

Falando de juventudes no plural: a juventude trabalhadora do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)

*Ana Priscila Rezende de Carvalho*¹
Universidade Federal Fluminense

Resumo: Refletiremos acerca da construção social da juventude e sobre a necessidade da construção de novas concepções e formas de olhar para diversidade deste grupo social. Essa necessidade coloca-se, principalmente, no interior e no funcionamento das instituições que se responsabilizam pela socialização dos jovens, como a escola e o trabalho. Para isto, olharemos para o Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), um programa de formação para o trabalho direcionado para jovens entre 15 e 18 anos, executado pela Fundação para Infância e Adolescência (FIA) do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: juventudes; educação; trabalho; desigualdades.

¹ Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e licenciada pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Antropologia pelo PPGA/UFF. Atualmente, é discente do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências Sociais e Educação Básica do Colégio Pedro II.

Speaking of youths in the plural: working youth of the Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)

Abstract: We will reflect on the social construction of youth and, the need, of building new conceptions and ways of looking at the diversity of this social group. This need arises, mainly, within and in the functioning of institutions that are responsible for the socialization of young people, such as school and work. For this, we will look at the Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), a job training program aimed at young people between 15 and 18 years old, run by the “Fundação para Infância e Adolescência (FIA)” of Rio de Janeiro.

Key words: youths; education; work; inequalities.

Hablado de jóvenes en plural: jóvenes trabajadores del Programa de Trabajo Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)

Resumen: Reflexionaremos sobre la construcción social de la juventud y así orientar la necesidad de construir nuevas concepciones y formas de mirar la diversidad de este grupo etario social. Esta necesidad surge, principalmente, dentro y en el funcionamiento de las instituciones que se encargan de la socialización de los jóvenes, como la escuela y el trabajo. Para ello, nos fijaremos en el Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), un programa de formación laboral dirigido a jóvenes entre 15 y 18 años, a cargo de la “Fundação da Infância e Adolescência (FIA)” de Río de Janeiro.

Palabras clave: juventudes; educación; trabajo; desigualdades.

Ao iniciar minha experiência como docente² no Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA) – e, importante frisar, minha primeira experiência como docente de forma geral – lembro-me de ter sido inundada com avaliações e percepções bastante categóricas a respeito dos sujeitos “adolescentes”³ que eu encontraria em sala de aula. A ideia mais compartilhada era a de que, uma vez inseridos dentro do Programa, eram “alunos problema” e que, dessa forma, “necessitavam dessa oportunidade”. Nesse sentido, nós, docentes, encontraríamos inúmeros desafios em relação aos comportamentos – já previamente esperados – dentro de sala de aula, relacionados a essa característica disfuncional atribuída aos estudantes. A partir disso, eram esperadas tanto dos estudantes, quanto de nós, docentes, determinadas condutas e formas de se relacionar neste contexto educativo.

Contudo, diante dos elementos que constituem as realidades desses sujeitos adolescentes, reconhecidos e articulados na própria concepção de trabalho educativo e formativo em que se baseia o PTPA, tornou-se contraditória, então, aquela visão genérica, idealista, conservadora e funcionalista desses indivíduos adolescentes como “problema”. A partir desse lugar de contradição e da oportunidade de conhecer estes indivíduos cotidianamente, interessou-me olhar para estas questões enquanto problemas sociológicos; tanto as questões relativas à construção social da ideia de adolescência ou juventude, quanto às realidades de juventudes – desde o ponto de vista dos recortes de classe, raça, gênero, território, entre outros – que necessitam trabalhar e os impactos disso em suas trajetórias. Estas questões estão aqui identificadas separadamente, mas se articulam, uma vez que concepções sociais acerca da ideia de adolescência/juventude participam das produções científicas, da formulação de políticas públicas, bem como do imaginário coletivo, orientando e influenciando ações e relações⁴, impactando na produção e reprodução de desigualdades (QUAPPER, 2020).

O estudo de caso contempla duas instituições centrais para a socialização juvenil, o sistema escolar e o mercado de trabalho. Tais instituições são amplamente apontadas como constituidoras do ser jovem, portanto, as oportunidades que elas oferecem às diferentes juventudes são elemento central neste debate. Dessa forma, faz-se necessário, primeiro, percorrer dados contextuais sobre a juventude brasileira, articulando informações que servirão para conectar o caso – o Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA) – e a problemática desenvolvida – a construção social da juventude –, à uma situação geral.

O Ensino Médio continua sendo um filtro na escolarização da população brasileira e uma barreira para o acesso às etapas posteriores, principalmente para segmentos sociais menos privilegiados. Senkevics e Carvalho (2020) analisam a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior no período entre 1995

² Planejando e executando aulas da disciplina de “Rodas de Conversa e Atualidades” e, posteriormente, de “Humanidades Aplicadas”

³ A opção de colocar entre aspas é para enfatizar que adolescentes era o termo genérico referente a todos os (em torno de) 400 jovens inscritos no Programa naquele momento.

⁴ Incluindo a relação professores e alunos em contextos educativos

e 2015 para avaliar os padrões de desigualdades na escolarização dos jovens brasileiros. Essas duas etapas da trajetória educacional são especialmente importantes para a discussão aqui proposta, uma vez que estamos olhando para um grupo de jovens que estão cursando o ensino médio ou na idade escolar para tal, mesmo que com defasagem escolar, que buscam uma inserção no mercado de trabalho concomitante a vida escolar e/ou após sua conclusão. A partir da análise de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), os autores concluem, que mesmo em um período de expansão de oportunidades educacionais, há a persistência de mecanismos de reprodução das desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero e que constituem o que denominaram “novas e velhas barreiras à escolarização da juventude” (SENKEVICS e CARVALHO, 2020: 334). A partir desta perspectiva, conseguem demonstrar um fenômeno que é particularmente central para a discussão aqui proposta, o de que o Ensino Médio continua sendo um filtro de acesso ao Ensino Superior, principalmente para os jovens pertencentes a segmentos sociais menos privilegiados, como é o caso dos jovens que estão inseridos no PTPA.

Em 2015, 57% do total de jovens de 18 a 24 anos concluíram o Ensino Médio e, dentre estes, somente 4 em 10 ingressaram no Ensino Superior, o que nos coloca a necessidade de refletir qual é o destino destes que não ingressaram na etapa seguinte. Esse é também um ponto nevrálgico para o público de jovens considerado aqui, uma vez que, ao acessar o PTPA, o jovem procura uma instituição e uma formação, para além da formação escolar, que possa mediar sua inserção no mercado de trabalho tanto concomitante a vida escolar – nesse momento, acompanhado de perto pela instituição –, quanto posteriormente a esta etapa. A perspectiva mais imediata destes jovens, ao finalizar o E.M. não é o Ensino Superior, apesar de, em muitos, existir o desejo, mas sim o mercado de trabalho.

Essa dimensão se evidencia quando olhamos para a realidade do ingresso ao Ensino Superior no mesmo período, como analisado pelos autores. Destacamos aqui os dados dessa realidade pensando, principalmente, a partir do recorte de cor/raça e de renda, dialogando com os dados sobre os jovens do PTPA. Em relação a cor/raça, olhando para dois grupos “população branca e amarela” e “população preta, parda e indígena”, vemos que 34% do primeiro grupo ingressou no E.S, enquanto 16% do segundo grupo o fizeram. Maior discrepância, ainda, encontramos quando analisado a porcentagem de brancos e amarelos que não haviam concluído a educação básica (32%) em relação a população preta, parda e indígena (49%), de forma que, enquanto para o primeiro a maior dificuldade é ingressar no Ensino Superior, para o segundo grupo continua sendo, ainda, completar a escolarização básica (2020: 340). Em relação à renda familiar, os dados mostram que as barreiras da educação básica represam 67% dos jovens mais pobres e somente 15% dos mais ricos, ou seja, enquanto 85% dos jovens mais ricos podem buscar acessar o Ensino Superior, somente 33% dos jovens mais pobres têm essa possibilidade. De forma sucinta, mas profunda, os autores nos explicitam as diversas dimensões das desigualdades de oportunidades que jovens de determinados grupos sociais enfrentam ao longo de suas trajetórias e percursos educacionais, demonstrando que antes de serem barrados no processo seletivo de ingresso no Ensino Superior, estes últimos são barrados na escolarização básica.

No relatório de acompanhamento da execução do PTPA, produzido ao fim da edição de 2019, entramos em contato com alguns dados importantes que caracterizam o perfil socioeconômico da juventude que historicamente acessa o Programa e os destaque aqui a fim de corporizar os argumentos que mobilizo. Foram

entrevistados os cerca de 400 estudantes que participavam do programa naquele momento, com idades entre 15 e 16 anos, sendo a maioria de 15. Naquele momento, havia sete unidades da FIA e do PTPA, sendo cinco espalhadas em diferentes territórios da cidade do Rio de Janeiro e duas em outros dois municípios. Dentre estas sete unidades, os estudantes que se autodeclaravam pretos e pardos eram maioria absoluta. A unidade que registrou menor porcentagem de pretos e pardos foi de 70% e nas restantes as porcentagens variaram entre 77,4% e 90%. Em relação a escolaridade, havia uma quantidade relativa de jovens que ainda se encontravam no ensino fundamental, nos sétimo, oitavo e nono anos, caracterizando situações de defasagem idade-escola, chegando a 60% em uma das unidades. Nas demais unidades, variava entre 14% e 54%. E, por último, desejo destacar as informações acerca das experiências com trabalhos informais. Apesar de não constituir maioria absoluta, há um número expressivo de jovens que aos 15 ou 16 anos já assumiam terem tido experiências com trabalhos informais, principalmente, nas áreas de serviços e comércios. Esse também é um dado que demonstrou uma variedade territorial grande, oscilando entre 25,8% e 76% dos jovens inseridos no programa.

Dessa forma, parte do objetivo do presente artigo é debater as relações e os cruzamentos que existem entre uma inserção precária no sistema escolar e uma inserção precária no mundo do trabalho e como isso constitui formas diversas de juventudes, compreendendo que a própria necessidade de trabalho precoce é um dos elementos que constituem essas dimensões de desigualdades na escola. Dessa maneira, foi necessário mapear o que já havia sido produzido em relação não somente às transições escolares dos jovens, como também suas transições e inserções no/nos mundo/s do trabalho e que tivessem um olhar atento às desigualdades e os marcadores sociais relacionados a cada forma/tipo de transição para vida laboral. Uma vez que este processo compreendido como uma “passagem para vida adulta” não ocorrerá da mesma forma para todos os jovens, pois não pode estar à parte da estrutura desigual em que estes jovens estão inseridos. As formas de transição/inserção determinam, também, as possibilidades e oportunidades que estes jovens encontram para construção de seus futuros.⁵ Dessa forma, as determinantes estruturais das desigualdades permanecem como um peso nas trajetórias juvenis (GUIMARÃES, BRITO e COMIN, 2020: 478), reforçando a necessidade de pensarmos em “múltiplas juventudes”.

Nesse sentido, ao longo do texto, refletiremos mais profundamente acerca da construção social da juventude e, assim, pautar a necessidade, já identificada por uma chamada sociologia da juventude, da construção de novas concepções e formas de olhar, social e sociologicamente, para sua diversidade e seu caráter processual e histórico (ibidem.). Para isto, olharemos para o Programa de Trabalho Protegido na Adolescência a partir de diferentes aspectos, como dados, documentos e minha própria vivência enquanto docente em seu contexto educativo. Realizaremos uma reflexão acerca de como se desenrolam as disputas e conflitos em torno da construção social da juventude no contexto do PTPA. À guisa de conclusão, pretende-se fazer uma breve reflexão acerca da contribuição que a presença da disciplina de “Humanidades” no contexto do PTPA pode contribuir nesta direção.

⁵ “Por isso, a transição para a vida adulta deve ser entendida como um movimento em que múltiplas transições se interseccionam: as transições educacionais, as transições na condição familiar e as transições no mercado de trabalho (...) O modo como tais acontecimentos transcorrem e se enlaçam determina a estrutura de oportunidades que se apresentará aos jovens em termos de alcance educacional, ocupacional e de chances de mobilidade social, com consequências importantes para sua posição social na vida adulta.” (GUIMARÃES, BRITO E COMIN, 2020: 475)

O Programa de Trabalho Protegido na Adolescência e sua importância no âmbito das políticas para juventudes

Inicialmente, faz-se necessário, então, apresentar o que constitui, de forma geral, o Programa de Trabalho Protegido na Adolescência. Desenvolvido pela Fundação da Infância e Adolescência (FIA), ligada à Secretaria de Direitos Humanos do Rio de Janeiro e, mais recentemente, em parceria com a Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o PTPA tem como público-alvo jovens entre 15 e 18 anos matriculados em escolas públicas ou privadas. Contudo, o principal ponto de partida aqui é compreender que este é um programa pensado para atender uma demanda concreta que existe entre determinadas camadas dessa “adolescência”: a necessidade de iniciar uma atividade laboral precocemente para tanto participar financeiramente em casa, como alcançar um almejado acesso a determinados bens de consumo, compreendido, de certa forma, como autonomia em relação às suas famílias.

Dessa forma, a concepção do Programa se baseia em certas análises que identificam questões importantes que entremeiam essa realidade. A primeira, central a ser destacada, é de que, existindo ou não o PTPA ou outros programas voltados à formação laboral, estes jovens sairão de casa à procura de atividades laborais que possam dar retornos financeiros. A segunda, intimamente ligada à primeira, é a de que, na maioria das vezes, encontrarão atividades e postos de trabalho precários, instáveis, exploradores e não formativos. A terceira, resultado das duas anteriores, é a de que, provavelmente, suas trajetórias escolares serão afetadas pela rotina laboral, podendo levar a repetições, defasagem idade-série e abandono escolar, principalmente, no Ensino Médio⁶. A partir disso, o PTPA ganha legitimidade quando se pretende ser uma oportunidade de garantir um processo educativo relacionado ao trabalho desenvolvendo um curso de capacitação com duração de 4 meses⁷, com conteúdos de uma diversidade de campos de conhecimento, uma vez que não se pretende uma extensão da escola, mas uma qualificação mais ampla para vida laboral⁸. Após a realização deste curso, os estudantes estarão aptos a uma vaga em um estágio⁹ no setor administrativo, formalizado e com retorno financeiro. O jovem cursa e trabalha no contraturno escolar, sendo a sua matrícula e frequência escolar uma exigência para manutenção de seu vínculo com o PTPA, visando garantir e fortalecer sua trajetória educacional. Educação e trabalho e a articulação entre essas duas dimensões são, então, centrais na concepção de “trabalho educativo e protegido”¹⁰.

Para acessar o PTPA, o jovem ou adolescente, necessita passar por um processo de inscrição que envolve um processo de análise de documentos pela equipe da unidade¹¹ FIA para qual se candidata e uma entrevista com a equipe de assis-

⁶ No contexto do PTPA, constata-se que, quando os adolescentes iniciam esta transição na vida escolar, aumenta a pressão e a demanda para que comecem a trabalhar.

⁷ Esse formato acontece na modalidade presencial. Com a pandemia da Covid-19 e a necessidade de executá-lo no formato online, algumas alterações foram realizadas, como a diminuição do tempo de duração do curso para 3 meses.

⁸ Oferece também um acompanhamento psicológico e social durante o vínculo com a FIA, que vai até os 18 anos, independente do adolescente estar em uma vaga de estágio.

⁹ Os locais de estágio variam conforme as possibilidades de a própria FIA em articular parcerias com instituições públicas e empresas privadas. Até o momento, pode observar que a maioria dos jovens, ao final do curso de formação de 4 meses, acessam os estágios ligados a instituições públicas do próprio Estado.

¹⁰ O termo trabalho educativo está presente no artigo 68 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), documento a partir do qual a FIA baseia todas as políticas e ações que promove voltadas a esses dois grupos.

¹¹ Atualmente, a FIA possui 13 unidades em diferentes municípios do estado. Importante frisar que, principalmente nos territórios onde ela se estabelece há mais tempo, as unidades da instituição se tornaram importantes referências para os bairros e comunidades em que se localizam.

tentes sociais desta, contratadas na colaboração da instituição com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Neste processo, ele precisa atender a determinados critérios da instituição que os encaixe no perfil que compreendem como “adolescentes que demandam a condição de trabalho educativo e protegido”¹². Em torno disso, a equipe da FIA e UERJ observa na história e no contexto familiar de cada jovem/adolescente candidato ao PTPA indicadores relacionados a uma ideia de “vulnerabilidade social”, como desemprego na família, abandono parental, doenças, escolaridade dos responsáveis, trajetória escolar com histórico de repetências, defasagens ou mesmo abandono, portadores de deficiência, composição familiar, participantes ou egressos de programas sociais especiais e famílias cadastradas em Programas Sociais de Garantia de Renda. Além disso, é importante citar que a relação com a rede de atendimento de CRAS, CREAS e conselhos tutelares, bem como com as escolas e o Ministério Público também fornece encaminhamentos ao programa, sendo estes, demandas obrigatórias a serem cumpridas, de acordo com o projeto e, dessa forma, enquadrando jovens cumprindo medidas socioeducativas e em tratamento por uso de drogas.

Nesse sentido, o PTPA identifica e quer atingir camadas e grupos sociais, muitas vezes incluídos em uma concepção genérica e insuficiente de “adolescência” ou “juventude”, que acessa precariamente direitos fundamentais, como saúde, educação, habitação, lazer, transporte, cultura, entre outros. Mais do que isso, identifica trabalhadores ou demandantes de trabalho adolescentes, compreendendo o desemprego ou a precariedade das experiências laborais – que podem gerar os mais diversos impactos físicos, emocionais e educacionais – como um problema social¹³ e a necessidade de políticas públicas, como o PTPA, que ampliariam as oportunidades e reduziriam os danos que a experiência no trabalho poderia acarretar.

Falando de juventudes, no plural

Olhar para a juventude do PTPA é olhar para uma juventude real, vivida e que necessita ser contextualizada. É, também, compreender o que está em jogo na “representação ideológica” (BOURDIEU, 1983) desta juventude e quais tipos de papéis sociais ela pretende os encerrar e como manipula o acesso destes sujeitos a determinadas coisas e espaços, inserindo-os em uma divisão dos poderes e na produção de uma determinada ordem social. O esforço de se falar em juventude como uma “unidade social” é, em si, uma forma de operar essa manipulação, cobrindo a construção social que ocorre na “luta entre os jovens e os velhos” (BOURDIEU, 1983).

A tarefa de um olhar sociológico, então, é compreender essa construção social e as formas como ela é operada em determinados contextos, ou campos¹⁴ (ibidem.) e, nesse sentido, dar a ver as diferenças entre as juventudes. A juventude do PTPA, sobre a qual lançamos o olhar, é uma juventude que não se encaixa nas idealizações presentes nos imaginários coletivos. Klaudio Quapper (2000) destrinchou algumas dessas idealizações, problematizando-as. A primeira delas, é entender a juventude como uma etapa de vida, sendo uma “preparação para vida

¹² Essa é uma categoria presente em um relatório avaliativo realizado por professoras da Faculdade de Serviço Social da UERJ, responsáveis em acompanhar o PTPA no ano de 2019. O acesso a este relatório foi concedido pela professora Simone Eliza do Carmo Lessa, uma das autoras deste relatório.

¹³ No mesmo relatório, apresentavam o dado da PNAD (2016) que informa que 808 mil adolescentes entre 14 e 17 anos trabalham sem qualquer tipo de registro, supervisão ou formação para tanto, especialmente na área do comércio.

¹⁴ “Para entender como ser e cortar as gerações, é preciso entender as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta” (BOURDIEU, 1983)

adulta” que, do ponto de vista social, seria uma preparação para participação no mercado de produção e consumo. O autor argumenta que, olhar para juventude sempre com o olhar de “transição” é usar o adulto como referência, criando determinadas expectativas de condutas e resultados que os jovens/adolescentes precisariam atender. Não as atender, é considerado um “problema”, um desvio e gera frustrações (aos jovens, que também incorporam essas idealizações e aos adultos que se enxergam no papel de “formadores”). Desde esse ponto de vista, torna-se ainda mais necessário uma visão que considere a diversidade do ser jovem, levando em conta as desigualdades e as posições sociais que ocupam na estrutura social. As condições para preparação para o mercado de produção e, ainda, a capacidade de consumo alcançada estão atravessadas por desigualdades de classe, raça e gênero que impactam nas trajetórias educacionais. Somadas a essa concepção, está a ideia da juventude como um “conjunto de atitudes diante da vida”, relacionadas a noções como “ser moderno”, “ser empreendedor”, “ser tecnológico” como essenciais ao ser jovem. A juventude é vista, então, como a “geração do futuro” e, por isso, constitui o grupo social responsável pelas demandas e reprodução da sociedade, ou, ainda, pela construção da sociedade por vir, atribuindo-lhes uma “potência revolucionária” natural, capaz de transformação. Contraditoriamente, ao mesmo tempo, o que produzem como crítica ou como resistência à sociedade são vistos como “ideais, utópicos”, faltando-lhes realidade, ou como “atos de rebeldia” a serem repreendidos. Isto porque, normalmente, é vista como a “idade de irresponsabilidades”, que pode gerar tanto discursos e atos permissivos, quanto repressivos¹⁵.

Entre essas diferentes concepções prefiguradas, que nem sempre coincidem com a realidade e que intermediam as mais diversas relações entre jovens e adultos, perpassam matrizes comuns apontadas pelo autor: a tendência a universalização e homogeneização das juventudes; a estigmatização e invisibilização, muitas vezes patologizando-os e retirando os jovens/adolescentes de suas existências concretas no tempo presente; parcialização da complexa realidade social e divisão etapista da vida e, por fim, uma visão idealista que produz determinadas expectativas de condutas, não os enxergando enquanto grupos sociais que estão sujeitos às mesmas relações, ideias e contradições que outros grupos sociais.

É preciso olhar para a juventude, do ponto de vista etário, como um grupo social diverso, percebendo os recortes necessários a partir das desigualdades mais amplas da sociedade em que estão inseridos e que impactam nas formas de ser jovem. Além dessas questões mais clássicas, perceber os diferentes estilos culturais, que estão intimamente relacionados com suas representações, estéticas e construções de suas identidades. Para isso, é necessário que, nos mais diversos contextos sociais que estão inseridos – sejam institucionais ou não – e nas relações que constroem com adultos, os indivíduos jovens/adolescentes possam falar sobre si e tenham espaço para construção de reflexões acerca da sociedade; tanto como a enxergam, como pensam que são enxergados por ela. Isso significa, portanto, não nos enclausurar em idealizações que os estigmatiza, tanto de forma patológica e problemática, como de “vanguarda” de novos processos sociais e culturais aos quais devemos nos “adaptar” enquanto sociedade e que, naturalmente, eles estariam mais “aptos”. Processos estes que, vistos mais de perto, aprofundam a precarização das relações de trabalho, as desigualdades e arranjos neoliberais da vida social.

Considerando que o objeto de estudo, o Programa de Trabalho Protegido na

¹⁵ No contexto brasileiro, se serão permissivos ou repressivos, dependerá, principalmente, da classe e da cor de pele do adolescente.

Adolescência, é um programa institucional, é interessante aprofundar na compreensão de como estas concepções que rondam as juventudes estão presentes nas instituições e como moldam as relações que estas constroem com os jovens. Olhar para isso, é compreender, como nos mostrou Juarez Dayrell (2007), que as formas de “ser jovem”, ou seja, a própria “condição juvenil”¹⁶, está constantemente em modificação, acompanhando as transformações mais amplas que ocorrem na sociedade e nas formas como ela “produz” os indivíduos. Essas transformações nas formas de produção dos indivíduos, interferem diretamente nas instituições responsáveis pela socialização dos jovens, o que aponta para produção de novos processos. Mesmo que estas instituições não ocupem um lugar total na socialização, mas que os jovens estão expostos a universos sociais diferenciados – gerando tensões e experiências variadas –, ainda assim a socialização institucional ocupa um lugar importante, principalmente, nas trajetórias da juventude trabalhadora¹⁷.

Desse ponto de vista, é interessante pensarmos em termos de uma “reinstucionalização permanente”, entendendo que as instituições estão em constante modificação e permanentes reconstruções (DAYRELL, 2007), gerando tensões entre velhos e novos padrões, velhas e novas ideias, principalmente, aquelas que envolvem a juventude. Desse ponto de vista, para olhar para uma instituição como a FIA, executora de importantes políticas para infância e adolescência, é preciso olhar para estas tensões que se projetam não somente no campo institucional – de leis, estatutos e diretrizes –, mas também no campo social, ou seja, das relações no cotidiano e no interior dessa instituição.

A FIA e sua execução do PTPA tem passado por um processo de redefinição constante, mas, principalmente, nos últimos anos. Nesse sentido, algumas perguntas podem ser feitas. Como tem acontecido essas tensões e disputas entre o que já existia em seu interior e o que vem como novidade? O projeto político pedagógico que tem se construído responde aos desafios que os próprios jovens trazem consigo, ao trazer os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente em que vivem? A instituição e a execução do PTPA têm conseguido ultrapassar representações correntes da juventude negra, pobre e periférica que os aprisionam em uma ideia de “classe perigosa”, impossibilitando enxergá-los como são de fato, o que pensam, o que desejam e o que são capazes? (DAYRELL, 2007). Entende-se que estas são perguntas complexas a serem respondidas no espaço de um artigo, mas a intenção é iniciar um mapeamento de como estas transformações e tensões, principalmente do ponto de vista da construção social da juventude e a sua incidência na materialidade, têm acontecido dentro de um Programa importante para juventude trabalhadora.

Metodologia

Primeiramente, com o intuito de contextualizar histórico e socialmente a FIA e sua execução do PTPA, apoiei-me no trabalho da autora Simone Eliza do Carmo Lessa, intitulado “A Formação no Programa de Trabalho Educativo da FIA/RJ: possibilidades e limites da experiência” (2004). Seu trabalho tem como objetivo

¹⁶ O conceito de “condição juvenil” de Dayrell (2007) articula tanto a dimensão simbólica, quanto os aspectos materiais, históricos e políticos. Dessa forma, tanto o modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida, quanto o modo como tal condição é vivida na materialidade, a partir dos diversos recortes de diferenças e desigualdades sociais.

¹⁷ Uma juventude que vive uma “condição dupla”, a de ser jovem e a de ser pobre, ou seja, numa tensão constante entre a busca de formas de sobrevivência imediata e um possível projeto de futuro. A garantia de vivenciar a condição juvenil está, inclusive, submetida ao trabalho que poderá gerar recursos para tal. (DAYRELL, 2007)

central debater as concepções em torno da ideia de “trabalho educativo” e, para tanto, a autora constrói um importante panorama histórico das políticas públicas voltadas à juventude, desembocando na constituição do que hoje conhecemos como FIA. Aliado ao seu trabalho, consultei o site da própria Fundação¹⁸, onde encontramos seções como “quem somos”, “história”, “linha do tempo”, “diretrizes” e “estrutura organizacional”. Importante destacar que há pouca documentação disponível acerca dessa instituição.

Na sequência, para compreender esta instituição no presente e o recente histórico do PTPA, mobilizei o “Relatório de Acompanhamento – A Retomada da Experiência do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência – PTPA da Fundação para Infância e Adolescência – FIA em seus desafios e potencialidades na construção de uma política de juventude para o/a adolescentes”. O relatório foi produzido pelas docentes e pesquisadoras Simone Eliza do Carmo Lessa, Ana Paula Procopio da Silva e Carla Cristina Lima de Almeida ligadas a Faculdade de Serviço Social da UERJ. Neste relatório, encontramos os caminhos da parceria entre UERJ e FIA e os seus significados políticos, pedagógicos e estruturais. Ainda sobre este ponto, tive a oportunidade de entrevistar uma das atuais coordenadoras pedagógicas do PTPA, contratada pela UERJ, que me forneceu diversas informações acerca dessa parceria e as mudanças ocorridas operacionais na execução do programa.

Por último, o leitor encontrará relatos de uma professora novata, que inicia sua profissão neste contexto. Mobilizada pelos conflitos e tensões que encontra neste espaço, coloca-se também como uma observadora participante, mantendo um caderno de anotações de suas observações e experiências. Inspirada no método da etnografia, realiza o trabalho de transformá-las em relatos orgânicos e coerentes para leitura, optando por situações-chave que considera que dão a ver as questões pertinentes à temática aqui tratada, novamente, em relação a construção social da juventude e as disputas em torno deste conceito. Importante frisar que nestes relatos não há a intenção de individualizar ou culpabilizar indivíduos ou situações específicas, mas que caminho aqui na mesma linha da pedagogia crítica da libertação de bell hooks (2017: 116): “e o que mais me anima é quando a narração de experiências liga as discussões de fatos ou de construtos mais abstratos com a realidade concreta”.

Um histórico da FIA e do PTPA

Olhar para a história da própria Fundação para Infância e Adolescência, executora do PTPA – atualmente, em parceria com a UERJ – é olhar para história das transformações, bem como as contradições e disputas, que ocorrem em torno da concepção de juventude no âmbito das políticas públicas e das instituições estatais, principalmente, aquelas voltadas aos jovens da classe trabalhadora. É pertinente, então, um breve resumo que apresente um panorama histórico, demonstrando como as formas estatais e institucionais de lidar com os jovens privados de seus direitos básicos que garantam seu pleno desenvolvimento, têm sido atravessadas pelas mais diversas prescrições, como segregação, penalização, medo, culpabilização, solidariedade, entre outras (LESSA, 2004).

Lessa¹⁹ (2004) argumenta que uma reconstrução histórica da atenção pública e privada voltada à infância e aos jovens não pode ser realizada senão segundo o

¹⁸ <http://www.fia.rj.gov.br/>

¹⁹ Simone Lessa é professora da UERJ e era uma das responsáveis pela execução do PTPA em 2019. Além disso, quando realizou o trabalho aqui referenciado, atuava como professora no antigo Programa de Trabalho Educativo.

recorte de classe, de forma que, essa história se entrelaça com a inserção precoce de crianças e jovens no mundo do trabalho. Dessa forma, a produção social da infância e adolescência está ligada, necessariamente, às instituições da escola e da fábrica. A escola é quem promove a infância enquanto categoria, reforçando a distinção entre crianças e adultos e esta instituição teria, então, a função de formá-las moral e intelectualmente. Contudo, as crianças pobres permaneceram sendo tratadas como “pequenos adultos”, integradas à produção fabril. Foi a partir do conflito capital-trabalho, nesta instituição, a partir dos embates dos trabalhadores contra as péssimas condições de trabalho, que se estabelece diferenças etárias e a necessidade de proteção da criança, desenrolando processos, por exemplo, de surgimento de legislação que reconhece a condição infanto-juvenil e como categoria demandante de proteção no trabalho e na vida.

Contudo, o central aqui é compreender, de forma ampla, como se desenrolou estes processos no Brasil, para contextualizar a FIA e sua história. Podemos pensar essa narrativa a partir de alguns marcos temporais e sociais. No Brasil do século XIX, com o desenvolvimento da economia agrário-exportadora e o desenvolvimento acelerado das cidades, o “problema da infância pobre” ganha mais evidência. Neste contexto, vimos o crescimento de instituições voltadas para as crianças, como asilos, casas de recolhimento, escolas, casas de correção e internatos. Mas para além disso, esta preocupação começa a ser expressa em legislações específicas, produto de associações entre interesses da filantropia religiosa, interesses privados e dos governos. A base ideológica, ao longo do tempo, atravessa a incorporação da moral e do tipo de vida do colonizador, para a incorporação da moral e do tipo de vida de uma ascendente burguesia. Tomava à frente a leitura patológica, base do movimento higienista do final do século XIX e início do século XX. Sob a ótica do desvio, investia-se em estratégias fiscalizatórias e moralizantes, combatendo a “delinquência” e a “vadiagem”, tendo a disciplina do trabalho como ferramenta fundamental.

É no terreno do trabalho que, a partir da década de 1920, os trabalhadores passam a exigir do Estado proteção social e, apesar da dura repressão que receberam, obtiveram importantes conquistas, como a elaboração de uma legislação em torno da infância e da juventude²⁰. É a partir da década de 1930 que se inicia a construção de uma base constitucional mais consolidada de atendimento à criança e adolescente, recebendo maior atenção pública. Para o projeto de desenvolvimento, contexto em que o Estado exercia um papel de “modernizar as relações de produção”, era necessária uma intervenção pública ao problema dos “desassistidos”, dos “pobres”, principalmente, crianças e adolescentes. Ocupavam-se de uma perspectiva de tutelamento, em que o trabalho é um antídoto moral à marginalização e em que a aceitação e submissão ao seu papel subalterno é a possibilidade que o pobre tem de ser reconhecido socialmente (LESSA, 2004).

A partir disso, passam a se desenvolver “instituições que tinham como projeto desarticular resistências, disciplinar a força de trabalho, evitar conflitos” (LESSA, 2007). Em 1940, surgem instituições de formação profissional e de assistência, como a LBA, SENAI e SENAC. Para aqueles que resistem à disciplinarização, surge o SAM (Serviço Nacional de Assistência ao Menor), com o foco na internação de “jovens desajustados” e que se baseava nos pilares da assistência, do trabalho e da segregação – separar do restante da sociedade “normal”. Com a ideia

²⁰ Em 1927, surge o Primeiro Código de Menores que trata do trabalho em idade inferior aos 14 anos. Posteriormente, este trabalho passa a ser proibido na Constituição de 1934. A partir destes dados, algumas questões podem ser levantadas: a primeira, em torno do uso do termo “menores”, naquele momento, para se referir aos sujeitos da infância e juventude e, a segunda, investigar quem, de fato, passou a ser protegido por esta Constituição de 1934.

de afastamento da “classe perigosa” da juventude, vista como meio importante para manifestação do problema da violência, é que surgem as primeiras Delegacias de Atendimento ao Menor.

É em 1964, ano do Golpe Civil-Empresarial-Militar no Brasil, que é criada a FUNABEM, incorporando as funções do SAM, mas, indo além, com papel de coordenar em âmbito nacional todas as instituições estatais de “proteção ao menor”, as FEBEM, bem como de formular uma “Política Nacional do Bem-Estar do Menor”. Esta instituição recebe, então, um lugar de destaque nas discussões sobre os temas da pobreza, infância e juventude. Contudo, predominava uma análise positivista, baseada na ideia de “irregularidade social”, em que o problema estava, de forma individualizada, nas próprias crianças ou jovens e em suas famílias, não reconhecendo-lhes enquanto sujeitos sociais e portadores de direitos. Além disso, já foi intensamente investigado e denunciado que, dentro destas instituições, prevaleciam a violência física e moral como métodos de punição e ajustamento e que eram, na verdade, heranças e continuação dos processos anteriores que envolviam o problema da infância e juventude pobre²¹. Contudo, naquele momento, o país vivia sob forte censura e repressão, desarticulando denúncias, protestos e discussões.

A partir de 1980, com o período conhecido como de “redemocratização”, as discussões em torno das condições de vida da infância e juventude são retomadas, com o retorno de grupos de defesas de direitos à cena pública, denunciando as situações violentas sob os quais se submetiam as crianças e jovens destas instituições e, além disso, produzindo e divulgando estudos que levantavam dados reveladores que demonstravam que aqueles sujeitos não eram exceção, mas a regra de uma sociedade extremamente desigual. É neste contexto, que surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como produto das discussões e ações promovidas por grupos que atuavam com estes sujeitos. Com o surgimento do ECA, inaugura-se o paradigma do “sujeito de direitos”, rompendo a com a noção de tutela. Lessa (2004) chama atenção para o fato de que, apesar do Estatuto não ter avançado tanto no debate em torno do “trabalho educativo”, deixando o conceito pouco definido e abrindo margem à existência de trabalho juvenil não formalizado e, portanto, sem direitos trabalhistas básicos, ele representou um avanço, principalmente, do ponto de vista da construção social da infância e da juventude, disputando com visões predominantes até então – higienista, repressora, racista, funcionalista. Essa disputa não se finda e permanece até hoje, aprofundada pelo contexto de fortalecimento das políticas neoliberais, indo diretamente na direção oposta do Estatuto que propunha uma infraestrutura social pública de atendimento. Conscientes dessas disputas e contradições, é que devemos compreender a história do surgimento e estabelecimento da Fundação para Infância e Adolescência, bem como a execução do Programa de Trabalho Protegido, que não fogem ao “aspecto contraditório das políticas sociais”²².

²¹ “Os casos recentes de violência nas unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente remontam o ambiente da antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo (Febem), extinta em 2006 justamente por seu histórico de violência contra menores, conflitos e rebeliões. <https://www.brasildefato.com.br/especiais/especial-or-a-febem-nao-morreu>

²² “Faleiros (1987) nos fala deste aspecto contraditório das políticas sociais. Não há como perder de vista sua função de reprodutora das desigualdades sociais, bem como de redutora de conflitos nascidos da espoliação inerente ao capitalismo. Contraditoriamente, estas mesmas políticas, podem viabilizar melhores condições de vida para a maioria” (LESSA, 2004: 55).

O surgimento da atual FIA, oriunda da antiga FEEM (Fundação Estadual de Educação do Menor) e, atualmente, executora de importantes programas voltados para infância e adolescência para além do PTPA²³, está intrinsecamente ligado às mudanças relativas aos movimentos de surgimento do ECA²⁴ e da correlação de forças na sociedade. Desde então, esta instituição, passa a ser central para concepção de importantes políticas de atenção à infância e adolescência do estado. Dessa forma, ficando responsável por uma extensa gama destas políticas, contudo, recebendo pouco suporte e infraestrutura do Estado para tanto e cotidianamente lidando com poucos recursos humanos e materiais. Atualmente, a Fundação encontra-se vinculada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos.

É neste cenário que se desenrola a história do PTPA. Implementado no Rio de Janeiro em 1975, o programa passou por intensas transformações e reordenamentos, não somente nominais, mas, do ponto de vista de seus princípios e compromissos norteadores, acompanhando o fluxo vivido pela própria instituição que o executa. Em 1975, ainda na estrutura da FEEM, ele surge com o nome de “patrulheirismo” e enraizava-se em uma ideia de formar as crianças e adolescentes, principalmente os “abrigados”, para servir à comunidade, ocupá-los para que não se ocupassem da “marginalidade”. Só em 1998, ele passa ser chamado de PTE – Programa de Trabalho Educativo, passando por profundas reformulações para adequá-lo não somente ao ECA, mas também à LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social e à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2000, o trabalho para jovens entre 14 e 16 anos passa a ser permitido somente em condição de aprendiz e, dessa forma, o PTE passa a atender somente jovens entre 16 e 18 anos incompletos²⁵. Somente em 2009, acompanhando o debate acerca da ideia de “trabalho protegido”, seu nome foi alterado para Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), continuando a atuar em territórios em que a FIA tem presença marcante.

Em 2019, após o período entre os anos 1990 e início dos anos 2000, período em que a FIA vive uma intensa precarização e enxugamento de suas responsabilidades e ações no âmbito das políticas para infância e adolescência no estado do Rio de Janeiro, a instituição vive uma mudança determinante. Naquele ano iniciava-se a parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através da Faculdade de Serviço Social (FSS), para execução dos diversos programas, mas principalmente, do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência – que, como argumentam no Relatório de Acompanhamento da UERJ, dentre tantas questões como abandono, dependência química, violência doméstica, entre outras em que a FIA se torna uma referência nos territórios em que se encontra, acabava sendo um programa com menor visibilidade. Essa parceria traz, então, novas perspectivas para a execução dos seus principais programas, buscando lidar com os impactos das políticas neoliberais de enxugamento do Estado e de seus gastos públicos, vivenciado intensamente no estado do Rio de Janeiro nas últimas décadas.

²³ Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente com Deficiência; Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco; Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente Vítimas de Violência; SOS Crianças Desaparecidas. Informações sobre estes diferentes programas é possível encontrar na seção “Programas e Ações” do site da FIA.

²⁴ No site da FIA, na seção “Diretrizes”, encontramos várias dessas noções que são incorporadas com o estabelecimento do ECA, como “proteção integral”, “desinstitucionalização das unidades de abrigo”, “defesa de direitos e proteção especial a crianças e adolescentes”, entre outras. http://www.fia.rj.gov.br/content/institucional/institucional_diretrizes.asp

²⁵ Atualmente, o jovem pode se matricular no curso de qualificação aos 15 anos, contudo, somente será direcionado ao estágio a partir dos 16 anos, ficando até completar os 18.

No âmbito do PTPA, as mudanças foram profundas e visíveis no dia a dia de sua execução. Com o objetivo fundamental de complexificar a ideia de “capacitação” que envolve o programa e, até substituí-la pela ideia de “qualificação”, a UERJ se aproxima com propostas de reestruturá-lo. Dessa forma, nesta parceria estabelece-se que a UERJ ficaria responsável pelo “pessoal e pelo cérebro”²⁶, ou seja, pela contratação da equipe, a estruturação do programa e idealização, do ponto de vista político pedagógico, do curso. A FIA, por sua vez, ficando responsável pela divulgação, o processo de inscrições para o processo seletivo e de matrículas, bem como pelo estabelecimento de parcerias com instituições e empresas para os estágios, direcionando os adolescentes, após a conclusão do curso e os acompanhando até os 18 anos. Além disso, é a instituição quem fornece a estrutura física/material para sua realização, uma vez que já possuía suas unidades.

Uma nova equipe chegava, então, para o interior desta instituição, para acompanhar um Programa com a extensão como a do PTPA, agregando com a antiga equipe de profissionais do âmbito da assistência social da FIA. Com a universidade, chegam novos professores e professoras²⁷, coordenadores de unidade do PTPA, coordenador/a geral do programa – do corpo docente da Faculdade de Serviço Social da UERJ –, coordenador/a pedagógico, assistentes sociais, psicólogos/as, auxiliares administrativos e agentes educadores. Transformações no formato, estrutura e execução do curso logo foram realizadas também. Antes, as disciplinas base eram matemática e português e, de forma complementar, professores contratados ou funcionários FIA lotados nas unidades realizavam atividades diversas, sem haver uma padronização entre as unidades, de base assistencialista, ou de apoio psicológico, permeadas por uma mentalidade empresarial, de capacitação e meritocracia. Atualmente, há uma estruturação geral, para todas as unidades, em torno de uma ementa geral do programa, com seus objetivos e direcionamentos, bem como as ementas dos módulos/disciplinas que agora são ofertados. São eles: Humanidades Aplicadas, Noções Administrativas, Resiliência, Português, Matemática, Artes (teatro e música).

Na configuração anterior, seus objetivos institucionais restringiam-se em identificar quais adolescentes “adequavam-se melhor” para o mercado de trabalho, mas, principalmente, de retirá-los do “ócio”, de ocupá-los para que se distanciassem da “marginalidade” – ideias estas que ainda permeiam fortemente este contexto, seja na relação com a equipe, seja na relação com os pais, mães e responsáveis. Ideias que são ainda raízes da própria história da instituição e seu surgimento a partir de uma instituição como a FEBEM, permeada por estigmatização que impacta a trajetória da juventude mais pobre, negra e periférica. Desse ponto de vista, esta parceria com a UERJ não tratou somente de mudanças estruturais e práticas, mas de transformações/mutações no âmbito das concepções em torno da juventude que acessa este programa. A partir da minha experiência enquanto professora neste contexto, pude perceber as tensões, as disputas e os conflitos gerados por isso desde o início. Conflitos entre as transformações que passaram a se desenrolar – principalmente, de negação e recusa dos estigmas que rondam estes jovens – e permanências, que se materializam em determinadas práticas cotidianas.

²⁶ Cito aqui diretamente a atual Coordenadora Pedagógica do PTPA quem me concedeu uma entrevista sobre o funcionamento da parceria entre UERJ e FIA.

²⁷ Estes chegam com uma qualificação maior, muitos com pós graduações e mestrados, segundo a atual Coordenadora Pedagógica.

Observações de uma professora novata e cenas que dão a ver os conflitos

O que se segue são relatos de situações específicas que anotava em meu caderno de memórias e observações sobre o cotidiano naquele contexto. Foram escolhidos para compor este trabalho, porque compreendeu-se que, a partir deles, pode-se construir uma reflexão crítica e sociológica acerca das disputas existentes em torno da construção social da juventude. Em uma das primeiras reuniões organizadas pelas docentes da UERJ, que atuavam como coordenadoras gerais do PTPA em 2019, que reuniu a equipe FIA e a nova equipe que entrava, estas tensões já se faziam visíveis e sensíveis. Na primeira reunião, as docentes já marcavam quais eram as percepções que a universidade trazia: primeiro, a de que os objetivos do Programa não poderiam se restringir apenas a “formatá-los para o mercado de trabalho”, mas, principalmente, “ampliar a visão” desses jovens; segundo, de que “a juventude não é um grupo homogêneo” e, terceiro, que era preciso modificar a forma como as instituições lidam e encaram esses jovens no exercício de políticas públicas, olhando-os não mais como “objetos de regulação”, mas como “sujeitos de direitos”. Fundamentando estas concepções que traziam, as docentes prepararam uma apresentação em que relacionavam dados estatísticos, pesquisas e notícias, buscando localizar a juventude que ingressa no PTPA no contexto social de profundas desigualdades, retirando-os de um lugar individualizado, de culpabilização ou mérito. A apresentação foi bem recebida pela equipe de forma geral, gerando um debate entre as pessoas ali envolvidas, construindo diálogos entre a “equipe antiga” e a “equipe nova”. A “equipe antiga” trazendo vivências importantes que constroem há décadas com os jovens que todos os anos passam pelas unidades e a “equipe nova” trazendo reflexões acadêmicas ou de outras vivências, em outros contextos.

Contudo, o que me chamou atenção, principalmente enquanto uma docente novata, eram as preocupações que rondavam sobre o “comportamento”, principalmente por parte da “equipe antiga”. Foi neste momento que comecei a ouvir aquelas previsões, compartilhadas em diferentes momentos durante o período que trabalhei no programa, relatadas na introdução deste artigo. Era complexo compreender como estas previsões de determinados comportamentos dos jovens eram produto de uma vivência real que possuíam com eles, ao mesmo tempo de uma construção social de uma juventude que é vista como “problema” e que precisa ser regulada e formatada. A partir daquele momento, surge o interesse de compreender como esta construção social entrava em choque com os jovens reais que possuem desejos, frustrações, ideologias, subjetividades e projetos, bem como com novas construções sociais que entravam para disputar o contexto do PTPA. Dessa forma, estive atenta às situações cotidianas, baseada no interesse de como esses choques e disputas acontecem na prática. Mobilizo aqui, frente a limitação de espaço, o que considere duas situações-chave.

Logo nas primeiras semanas de aula, na unidade de Itapoã²⁸, onde eu dava aula tanto para turma do turno da manhã, quanto do turno da tarde, eu vivenciei uma situação em que os tensionamentos incidiram diretamente no meu trabalho. A unidade Itapoã não era uma unidade própria da FIA, o que significa que a instituição utilizava de forma emprestada o espaço de outra instituição. Essa não é uma situação que se restringe somente a esta unidade em questão, mas em Itapoã produzia algumas questões no cotidiano de trabalho. A unidade localizava-se

²⁸ Os nomes presentes nos relatos, sejam das unidades ou das pessoas envolvidas, serão todos fictícios.

dentro de uma instituição religiosa que tinha suas próprias regras de comportamentos, vestimentas, rotinas de horários, entre outras, o que acabava restringindo profundamente a circulação e a vivência dos estudantes naquele espaço. No momento do intervalo para o lanche, por exemplo, era proibido que circulassem e as idas ao banheiro precisavam ser extremamente reguladas. Isso restringia os momentos e espaços de sociabilidade para além dos momentos de aula e isso produzia, pelo que eu pude perceber, uma ansiedade e inquietação nos jovens que transbordava principalmente nas aulas, afetando as formas de participação deles.

Na tentativa de aliviar esses tensionamentos, tive a ideia de realizar um cine debate, buscando produzir momentos de sociabilidade diferentes daqueles encerrados na sala de aula. Escolhi dois curta metragens disponíveis no Youtube e que considero essenciais para o debate sobre racismo na escola e na sociedade de forma geral. Considero o audiovisual não somente uma ferramenta de lazer, mas, sobretudo, pedagógica. Os curtas são “Um Dia com Jerusa” de Viviane Ferreira²⁹ e “Cores e Botas” de Juliana Vicente³⁰. Para tal realização, fui pedir auxílio à coordenação da unidade e sua equipe, que faziam parte, em sua maioria, da “equipe antiga”, mas o espaço dispunha de pouca estrutura para projeção de um filme. Não havia um projetor, um computador ou uma televisão. Decidi, então, que pediria emprestado um projetor para um amigo e levaria meu computador. Contudo, a falta de estrutura era ainda mais profunda do que eu imaginava, pois faltavam tomadas e até espaço para posicionar o projetor de forma que toda turma pudesse assistir com qualidade. Recebi pouca ajuda da equipe, pois todos se encontravam ocupados em outras tarefas. Uma aula durava 2 horas e, naquele dia, levei 40 a 50 minutos com a turma da manhã somente tentando organizar a estrutura para realização do cineclubes. Isso gerou muita ansiedade na turma. Alguns se dispuseram a me ajudar, enquanto outros queriam circular pelo espaço e encararam aquele momento como um momento de sociabilidade mais livre. Duas jovens, sem que eu tenha visto³¹, aproveitaram para sair da sala e circular pelo espaço da instituição onde estávamos como “convidados”. Ao circularem, acabaram esbarrando em objetos sagrados e quebrando-os. Esse fato foi um ponto de extrema tensão entre a direção da instituição religiosa e a coordenação FIA e PTPA. As jovens foram advertidas e mandadas para casa, sendo suspensas por alguns dias do curso e eu fui chamada na sala da coordenação e me exigiram que eu não realizasse aquela atividade com o turno da tarde, bem como não realizasse mais nenhuma atividade “como aquela”. O discurso girou em torno de como aqueles jovens não estavam “preparados” ou “não eram merecedores” daquele “tipo de atividade” e que eles precisavam ser adequados a se comportar em uma instituição como aquela e outras que eles adentrariam, caso fossem “bem-sucedidos” no curso e encaminhados para os estágios. Aquele “tipo de atividade” servia, então, só como uma distração, tendo sido questionada, inclusive, de quais eram meus objetivos pedagógicos com ela. Expliquei que dentro da ementa do módulo que eu lecionava, um dos temas era o racismo e que o debate desta temática é essencial, principalmente, para jovens que em sua maioria são negros e que vivenciarão a entrada em instituições onde o racismo ainda se coloca como estrutural. Dessa forma, não acatei o pedido de que não realizasse a atividade com a turma da tarde e realizei o cineclubes para aquela turma também. Contudo, este foi um episódio que marcou minha posição enquanto docente naquele contexto,

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=oRY3pkRcPiQ>

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=LI8EYEygUoo>

³¹ Neste momento, compreendi na prática o problema das superlotações das turmas. É extremamente complexo uma única pessoa conseguir olhar e observar todos os comportamentos, as respostas e as participações em turmas com média de 35 a 38 estudantes.

tendo sido levado para inúmeras reuniões de equipe, com o argumento de que era necessário pensarmos uma forma de lidar. Lidar tanto com as estudantes que haviam quebrado os santos, ou seja, o que seria feito em relação a elas, se seriam expulsas do processo ou não, uma vez que demonstraram não se “adequar” às regras do espaço em que estavam, quanto com aquele “tipo de atividade” que havia colocado em risco a relação com a instituição que cedia o espaço para a FIA e o PTPA e que “ajudava tanto aqueles adolescentes que precisam”.

Em outro momento, já ao final daquela edição do curso em 2019, eu estava lecionando na unidade de Paulo Vidal e tive a oportunidade de participar de uma atividade de encerramento realizada pela coordenação. Naquela unidade, a realidade era diferente da unidade de Itapoã. O local era próprio da FIA e a coordenação e parte de sua equipe faziam parte da “equipe nova”, chegada com a parceria com a UERJ. A situação aconteceu no último dia de aula, dia em que foi organizado um evento de confraternização pelo final do ano e do curso. A ideia principal, elaborada pela coordenação, era festejar aquela trajetória com os estudantes e encerrar o ano letivo. Mas, para além disso, foi um momento em que puderam compartilhar suas pesquisas do projeto proposto pela coordenação que consistia em levantar histórias e memórias de espaços significativos do bairro em que moravam e no qual a unidade se situava. Os estudantes foram divididos em grupos, tanto a turma da manhã, quanto a turma da tarde e cada grupo ficou responsável por um espaço diferente: o shopping que já foi uma fábrica; o estádio de futebol próximo dali; o viaduto; um centro cultural local e, inclusive, a própria unidade da FIA que existe ali há décadas.

O evento foi um momento de intenso engajamento da maioria dos estudantes, mesmo encontrando condições materiais e financeiras desfavoráveis para realização dos trabalhos. A presença no dia foi grande e toda a organização foi feita coletivamente, desde a arrumação do espaço, o auditório que ficava no segundo andar do edifício, até a arrecadação de alimentos para refeição coletiva que faríamos, proporcionando uma rica interação entre as duas turmas. Além das apresentações orais e visuais – com cartazes e fotografias –, os estudantes foram estimulados a convidar pessoas que pudessem representar os espaços pesquisados por eles. Dessa forma, foram convidados uma dançarina moradora do bairro, um ex-jogador de futebol e, representando o “passado da unidade Paulo Vidal” foram convidados dois ex-funcionários da FIA. Uma mulher que já foi vice-diretora da unidade – seu nome, inclusive, dá nome ao auditório – e um homem que foi o diretor. Os dois subiram ao palco juntos para que pudessem se apresentar. Logo percebi que a presença do homem era uma surpresa para maioria dos presentes, inclusive, para os estudantes responsáveis pelo convite da ex-funcionária. Ambos eram moradores do bairro e a maioria os conheciam. Mais tarde, eu descobriria que ela havia o convidado, porque não quis ir sozinha. Na apresentação, ela mal falou, o homem usou a maior parte do tempo de fala. Sua fala girou em torno de lembranças passadas sobre a experiência naquele local e sua própria vida. Ele nos relatava que ele próprio havia sido “um abrigado” da FIA que, naquela época, não recebia este nome e acolhia crianças órfãs. Dessa forma, ele cresceu, literalmente, dentro daquela instituição e havia se formado ali, inclusive, para o trabalho. Toda sua lembrança girava em torno de uma ideia de que “no passado era melhor” e de que “os jovens de hoje já não têm mais respeito por nada”. Sua apresentação foi alongada e acontecia em um momento em que os estudantes já viviam a impaciência da fome, do cansaço, do desejo de retorno às suas casas e do último dia.

Diante deste cenário e com os incômodos gerados pela sua fala, desencadeou-se, então, tensões diretas entre ele e alguns estudantes, principalmente, os meninos. Ele fala diretamente com alguns deles, pedindo para que o respeitassem. Ele chega a dizer que eles deveriam ter vivido em sua época e que, hoje, o PTPA não ensinava “o que eles precisam”, que seria o respeito e até a aprendizagem de algum ofício específico, como pedreiro, para que pudessem trabalhar na e pela sua comunidade. Os jovens, diretamente acionados por ele, reagiram e uma discussão se iniciou. A coordenação teve, então, que intervir. O homem dirige-se diretamente a ela e diz que ela precisaria “tomar providências”, como a exclusão daqueles estudantes, porque daquela forma, não estariam aptos para acessar os estágios. Os mesmos estudantes que, logo antes, estavam engajados na construção coletiva daquele momento. Encerrou-se, assim, aquele dia. O sentimento compartilhado entre docentes, a coordenação, alguns outros funcionários e os próprios estudantes, foi de um grande “banho de água fria”. Aquelas ideias, retomadas na fala e na posição daquele antigo funcionário, de que aquela juventude precisava ser, então, “controlada”, “moldada” – usando, inclusive, a possibilidade de permanecer no curso e/ou de acessar um trabalho como “moeda de troca” – chocava-se com as novas formas de relação que estavam, apesar das dificuldades, sendo gestadas e experimentadas no cotidiano daquele espaço. A impressão foi, então, de que aquela situação foi uma lembrança dura para os jovens de como eles são normalmente tratados em vários espaços e que ainda encontrarão essas ideias e posições em suas trajetórias, principalmente, no trabalho.

Algumas considerações finais: refletindo sobre o lugar das humanidades neste processo

Como vimos, a FIA e o PTPA não são instituições fixas e estanques do processo sócio-histórico. São também construções sociais que, ao longo do tempo, acompanharam as transformações nos campos da assistência social, das políticas públicas e das ideias acerca da infância e adolescência/juventude, além das próprias noções de direitos e ação do Estado. São instituições que vivenciaram estados diferentes da estrutura de distribuição de bens e de oportunidades, bem como variaram seus próprios estados (BOURDIEU, 1983).

Contudo, estes processos não são lineares, homogêneos ou repentinos e, dessa forma, novas e velhas concepções e formas de relações com a juventude convivem em uma instituição como a FIA que, em meio a tantas transformações internas e externas, busca reafirmar seu papel importante na promoção de políticas públicas para o público da juventude trabalhadora.

É importante que o novo venha e para que a FIA e o PTPA possam se fortalecer, é central que se fortaleça a concepção destes jovens enquanto sujeitos de direitos e o reconhecimento de que o acesso ao trabalho educativo e protegido é um desses direitos e não uma ferramenta de regulação ou punição. É necessário endossar um processo de aprendizagem do caráter histórico, social e cultural do trabalho, de forma que estes jovens possam, a partir de uma posição crítica, compreender este processo de inserção no mundo laboral não somente como um processo individual e moral, mas como um processo estrutural.

Desses pontos de vista, considero que a presença de um módulo como Humanidades, que trabalha com conteúdos da Sociologia, História e Geografia, é significativa. A depender do espaço que os professores tenham na construção das diretrizes e embasamentos do curso, pode-se propor uma discussão acerca da construção social da juventude, os impactos disso nas trajetórias e na necessidade

de pensá-la de forma plural. Além disso, a partir do perfil social dos estudantes e outras dimensões de suas trajetórias, propor uma reflexão mais ampliada acerca das desigualdades sociais, como as educacionais e no trabalho, pensando as possibilidades que o PTPA oferece para ampliar essas oportunidades, bem como seus limites, pensando o que pode ser realizado para potencializá-lo, colocando-os ativos na construção de seus próprios processos de formação.

Do ponto de vista pedagógico, a estrutura do módulo de Humanidades propõe uma reflexão, em conjunto com os jovens, iniciando pela construção social da ideia de indivíduo e trabalhando com a concepção de sujeito social, propondo que se olhem, de forma não naturalizada, dentro da sociedade e suas posições sociais, principalmente, enquanto jovens trabalhadores. A partir disso, trabalha com o conteúdo acerca dos processos de socialização e as diferenças que estão implicadas neles, fruto das desigualdades sociais para, a partir disso, adentrar mais propriamente na temática do trabalho e seu valor social, político, histórico e econômico na sociedade capitalista. Com este caminho, tem o objetivo de que os estudantes compreendam o trabalho enquanto uma dimensão social, que variou e varia cultural e historicamente, sendo um elemento central de organização da ordem social. Sendo assim, a formação para o trabalho pode tanto servir apenas para reprodução das desigualdades ou, de fato, para um processo emancipatório e a caminho de uma igualdade real e não apenas formal para estas juventudes.

Recebido em 22 de fevereiro de 2022.

Aprovado em 13 de junho de 2022.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DAYRELL, Juarez (2007). A escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. *Educ. Soc., Campinas*, 28 (100): 1105-1128, 2007.
- GUIMARAES, Nadya Araujo; BRITO, Murillo Marschner Alves de; COMIN, Alvaro Augusto. Trajetórias e Transições Entre Jovens Brasileiros: Pode a expansão eludir as desigualdades? *Novos estud. CEBRAP*, 39 (3): 475-498, 2020.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. *A Formação no Programa de Trabalho Educativo da FIA/RJ: possibilidades e limites da experiência*. Dissertação de Mestrado, Educação, UFF, 2004.

LESSA, Simone Eliza do Carmo; SILVA, Ana Paula Procopio da; ALMEIDA, Carla Cristina de. *Relatório de Acompanhamento: a retomada da experiência do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência- PTPA da Fundação para a Infância e Adolescência - FIA em seus desafios e potencialidades na construção de uma política de juventude para o/a adolescente*. Rio de Janeiro, 2020.

QUAPPER, Klaudio Duarte. ¿Juventud o Juventudes? Acerca de Como Mirar y Remirar a Las Juventudes de Nuestro Continente. *Última Década*, 8 (13): 59-77, 2000.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. *Estudos Avançados*, 34 (99), 2020.