gestores públicos escolares no cotidiano de suas realidades ou dos gestores municipais ou estaduais que estão imersos na implementação de políticas públicas educacionais. Como mencionado por Renato Janine Ribeiro (2017, p. 274), “A educação tem o condão de reduzir e um dia, quem sabe, destruir as desigualdades ancoradas na força bruta, na herança, no gênero, na cor de pele.” Tornando-se essencial que no contexto brasileiro possamos:

[...] debater novas formas sociais, novas políticas, novas formas de viver juntos, a partir de uma ideia simples: os modelos de democracia vigentes, norte-atlânticos, por nobres e admiráveis que sejam, não são suficientes. Nem podem ser simplesmente transplantados para culturas tão diferentes como a nossa, como as nossas. Eles são apenas uma forma, dentre muitas, de articular desejos e vontade, democracia e república, direitos humanos e poder do povo, ética e política. (RIBEIRO, 2017, p. 274).

Nessa perspectiva, o componente fundamental da educação perpassa todos os espaços e todos os ambientes da sociedade brasileira, e será o tema central no Brasil vindouro, conforme pontua Miriam Leitão (2015, p. 21). E, dentre tantas possibilidades, como pontua a mesma autora, temos no futuro o compro-

misso de enfrentar o diagnóstico de “[...] melhorar a qualidade do ensino, manter os jovens na escola, qualificar os trabalhadores, ampliar horizontes, treinar as mentes para a era das revoluções tecnológicas e científica.” E isso porque, notadamente, “O conhecimento não é mais uma caixa de saber transferida de uma geração para outra”, como pontua a mesma autora (p. 21)

É fato, também, que a mudança que leva à redução de desigualdades no Brasil não é trabalho de curto prazo, é trabalho que leva gerações e sobretudo deve contar com a promoção de educação de qualidade como mola propulsora (MARCELO MEDEIROS apud LEITÃO, 2015, p. 237). Assim, “Saber equilibrar, dosar, o fator democrático com suas demandas de baixo, que incluem o consumo, e o elemento republicano, com a contenção que ele exige, não é nada fácil. Mas é necessário.” (RIBEIRO, 2017, p. 273).

A educação é o melhor meio para transformar essa realidade, sobretudo pelo caráter permanente de seu impacto, sobretudo na possibilidade que oferece de perpassar gerações, marcar a vida daqueles que obtêm o conhecimento obtido por meio dela. (RIBEIRO, 2017, p. 273-274). E, nesse horizonte, é que “A ousadia de lutar pelo que parece impossível tem limpado os obstáculos no caminho de outros brasileiros.” (LEITÃO, 2015, p. 121).

A par das inúmeras questões que demandam da sociedade brasileira a construção de um projeto de país, calcado no dinamismo e na redução das desigualdades, como discutido por Miriam Leitão (2015, p. 463), impera a necessidade de priorizarmos a educação de qualidade, como a escolha mais sensata nesse momento do país com vistas para o futuro.

Como visto, um dos primeiros grandes desafios do Brasil, ao que parece, é fortalecer a educação básica como acessível a toda sua população, inclusive como ferramenta de inclusão social, no bojo de um combate à pobreza e desigualdade material, social, política e cultural. É certo também, que a própria educação básica (ensino fundamental e médio) tem sido objeto de inúmeros esforços cotidianos, por variados atores e atrizes sociais, institucionais, políticos, econômicos que estão empenhados no processo de uma educação efetivamente universalizada.

Assim, retomamos o olhar de Adela Cortina (2020, p. 31) para a educação com compaixão como a ferramenta necessária à transformação da aporofobia entranhada na sociedade, e aqui, a brasileira. É preciso imaginar antes de criar, evidencia Miriam Leitão (2015, p. 16)

citando o termo de Peter Ellyard e seu livro *Destination 2050*, nós não podemos criar um futuro que inicialmente não imaginamos.”

Em registro contido no livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1995, p. 15) nos aponta: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” Essa luta pela transformação social, pelo poder de mudança proporcionado pela educação na vida do indivíduo e do seu círculo familiar e social, e aqui, no olhar do enfrentamento à aporofobia nas mais diversas camadas, também passa pela educação, sobretudo pela educação com compaixão, conforme pontua Adela Cortina (2020, p. 31). É como uma ferramenta transformadora, uma ferramenta que constrói inclusive o entendimento de uma nova sociedade, diversa da que vivenciamos no Brasil desde há muito.

Nesse sentido, a flagrante má posição do Brasil no ranking que media a qualidade da educação nos países ao redor do mundo, elaborado pela OCDE e onde estamos em penúltimo lugar, é condição, sine qua non, para entender a alienação da maioria dos brasileiros acerca da possibilidade de mudança social ou de mudança individual. (RUFFATO, 2018).

Sobretudo, quando se fala em pobreza, intenta-se compreender que a população brasileira por estar bastante focada em garantir sua própria “sobrevivência individual – comida e teto – e que não alimenta a menor esperança de que amanhã será um dia melhor, não tem energia para despender na resolução de problemas coletivos”. (RUFFATO, 2018).

E no limiar dessa afirmação, entende-se que “A essência da educação é o humanismo. Por isso, o retrocesso na educação é ao mesmo tempo o recuo na humanização e se estenderá na derrota da cultura.” (IKEDA, 2018, p. 186). E no mesmo olhar, é também a aspiração manifestada por Austregésilo de Athayde (2018, p. 186-187) de que “A elevação do nível cultural e sua harmonia na população é um sonho que deve ser alcançado plenamente no século 21.”

Assim, pressupõe-se que a garantia de acesso a escolarização de qualidade, precipuamente a educação com qualidade em suas diversas formas e níveis, informal e formal, tendem permitir que, sobretudo, que as pessoas em condições sociais desfavoráveis possam, fundamentalmente, contribuir com a sociedade na medida de seu conhecimentos e suas habilidades na construção de suas biografias individuais, contribuição no círculo familiar, social e outros tantos aspectos possíveis por

⁶ A mesma publicação da OCDE revela que “A mobilidade social é multifacetada. Sua dimensão através das gerações resulta da comparação do status das pessoas com o dos seus pais em termos de salário, ocupação, saúde ou educação. Sua dimensão de ciclo de vida avalia as chances de as posições de renda dos indivíduos mudarem ao longo do ciclo de vida. [...] No Brasil, como em outros países latino-americanos, a maior mobilidade do grupo de baixa renda também é acompanhada por um alto nível de recorrência de períodos de baixa renda, por exemplo, devido ao emprego instável. O aumento da renda pode, portanto, não durar com o tempo, e as pessoas podem facilmente voltar à pobreza.”

meio da melhor educação.

Pensar a educação na perspectiva do humanismo tende ser um desafio imenso em meio a realidade de desigualdades submersas na sociedade brasileira. Entretanto, a dimensão do desafio acompanha o amplo rol de possibilidades que essa mudança tende acrescentar na mesma realidade, especialmente na transformação social que gerações de jovens tendem a beneficiar-se, e notavelmente, quando o potencial é o investimento principal em detrimento do olhar sobre a escassez, sobre a ausência de recursos ou de possibilidades ou ainda sobre as imensas dificuldades e amplos desafios.

Por conseguinte, o olhar visto ao longo desse texto recai sobre o olhar para além da realidade fática, além das dinâmicas sociais e as desigualdades tão latentes e patentes ao longo do extenso território brasileiro. Essa perspectiva situa-se na possibilidade de acreditar e de desenvolver potencialidades nas pessoas, especialmente na fase fundamental de formação educacional, notavelmente na perspectiva de que o humanismo como ferramenta na educação ofertada aos jovens tende a compreender notáveis avanços e diferentes resultados positivos, muito além do que, muitas vezes, é visto em alguns espaços educacionais e em métodos de ensino ou de aprendizagem.

Nesse sentido, Vinícius Carvalho (2015, p. 232) indagado sobre a perspectiva de nadar contra a correnteza como uma ferramenta de mudança, registra: “o que eu digo é que não devemos nadar contra a correnteza. A lição da água é você acompanhar o movimento dela. Agora, acompanhar o movimento da água como uma tábua é uma coisa, e acompanhar esse movimento como um peixe vivo é outra.” Mencionando, como exemplo, um caso contado por uma Gurumai⁷ que relata que surfar sobre um tsunami não é a melhor opção em detrimento de mergulhar o mais fundo que puder, para então, após algum tempo, retornar. Em outras palavras, trata-se de um olhar sobre perspectivas na educação, sobre possibilidades de mudanças, sobre o direito à educação humanística como opção de formação dos indivíduos, especialmente, das juventudes brasileiras. Não se olvidando que, olhar sobre o futuro nessa perspectiva, exige desamarrrar alguns ideais e ideais que nos perseguem, especialmente aqueles que recaem mais sobre a realidade do que sobre esperanças, possibilidades, olhares (TAVARES, 2022).

Trata-se, portanto, de compreender que a

educação humanística tende a promover contribuições significativas, ao longo do tempo, apesar dos áridos campos que estamos submersos, especialmente quando observamos os dados da violência, das discriminações e de outras desigualdades sociais e econômicas que enfrentamos cotidianamente.

Outro ponto, conforme destacam Von Bogdandy apud Zeifert e Paplowski (2020, p. 136) é que o olhar necessário em um contexto de imensa desigualdade social, e neste caso do texto a brasileira, recairia sobre o enfrentamento da exclusão por intermédio da inclusão, com isso sendo factível combater essas desigualdades.

Por fim, compreende-se realístico os apontamentos sobre a existência do fenômeno da aporofobia nas relações estabelecidas no contexto escolar, lastreados tanto pela literatura de Adela Cortina (2020) quanto pelos outros textos referenciais aqui aportados, especialmente quando se trabalha o conceito de aporofobia como determinante nas relações sociais, políticas e econômicas de toda uma sociedade.

METODOLOGIA

Metodologicamente optou-se por realizar um estudo de raciocínio indutivo, sob o viés analítico-descritivo e técnica de pesquisa bibliográfica. Nessa linha, compreende-se a utilização da literatura referencial sobre aporofobia com destaque para escolha de textos oriundos da pesquisa nas plataformas acadêmicas Google Scholar e BDTD com a utilização das palavras-chave: “Aporofobia”, “Adela Cortina”, “Escola e aporofobia”, “Marginalização e aporofobia”.

No limite, esses levantamentos permitem inferir como o fenômeno aqui tratado tende a se revelar no cotidiano da realidade escolar brasileira, com destaque ao período em que foram atualizados. Outras reportagens e notícias foram utilizadas como referenciais sobre aporofobia e sua relação com os direitos humanos, desigualdades, desigualdades educacionais e o cotidiano escolar, publicadas entre 2018 e 2022.

CONCLUSÃO

Ao longo do presente texto buscamos abordar como a aporofobia age nas relações estabelecidas na realidade escolar e como

essa manifestação tende a afetar a vida de jovens que são vitimados por essa discriminação e preconceito, que sob a ótica ampla de Adela Cortina (2020) implicam em afrontar a dignidade da pessoa humana em sua essência, subjugando o outro em razão da sua condição de ausências, de impossibilidades ou de absoluta incapacidade de defesa.

Essa realidade fática tende impor limitações às pessoas atingidas, tende impor cessação de oportunidades àqueles que enfrentam essa discriminação e, em última análise, tende corroer as bases da construção de uma sociedade plural, democrática e justa como preceituada pelo texto constitucional brasileiro. No limite, essas ações tendem a resultar em tantos outros desdobramentos que se correlacionam com demandas, manifestações, outros olhares complexos, multifacetados e que alimentam dissonâncias no campo das muitas desigualdades que se estabelecem na sociedade brasileira.

Destaca-se que a discussão sobre aporofobia, na ótica de Adela Cortina (2020), dada a recente incorporação da palavra ao dicionário brasileiro, antecedido do reconhecimento pela Real Academia Espanhola, em 2020, tornam a literatura brasileira sobre a temática, ainda em fase inicial. Assim, infere-se em que pese a miríade de correlações possíveis com a aporofobia, especialmente na temática da educação, que o intuito deste texto compreendeu apresentar iniciais considerações sobre um tema amplo, embora presente no cotidiano das nossas relações, sobremaneira quando submersos no circuito escolar público.

Por outro lado, e como limitações dessa pesquisa, compreende-se que há muitas outras possibilidades de interpretação desse fenômeno seja por intermédio de estudos de caso, relatos de experiência, dados estatísticos, dados governamentais ou levantamentos in loco acerca de como o funcionamento da aporofobia tende a manifestar-se nas diferentes dimensões da realidade escolar, muitas vezes distintas pelos fatores regionais ou locais, fatores econômicos ou políticos, fatores orçamentários, formas de gestão, políticas públicas municipais ou estaduais, condições de acesso, fatores territoriais periféricos ou tantas outras condições.

Ainda, ressalta-se as limitações a partir da necessidade identificada de maior quantidade de dados acerca da notificação de discriminações em virtude de aporofobia ou casos similares, sejam oriundos de organizações não-governamentais ou mesmo do Poder Pú-

⁷ Assim, “Há uma parábola muito bonita sobre isso que ouvi da Gurumai, continuadora de uma tradição de grandes gurus. Meses antes do tsunami na Ásia, ela sonhou que estava no mar com as amigas. Era um mar de corais, e o céu estava tão maravilhoso e azul. De repente, elas foram surpreendidas por um turbilhão que não deu a elas tempo de fugir para a praia. As amigas que sabiam surfar jogaram a prancha para cima e seguiram a onda. Ela, ao contrário, ouviu uma voz que disse: “respire e mergulhe o mais fundo que puder” (CARVALHO, 2015, p. 232).

blico, especialmente dados criminais. Ainda, outros dados e informações públicas relacionados desses mesmos órgãos e que sejam correlacionados com a prática da aporofobia, mas não o são, seja eventualmente em razão da ausência de classificação legal ou ainda de uma legislação que trate especificamente sobre o tema.

Nesse mesmo sentido, compreende-se que há interseccionalidades nessa temática, especialmente quando observa-se o grande quadro de possibilidades existentes no Brasil, entrecortados por questões relacionadas ao racismo, sexismos, patriarcalismos o que torna

a relação ainda mais intensa por comportar duas, ou mais vezes, discriminações, conforme definição conceitual de Kimberlé Crenshaw (2016).

Considera-se ainda que a complexidade do fenômeno e os estudos iniciais sobre a aporofobia, a partir do termo cunhado por Adela Cortina (2020), importam maior aprofundamento com aplicação de surveys nas unidades escolares de determinadas regiões ou municípios, objetivando-se compreender como as dinâmicas locais tendem a influenciar na maior ou menor discriminação em virtude da aporofobia, além de proporcionar melhor

entendimento de como as realidades locais tendem ou não sobrepujar perspectivas nacionais e internacionais sobre o tema educação, discriminação, educação, aporofobia.

Para além, destaca-se que o tema suscita outras diversas correlações, especialmente quando observado o quadro de desigualdades sociais brasileiras, e notavelmente, quando compreende-se as dinâmicas sociais brasileiras recentes em que a fome passou a compor o cenário de parcela considerável da população (COSTA, 2022).

Referências

- ATHAYDE, Austregésilo. IKEDA, Daisaku. *Direitos Humanos no século XXI*. São Paulo: Ed. Brasil Seikyo. 2018.
- BDTD (Brasil). Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. [Constituição da República Federativa do Brasil (de 1988)]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BRASIL. Senado. Desigualdade e abusos na pandemia impulsionam cobranças por Direitos Humanos. Agência Senado, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/desigualdade-e-abusos-na-pandemia-impulsionam-cobranças-por-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Senado. Modelo educacional brasileiro exclui os mais pobres, aponta debate. Agência Senado, 25 abr. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/25/modelo-educacional-brasileiro-exclui-os-mais-pobres-aponta-debate>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- CARVALHO, Vinícius. "Comece a mudança por você mesmo" In: Ailton Krenak - Encontros / organização Sérgio Cohn. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Azougue, 2015.
- CORTINA, Adela. *Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia*. Tradução de Daniel Fabre - São Paulo : Contracorrente, 2020.
- CRENSHAW, Kimberlé. The urgency of intersectionality. TEDWomen, 2016 - Ideas World Spreading. Disponível em: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=en#t-1117328. Acesso em: 16 jun. 2022.
- DIRETOR de escola do DF é suspeito de humilhar aluno que foi à aula de chinelo. G1 Globo, 06 dez. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/diretor-de-escola-do-df-e-suspeito-de-humilhar-aluno-que-foi-a-aula-de-chinelo.ghtml>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- ESCOLA estadual obriga aluno a usar camiseta com palavra "empréstimo". Redação. Primeiro Impacto. SBT News, 18 fev. 2020. Disponível em: <https://www.sbt.com.br/jornalismo/primeiro-impacto/noticia/136353-escola-estadual-obriga-aluno-a-usar-camiseta-com-palavra-emprestimo>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- ESCOLA estadual de Americana obriga aluno sem uniforme a usar camiseta com inscrição 'empréstimo'; foto viralizou. G1 Globo, EPTV, 17 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/02/17/escola-estadual-de-americana-obriga-aluno-sem-uniforme-a-usar-camiseta-escrito-emprestimo-e-foto-viraliza.ghtml>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1995.
- LEITÃO, Miriam. *História do Futuro: o horizonte do Brasil no século XXI*. Ed. Intrínseca, 2015.
- OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO MÉDIO E GESTÃO. Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- OECD. Um elevador social quebrado? Como promover a mobilidade social. Como o Brasil compara? Social Mobility, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/social-mobility-2018-BRA-PT.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- COSTA, Elaine. Os famintos e a aporofobia. Estadão. Política. Publicado em 13 jun. 2022. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/os-famintos-e-a-aporofobia/>. Acesso em: 29 jun. 2022.
- REDE DE INFORMAÇÃO TECNOLÓGICA LATINO-AMERICANA e SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas / Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha, Priscila Pinto Calaf. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana (RITLA), Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2009. 496p. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/237993/Publicacao_Revelando_tramas.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A Boa Política*. Companhia das Letras, 2017.
- RUFFATO, Luiz. A pobreza como forma de dominação. El País, 3 jan. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/03/opinion/1514976809_616190.html. Acesso em: 12 jun. 2021.
- SCHWARZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo : Companhia das Letras. 2019.
- SILVA E SOUZA, José Clécio. Educação e História da Educação no Brasil. Revista Educação Pública. Disponível em: uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=ACH3515&codcur=86350&codhab=204. Acesso em: 17 jun. 2022.
- SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira*. São Paulo: Contracorrente, 3a ed. 2020.
- TAVARES, Wolmer Ricardo. Educação e a Aporofobia. Colunistas. 18 mai. 2022. Revista Gestão Universitária. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/educacao-e-a-aporofobia>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes / Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Iniciativa_Global_pelas_Crianças_Fora_da_Escola_-_UNICEF.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.
- ZEIFERT, Anna Paula Bagetti. PAPLOWSKI, Schirley Kamile. INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA POBRES NO BRASIL SOB A ÓTICA DA APOROFOBIA. Revista Duc In Altum Cadernos de Direito, vol. 12, n. 27, mai-ago. 2020. p. 129-154. Disponível em: <https://revistas.faculdedamas.edu.br/index.php/cihjur/article/view/1307/943>. Acesso em: 18 jun. 2021.



A POBREZA MENSTRUAL COMO FATOR IMPEDITIVO NO ACESSO DA EDUCAÇÃO

Isabela Cavalcante¹ Vitor Santos²

RESUMO: A pobreza menstrual é caracterizada pela falta de acesso a produtos adequados para o cuidado da higiene menstrual, por questões estruturais - ausência de banheiros seguros e em bom estado de conservação, saneamento básico e coleta de lixo - pela falta de acesso a medicamentos para administrar problemas menstruais, pela insuficiência ou incorreção nas informações sobre a saúde

menstrual e autoconhecimento sobre o corpo e os ciclos menstruais.

Desta forma, este artigo é motivado pelos possíveis impactos negativos gerados pela pobreza menstrual com reflexos para a educação das meninas e pessoas que menstruam, principalmente as mais vulneráveis, em comparação à escassez de dados que visam analisar o fenômeno e de trabalhos científicos que analisam este problema, suas interações e consequências. A hipótese levantada é de que a criação de políticas públicas concernentes à precarização menstrual pode impactar positivamente a vida de milhões de pessoas que menstruam e

pode ainda servir como ferramenta de enfrentamento à desigualdade de gênero em diversos campos, inclusive na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Pobreza menstrual; menstruação; desigualdade de gênero; juventude; Educação

INTRODUÇÃO

O termo pobreza menstrual nasceu na França, durante a luta pela construção de políticas públicas voltadas a um conceito marcado por singularidades e complexidades que representam a falta de acesso a recursos, conhecimento e infraestrutura adequada para que as meninas tenham capacidade de obter uma menstruação segura.

O desconhecimento sobre um bom manejo da menstruação afeta aquelas que estão em situação de vulnerabilidade financeira e também as mulheres encarceradas. Elas podem enfrentar a falta de absorventes por conta do mesmo ser considerado um produto cosmético, ou ainda por conta da alocação orçamentária da família, sobrando pouca ou nenhuma renda para este fim. Além disso, não nomear a menstruação utilizando eufemismos torna invisível

1 Universidade Católica de Santos.
2 Universidade Católica de Santos.

um fenômeno fisiológico recorrente, alimentando tabus extremamente danosos entre as meninas e mulheres.

A educação como direito fundamental tem seu acesso ainda mais dificultado quando se faz necessário enfrentar problemas relacionados à pobreza menstrual, as modalidades de percalços gerados são amplas, passando por dificuldades relacionadas ao desenvolvimento psicológico que vão muito além da autoestima, atingindo até mesmo questões de mal-estar físico como fator impeditivo de frequência no decorrer do ano letivo.

Boa parte das mulheres considera o período menstrual como uma experiência ruim, seja por falta de informação a respeito ou por falta de insumos como absorventes e até mesmo por falta de saneamento básico. Diversos ambientes escolares possuem estruturas precárias quando se trata do acolhimento de pessoas em período menstrual, cita-se como exemplo a falta de disponibilização de absorventes e até mesmo os problemas estruturais presentes nos banheiros, tornando a escola um local pouco receptivo. Os diversos problemas encontrados por estudantes nestes locais contribuem para uma abissal diferença de frequência nas escolas nos períodos menstruais.

Desta forma, este artigo é motivado pelo contraste entre possíveis impactos negativos gerados pela pobreza menstrual com reflexos para o bem-estar e educação das meninas, principalmente as mais vulneráveis, em comparação à escassez de dados que visam analisar o fenômeno e de trabalhos científicos que analisam este problema, suas interações e consequências. A hipótese levantada é de que a criação de políticas públicas concernentes à precarização menstrual pode impactar positivamente a vida de milhões de mulheres e meninas, e pode ainda servir como ferramenta de enfrentamento à desigualdade de gênero.

A POBREZA MENSTRUAL E OS FATORES RELACIONADOS

A pobreza menstrual é caracterizada pela falta de acesso a produtos adequados para o cuidado da higiene menstrual (absorventes descartáveis, absorventes de tecido reutilizáveis, coletores menstruais descartáveis ou reutilizáveis, calcinhas menstruais, etc., além de papel higiênico e sabonete), por questões estruturais (a ausência de banheiros seguros e em bom estado de conservação, saneamento básico e coleta de lixo), pela falta de acesso a medicamentos para administrar problemas menstruais, pela insuficiência ou incorreção nas informações sobre a saúde menstrual e

autoconhecimento sobre o corpo e os ciclos menstruais etc.

O crescimento dos problemas envolvendo a pobreza menstrual tem relação direta com a forma como a sociedade lida com a situação. Os debates envolvendo toda a problemática da pobreza menstrual possui crescimento recente, mas os desafios enfrentados existem há muito tempo, utiliza-se como exemplo a tributação dos absorventes, que em muitos estados do Brasil é superior a outros itens de higiene pessoal. São Paulo, o Estado de maior poderio econômico do país, reduziu os impostos em cima do item há pouco tempo, isso mostra que anteriormente não se relacionavam problemas como perda de desempenho escolar, frequência nas escolas, danos à saúde e diversos problemas ligados à autoestima e saúde psicológica à distribuição de absorventes.

A carência de serviços médicos e de distribuição de medicamentos para tratamento de quaisquer problemas que envolvam a saúde menstrual fazem função de agente potencializador dos problemas envolvendo a pobreza menstrual, segundo pesquisa veiculada no portal Agência Brasil, mais de 4 milhões de pessoas no Brasil nunca procuraram atendimento com ginecologista, além disso mais de 16,2 milhões não passam por consulta a mais de um ano. A pesquisa deixa evidente a importância do sistema único de saúde (SUS), tendo em vista que entre as mulheres que já foram alguma vez ao ginecologista, 58% foi atendida por meio do SUS.

A higiene menstrual está cercada de diversos tabus, que variam de acordo com a cultura local, fator que gera desinformação e segregação de pessoas que menstruam de diversas áreas da vida social. Diversas meninas possuem dificuldade de lidar com o período de menstruação, algumas sentem vergonha e outras simplesmente não conseguem sanar as dúvidas existentes sobre o tema por conta da dificuldade de falar sobre o assunto, por receio de como a família e as pessoas do entorno podem lidar com a temática.

MENSTRUAR, UM DESAFIO?

A menstruação, tal a necessidade de oxigênio, é um fato biológico. O marcador do início da vida reprodutiva é amplamente conhecido em sua perspectiva fisiológica. No entanto, sua relevância no universo da sexualidade humana, aqui compreendida como a dimensão cultural da função biológica reprodutiva, condenou-a a um lugar perverso. Situada em um contexto global de histórica dominação masculina, a menstruação foi transformada com o

manto da vergonha.

No Reino Unido, quase metade das meninas (48%) sentem vergonha quando estão menstruadas (PLAN INTERNATIONAL UK, 2017). No Níger e em Burkina Faso, frequentemente as mulheres são proibidas de rezar ou frequentar mesquitas durante o período menstrual (UNICEF, 2013). Na Índia, o conceito de menstruação é desconhecido para 71% das meninas até a menarca (DASRA, 2015). Na Colômbia, 45% das meninas desconhecem a origem do sangue menstrual e 20% o considera sujo (UNICEF, 2016). E o Brasil não foge à regra.

E o que esperar do manejo da higiene menstrual se mais de 1,5 milhão de brasileiras estão submetidas ao mais primário dos problemas relativos ao esgoto, vivendo em residências em que inexistem banheiros? (BRK AMBIENTAL, 2018).

No livro "A doença", de Giovanni Berlinguer, o conceito de saúde definido por Alessandro Seppilli é "a condição harmoniosa de equilíbrio emocional, físico e psíquico do indivíduo integrado dinamicamente no seu ambiente natural e social". Esta condição é impossível quando mulheres, meninas e pessoas que menstruam não possuem infraestrutura e informação adequada sobre a menstruação.

Como consequência desse insuficiente manejo da menstruação, diversos problemas na saúde podem ocorrer que variam desde questões fisiológicas, como alergia e irritação da pele e mucosas, infecções urogenitais como a cistite e a candidíase, e até uma condição que pode levar à morte, conhecida como Síndrome do Choque Tóxico. Do ponto de vista de saúde emocional, a pobreza menstrual pode causar desconfortos, insegurança e estresse, contribuindo assim para aumentar a discriminação que meninas e mulheres sofrem.

Toda essa situação coloca em xeque o bem-estar, desenvolvimento e oportunidades para as meninas, já que elas temem vazamentos de sangue menstrual, dormem mal, perdem atividades de lazer, deixam de realizar atividades físicas; sofrem ainda com a diminuição da concentração e da produtividade.

A saúde é uma sucessão de compromissos com a realidade (DEJOURS), podendo ser:

Material: É a primeira realidade onde é necessário fazer-se compromissos. No caso do tema abordado, é necessária uma boa estrutura de banheiros em escolas, trabalho e domicílio, saneamento básico, utilização de produtos íntimos eficazes e seguros.

Afetiva: relacional, familiar, etc., toda a vida mental, psíquica e as relações.

Nessa realidade, para que a mulher obtenha saúde menstrual, é importante que a menstruação deixe de ser um tabu e que seja estimulada a educação sobre a menstruação, dessa forma a pessoa que menstrua não se sente envergonhada durante seu ciclo.

Social: lugar particularmente privilegiado à organização do trabalho. Aqui relatam-se as consequências da falta de higiene menstrual, que resulta em faltas no ambiente de trabalho e escolar, resultando no atraso do desenvolvimento pessoal da mulher.

A MENSTRUÇÃO E O ESTUDO

A obra “Impacto da dismenorreia em adolescentes escolares” retrata o absentismo em ambiente escolar. Essas faltas podem se dar por inúmeras razões, como cólicas, cefaléia e outros mal-estares ligados ao período menstrual, bem como pela falta de infraestrutura para o adequado manejo da higiene menstrual, incluindo acesso a instalações seguras. Há que se citar ainda o custo elevado de absorventes ou outros produtos menstruais. Em São Paulo, o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços) regula o absorvente como um produto de cuidado estético, aplicando assim uma tributação acima de 10% sobre a mercadoria.

Estima-se que uma mulher gasta entre R\$ 3 mil e R\$ 8 mil ao longo de sua vida menstrual com absorventes (PEREIRA, 2019). De acordo com a PNAD Contínua (IBGE, 2020), a renda anual dos 5% mais pobres é de R\$1.920. Portanto, as mulheres que se encontram dentro desta faixa de renda precisam trabalhar até 4 anos para custear os absorventes que usarão ao longo da vida.

Vale ressaltar que meninas frequentemente padecem por conta da menstruação, relatando a menarca como uma experiência negativa, relacionada a medos e angústias (BRÊTAS et al., 2012), numa espécie de vislumbre das dificuldades que se seguirão a ela. Esses desafios, estranhos a quem não menstrua ou não convive com a pobreza menstrual, podem reduzir o aproveitamento em sala, resultando em prejuízos na produtividade, renda e no futuro das meninas que menstruem.

E, para elas, o desafio está também na escola. A primeira menstruação acontece, em média, aos 13 anos, idade que, em uma progressão normal de ensino, corresponde ao

sétimo ou oitavo ano do Ensino Fundamental. Dali até o fim do Ensino Médio, por 5 a 6 anos, elas dependerão das condições oferecidas na escola para realizar o manejo de sua higiene menstrual.

A ausência na escola por conta da falta de absorventes agrega números maiores a cada ano, nota-se também uma relação entre a ausência na sala de aula por conta dos absorventes e o nível de renda da família do aluno, menos 20% de jovens de 14 a 24 anos que menstruem já deixaram de ir à escola por não terem absorvente. Entre pessoas pretas com renda de até dois salários mínimos, o número sobe para 24%. Os dados fazem parte de um levantamento feito pelo ESPRO (Ensino Social Profissionalizante). Foi levantado que 42% das pessoas já ficaram mais do que o tempo indicado com o absorvente para economizar dinheiro, índice que sobe para 45% entre as pessoas pretas com até 2 salários mínimos. Fica evidente com a pesquisa que o acesso aos absorventes é um tema que merece mais atenção por parte do Estado, tendo em vista que pelo menos 32% das pessoas declararam que já aconteceu de não terem dinheiro para comprar absorvente. Questões econômicas possuem protagonismo quando se trata da distribuição de absorventes, tendo em vista que apesar de ser um item primordial para questões de higiene básica, sua tributação é mais elevada, dificultando o acesso do item para pessoas com menor poder aquisitivo.

A RELAÇÃO DA POBREZA MENSTRUAL E OS ODS (OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – ONU)

Embora nenhum dos 17 ODS ‘s faça referência direta à menstruação e suas implicações, o problema é indiretamente abordado em vários dos Objetivos. No ODS 4 (Educação de Qualidade) consta o explícito reconhecimento de que as instalações físicas para educação precisam ser “apropriadas ao gênero”, enquanto o ODS 6 (Água Potável e Saneamento) enfatiza a importância de se observarem “as necessidades de mulheres e meninas”. Estes dois Objetivos, em articulação com a Igualdade de Gênero (ODS 5), são de particular interesse para este estudo, mas a menstruação também é assunto indireto dos Objetivos 3 (Saúde e Bem Estar), 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico) e 12 (Consumo e Produção Responsáveis) (ONU, 2018).

A Organização Mundial da Saúde (2018) e o Banco Mundial (2018) também vêm alertando sobre a necessidade de se encarar a questão. E, em março de 2019, uma estatuetta

dourada concedeu ao tema seu momento mais luminoso até hoje: “Eu não acredito que um filme sobre menstruação acaba de ganhar um Oscar”, declarou, entre emocionados soluços, Rayka Zehtabchi, uma das co-diretoras de *Period, End of Sentence* (Absorvendo o Tabu) ao receber o prêmio de melhor curta documental.

A igualdade de gênero, assim como a água potável e o saneamento básico, são Direitos Humanos contemplados pela Agenda 2030 nos ODSs 5 e 6, respectivamente. A relação entre eles foi foco da 33ª Sessão da Assembleia Geral do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, ocorrida em 2016. O relatório resultante do encontro observa que infraestruturas inadequadas de saneamento afetam de maneira mais intensa a vida das mulheres e meninas do que a dos homens, devido ao seu papel protagônico nos trabalhos domésticos e de cuidados. O texto também menciona a menstruação estigmatizada e a decorrente pressão para o abandono escolar após a menarca.

Os tópicos dentro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que abordar, de forma direta ou indireta, a dignidade menstrual são:

3. SAÚDE E BEM-ESTAR

3.7 “(...) acesso universal a serviços de saúde sexual e reprodutiva (...)”

4. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

4.1 “(...) meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade (...)”

4.5 “(...) eliminar disparidades de gênero na educação (...)”

4.7 “(...) todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover (...), direitos humanos, igualdade de gênero (...)”

4.a “Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero (...)”

5. IGUALDADE DE GÊNERO

5.1 “Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e

meninas(...)"

5.5 "Garantir a participação plena e efetiva das mulheres(...) na vida pública."

5.6 "Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos."

6. ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO

6.2 "(...)acesso a saneamento e higiene adequados e equitativos para todos, e acabar com a defecação a céu aberto, com especial atenção para as necessidades das mulheres e meninas e daqueles em situação de vulnerabilidade.

8. TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO

8.8 "(...)promover ambientes de trabalho seguros e protegidos para todos os trabalhadores, incluindo os trabalhadores migrantes, em particular as mulheres migrantes(...)"

A TRIBUTAÇÃO DOS ABSORVENTES NO BRASIL

No Brasil os absorventes possuem alíquota de imposto sobre produtos industrializados (IPI) de 0%, mas ainda sim possui uma média de tributação que ultrapassa os 30%. O cenário ideal seria a reunião de esforços para criar o que se pode chamar de renúncia fiscal, retirando tributação de um determinado item a fim de provocar mudanças de comportamento na sociedade, nesse caso a redução se basearia nos dados que envolvem a relação direta dos absorventes com saúde e educação.

A classificação de produtos é algo de extrema relevância para a ordem tributária, os absorventes estão entre diversos outros produtos que podem ter valores alterados de acordo com a categoria em que são inseridos. Em certos países os absorventes são classificados como produtos de higiene pessoal, em outros são considerados produtos cosméticos e em alguns casos podem ser até mesmo produtos diretamente ligados à saúde, obtendo menor tributação.

O valor dos absorventes pode variar de acordo com estado, tendo em vista que existem certos impostos que ficam sob a responsabilidade dos governadores. O governo do Pará isentou o ICMS na compra de absorventes, no

Mato Grosso se debate uma redução expressiva. A complexidade do sistema tributário brasileiro torna mais trabalhosa a tarefa de adequação dos valores do item para uma realidade condizente com a da sociedade brasileira como um todo, abrangendo a população mais carente em sua totalidade.

POLÍTICAS PÚBLICAS ADOTADAS NO BRASIL

Aos poucos o poder público vem tomando ciência da importância da pobreza menstrual na vida das meninas e mulheres em situação de vulnerabilidade social através das Ongs que atuam fortemente para divulgação dessa realidade desconhecida e considerada por muitos irrelevantes. Tanto que as algumas políticas públicas mesmo que timidamente estão sendo feitas, a exemplo da cidade de São Paulo onde o prefeito Ricardo Nunes sancionou a lei 17.574, de 07 de julho de 2021, que garante distribuição de absorventes a estudantes da rede municipal com o intuito de contender a evasão escolar.

Já o estado de São Paulo instituiu o programa Dignidade Íntima através do decreto nº 65.797, de 18 de junho de 2021, "com vistas ao fornecimento de produtos de higiene menstrual a alunas matriculadas na rede pública estadual de ensino." (São Paulo).

Segundo o site da Secretaria da Educação de São Paulo, o governo destinará mais de 30 milhões para compra de produtos de higiene menstrual e essa verba será repassada através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-SP) das escolas estaduais, isso quer dizer que as compras dos produtos será mais rápida, pois não há tanta burocracia, já que o programa PDDE é destinado para agilizar alguns processos de compras, reparo e manutenção nas escolas estaduais.

Já é um avanço no combate à pobreza menstrual, mas está longe de atingir a todas as regiões do Brasil, uma vez que uma pesquisa do site Livre para Menstruar estima que 7,5 milhões de meninas brasileiras não possuem acesso a produtos de higiene menstrual e dados da Pesquisa Nacional da Saúde Escolar (PENSE) do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015, relata que 3% das estudantes de escolas públicas não usufruem de banheiros com infraestrutura adequada para o manejo da higiene nesse período.

Esse quadro se agrava mais nas regiões

menos desenvolvidas como norte e nordeste onde se concentram os piores rankings de banheiros em escolas públicas inadequados para o uso, ou seja, as escolas não possuem papel higiênico, água e tampouco sabonete. O Acre lidera em primeiro com o percentual de 15,1%, em seguida Roraima com 12,4%, Pará 11,8% e Maranhão com 11,2%. Mas, o que esses dados representam? Isso pode significar que uma grande parte dessas estudantes não frequentam as escolas quando estão no período menstrual e por consequência tem o rendimento escolar prejudicado ou em muitos casos também ocorre evasão escolar.

Se viver embaixo de um teto ou frequentar espaços públicos sem banheiro e sem condições mínimas de saneamento básico não garante a dignidade íntima para essas adolescentes e mulheres, então é difícil imaginar a situação de extrema precariedade enfrentada pelas pessoas que não possuem acesso ao saneamento básico em casa, situação que engloba diversas estudantes brasileiras, que além de não dispor de recursos financeiros para comprar absorventes, tampouco tem privacidade e higienização adequada e muito menos tem acesso à saúde básica.

A saúde íntima e o bem-estar da parcela feminina marginalizada está muito distante de atingir o conceito de saúde definido não só por pela a Organização Mundial da Saúde como por alguns autores. A utopia também está presente na própria lei orgânica da saúde a lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que estabelece no artigo 3º "Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo relatório da Unicef sobre a pobreza menstrual no Brasil, quase 90% das mulheres passarão entre 3 e 7 anos da vida escolar menstruando, dado que se mostra fundamental para formulação de políticas públicas efetivas para melhorar o rendimento escolar com base no combate à pobreza menstrual. Cita-se também que mais de 321 mil alunas (3% do total de meninas estudantes) não possuem banheiros adequados para uso em suas escolas. A situação se acentua na Região Norte, onde o percentual de meninas sem acesso ao banheiro ultrapassa 8%. Por meio dos dados, fica evidente que a infraestrutura escolar tem papel fundamental nos fatores que podem

contribuir para um desenvolvimento melhor, com potencial para possibilitar um aproveitamento mais adequado das alunas brasileiras durante o período em que estão nas escolas.

A situação da infraestrutura escolar vai muito além da disponibilização de banheiros, atingindo também insumos disponíveis para higiene pessoal. O relatório da Unicef detalhou que pouco mais de 11% das alunas brasileiras não possuem acesso à papel higiênico e que a chance de ausência do papel aumenta em números próximos de 50% nas escolas públicas com maioria de alunas negras, evidenciando que a população de baixa renda é mais afetada desde a menor condição de comprar insumos para dentro de casa até uma menor oferta de produtos na escola, que por fim se acumula com uma estrutura geralmente mais precária quando se pode considerar a presença de sanitários na escola.

Os avanços relacionados à renúncias fiscais e programas de distribuição passam por alguns fatores como a difusão de conhecimento sobre o tema pobreza menstrual nos últimos anos, bem como diversos movimentos feitos para pressionar os governantes a fim de se adquirir mais atenção para a pauta. Nos últimos anos houve um maior clamor para se mudar a forma de enxergar os absorventes, tornando sua presença em ações do terceiro setor mais frequente, lutando por maior universalização por meio de programas governa-

mentais e entre outros projetos.

Além da questão econômica e estrutural, ainda se faz necessário ampliar a disseminação de conhecimento a respeito da pobreza menstrual, trabalhando nas escolas esclarecimentos sobre o tema, para que as meninas que desconhecem questões envolvendo pobreza menstrual depois da primeira menstruação deixem de ser uma realidade, inserindo as mesmas em um ciclo que se retroalimenta, sob a lógica de que entender os benefícios do combate à pobreza menstrual fará com que desde cedo exista maior engajamento por parte da sociedade para combater todas as formas de violação de direitos envolvendo a pobreza menstrual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o escopo de analisar a vida das mulheres e meninas em situação de vulnerabilidade social e no quanto essa questão fisiológica pode prejudicar uma boa educação e qualidade de vida, caracterizando assim o que chamamos de Pobreza Menstrual.

A chegada da menarca na vida da população feminina é um marco de várias transformações e deveria ser apenas um fator fisiológico normal, porém essa fase é atrelada a desafios e complexidades postos das expressões sociais como desigualdade, falta de políticas públi-

cas de saúde, o que favorece a iniquidade do acesso à saúde primária da população carente e acesso aos produtos de higiene íntima. O conceito de saúde de qualidade acaba se tornando utopia, pois não é uma realidade que se faz presente na sociedade.

A pobreza menstrual que assola uma boa parte do Brasil e mundo não é de conhecimento por todos, até mesmo para as mulheres e adolescentes, os impactos como doença, rendimento e evasão escolar decorrente dessa questão é algo invisível, mas que através de algumas lutas de ONGS que vêm pressionando o poder público para adotar medidas que visam minimizar esses impactos. As ações do governo são pouquíssimas e ocorrem em regiões desenvolvidas como o sudeste. As políticas de saúde precisam ser abrangentes com propósito de atender aos grupos mais vulneráveis.

A educação, direito fundamental, tem seu acesso dificultado de muitas formas por conta da pobreza menstrual, tendo em vista que se desenvolvem patologias e problemas psicológicos. Um dos fatores diretamente ligados à falta de absorventes é a presença das alunas em sala de aula, que cai muito em relação aos outros alunos. O ritmo em que as estruturas escolares se deterioram é rápido, bem como a velocidade em que a frequência escolar cai por fatores ligados a ausência de produtos de higiene pessoal nos banheiros.

Referências

- ALENCAR GOMES, Mayra Ruana et al. Prevalência de dismenorrea e sua associação com depressão e ansiedade entre adolescentes de uma escola pública. *Adolescência e Saúde*, v. 13, n. 2, p. 98-105, 2016.
- ASSAD, Beatriz Flügel. Políticas públicas acerca da pobreza menstrual e sua contribuição para o combate à desigualdade de gênero. *Revista Antinomias*, v. 2, n. 1, p. 140-160, 2021.
- BANCO MUNDIAL. "Menstrual Hygiene Management Enables Women and Girls to Reach their Full Potential", site do Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2018/05/25/menstrual-hygiene-management>; acesso em 26/07/2021.
- Brasil. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_05/leis/18080.htm acesso em 16 de agosto de 2021.
- BRK AMBIENTAL. O Saneamento e a Vida da Mulher Brasileira. 2018. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/images/estudos/itb/pesquisa-mulher/relatorio.pdf>, BERLINGUER, Giovanni. A doença. Hucitec, São Paulo, 1988.
- BRETAS, José Roberto da Silva et al. Significado da menarca segundo adolescentes. *Acta paul. enferm.*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 249-255, 2012.
- BRK AMBIENTAL. O Saneamento e a Vida da Mulher Brasileira. 2018. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/images/estudos/itb/pesquisa-mulher/relatorio.pdf>, acesso em 20/07/2021.
- DASRA. Spot On! Improving Menstrual Health and Hygiene in India. Site da Dasra, 2015. Disponível em: <https://www.dasra.org/assets/uploads/resources/Spot%20on%20-%20Improving%20Menstrual%20Management%20in%20India.pdf>
- DEJOURS, Christophe. Por um novo conhecimento de saúde. *Rev. brasileira de saúde ocupacional*, v. 14, n. 54, Jun. 1986.
- DE SOUZA, Cicera Eduarda Almeida et al. MENSTRUAL POVERTY AND ITS IMPACTS ON WOMEN'S HEALTH: AN INTEGRATIVE REVIEW. *Health and Society*, v. 2, n. 01, 2022.
- DOS SANTOS NERIS, Brenda Borba. Políticas fiscais e desigualdade de gênero: análise da tributação incidente nos absorventes femininos. *Revista FIDES*, v. 11, n. 2, p. 743-759, 2020.
- LUZ, Anna Maria Hecker; BERNI, Neiva Iolanda de Oliveira; SELLI, Lucilda. Mitos e tabus da maternidade: um enfoque sobre o processo saúde-doença. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 60, n. 1, p. 42-48, Feb. 2007.
- MOTTA, Maria Carolina Carvalho; DA ROCHA BRITO, Mariana Alves Peixoto. POBREZA MENSTRUAL E A TRIBUTAÇÃO DOS ABSORVENTES. *Confluências| Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, v. 24, n. 1, p. 33-54, 2022.
- QUEIROZ, Nana. Presos que Menstruam: a brutal vida das mulheres – tratadas como homens – nas prisões brasileiras. Editora Record, 2015.
- RODRIGUES, Ana Cláudia et al. Dismenorrea em adolescentes e jovens adultas: prevalência, fatores associados e limitações na vida diária. *Acta Med Port*, v. 24, n. 52, p. 383-92, 2011.
- SILVA, João Victor Ferreira da; LOPES, Yoanna Danielly Victor. A pobreza menstrual como fator de violação de direitos humanos: um olhar para adolescentes em ambiente escolar. 2022.
- SILVA, N. S. B et al. Impacto da dismenorrea em adolescentes escolares. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n. 49, p. e3308, 12 jun. 2020.
- PEREIRA, Suzana José Balbino. O comportamento do consumo da mulher: um estudo sobre a compra de alternativas ecológicas aos absorventes. Trabalho apresentado para conclusão de curso de Administração de Empresas da PUC-Rio. 45 f., 2019.
- PLAN INTERNACIONAL UK. Research on Period Poverty and Stigma, site da Plan International UK, 2017. Disponível em: <https://plan-uk.org/media-centre/plan-international-uks-research-on-period-poverty-and-stigma>; acesso em 19/07/2021.
- RAMOS, Ana Luísa; MARIOTTI, Flora; BONZANINI, Taitiány. DISCUSSÕES SOBRE POBREZA MENSTRUAL EM SALA DE AULA: UTILIZANDO A CIÊNCIA CONTRA A DESINFORMAÇÃO. São Paulo (Município). Lei 17.574, de 12 de julho de 2021. Institui o Programa de cuidados com as estudantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-175-de-12-julho-de-2021> acesso em 08 de agosto de 2021.
- São Paulo (Estado). Decreto 65.797, de 18 de junho de 2021. Dispõe sobre a Ação Dignidade Íntima, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista – PDDE Paulista, instituído pela Lei nº 17.149, de 13 de setembro de 2019, e dá outras providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/198760> acesso em 08 de agosto de 2021.

HEY JOVEM! PARTIU COMBATER AS FAKE NEWS? CHEGA MAIS!

Material Grátis com Atividades Interativas e voltadas ao público Infanto-Juvenil sobre **Combate às Fake News e Desinformação**:

Link bit.ly/combatefake ou através do QR Code:



CARTILHA EDUCATIVA

Como as **FAKE NEWS** afetam nossas vidas

2022



Passo a Passo de Como Verificar

Além da educação midiática nos ajudar a combater as fake news, outra etapa importante é aprender a **como verificar se uma notícia que recebemos é falsa**.

Podemos pensar, por exemplo, que as fake news podem acontecer mais quando estamos em uma crise ou em meio a um tema desconhecido.

Não à toa, durante a pandemia da COVID-19, vimos um aumento do compartilhamento de notícias falsas nas redes sociais. Isso aconteceu, pois o desconhecimento da população em geral sobre o vírus fez surgir conteúdos enganosos.

Como exemplo, temos supostos remédios "milagrosos", que na verdade eram ineficazes e sem comprovação científica. Ou até mesmo a ideia de que o vírus não seria perigoso, divulgada por portais de notícias mal intencionados.

Mas, afinal, como podemos verificar se uma notícia é verdadeira ou falsa?

Se liga nas dicas:

1. LER OU ASSISTIR A NOTÍCIA DO COMEÇO AO FIM

Se você receber um link por qualquer rede social, não preste atenção apenas no título da notícia. Abra o conteúdo, leia atentamente até o fim e pense se há alguma coisa estranha naquilo que acabou de ler.

Por exemplo, durante a pandemia circulou uma notícia de que ingerir detergente poderia curar o coronavírus. Essa afirmação não parece contraditória? Pois é! Apesar disso, a cidade de Nova York, nos Estados Unidos, registrou 30 urgências após pessoas terem tomado detergente.

PASSO A PASSO DE COMO VERIFICAR | COMO AS FAKE NEWS AFETAM A NOSSA VIDA?

14/24



EACH | campus capital
USP
HASTE
Escola de Artes, Ciências e Humanidades
Universidade de São Paulo



OIPP
Observatório Interdisciplinar
de Políticas Públicas



GETIP EACH
USP



EAESP-FGV

JUVENTUDES LGBTQIA+ E EDUCAÇÃO: COMO DESIGUALDADES EDUCACIONAIS INTERFEREM NA GARANTIA DE DIREITOS

*Daniela Salú Mateus da Silva,
Leticia Sakihama de Menezes
Hora, Natália Fiorante Breda*

RESUMO: A educação é tida como a base para a formação político-social de todo indivíduo. Apesar do direito estar resguardado por legislação federal, é visível que o acesso à educação é atravessado por problemas econômicos, culturais e sociais, o que relaciona-se diretamente aos dilemas enfrentados pela comunidade LGBTQIA+. Objetivando a compreensão do impacto das desigualdades educacionais na garantia de direitos da população LGBTQIA+, utilizou-se do levantamento de questões, por meio de buscas em documentos oficiais, leis, normas jurídicas, documentos de conferências, relatórios técnicos, artigos acadêmicos, publicações científicas, relatos, entrevistas, matérias de jornais, notas e outras publicações vindas de plataformas de comunicação da sociedade civil e governo, relativas à educação e à comunidade acima citada. Os principais resultados foram: desmontes e inação das gestões públicas acerca de questões envolvendo a população LGBTQIA+ e Educação; importante papel da sociedade civil ao

levar adiante debates relativos à temática; e, por último, parte das questões que foram vistas como um problema público em algum momento deixaram de ser prioridade na agenda governamental.

PALAVRAS-CHAVE: Juventudes LGBTQIA+, Desigualdades Educacionais, Garantia de Direitos.

INTRODUÇÃO

A educação é tida como a base para a formação político-social de todo indivíduo, além de ser um direito resguardado pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção dos Direitos da Criança (1959) como declarado no artigo 18. Federalmente, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que dispõe, pelo artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Apesar do direito estar resguardado pela legislação, é visível que o acesso à educação é atravessado por problemas econômicos, culturais e sociais, o que relaciona-se diretamente aos dilemas enfrentados pela comunidade

LGBTQIA+. A profundidade da problemática relacionada à educação transpassa desde a formação docente até o preconceito durante a vivência escolar, como também a partir da análise e busca de dados relacionados às políticas públicas dentro da esfera federal, estadual e Municipal.

A discussão levantada junto à jurisdição pública reforça a falta de preparo, enquanto sociedade, para falar abertamente sobre os problemas experienciados por pessoas LGBTQIA+. Nota-se, por outro lado, a necessidade do esforço contínuo de pautar o assunto enquanto um direito fundamental:

A intolerância com relação às “minorias” sexuais compromete o próprio direito à vida. Não apenas no que diz respeito às mortes ocorridas quase que diariamente, mas compromete o direito à vida na medida em que impede a manifestação da sexualidade, impede que muitas pessoas tenham uma vida plena, livre e feliz. A sexualidade faz parte da essência humana, é expressão do desejo e do amor. Quando, pois, por meio da violência e/ou discriminação alguém priva o(a) outro(a) de exercer sua sexualidade, está violando o direito à vida e à felicidade. Assim sendo, os direitos LGBT são também direitos humanos, baseados nos princípios da liberdade, da livre manifestação sexual e do direito básico à dignidade da pessoa humana, e devem, pois, serem respeitados. (SILVA, MACIEL, BRABO, 2017)

Com este artigo, pretende-se aprofundar no que compete à discriminação e LGBTQIA+fobia no ambiente escolar, na formação profissional e nos materiais pedagógicos e ensino superior, principalmente por considerar que a educação formal é, muitas vezes, sinônimo de acesso a melhores oportunidades, ou, ao menos, acesso básico ao mercado de trabalho. Antes de adentrar à temática, detalha-se que a população estudada, LGBTQIA+, diz respeito à lésbicas, gays, bissexuais, transvestigêneras, queer⁴, intersexuais, assexuais, agêneras e demais diversidades, fazendo referência tanto à identidades de gênero⁵ quanto às sexuali-

1 Graduada em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo.

2 Graduada em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo.

3 Bacharel em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo.

4 Pode ser designado tanto para identidades sexuais quanto para de gênero, correspondendo às pessoas que não são heterossexuais ou cisgêneras e que questionam os padrões sociais existentes (Ciasca, Hercowitz, Junior, 2021, cap. 2).

5 Corresponde a “como cada pessoa se identifica em relação ao seu gênero” (Ciasca, Hercowitz, Junior, 2021, cap. 2). Logo, travestis, transexuais, pessoas transgêneras e agêneras correspondem às “identidades de gênero”.



dades⁶ de pessoas que não são cisgêneras⁷ e heterossexuais⁸.

Só no primeiro trimestre de 2022, o Brasil registrou taxa de desemprego de quase 12% (BELANDI, 2022). O cenário é preocupante, pois dentre os desempregados estão milhares de profissionais considerados qualificados, ou seja, com formação técnica complementar e/ou Ensino Superior. Em uma realidade em que mesmo tais trabalhadores mais qualificados encontram-se sem opções, qual a perspectiva das brasileiras e brasileiros que não contam ao menos com o Ensino Médio ou Fundamental?

Para parcela das populações LGBTQIA+, tal barreira formal e institucional ao ensino é cotidiana, o que reflete em menos oportunidades no mercado de trabalho. Esse percurso de exclusões forma um ciclo que se retroalimenta e, portanto, compreender sua lógica pode ser o primeiro passo para rompê-lo.

Sabe-se que as políticas públicas inclusivas e o próprio direito de acesso à educação

e integridade individual são constantemente atacadas por estarem alinhadas com as ideologias mais conservadoras que desacreditam ou compactuam com o preconceito contra orientação sexual, identidade de gênero e orientação afetiva. Ou seja, o preconceito social existente que, por meio de uma perspectiva negativa da moral, visão religiosa e das ciências, inferioriza qualquer pessoa que se destoe dos padrões heteronormativos⁹ (PRADO, MACHADO, 2017).

No Brasil, identifica-se tal postura de invisibilização dentro do Poder Legislativo, o que dificulta a discussão e afasta ainda mais estudantes que se identificam como LGBTs dentro do ambiente escolar e de formação profissional. No Poder Executivo o cenário não é diferente, ainda mais quando a “Agenda de Costumes” é tida como frente no debate de políticas educacionais e formativas.

No entanto, conforme foi observado ao longo das investigações, o Poder Judiciário parece atuar como um bastião na preservação

e reivindicação de direitos e garantias fundamentais, o que levanta “brechas” para que a discussão de atores diversos se insira na Agenda Governamental. Ainda assim, observa-se ser necessário muitos avanços no debate sobre o respeito à civilidade e ao direito de existir. Como será abordado nessa pesquisa, muito além de estudar e formar-se, a sala de aula ainda impõe o desafio de sobrevivência às minorias marginalizadas.

METODOLOGIA

O projeto se propôs a analisar os principais debates e discussões que permeiam a sociedade civil, e que constantemente ocupam o debate nas instituições públicas, assim como: (I) averiguar continuidade e a descontinuidade de políticas públicas; (II) a produção de informações e dados públicos; (III) a (in)existência da participação social; (IV) e a capacidade pública de produção de informações relativas à

⁶ Aspecto central da vida de uma pessoa que “*abrange corpo, sexo, identidades, papéis e expressões de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução*” (Ciasça, Hercowitz, Junior, 2021, cap. 2). Portanto, lésbicas, gays, bissexuais e assexuais fazem parte da terminologia “sexualidade”.

⁷ Diz respeito à pessoa que se identifica com o gênero designado ao nascimento.

⁸ Diz respeito à pessoa que se atrai por outra do gênero oposto.

⁹ Os padrões heteronormativos dizem respeito à uma orientação sexual “esperada”, no caso de uma sociedade pautada em hierarquia sexual, o heterossexual (PRADO e MACHADO, 2017).

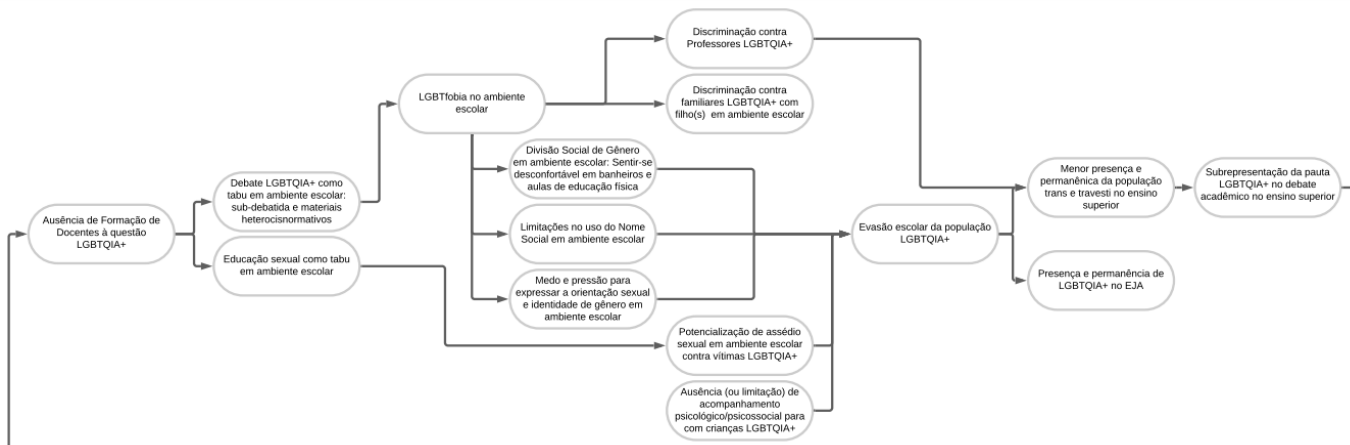


Imagem 1: Teia de Problemas em Educação. Fonte: Autoria própria.

temática LGBTQIA+, implicada diretamente pela disponibilidade de recursos materiais, financeiros e humanos.

Buscou-se a partir da experiência em Metodologia Ativa, concentrar o estudo nas questões referentes às populações LGBTQIA+, no que concerne à disponibilidade das informações, dimensão cognitiva, experiências e recomendações em áreas temáticas distintas, como: educação, saúde, segurança pública e trabalho e assistência social.

A escolha pela temática LGBTQIA+ se deu, principalmente, pela falta de dados públicos, pelos constantes ataques, - vindos tanto da sociedade civil quanto de agentes governamentais -, e pela busca de compreender a frequência do tema na Agenda Pública, seja na formulação e implementação das políticas públicas, ou na omissão e descontinuidade dessas. Para a construção do presente artigo, focou-se na área da educação, por ser este o principal escopo da Revista Juventudes Br.

O desconhecimento e a inexistência de dados sobre as populações LGBTQIA+ pode levar à desinformação - definida como "todas as formas de informação falsa, imprecisa ou enganosa, desenhadas, apresentadas e promovidas intencionalmente para causar dano público ou gerar lucro" (CETIC.BR, 2020). A imprecisão de dados e de outras informações se configura como desconhecimento de sua população (nacional, levando no âmbito do IBGE), o que pode levar à despolitização das políticas públicas, uma vez que estas serão pensadas sem evidências.

Segundo Pinheiro (2020) evidências, por sua vez, são as ferramentas e/ou recursos utilizados por gestores(as) para operar processos de formulação, implementação e avaliação. Dentre as formas de evidências, podemos listar: (I) Dados; (II) Pesquisas; (III) Relatórios Técnicos; (IV) Relatórios Analíticos, entre outros. Políticas construídas através de evidências

forneem insumos ao Estado para projetos que possuam propósitos conscientes.

No entanto, apesar de ser concebida de grande importância, a evidência, por si só, não é a única característica que pode definir os esforços do Estado. São considerados, da mesma forma, valores e crenças de uma sociedade e, estas, por sua vez, podem ser pautadas pela desinformação e moralidade.

Diante desses elementos elencados, a produção deste projeto foi baseado nas seguintes dimensões: (I) levantamento de dados oficiais e produzidos pela sociedade civil; (II) dimensão cognitiva, ou seja, analisar como a questão está sendo pautada na mídia, pela sociedade civil e no Poder Público; e (III) casos de referência e recomendações. Em decorrência das lacunas de dados em âmbito federal, tornou-se necessária a utilização de informações advindas de pesquisas municipais (muitas destas oriundas de capitais com maiores recursos orçamentários) e estaduais, de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e de pesquisadores acadêmicos.

No desenvolvimento das questões dentro da área de educação, foram feitos os devidos apontamentos quanto à interseccionalidade entre as áreas (trabalhadas aqui ou não), pontuando a importância dessas; as especificidades; as lacunas e as limitações que estas enfrentam separadas ou mutuamente.

Como insumos para o desenvolvimento da discussão das questões aqui apresentadas foram utilizados documentos oficiais, leis, normas jurídicas, documentos de conferências, relatórios técnicos, artigos acadêmicos, publicações científicas, relatos, entrevistas, matérias de jornais, notas e outras publicações vindas de plataformas de comunicação da sociedade civil e governo.

Ainda sobre o ponto de vista metodológico, vale dizer que todas as atividades de pesquisa foram realizadas em ambiente virtu-

al, sobretudo em decorrência dos impactos de pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o contato e diálogo com gestores públicos envolvidos com as questões foi impossibilitado, assim como a visita de instituições da sociedade civil envolvidas com a temática e órgãos públicos.

A pesquisa se estruturou, portanto, em uma abordagem qualitativa, focada no levantamento e mapeamento das principais informações e dados públicos relativos ao nível federal, de forma a compreender a atuação do Estado, mídia e sociedade civil, em relação às problemáticas relacionadas com a população LGBTQIA+. Esta orientação metodológica possibilitou um olhar panorâmico sobre as questões estudadas, propiciando abertura de caminhos para posterior aprofundamento nas diferentes frentes e nos gargalos informacionais encontrados.

RESULTADOS

No que diz respeito à escolha das questões-problema relativas à temática e com a finalidade de facilitar a apresentação das mesmas, optou-se por criar um diagrama capaz de expressar a interrelação entre elas, conforme representado pela Teia de Problemas abaixo:

Comumente, foi possível inferir que de todas as questões apresentadas no relatório, apenas 5 delas possuem dados públicos produzidos pelo Governo Federal. São elas (2.1.) A ausência de formação de docentes sobre a questão LGBTQIA+; (2.3.) Educação sexual como tabu em ambiente escolar; (2.4.) LGBTfobia no ambiente escolar; (2.8.) Potencialização de assédio sexual em ambiente escolar contra vítimas LGBTQIA+; e (2.12.) Evasão escolar da população LGBTQIA+.

Destas, há pesquisas e projetos em âmbito nacional, sendo possível destacar iniciativas governamentais como o "Brasil sem Homo-

fobia” (2004), que teceu diretrizes e políticas para a população em diversas áreas e correlatos como o projeto Escola Sem Homofobia, assim como conferências nacionais LGBTQIA+. Há, também, a presença de órgãos governamentais ligados à Presidência da República e associações nacionais na produção e financiamento de estudos que colaboram com dados e informações.

Também, tornou-se evidente que todas as questões, enunciam, ao menos, a presença da produção de conteúdos, dados e informações realizados por organizações paralelas ao Governo, bem como foram encontradas produções de universidades, sociedade civil, mídia, entre outros correspondentes. As buscas localizaram retrocessos e denunciaram desmontes executados nas mais recentes gestões e a constante inação acerca das questões que envolvem a população LGBTQIA+ e Educação. Por consequência, as produções encontradas possuem como característica uma diversidade de amostras e universos, bem como materiais extremamente variados, pouco específicos e segmentados.

Dois questões interessantes de se abordar como pontos fora da curva que receberam atenção do Estado, são: os itens (2.5.) Divisão Social de Gênero em ambiente escolar e o (2.6.) Limitações no uso do nome social em ambiente escolar. O primeiro refere-se ao fato de que pessoas LGBTs podem sentir-se desconfortáveis em banheiros e aulas de educação física, e que, apesar de não possuir dados públicos federais compilados abordando a problemática, existem ações do Poder Legislativo específicas que tratam da proteção contra a discriminação em banheiros que contemplem LGBTQIA+s, como é o caso da Lei 5008/20.

Já quanto à segunda questão, que independentemente de não haver dados disponíveis sobre a negligência em instituições educacionais, teve, no ano de 2016, a instituição do decreto do Governo Federal, com a finalidade de garantir o uso do Nome Social em órgãos, entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Nesse sentido, entende-se que apesar da ausência de indicadores que denunciem a negativa institucional do Nome Social, o debate promovido na época pela sociedade civil, mídia e outros, possibilitou a adoção de atos do Executivo que vieram a reconhecer a questão como um problema público.

Já na dimensão cognitiva, observou-se que, de modo geral, a sociedade civil teve um papel importante ao pautar e levar adiante a

maioria dos debates. Foram diversas menções às questões promovidas apenas pela sociedade civil através de materiais e trabalhos acadêmicos produzidos por especialistas, entidades, organizações, grupos e associações. Por outro lado, o poder público foi o agente que menos se mobilizou, mencionando 22 vezes os debates na esfera pública, de acordo com o mapeamento da pesquisa até então.

Outrossim, dentro da agenda governamental, há uma grande visibilidade de questões relacionadas a população LGBTQIA+ no ambiente escolar por parte da atuação do Poder Legislativo, somando 23 menções entre proposições e ações legislativas como Projetos de Lei, justificativas, textos comentados e atas de audiências, valendo salientar uma mobilização mais incisiva na questão “Educação sexual como tabu em ambiente escolar”, sempre marcada por um debate moralista e disputado entre grupos divergentes.

Diferentemente do Poder Legislativo, o Poder Judiciário registrou somente 9 menções às respectivas questões dentro do mapeamento do relatório. Dessa forma, tecendo um olhar principalmente para questões como “Divisão Social de Gênero em ambiente escolar: Sentir-se desconfortável em banheiros e aulas de educação física”, que através de decisão, definiu que não obstante o posicionamento do estabelecimento, o indivíduo transgênero tenha direito ao uso do banheiro de acordo com sua identidade de gênero, bem como seguiu questionando leis municipais contramajoritárias sobre a questão e pontuou uma atuação na questão “Evasão escolar da população LGBTQIA+” através da observância sobre a criminalização da homofobia.

Por fim, a maioria das questões que já foram vistas como um problema público em algum momento, em sua maioria, deixaram de ser prioridade na agenda governamental como é possível observar a partir do desmonte de programas como o “Brasil sem Homofobia” e o projeto “Escola sem Homofobia”, ou até mesmo pelo descaso e falta de investimento em programas educacionais para além do recorte LGBTQIA+, como é o caso da EJA.

Desse modo, as questões que ainda permanecem sendo vistas como um problema público são “Limitações no uso do Nome Social em ambiente escolar”, que possui decreto vigente, “Discriminação contra Professores LGBTQIA+”, ao qual, recentemente, sob ação representativa o STF aprovou que discriminação por orientação sexual e identidade de gênero é crime punível e “Ausência (ou limitação) de

acompanhamento psicológico/psicossocial para com crianças LGBTQIA+” onde o Ministério da Saúde se fez ativo na última gestão governamental e onde há registro de ações regionais através dos poderes Executivos locais.

O Executivo Federal, por sua vez, mobilizou esforços seja para fortalecer ou para mitigar políticas relacionadas a questões como “Menor presença e permanência da população trans e travesti no ensino superior”, onde o Governo Bolsonaro, por exemplo, manifestou-se contra o vestibular específico para transgêneros, e “Discriminação contra Professores LGBTQIA+”, onde houve, tão somente, uma forte aproximação do ex Governo Temer em anunciar apoio a projetos e promover campanhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática, com limitações já no processo formativo de docentes para com questões LGBTQIA+s e de diversidade, nota-se, por exemplo, uma ausência de normativas orientadas pelo Ministério da Educação que resulta nas “questões LGBTQIA+” serem vistas como tabu em sala de aula, impedindo o debate e a interrupção estrutural da discriminação. Além disso, os conteúdos adotados nas escolas têm como régua apenas sexualidades e configurações de núcleos familiares heterocisnormativos¹⁰, excluindo famílias nos seus mais diversos contextos e disposições (CARVALHO, MACEDO JÚNIOR, 2019).

Há, ainda, a temática da educação sexual, que em si já é um tabu na sociedade, sendo encarada de maneira moralista, mesmo fora da pauta LGBTQIA+. A ausência de informações básicas, como IST's e direitos sexuais e reprodutivos demonstram que a educação sexual é tabu. Na prática, porém, a omissão desse tema leva à estigmatização e violências, como o trágico percentual de 55% dentre os jovens LGBTQIA+ que já foram vítimas de assédio sexual em ambiente escolar (DARC, 2017).

A recorrente fetichização e hipersexualização corroboram com um universo hostil de assédio de adolescentes LGBTQIA+ diante da ausência de educação sexual – a qual poderia, por exemplo, possibilitar que uma criança reconhecesse que sofreu algum tipo de abuso. É nesse contexto de constante discriminação em ambiente escolar, além de limitações institucionais para debater seriamente a sexualidade e ausência de acompanhamento psicológico, que observa-se a evasão escolar das pessoas LGBTQIA+s.

Além disso, a realidade das crianças e

¹⁰ Refere-se à junção da heterossexualidade (atração afetivo-sexual por indivíduo de gênero oposto) e da cisgeneridade (conformidade com o gênero designado ao nascimento) enquanto naturais, legitimadas socialmente como o padrão a ser seguido, e, consequentemente patologizando todo o resto que foge à norma (CARVALHO, MACEDO JUNIOR, 2019).



adolescentes LGBTQIA+ no Ensino Básico se repete no Ensino Superior. Segundo levantamento da Andifes, apenas 0,3% dos estudantes matriculados em universidades federais brasileiras são transexuais (MAIA, 2019). O desrespeito e dificuldades de permanência são ainda mais destacados para grupos em intersecção de discriminações, como pessoas negras, mulheres, trans e travestis.

Porém, se LGBTQIA+s não acessam e não permanecem na universidade, a presença dos debates, pesquisas, discussões e políticas educacionais que as tocam também não são perpetuadas na Academia. Nas salas de aula, por exemplo, diversos professores LGBTQIA+ relatam sentir medo constante de perder o emprego, colocando mais uma barreira psico-

lógica no acesso às licenciaturas e ao debate pedagógico (MARADEI, 2019).

Uma vez negligenciadas no âmbito educacional, as populações LGBTQIA+ também sentem o impacto da exclusão no mercado de trabalho. Ao considerarmos o trabalho como direito constitucional e meio de desenvolvimento pessoal, humano e de inserção social, é responsabilidade do Estado assegurar o direito ao trabalho digno. No entanto, como evidenciado na pesquisa LGBTQIA+ em Pauta, o Estado brasileiro é inerte diante da temática do trabalho para a população LGBTQIA+, como também não possui e nem produz dados suficientes para elaboração de políticas públicas.

Em relação ao direito ao trabalho digno para a população LGBTQIA+, identifica-se a dis-

criminação e o preconceito como fatores que impedem ou tornam difícil o acesso ao mercado de trabalho ou aos centros de tomada de decisão. Ainda, o baixo conhecimento sobre as especificidades e realidades de todas as siglas da população LGBTQIA+ em questões como raça, gênero e classe social, impede que hajam dados representativos sobre a diversidade de trabalhadores e, então, políticas públicas assertivas na tentativa de sanar problemas históricos e presentes.

Neste contexto estruturalmente cíclico, o desrespeito pelo nome social, os desconfortos com questionamentos acerca da orientação sexual e identidade de gênero, o descaso e o desrespeito pautados na moralidade e no desconhecimento, corroboram para a margina-

lização social e, principalmente na população T, levam à prostituição/trabalho sexual como única forma de aquisição de renda.

Reforça-se o ciclo de exclusão que permeia todas as instituições – família, escola, trabalho –, e expõe essas pessoas aos fatores de risco de vida como violência, abuso de drogas ilícitas, afastando ainda mais essa população dos direitos de cidadania.

Dessa forma, abordar a discriminação estrutural como problema público, comum, e não apenas individual ou “identitário”, significa compartilhar soluções que passam, portanto, pelo debate público e coletivo da pólis. Em outras palavras, enfrentar algo institucionalmente demanda transformações estruturais e políticas para que se reverbere em mudanças e mobilizações reais. Não se trata de um debate pontual e isolado, mas transversal às demais pautas de interesse do Estado – e eis o desafio de trazer a pauta à centralidade do debate.

Com a análise de diversas questões relacionadas à Educação e suas interseções às temáticas LGBTQIA+, bem como a síntese mencionada no início desta seção, evidencia-se que há um desmonte no campo de políticas públicas relacionadas à população LGBTQIA+. A falta de novas propostas e aprovações de projetos de lei (PLs) que olhem com cuidado sobre as questões anteriormente aqui levantadas são agravadas pela falta de dados correspondentes e de pesquisas referentes ao assunto.

No que diz respeito ao problema público, além do recorte LGBTQIA+, a educação brasileira passa por impasses e desmonte orçamentário que resulta inclusive nas políticas defasadas de financiamento de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), sempre presente em discussões e dividindo opiniões na sociedade geral e nas propostas partidárias. Constante alvo de desinformação e notícias falsas (fake news), a descontinuidade de políticas públicas entre mudanças de Governos e suas ideologias vigentes afeta toda a população, além de gerar insegurança e sentimento de não-confiabilidade nas propostas governamentais.

O artigo 205 da Constituição Federal Brasileira afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Além disso, em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou, por vias jurídicas, a criminalização de atos de discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero. Apesar dessa vitória recente, o caminho é longo para quebrar esse ciclo vicioso e estrutural de preconceitos. As ações efetivas no campo da educação referente às demandas LGBTQIA+ acabam por depender de estados e municípios, que criam e aprovam suas próprias leis e programas.

É, portanto, apontamento desta iniciativa, o apoio e encorajamento àqueles que fora da esfera pública, lutam, produzem dados e iniciativas para pessoas LGBTQIA+ - para que sigam criando espaços nas arenas de debate e disputa; assim como, é recomendação urgente aos pesquisadores, gestores, parlamentares e tomadores de decisão diversos do Poder Público que reconheçam a existência e direitos da população LGBTQIA+, considerando suas especificidades, no acesso, permanência e vivência em todas as etapas, momentos e espaços da educação formal.

Evidencia-se também que a presença de dados públicos não determina, necessariamente, a existência de políticas públicas. Por outro lado, na disputa de narrativa, a ausência de dados públicos segue servindo como espantalho argumentativo para tentar legitimar a ausência de políticas públicas. No limite, com ou sem dados existentes, a formação da Agenda Governamental depende da agenda programática dirigente e, acima de tudo, do contexto, conjuntura e vontade política dos dirigentes.

O esforço, portanto, deve estar em aglutinar conteúdos e informações relevantes à disputa de narrativa para encerrar os direitos LGBTQIA+ como direitos civilizatórios e basilares de nossa sociedade. Até porque, só se avança enquanto sociedade quando ninguém fica para trás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELANDI, Caio. Desemprego tem queda em 22 estados no 2º trimestre de 2022. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34643-desemprego-tem-queda-em-22-estados-no-2-trimestre-de-2022>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- CARVALHO, C. O. de; MACEDO JÚNIOR, G. S. (2019). 'Ainda vão me matar numa rua': direito à cidade, violência contra LGBTs e heterocisnormatividade na cidade-armário. *Revista De Direitos E Garantias Fundamentais*, 20(2), 143-164. <https://doi.org/10.18759/rdgf.v20i2.1018>
- CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. TIC Domicílios 2020. Disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 03 set. 2022.
- CIASCA, S. V.; HERCOWITZ, A.; JUNIOR, A. L. Definições da sexualidade humana. In: CIASCA, S. V.; HERCOWITZ, A.; JUNIOR, A. L. (ed.). *Saúde LGBTQIA+: práticas de cuidado transdisciplinar*. 1ª ed. Santana de Parnaíba [SP]: Manole, 2021. cap. 2, p. 12-17. ISBN 978-65-5576-116-0.
- DARC, Larissa. 6 situações que todo jovem LGBT passa na escola e como combatê-las. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4970/7-situacoes-que-todo-jovem-lgbt-passa-na-escola-e-como-combate-las>. Acesso em: 3 set. 2022.
- MACIEL, Talita Santana; DA SILVA, Matheus Estevão Ferreira; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Desafios à educação frente aos “novos” direitos humanos: a construção da categoria de gênero junto aos movimentos feminista e LGBT. *Itinerarius Reflectionis*, v. 13, n. 2, p. 01-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rii/article/view/45424>. Acesso em 3 set. 2022.
- MAIA, Dhiego. Ao menos 12 universidades federais do país têm cotas para alunos trans. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/ao-menos-12-universidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-alunos-trans.shtml>. Acesso em: 3 set. 2022.
- MARADEI, Giovanna. Professores contam como é ser LGBT na escola onde trabalham. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/07/31/professores-contam-como-e-ser-lgbt-na-escola.htm>. Acesso em: 3 set. 2022.
- PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. Políticas públicas baseadas em evidências (PPBEs): delimitando o problema conceitual. Texto para Discussão, 2020. Disponível em: <https://www.econstor.eu/handle/10419/240749>. Acesso em: 03 set. 2022.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade. Cortez Editora, 2017. Disponível em: https://clinicasdotestemunhos.weebly.com/uploads/6/0/0/8/60089183/aula_5-preconceito-contrahomossexualidades.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PELAS JUVENTUDES

Guilherme Silva Lamana Camargo¹

RESUMO: O ensino superior passou por grandes transformações através de políticas públicas nos últimos 20 anos, transformações que possibilitaram uma entrada expressiva de jovens nas universidades, principalmente públicas. Além disso, os perfis dos ingressantes mudaram ao longo deste tempo, proporcionando uma entrada de todas diversidades de estudantes, contemplando não só elites, mas estudantes de classes mais baixas e pretos, pardos e indígenas. No presente artigo o objetivo é fazer uma releitura do contexto histórico da expansão universitária e descrever as políticas públicas que atuaram com o favorecimento da democratização do ensino, principalmente pelo uso de ações afirmativas. Além das comparações com os perfis de estudantes ao longo dos anos demonstrando o impacto das políticas, será apresentado também um diagnóstico de espaços a serem trabalhados dentro desta temática.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Superior; Ações afirmativas; Lei de Cotas

INTRODUÇÃO

O avanço da educação superior com aumento de cursos, universidades e, principalmente, diversidades de estudantes fez com que houvesse uma grande crescente de juventudes atendidas ao longo dos últimos anos. Além do aumento do número de jovens, ocorreu também o aumento das inúmeras diversidades e diferentes juventudes no espaço da educação superior.

No censo escolar de 2020, último censo disponibilizado para consulta, os jovens representavam 63% dos ingressantes e 67% dos matriculados nas instituições de ensino superior. Por isso, falar sobre educação superior se intersecciona sobre falar da formação das juventudes.

Porém, quando falamos de juventudes

neste espaço tratamos da imensa diversidade dessa população, que antes já estava presente na educação superior, mas com um foco apenas naquela juventude filha da elite, característica advinda da história da garantia do direito à educação realizada no país.

Neste sentido, antes de compreender o avanço da educação superior no Brasil, é importante conhecer a linha temporal da educação brasileira. Esta que possui traços do papel colonial até hoje.

A partir disso, apresentarei um pouco do contexto da consolidação do direito à educação e, conseqüentemente, da educação superior. Em seguida, mostrarei alguns dados que corroboram para a importância das juventudes no ensino superior público e que demonstram a efetividade de políticas de ações afirmativas neste século. Por fim, tratarei de algumas rotas a serem construídas e trabalhadas diante as desigualdades do ensino superior e juventudes.

DIREITO À EDUCAÇÃO

Os países colonizados da América Latina possuem características similares quando tratamos a educação, pois não houve um processo de aprendizado que favorecesse menores classes. Na verdade, ocorreu uma educação que era focada na manutenção dos privilégios e interesses individuais, ou seja, com atendimento para os dominadores. Mas, no caso da colonização portuguesa, acrescenta-se que a constituição da educação superior no Brasil só vai ocorrer no último século, quanto países da colônia espanhola já haviam universidades anteriormente.

Com a independência podia aspirar-se a alguma mudança neste cenário, mas o projeto educacional que acabou por se consolidar, assim como mostra Araujo (2017) foi a divisão entre a educação formadora da elite e uma educação popular, diferenciando as classes daquilo que podia se ter de conhecimento.

Todo esse processo até então indagou diversos cidadãos a refletirem e se manifestarem. Um desses movimentos foi o Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova. Com data de 1932, foi um dos desdobramentos da Revolução de 1930, que com a ascensão de uma nova organização política e desejos sociais, alçou olhar para uma educação que fosse um direito dos cidadãos.

As reivindicações e garantia da educação - mesmo que a princípio só o ensino primário - foi consagrada somente na Constituição de 1934. A conquista da educação como um direito de todos e dever do Estado só viria a se efetivar com a Constituição Federal de 1988, em que para além do ensino primário, se caracteriza uma educação básica inteiramente obrigatória e gratuita.

Histórico do acesso ao ensino superior

Por tal histórico apresentado já poderia prever um cenário complexo dentro do ensino superior. Sendo este uma continuidade da trajetória educacional e com exigência da educação básica já teríamos aqui uma linha histórica que excluiu classes antes mesmo que pudessem ter acesso a uma educação superior. Porém, quando tratamos da história da ampliação do ensino superior também existem eventos que marcam algumas características do seu crescimento, caracterizando-se por uma especificidade de atendimento a classes mais altas.

O crescimento do ensino superior passou por algumas ondas de crescimento ao longo do século XX por iniciativa de alguns dispositivos legais do Governo Federal. Nesse sentido, Senkevicz (2021) nos traz uma leitura resgatando instrumentos legais e movimentos políticos para esta etapa.

A primeira delas, deu-se por conta da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, a qual permitiu que diferentes diplomas do ensino médio adentrassem nas instituições de ensino superior - o que antes só ocorria com aqueles que haviam estritamente o ensino médio sem nenhuma qualificação de área profissional -, resultando em um grande aumento da entrada de estudantes que não foi suprida pelas então instituições de ensino superior. Essa alta demanda viria gerar os vestibulares classificatórios que limitaram os estudantes ingressantes às vagas disponibilizadas.

A segunda grande crescente se deve à Reforma Universitária de 1968, que traz grandes avanços no que diz as organizações universitárias, hierarquias e tripé de ensino, pesquisa e extensão das universidades, mas também possibilitou uma criação das instituições de ensino superior privadas, que viabilizou um grande crescimento das mesmas subsequentemente.

Esse processo de ampliação das instituições de ensino superior não ocorreu acompanhado de um processo de democratização do ensino superior, possibilitando a entrada de

1 Bacharel em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestrando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).



estudantes de escolas públicas e, principalmente, de classes mais baixas. Essa conquista e avanço apenas ocorreria no início do século XXI com o protagonismo do Governo Federal de criar políticas públicas que abordam diretamente as desigualdades do país, mas também um atendimento de reivindicações de diversos pesquisadores e movimentos, como a União Nacional dos Estudantes (UNE).

As iniciativas do Governo Federal no início dos anos 2000 tiveram grande impacto na estratificação horizontal do ensino superior. No início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva é instituído um grupo interministerial a fim de analisar e avaliar o cenário da educação superior no país. Assim, propicia-se (i) o debate acerca das ações afirmativas, que se registrava como uma grande reivindicação, consolidando-se com a Lei de Cotas depois; (ii) a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), destinado a oferecer bolsas integrais ou parciais em universidades privadas aos alunos que estiveram em Ensino Médio público ou privado com bolsa integral, já contendo ações afirmativas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e índios e para pessoas com deficiência; e (iii) uma necessidade de aumento na quantidade de universidades públicas, a fim de ampliar vagas e o qualificar o ensino e a pesquisa.

Estas iniciativas anteriormente citadas fazem com que se inicie um processo de ampliação da educação superior, mas que pela primeira vez passava por um caráter democratizador, rompendo com o histórico de ma-

nutenção de elites e educação superior para aqueles que possuíam melhores condições econômicas. Mesmo que ainda estivesse muito aquém da necessidade de acesso aos estudantes.

As ações afirmativas tiveram papel fundamental dentro da democratização deste ensino, como mostraremos a seguir. Trevisol e Nierotka (2015) definem as ações afirmativas como ações de proteção de minorias e grupos discriminados no passado a fim de consolidar uma equidade de oportunidades e evitar a perpetuação de uma discriminação.

Neste sentido, o Brasil havia assumido compromissos internacionais que defendem a tomada de iniciativas com viés afirmativo, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas em 1967 e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada na África do Sul em 2001, mas apenas anos depois teríamos ações concretas que mudariam o cenário existente para a implementação de ações afirmativas.

Quando tratamos de ações afirmativas podemos citar diversas iniciativas, que passam por grandes estudos e debates sobre sua eficiência no combate às desigualdades ao longo dos anos. Porém, classificou o uso da reserva de vagas como um dos meios de maior impacto, como veremos.

Em meados dos anos 2000 o principal meio compreendido como ação afirmativa nas universidades se fazia através de bônus

e acréscimo de nota aos estudantes. Porém, a Lei estadual nº 4.151 de 2003 do Rio de Janeiro iniciou um movimento que culminaria na adoção da Lei de Cotas em 2012 e que deverá passar por revisão neste ano.

A Lei fluminense estabeleceu uma reserva das vagas das universidades estaduais para estudantes advindos de escolas públicas, para negros e pessoas com deficiência, sendo já aplicada no mesmo ano pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). No ano seguinte, a primeira universidade federal do Brasil também aderiu à reserva de vagas por cotas. A Universidade de Brasília (UnB) incluiria tal ação afirmativa no seu segundo vestibular de 2004, sendo a pioneira dentre as federais.

Um estudo de Feres Júnior, Daflon e Campos (2013) mostrou que mais de 70% das instituições de ensino superior públicas adotaram ações afirmativas até 2010, sendo principalmente a reserva de vagas por cotas. Porém, o movimento da reserva de vagas foi por anos questionado, sob um argumento de desigualdade de acesso, o que seria rompido justamente por ter um objetivo contrário dentro de um julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF) em abril de 2012.

A vitória através do STF possibilitou a implementação de uma norma então que regulamentava e estabelecia a adoção de reservas de vagas por cotas em todas as universidades federais.

A Lei 12.711 de 2012 ou a Lei de Cotas

foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff estabelecendo 50% das vagas das universidades públicas federais para estudantes egressos do ensino médio público. Sob critérios de 50% destes estudantes serem de famílias de baixa renda, com um 1,5 salário-mínimo per capita, e deveriam ser preenchidas de acordo com a população respectiva de pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência no Estado pelo último censo do IBGE.

Neste meio, o que apoiou tais iniciativas e a adoção de padrões das instituições de ensino foi a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2009, possibilitando um sistema com mecanismos similares para todas as instituições.

IMPACTO DAS POLÍTICAS

Todo esse histórico da consolidação do direito e crescimento do ensino superior é de extrema importância quando entendemos esse impacto na vida das juventudes. Essas que, como já dissemos, são predominantes neste nível de ensino. Se olharmos para as universidades públicas, perceberemos ainda mais sua presença, que é o que veremos a seguir.

Antes disso, podemos analisar a presença da juventude dentro do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é o exame que qualifica não só para a entrada em uma universidade pública, mas também serve de mecanismo para outras políticas públicas como o PROUNI e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), além de ser utilizada por instituições privadas como forma de ingresso.

Do ENEM de 2020, como exemplo, dos mais de 5 milhões inscritos, a grande parte era jovem:

O Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é o conjunto de dados que consolida todas as informações das instituições de ensino superior brasileiro. Como já falamos, os jovens representam quase 70% de todos os estudantes das universidades, porcentual que é ainda maior quando olhamos para universidades públicas, representando 84%.

Para avaliar essa participação juvenil na estratificação horizontal universitária pública e os reflexos das políticas citadas, realizei uma comparação dos Censos de 2009 - o primeiro disponibilizado - com o último disponível, de 2020. Quando olhamos para os ingressantes de universidades públicas nos anos, além da

FIGURA 1 - INSCRITOS NO ENEM DE 2020

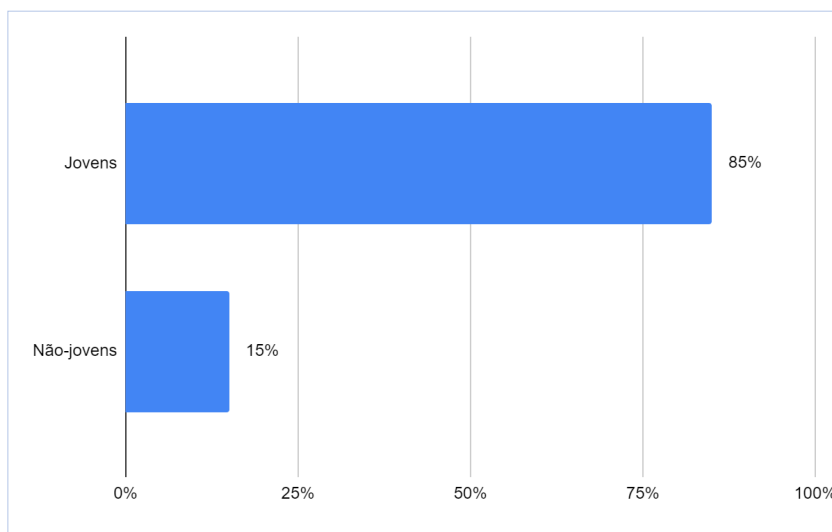
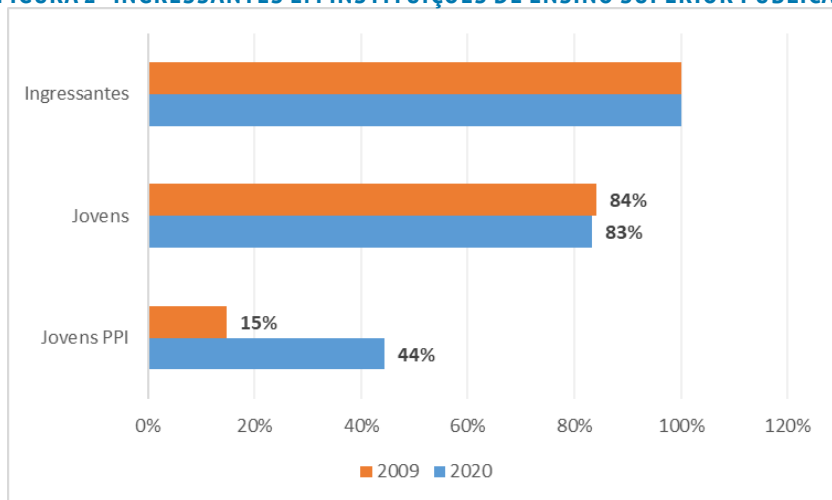
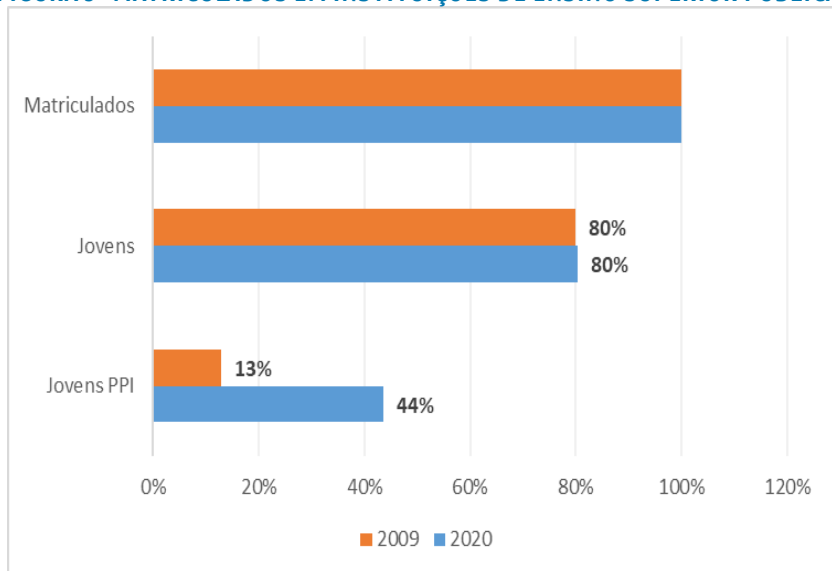


FIGURA 2 - INGRESSANTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior

FIGURA 3 - MATRICULADOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior

percepção da grande parte dos jovens, podemos ver que a quantidade de ingressantes pretos, pardos e indígenas triplicou:

No caso dos estudantes matriculados em universidades públicas nestes dois anos ainda percebemos a predominância da juventude neste espaço e também observamos tal crescimento - um pouco maior neste caso - quanto aos jovens pretos, pardos e indígenas:

Outro dado interessante a se analisar é no que tange aos concluintes dos cursos. Existe um problema de permanência dos estudantes que é pouco olhado por políticas públicas, então se faz necessário estudar esta temática a fim de compreender os fatores que influenciam na conclusão, como raça, classe, gênero e entre outros.

No que se refere ao ensino superior público, podemos perceber que o efeito das políticas que foram implementadas é bem significativo, tendo uma conclusão de jovens pretos, pardos e indígenas quase quadruplicado percentualmente:

Com estes dados já seria possível traçar o impacto que essas políticas tiveram ao longo destes anos. Uma limitação dos dados e, consequentemente, da análise aqui é a não inclusão da variável renda e aí conseguir delinear ainda mais quem são estes estudantes que entraram na universidade que antes não faziam parte desta categoria.

Os dados do PROUNI podem corroborar com a análise do aumento dos jovens na universidade. Em 2005, no primeiro ano de concessão com o PROUNI foram 89% de estudantes jovens com bolsas integrais e parciais:

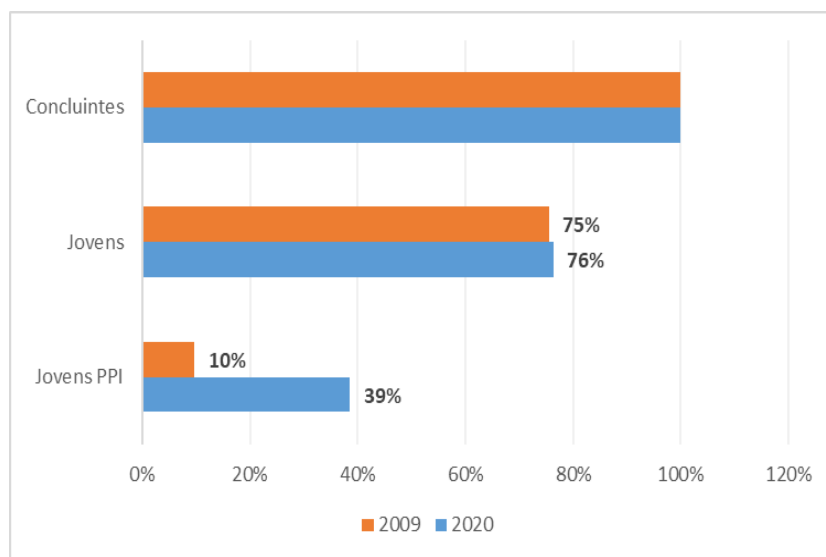
Podemos verificar que há uma queda na porcentagem de estudantes jovens com bolsas pelo PROUNI até o ano de 2020, o qual é o último ano que possui microdados publicados. Queda que não se verifica quando olhamos para os jovens pretos, pardos e indígenas.

Para complementar com a explanação sobre uso da reserva de vagas como uma das ações afirmativas mais disseminadas, apresento o caso da Universidade de São Paulo (USP). Como a Lei de Cotas possui ação direta apenas nas universidades federais, a USP passa a adotar a reserva de vagas apenas a partir do ano de 2017.

Se olharmos para o ano de 2015 - primeiro ano de dados de matrícula disponibilizado - e o ano de 2021, será possível perceber que o aumento começa a ser mais curvado a partir do ano de 2018 quando os estudantes beneficiados pela reserva de vagas entram na Universidade:

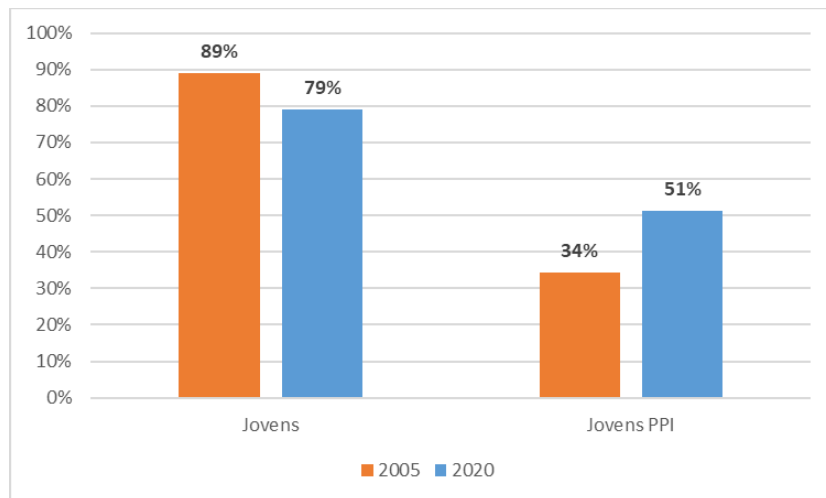
Além disso, uma discussão interessante que poderíamos aprimorar aqui é que a USP adota a reserva de vagas com percentual gra-

FIGURA 4 - CONCLUINTE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS



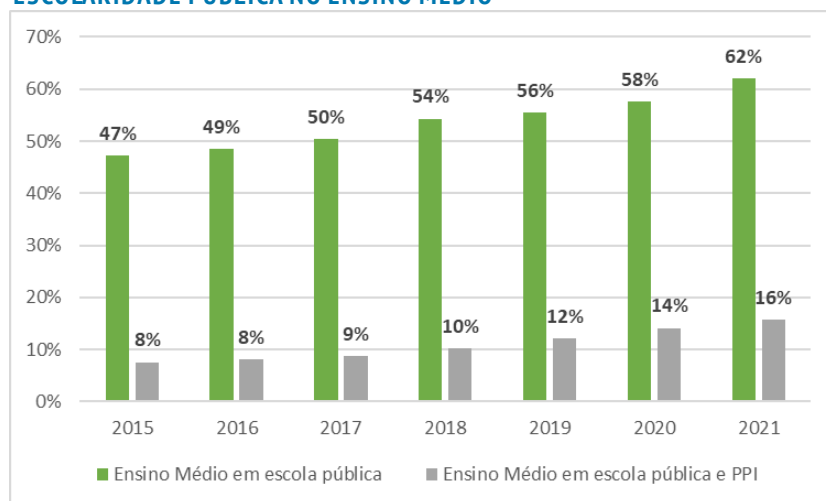
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior

FIGURA 5 - BOLSAS CONCEDIDAS PELO PROUNI A ESTUDANTES JOVENS



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do PROUNI

FIGURA 6 - ALUNOS MATRICULADOS NA USP POR ESCOLARIDADE PÚBLICA NO ENSINO MÉDIO



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do PROUNI

dual, atingindo o estabelecido na Lei de Cotas somente na entrada dos anos estudantes em 2021. Seria interessante um maior conjunto de anos subsequentes para verificarmos as mudanças nos perfis de matrículas da universidade.

Bourdieu (1964) já tratava sobre a temática do atendimento das instituições de ensino superior por classes mais altas no cenário francês em meados XX, em que definia que os estudantes participavam do que chamou de “a escolha dos eleitos”. Dito que sua classe, cor ou gênero influenciava então em uma entrada em cursos do ensino superior, diremos então que estas classes já estavam eleitas antes de um processo seletivo, ou seja, a escolha entre os estudantes que ingressaram já estava tomada. A partir destes números entendemos então um caminho democratizador iniciado por universidades públicas no Brasil nos últimos anos.

Caminhos a serem trilhados

Os dados nos revelam a importância das políticas aplicadas nos últimos anos pelo Governo Federal e a efetividade das ações afirmativas. Porém, ainda temos longos caminhos a serem trilhados a fim da diminuição de uma desigualdade e maior possibilidade formativa aos estudantes, a qual não tratamos somente sobre o acesso.

O olhar para além do acesso às Universidades é de suma necessidade. Existe uma metáfora que compara o ingresso a educação superior a uma porta giratória, onde estes estudantes que não possuem condições de permanência – sendo principalmente aqueles de menores classes – acabam saindo na mesma medida, não chegando a concluir o curso.

Alguns números nos instigam ainda mais a pensar na permanência de estudantes em um cenário de crise gerada pelo lamentável caso do coronavírus. A 2ª edição da pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus², iniciativa do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) e realizada no primeiro semestre de 2021, apresentou que 21% dos jovens que estudavam tiveram que interromper os estudos por questões financeiras. Além disso, a mesma pesquisa trouxe que cerca de metade dos jovens que ainda estudavam pensaram em parar de estudar, isso em um contexto de maior recorde de não inscrição no Enem de todos os tempos - o qual tem extrema predominância, de 85% de jovens. Ou seja, a partir de um contexto que já não se olhava para a permanência, se faz ainda mais necessário esta atenção em um cenário após impactos da pandemia.

Permanência contida em uma política nacional, a de Assistência Estudantil, mas pouca aplicada. O Decreto 7.234 de 2010 regulamentou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) estabelecendo que passar pela assistência estudantil perpassa por atuar nas áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acessibilidade.

De lá para cá não são tantas as iniciativas que contemplam todas estas frentes, ainda carecemos de estudos mais aprofundados sobre o nível de desistência ou dificuldade de estudos dos estudantes. O fato é que só a existência deste decreto nos respalda para lutar por ainda mais direitos e é fruto de uma conquista antiga, que nasce com suas primeiras iniciativas em meados de 1930 com o primeiro res-

taurante universitário popular no Brasil.

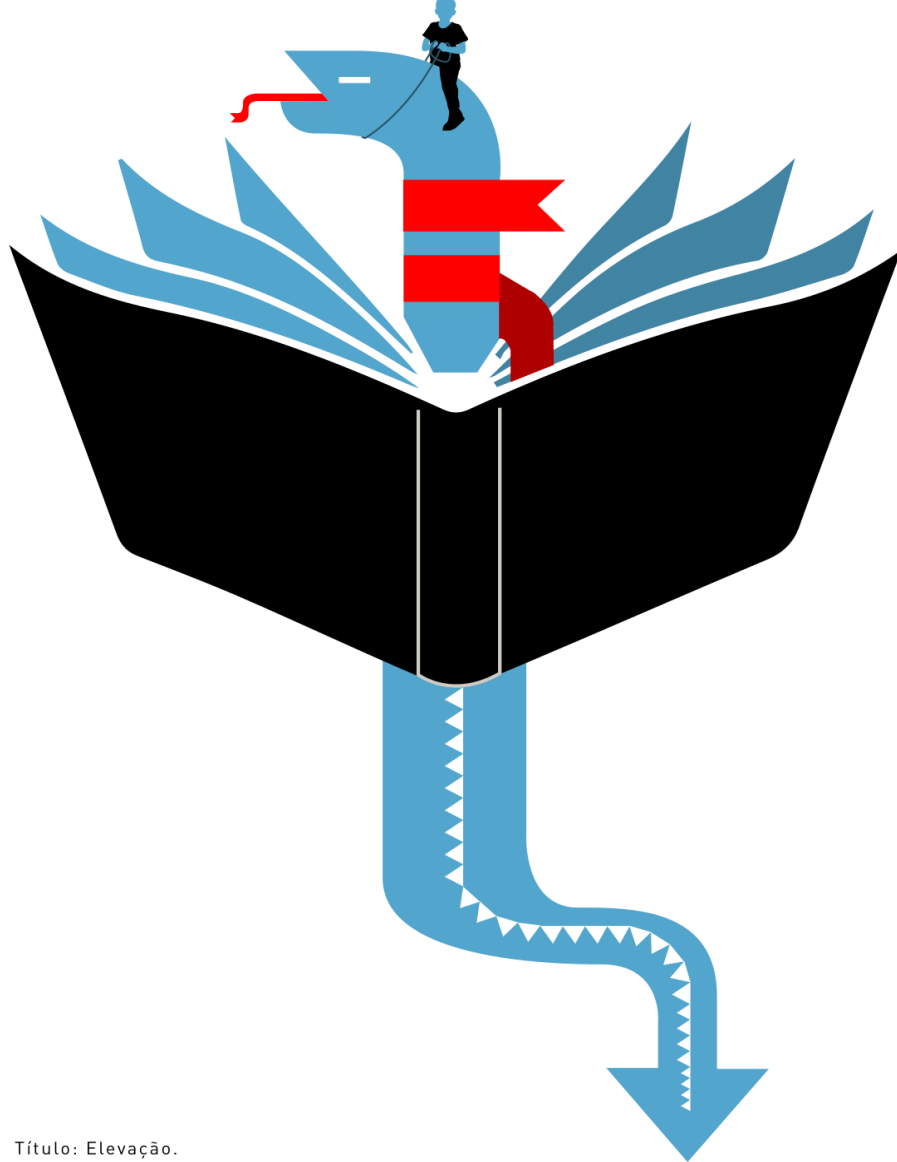
Não poderíamos deixar de citar o grande predomínio setor privado na educação superior, este que cresce e predomina o setor no século passado, mas também acompanha o crescimento das universidades públicas no país nos últimos anos. Apoiado pelo PROUNI, mas principalmente pelo FIES, que financia com recursos estatais formações a estudantes e que, por vezes, podem passar por cursos que deixam a desejar no que tange a formação acadêmica e profissional. Segundo o Censo da Educação Superior de 2020 (último disponibilizado no momento da produção) as matrículas em instituições de ensino superior privadas representam 77% do total.

Esse último efeito é conhecido como as *community colleges* apresentado por Carvalhaes (2019). Essas universidades concentram estudantes de baixa renda em formações de menor qualidade e limitadas quanto às experiências do tripé universitário.

Se, de certa medida, foram grandes os aumentos e barreiras da desigualdade rompidas, a luta pela equidade ao ensino superior ainda necessita rotas a serem trilhadas e, para isso, é preciso que estejamos atentos aos retrocessos, pesquisando os cenários universitários e apoiando projetos de ampliação de uma educação superior. Educação que se faz pública e de acesso igual a todos, possibilitando não só uma formação dos cidadãos, mas que terá impacto direto na sociedade e juventudes brasileiras, esta última que se apresenta como sua maior geração nacional.

Referências

- ARAÚJO, M. L. da S. Reconfiguração do ensino superior brasileiro: direito ou desmonte?. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 645–677, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i3.7781. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650627>.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os Herdeiros: Os Estudantes e a Cultura*. [S. L.]: Ufsc, 1964.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2020*
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2020*
- BRASIL. Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
- CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, [S. L.], v. 31, n. 1, p. 195-233, 17 abr. 2019. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>.
- DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, [S. L.], v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742013000100015>.
- SENKEVICZ, Adriano. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*. 1ed. Brasília: Inep, 2021, v. 3, p. 199-246. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892>
- TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, [S. L.], v. 17, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2406>.



Título: Elevação.

IVAN CIRO PALOMINO



Título:
Desigualdade.

“
A EDUCAÇÃO É
A ARMA MAIS
PODEROSA QUE
VOCÊ PODE USAR
PARA MUDAR O
MUNDO.”

Nelson Mandela



Título: Leitura
mágica.

SOBRE O ARTISTA

Ivan Ciro Palomino estudou na Faculdade de Arte e Desenho da PUCP. Suas obras se caracterizam por mesclar o ambíguo, o real e o antagônico, ao juntar realidades simbólicas e as vezes acompanhadas de ironia. Em 2016 foi premiado pela ONU e convidado a viajar a Nova York para receber seu diploma pelas mãos do secretário geral da Nações Unidas, Ban Ki-moon e do Mensageiro de paz, Michael Douglas. Onde participarão mais de 4000 artistas de 125 países.

Em 2017 ganhou em duas categorias o concurso "17 objetivos para transformar nosso mundo", organizado pela UNESCO. Neste mesmo ano ganhou o concurso: Energia Latina, as melhores ilustrações Latino-americanas 2017, com a ilustração: "Uma equação diferente".

No ano seguinte, voltou a NY para realizar sua primeira exposição individual "Awareness / Consciencia" frente as Nações Unidas. Além disso, ganhou um prêmio internacional de melhor projeto, o qual foi apresentado ante a NU, o evento foi organizado pela Bienal de desenho do Peru.

Nos últimos anos, Palomino não deixou de participar de competições e expôs coletivamente em países como Estados Unidos, Suíça, Áustria, Espanha, Argentina, Romênia, entre outros.

CONTATO / CONTACTO

(051) 997552787

ivan_ciro77@hotmail.com

www.instagram.com/ivanciropalomino

www.facebook.com/ivanciropalominoart/

www.ivanciropalomino.blogspot.com/

UN AWARD /
2016



WORK: SPINNING
FOR THE PEACE

First place in the contest:
"posters for peace" organized
by the UN. More than 4,000
works from 125 countries
participated.

Places where it was exhibited:
The United Nations NY,
Ibero-American Design
Biennial in Madrid, Lima
Design Week and in all the
"CONCIENCIA" exhibitions



Homeschooling é um Atraso para a Educação no Brasil

Jade Beatriz, Presidente da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas)

Eu, estudante, negra, criada na periferia de Fortaleza, filha de faxineira e comerciante, posso afirmar categoricamente: a escola salvou minha vida. E afirmo, não foi só a minha. Conheço centenas de histórias para contar como a educação transformou a vida de diversas pessoas. Aqui na União Brasileira dos Estudantes Secundaristas recebemos diariamente relatos emocionantes sobre como a escola é fundamental para o desenvolvimento regional e para oferecer novas oportunidades aos jovens. E é por mim e por milhares de estudantes que a nossa entidade se posiciona contra a aprovação do homeschooling no Brasil.

E pela pesquisa nacional Educação, Valores e Direitos, publicada em maio deste ano, 80% da população brasileira concorda comigo. Então a quem interessa a urgência na aprovação da educação domiciliar? De autoria do Governo Federal, o Projeto de Lei (PL) 2401/19 foi inserido como pauta prioritária e aprovada pela Câmara dos Deputados.

Atualmente o projeto tem a adesão de cerca de 7,5 mil famílias, de acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned). Mas nós da UBES, sabemos que o ensino domiciliar fere a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças e jovens. Direito este que é garantido pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por isso, o sentimento que fica é que o Governo de Bolsonaro quer afastar os estudantes da escola. Sabemos que a escola é uma verdadeira máquina de revolução, e digo isso, não no sentido ideológico e sim, porque ela faz jovens negros como eu percorrer diferentes trajetórias, e sonhar em transformar nossas vidas e frequentar uma

Universidade, por exemplo.

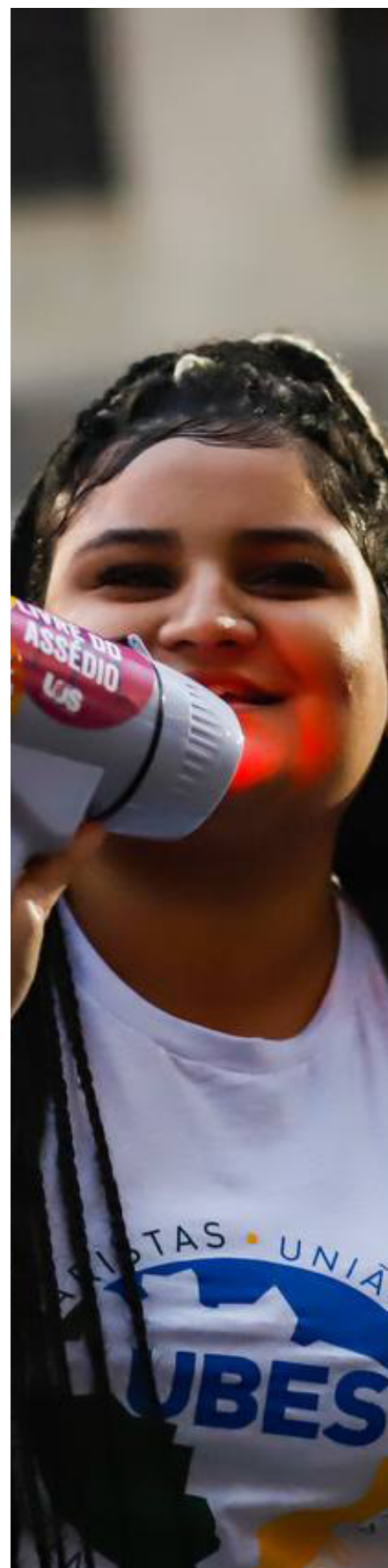
A escola não é só um espaço de aprendizagem didática, mas também social. É na escola que se aprende a viver em sociedade. Sabemos que a importância da instituição escolar é muito mais ampla do que o aprendizado das matérias regulares. A escola oferece a possibilidade de ampliação do nosso universo e por meio dela é possível construir cidadãos ativos tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Diferente do que defendem os apoiadores do projeto, a escola não prega doutrinas, ela estimula o pensamento crítico. Um dos exemplos, é o debate sobre gênero. Ele é importantíssimo pois não exclui, e sim protege os estudantes LGBTQIA+, que podem se conhecer mais, receber segurança e ampliar seu entendimento sem se esconder dentro “dos armários” para se proteger.

Além disso, antes da pandemia notou-se que o número de desnutrição crescia durante as férias escolares. Isso porque a escola funcionava como um espaço de segurança alimentar. Quantas histórias ouvimos de crianças que desmaiaram ao chegar na escola por fome?

Ainda sobre a função de proteção, a escola é fundamental na prevenção de abusos sexuais, uma vez que faz observar, conscientizar e denunciar esse tipo de crime, que muitas vezes acontece em casa.

Nós, como sociedade, não podemos afastar crianças e jovens da escola. Não podemos deixar que este projeto seja aprovado. Precisamos proteger os sonhos de milhares de estudantes.



Reconstrução: Educação e Soberania Nacional

Bruna Brelaz, Presidente da UNE (União Nacional dos Estudantes)

Traçar um panorama educacional em 2022, após dois anos de pandemia e de uma desastrosa condução do governo federal para lidar com os desafios impostos pela crise sanitária, requer um olhar crítico para os imensos retrocessos dos últimos anos e outro para a reconstrução do projeto nacional

A crise de projeto nacional e de educação começa antes da pandemia: o país já vinha sofrendo desmontes em políticas públicas e cortes de recursos desde 2016. Porém, com Bolsonaro, ela se intensifica, somando ainda com o aparelhamento ideológico do MEC (Ministério da Educação).

O país, que após a Constituição de 1988, construiu um arcabouço legal de proteção do direito à educação, culminando em uma das mais importantes para a nossa geração e para as futuras: o Plano Nacional de Educação (13.005/2014), passou a estar em estado de iminência para ataques orquestrados por Jair Bolsonaro e apoiadores

Recentemente, em um estudo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 8º Balanço Anual do Plano Nacional de Educação (PNE), foi alertado que a taxa de descumprimento da Lei do PNE, a partir de suas 20 metas, é de cerca de 86% e que 45% delas estão em retrocesso.

Além do Teto de Gastos (EC 95/2016), a educação brasileira sofre com ausência de projeto, e hoje, com manobras eleitoreiras do governo Bolsonaro o risco chega também ao Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica).

Até o fechamento desta edição da Revista Juventude.br, avança a manobra do ICMS aos estados, que retira recursos da saúde e educação e o Projeto de Lei, apresentado pelo presidente Jair Bolsonaro, que autoriza vender os contra-

tos do regime de partilha do Fundo Social do Pré-Sal, desvinculando a arrecadação da parcela destinada para a educação e saúde.

O Fundo foi criado em 2010 e é a base de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a destinação de 10% do PIB para a educação até 2024, que foi fruto de muita mobilização por parte da sociedade civil, estudantes e entidades de educação.

Com o objetivo de reverberar, a partir de uma riqueza finita brasileira, investimento social e desenvolvimento econômico de longo prazo, e isso se dá por meio de educação de qualidade, desde o ensino básico até a universidade e valorização da ciência e pesquisa, garantindo soberania ao país. É uma poupança para garantir que quando o petróleo acabar, teremos destinado parte dos seus recursos em bens duráveis para o povo brasileiro.

Além disso, estamos atravessando o fenômeno “janela demográfica”, quando a soma da população economicamente ativa representa a maioria das pessoas no país (mais do que crianças e idosos), e é o momento que se espera um grande crescimento e desenvolvimento. Sendo assim, deveríamos estar vivendo um ciclo de desenvolvimento e com esse projeto do governo atual, ele foi interrompido, ou ainda pior, destruído.

A justificativa oficial do governo é aumentar a arrecadação, por meio da exploração de óleo e gás, enquanto o orçamento secreto, validado por Bolsonaro, corre solto no Congresso Nacional, mostrando que a educação passa longe da lista de prioridades no seu projeto.

Diante dessa conjuntura de retrocessos e constantes ameaças, estudantes, entidades de educação e comunidades acadêmicas não esmoreceram. Basta ver a resposta de universidades durante a pandemia: criando condições



para o combate à crise sanitária, na pesquisa e também no atendimento à população. Foram mais de 3200 ações que alcançaram cerca de 40 milhões de pessoas, conforme dados do levantamento realizado pelo Instituto Sou Ciência e Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior).

É certo que o tempo de trevas terá fim diante de uma sociedade mobilizada, que denuncia constantemente o projeto em curso. Devemos nos colocar em ação para o futuro, para (re) construção do projeto nacional de educação e de soberania. O desafio do nosso tempo será retomar as políticas para redução de desigualdade com acesso ao ensino público e com investimentos e aprimoramentos de qualidade, a retomada do desenvolvimento social e econômico, por meio da inovação, do pensamento crítico e das novas tecnologias, que emergem com o fortalecimento da educação desde a sua base.

Pós-Graduação Brasileira pede Socorro

**Flávia Calé, Ex-Presidente da ANPG
(Associação Nacional de Pós-Graduandos)**

O pesquisador brasileiro está desamparado. Hoje, a pós-graduação brasileira - que contribui diretamente com 90% da pesquisa nacional - está há nove anos sem reajuste em suas bolsas. O estudante brasileiro que se dedica exclusivamente à pesquisa não tem meios para viver dignamente.

Para se ter uma ideia, o valor pago pela bolsa de mestrado (R\$ 1.500) e doutorado (R\$2.200) não é suficiente para a tarefa de formar novos cientistas. A inflação medida pelo IPCA acumula 63,47% de alta desde 2013 - data do último reajuste. Isso significa que, para voltarem a ter os mesmos valores do último reajuste, a bolsa de mestrado deveria ser de pelo menos R\$ 2.450,00 e a de doutorado deveria ser de R\$ 3.600,00. É importante reforçar que em toda a série histórica, o valor das bolsas nunca esteve tão baixo. Em 1995, a bolsa de mestrado tinha um valor que hoje corresponde a R\$ 4.287,00 e a de doutorado era de R\$ 6.353,00.

E as consequências da falta de reajuste já estão sendo sentidas pela ciência. De acordo com os Dados do Anuário Estatístico de 2021 da USP existe uma queda no número de titulações devido a trancamentos de matrículas e desistências na ordem de 27,6% entre 2018 e 2020. Ainda de acordo com o levantamento da entidade, no âmbito geral da pós-graduação, o auge no número de titulados no país se deu em 2019. Foram 15.940 mestres profissionais, 54.131 mestres acadêmicos e 24.422 doutores. Em 2020 houve uma redução geral desses números, que passaram a 13.979, 46.060 e 20.066, respectivamente.

Os números refletem o que nós da Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) estamos alertando há anos: que o valor da bolsa de pós-graduação faz com que muitos estudantes procurem o subemprego para sustentarem suas atividades ou simplesmente o abandonem as suas carreiras científicas. Além disso, a redução nas seleções de mestrado e doutorado nos programas também é sintoma da pouca atratividade da ciência para os jo-

vens.

No final de 2021 e começo deste ano, a ANPG iniciou mais uma intensa campanha para o reajuste. Elaboramos um abaixo-assinado com mais de 80.000 assinaturas expondo a situação periclitante dos pós-graduandos brasileiros. Fomos recebidos por algumas fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAPs) e debatemos intensamente o assunto.

As FAPs foram essenciais para suprir parte da lacuna deixada pelas agências federais, tanto no auxílio à pesquisa quanto na concessão de bolsas de mestrado e doutorado. Sete FAPs, preocupadas com a defasagem no valor das bolsas, anunciaram reajustes de aproximadamente 25%. Outras oito FAPs estão avaliando a possibilidade de reajustar o valor ainda em 2022.

Mas ainda é necessário que a Capes, que responde por 75% das bolsas de mestrado e doutorado do país, e o CNPq, que responde por mais 13%, promovam o reajuste imediato das bolsas. Esta ação significa valorizar os pesquisadores e a ciência brasileira.

É preciso reforçar que hoje o Brasil destina cerca de 1% do PIB (Produto Interno Bruto) para ciência e tecnologia, quando deveria ser pelo menos o dobro. O reflexo da falta de investimento vai além da bolsa de pós-graduação, a infraestrutura dos laboratórios e o quadro de funcionários que atuam na pesquisa nas diversas áreas do conhecimento estão defasados.

O futuro da pós-graduação é a base para a geração de conhecimento, desenvolvimento tecnológico e inovação. A Ciência é o motor para o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do país. Para se ter soberania, a Ciência e a Tecnologia precisam estar no centro da estratégia de desenvolvimento. Mas, infelizmente, seguimos na contramão desta tendência mundial.



SILVA, Cristiane Mello de Miranda. Percepções de jovens acerca do conhecimento escolar durante o Ensino Médio: escola para quê, por quê e para quem?. 2022. 116. f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as percepções de jovens que cursaram o Ensino Médio acerca de sentidos e de significados que essa etapa da Educação Básica tem para eles. Contextualiza-se que esses jovens cursaram o Ensino Médio no formato de “ensino remoto emergencial”, como consequência da pandemia da Covid-19. Procurou-se compreender, com o crivo crítico do pensamento de Paulo Freire, como os jovens entendem o papel social da escola na sua formação e na construção de conhecimentos importantes para eles. Esta pesquisa foi desenvolvida em um momento de grandes tensões e alterações em políticas educacionais, tais como a Reforma do Ensino Médio e a implementação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que alteraram conteúdos e dinâmicas de ensino-aprendizagem dessa etapa da Educação Básica. Ademais, os jovens participantes deste estudo aproximavam-se da possibilidade de ingresso no Ensino Superior e/ou no mercado de trabalho, momento no qual múltiplos desafios incidiam sobre a realização de seus projetos pessoais. Na constituição do referencial teórico, foram utilizados autores que tratam de dimensões cognitivas, filosóficas, socioculturais e políticas em que estão inseridos os jovens: Paulo Freire, Luís Antônio Groppo, Valter Giovedi e Juarez Dayrell. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolvida com estudantes de uma escola pública estadual de Santos, no estado de São Paulo, incluiu a revisão bibliográfica do tema, pesquisa documental e procedimentos como aplicação de um questionário exploratório e a realização de um Círculo de Diálogo. A pesquisa evidenciou que, embora os jovens façam críticas ao atual Ensino Médio, principalmente

em relação à falta de uma preparação mais consistente para o mundo do trabalho e ao peso de suas vozes nas decisões tomadas na e sobre a escola, eles reconhecem e valorizam a função socializadora do espaço escolar, o esforço realizado por muitos profissionais da educação para a elevação da qualidade da escola e apontam a necessidade de que os conhecimentos construídos na escola estejam em maior sintonia com as realidades sociais, culturais, econômicas e históricas nas quais os jovens estão inseridos, bem como recebam mais investimentos em estrutura e formação humana. Por fim, enfatiza-se que considerar a percepção dos jovens sobre a escola e a educação que experienciam é um elemento fundamental à luta pela transformação do Ensino Médio e à resignificação da função social da escola em uma perspectiva democrática, como um contexto plural, de escuta, de diálogo, de conflito e de participação política, um espaço-tempo sério e alegre de construção de saberes, de reprodução e de produção cultural.

Palavras-chave: Paulo Freire. Juventudes. Ensino Médio. Função social da escola. Currículo.

GANASTE MI SITIO
PERO MAÑANA NO

Jade Beatriz

CENTRO DE ESTUDOS E MEMÓRIAS DA JUVENTUDE ENTREVISTA JADE BEATRIZ, ATUAL PRESIDENTA DA UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES).



A Entrevista foi conduzida pelo pesquisador Ergon Cugler de Moraes Silva (FGV-EAESP) ao final de junho de 2022 e consta na íntegra no Instagram Oficial do [@cemjbrasil](https://www.instagram.com/cemjbrasil)

CEMJ: Iniciamos essa entrevista com a nova presidenta eleita da UBES, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, que é essa entidade histórica e com décadas de luta, que tanto contribuiu e segue contribuindo com a história do nosso Brasil. Agradeço a oportunidade!

Jade: Eu que agradeço, estou muito feliz de estar aqui com vocês. É muito desafiador esse

período de agora mas acho que se organizando e estando juntos vamos conseguir superar.

CEMJ: O CEMJ é uma entidade parceira, que, por exemplo, arquiva toda a memória da história do movimento estudantil, então quando a gente vê fotos da época da ditadura militar, da UNE, da UBES, é o CEMJ que guarda todo esse acervo e colabora com a memória e a produção acadêmica e cultural da juventude

brasileira. Agora conta um pouco pra gente de quem é a Jade Beatriz.

Jade: Eu sou Jade Beatriz, atual presidenta da UBES, tenho 20 anos, sou fruto da escola técnica estadual do Ceará, sou cearense, estou muito feliz com essa grande tarefa, temos tido muitas demandas na UBES, dois

dias depois do congresso foi aprovada a medida provisória de urgência do Homeschooling, que é educação domiciliar, logo depois veio a PEC da cobrança de mensalidade nas universidades públicas e agora com o novo corte do FUNDEB pelo PLP18/2022. Está um caos na educação, não só, mas principalmente na educação. Estamos tentando reverter, principalmente o PLP18/2022 do FUNDEB, porque vai ser na educação básica sendo sacrificada, a partir disso vamos conseguir definir as principais pautas da UBES nesse período, a defesa da escola, do instituto federal, do acesso à universidade e a educação de qualidade.

CEMJ: Você falou do FUNDEB, a gente teve uma Pandemia, ainda estamos sentindo alguns efeitos e tivemos um período em que precisávamos debater o FUNDEB durante a Pandemia, o Governo Federal foi omissivo e restou para os movimentos sociais pautarem a constitucionalização do FUNDEB. Queria ouvir de você, além do que foi a conquista do FUNDEB Constitucional, o que mais foi importante nesse período?

Jade: Eu acho que foi a conquista das vacinas para conseguirmos voltar pra sala de aula, a vacinação do público menor de idade no plano nacional de imunização, o novo e permanente FUNDEB, o adia ENEM, por conta de vários estudantes da rede pública que não estavam tendo acesso à educação, o internet pra geral que garantiu conectividade para mais de 4 milhões de estudantes, então foram diversas vitórias que essa última gestão conquistou para os estudantes na pandemia.

CEMJ: É curioso Jade, tem gente que fala que a Pandemia criou desigualdades, mas a gente sabe que só escancarou as desigualdades que já existiam. Eu trouxe alguns dados e queria dialogar com você e saber o que você pensa sobre esses dados, internacionalmente

tivemos mais de meio bilhão de pessoas, são quase dois bilhões e meio, que entraram na linha da miséria, da pobreza e da fome, no Brasil a gente chegou a mais da metade da população com insegurança alimentar e mais de 30 milhões de brasileiros que não tem o que comer. Como a UBES pode ajudar a superar esse momento que a gente viveu na Pandemia, colocar comida na mesa das pessoas tem relação com a educação?

Jade: A UBES tem esse papel desde a reconstrução do país, de pensar a escola, e a gente tem esse papel desde antes da pandemia, tínhamos até um estudo que apontava que durante as férias os estudantes tinham mais fome, muitos só conseguem se alimentar dentro da escola. Então, colocar a escola para combater a fome e a insegurança alimentar é muito importante e a partir disso colocar qual é o papel da escola para a sociedade, qual é o papel da escola para os estudantes para além da educação em si e sim para a sobrevivência. Isso entra em conflito com o Homeschooling, porque você coloca a educação domiciliar para um estudante que não tem comida em casa, e, ninguém consegue aprender de barriga vazia.

CEMJ: Agora Jade me responde uma pergunta, como o Governo Bolsonaro quer tirar o dinheiro do FUNDEB, vem com bloqueio de verba na rede federal, junta com o ensino domiciliar e ainda vem com cobrança de mensalidade, o que você acha? O que o Bolsonaro quer com isso?

Jade: Tiveram várias assembleias nos institutos federais para a construção do ato nove de Junho, discutimos esse assunto e chegamos na mesma análise, porque em uma semana foi a MP do Homeschooling, na semana seguinte a PEC 206 de cobranças de mensalidade nas universidades e em seguida o bloqueio no IF e agora a questão do FUNDEB, o

plano do Governo federal é que a gente não tenha acesso à escola e à universidade. A questão é que quando você não tem dinheiro para ir para a universidade particular, você vai para a pública, e quando não tem acesso as duas, você não tem acesso ao ensino superior, então não ter acesso é um projeto de desmonte do Brasil, não tem economia sem educação, não tem ciência e tecnologia, não tem saúde, não tem país, é um projeto de desmonte também na educação, mas sobretudo é o desmonte do Brasil. Também colocando a questão do PLP 18/2022 que quer baixar o preço do combustível, ao invés de mudar a política de preços da Petrobras ele quer tirar da educação.

CEMJ: E me fala uma coisa, o Bolsonaro não pode taxar grandes fortunas?

Jade: Pois é, poderia taxar grandes fortunas e não tirar o dinheiro da educação. Dizemos na UBES que educação não é mercadoria e sim um investimento, não é gasto. O governo Bolsonaro não entende isso, nenhum de seus ministros, ele poderia taxar grandes fortunas mas ele quer taxar a principal ferramenta de mudança e transformação social que é a educação.

CEMJ: Tenho pensado ultimamente e queria ouvir a opinião da UBES, estamos vendo todo esse desmonte da educação que a gente já via acontecendo mas como a proposta de cobrança de mensalidade da universidade pública ela vem simultaneamente com a renovação da lei de cotas, queria saber de você se isso é uma coincidência ou precisa ser denunciado, porque isso é uma questão importante para nós, não só a renovação das cotas mas que elas também fiquem mais justas.

Jade: Estamos avaliando que todas as últimas movimentações

do governo federal são manobras eleitorais, eu acredito que ele não queira sair por baixo, o fato de ser o fato da renovação de cotas, junto com a cobrança de mensalidades não é coincidência. Por isso precisamos nos organizar para impedir que essas coisas aconteçam, dentro de institutos federais, escolas, discutir sobre as leis de cotas com os estudantes. Que as cotas sejam justas e contemplem pessoas LGBT, pessoas negras, com deficiência, discutirmos com todos para que talvez a lei de cotas vire uma lei permanente, mas primeiro precisamos garantir que a lei não acabe a partir de um ataque do governo federal.

CEMJ: Jade, o que vocês têm sentido quando conversam com os deputados sobre as pautas da educação nesse espaço mais institucional? To perguntando porque o governo Bolsonaro que já derrubou mais de trinta conselhos nesse ano e para ele derrubar na área da educação não é difícil.

Jade: Estava ontem na Câmara dos Deputados e estava conversando com eles sobre as pautas da educação. Todos estavam confusos com essa questão de votar contra a questão do combustível, falei pra eles que incluíssem emendas para proteger o FUNDEB e os recursos da educação. Mas mesmo assim ainda é muito difícil.

CEMJ: Lembro que a última gestão ficou dois anos tentando dialogar com o Ministério da Educação e não tiveram retorno, queria saber se ainda está assim. Porque vejo que a UBES tenta o tempo inteiro dialogar e construir caminhos para o Brasil, mas o lado de lá não colabora.

Jade: Exatamente, desde o CONEG da UBES, em dezembro, já faz um ano que o MEC ignora a UBES, por mais que a gente tenha um lado nós queremos dialogar,

nós que estamos todos os dias no chão da escola e queremos entrar na universidade. Mas o governo Bolsonaro não quer justamente por tudo que a gente defende.

CEMJ: Inclusive na época do FUNDEB o governo Bolsonaro foi omissivo enquanto tantos se mobilizaram para conquistar e depois de aprovado o Bolsonaro tentou se apropriar da vitória. Mas fica até difícil de saber quem é o Ministro da Educação, cada hora é um diferente, um cenário muito caótico, é difícil ver o Brasil assim.

Jade: Não finalizou nem 4 anos e já tiveram 5 ministros, é bizarro, ele não tem compromisso com a educação. Teve o Weintraub, teve um que mentiu o currículo, teve um que trocou dinheiro da educação por bíblia, ninguém comprometido em resolver os problemas da educação. Enquanto isso a UBES conseguiu fazer a maior campanha de tiragem de títulos entre os jovens de 16 a 19 anos da história, para além de ocupar as ruas vamos ocupar as urnas no próximo período.

CEMJ: Parece que só agora estamos voltando a sonhar com um país que não seja governado pelo Bolsonaro, queria saber quais são seus sonhos para este país?

Jade: Estamos o tempo todo tentando impedir que as coisas acabem, estamos caminhando para que talvez as coisas melhorem. Nos últimos anos ficamos debatendo se a escola ia fechar ou não, ao invés de discutir as melhorias que ela precisa, não deveria nem existir pensar em fechar escola pública. A questão do emprego e renda, muitos estudantes estão no subemprego, a perspectiva é um governo que melhore as coisas e não acabe com elas.

CEMJ: E me diz uma coisa, exemplo aqui de São Paulo, o ensino integral e os institutos

federais, a UBES está pensando em propostas ou fóruns para debater a formulação dessas questões?

Jade: A gente vem formulando muito sobre as escolas técnicas, estou aqui com o diretor de escolas técnicas da UBES que é o Hugo do meu lado, passamos o dia formulando sobre esse debate, e o debate sobre a integralização do ensino, é mais sobre se a escola vai ter condições de manter o ensino integral, não tem como virar PEI e não ter merenda, professores, água, a escola vai mesmo ter condições de dar condições para os estudantes? Ou vai ser que nem o novo ensino médio que vende uma coisa, mas na verdade é outra.

Jade: Os institutos federais e escolas técnicas que defendem a soberania nacional. Fizemos o DNA da rebeldia e os estudantes das escolas técnicas do Rio de Janeiro produziram uma mochila anti-covid, em qual outro ambiente a gente poderia produzir isso? Então temos que garantir o suporte para as escolas para garantir que tudo isso aconteça, estamos falando de pessoas em situação de vulnerabilidade e que não têm o que comer. Tem casos de estudantes que alegam que falta água, falta luz, que a merenda é cara, porque tem lugares que a merenda é paga, no Maranhão eu fui a uma onde era R\$12, qual estudante paga isso todo dia? Se já está assim sem o corte, imagina quando o corte se concretizar? Não é isso que a gente quer, a escola técnica é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento do país.

CEMJ: Recentemente o Bolsonaro liberou uma emenda para robótica para escolas que não tinham nem banheiro, isso mostra a

incompetência e a falta de planejamento. Trazendo um dado sobre as universidades, foram mapeadas 3.075 iniciativas das universidades e IF de enfrentamento à pandemia, mesmo assim Bolsonaro fala absurdos sobre a educação pública brasileira. Por que a educação e as entidades são tão atacadas?

Jade: Acho que Bolsonaro não é burro, ele sabe que a transformação vem a partir da educação, se ele ta vendo que a educação ta colocando comida no prato, desenvolvendo vacina, superar a covid, ele vai boicotar, porque nesses espaços a gente forma o pensamento crítico e o papel de cidadão e o papel de cada um no país. Jade: Inclusive tem uma frase que diz: “quem não gosta de política é governado por quem gosta” e acho que isso resume.

CEMJ: Então a gente tem muita luta! Então pra quem está acompanhando a gente e quiser saber como faz parte da UBES?

Jade: Construindo seu grêmio estudantil, participando dos atos, se organizarem na rede do movimento estudantil e participar de atividades como o encontro de grêmios e o encontro de escolas

técnicas, ser parte da UBES são se organizar e mobilizar outros estudantes para defender a educação e as escolas públicas e defender o Brasil.

CEMJ: Sobre a Lei de Cotas e qual a perspectiva das UBES, pode se aprofundar nisso?

Jade: Nossa perspectiva é de impedir que o governo federal paute o fim da lei de cotas, queremos a ampliação e melhorar o que é a lei de cotas para conseguir acessar a universidade, como também é o caso da permanência estudantil, então precisa para além da lei de cotas ter a bolsa estudantil, para conseguir formar pessoas para contribuir com o Brasil e o desenvolvimento. Mas principalmente impedir o fim da lei de cotas.

CEMJ: Jade, queria te fazer uma pergunta, qual é o seu sonho pra educação brasileira?

Jade: Acho que pra tudo, viver em um país onde não precise estar cobrando o básico pra poder existir, meu sonho é não precisar mais

da lei de cotas, viver em um país justo sem racismo e sem desigualdade social, a partir disso vamos conseguir a universalização do ensino e o acesso 100% à educação.

CEMJ: Brilhante! Já caminhando para os finalmentes, queria saber se você quer falar mais alguma coisa sobre a UBES e já fazer a convocação pra meninada participar da construção desse Brasil que a gente sonha.

Jade: Eu acredito que a gente só vai conseguir construir isso com todo mundo junto e organizado, também dizer pra todos que forem ler essa entrevista na revista que é possível sonhar, estudar em uma escola de qualidade, é possível viver em um país desenvolvido, é possível entrar na universidade e se formar, é possível ser feliz, com a gente junto e organizado.

CEMJ: Perfeito, em nome do CEMJ queria agradecer essa conversa, é muito importante pra gente estar em contato com essa entidade histórica que é a UBES e poder te recepcionar aqui no início da gestão. Dizer que estamos à disposição para construir políticas públicas e ajudar a discutir qual é o Brasil que a gente quer. Muito obrigado por essa conversa.



Obra de Ivan Ciro Palomino, artista Peruano premiado pela ONU pela promoção da Paz através da arte. Nome: “Esperanza”

Juventude e Cultura Periférica: Trabalho e Cidadania

Participe do Projeto “Juventude e Cultura Periférica: Trabalho e Cidadania”.

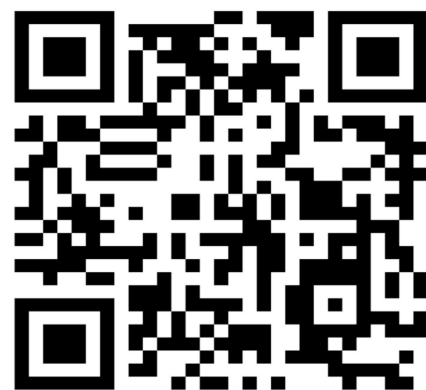
São **10 Cursos Gratuitos** com conteúdos relacionados à Cultura na Periferia, Racismo Estrutural, Juventude e Trabalho, além de abordar também a construção de habilidades, com a criação e gestão de Projetos, Comunicação Digital e Empreendedorismo Social.

O curso é EaD, em uma plataforma responsiva, que pode ser **acessada pelo desktop e pelo celular**.



Inscreva-se em:
www.cemj.org.br

Ou o QR Code em:



| Secretaria de Cultura e Economia Criativa