



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

NIVEA DE SANTANA CERQUEIRA

JUVENTUDES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DE UM
COLETIVO JUVENIL NO COTIDIANO DO IFBA SANTO AMARO

SALVADOR – BA

2018

NIVEA DE SANTANA CERQUEIRA

**JUVENTUDES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DE UM
COLETIVO JUVENIL NO COTIDIANO DO IFBA SANTO AMARO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito final para obtenção do grau de Mestra em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Professor Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

SALVADOR – BA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

JUVENTUDES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DE UM COLETIVO JUVENIL NO COTIDIANO DO IFBA SANTO AMARO

NIVEA DE SANTANA CERQUEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 20 de abril de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Ivan Faria
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil



Profa. Dra. Cândida Andrade de Moraes
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica • Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Cerqueira, Nivea de Santana.

Juventudes e Educação Profissional: a experiência de um coletivo juvenil no cotidiano do IFBA Campus Santo Amaro / Nivea de Santana Cerqueira.-- Salvador, 2018.

110 fls. : il.:

Orientador: Augusto Cesar Rios Leiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Juventudes . 2. Coletivos Juvenis. 3. Educação Profissional. 4. Cotidiano. I. Leiro, Augusto Cesar Rios II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

Marielle, presente!

AGRADECIMENTOS

Encerrar a jornada de dois anos na pós-graduação me dá uma sensação de alívio, apreensão e saudosismo. Neste retrospecto em forma de agradecimentos, resgato os afetos colhidos na jornada me permitindo senti-los novamente e no desejo de eternizá-los faço este registro.

Começo pela base, pela família sem a qual nada seria possível. Ao meu pai, Bonfim, pelas bênçãos do caminho. Foram dois anos sem mudar o trajeto só para ouvi-lo gritar “Deus te abençoe!” no quebra-molas de Narandiba. Abençoada e grata a Deus pela sua vida.

À minha mãe Nadir, pela referência. Ter uma mulher dessas como foco e aporte é um privilégio. Tive a honra imensa de ser sua contemporânea na UNEB, ela na graduação e eu na pós, e aprendi muito mais sobre mim mesma no processo de escrita quando testemunhei seu desabrochar de pesquisadora temporã. Me inspira sempre.

Às minhas irmãs Telma e Emanuele e ao meu irmão Marcos, que eu tenha conseguido promover essa ruptura. Venham, é possível! Aos meus sobrinhos Tais, Diego e Dara, a universidade nos pertence.

Às minhas filhas Mariana e Maisa e ao meu filho Augusto Júnior meu muito obrigada pela experiência de refletir sobre as juventudes ao mesmo tempo em que vivenciei todas as contradições dos papéis de mãe, professora e pesquisadora. Espero ter tirado desse momento a experiência necessária para me tornar pessoa melhor para e com vocês. Augusto, companheiro de jornada, gratidão.

Ao Campus Santo Amaro pela acolhida renovadora. E ao Campus Camaçari pelo projeto embrionário que me permitiu adentrar no programa. À PRPGI-IFBA pelo suporte nesta trajetória de qualificação docente.

Aos meus amigos-parceiros extensionistas do IFBA Camaçari, Cledson Mesquita, Liamar Franciso e Vigna Lima. Nossa força ultrapassou os muros do *campus*, obrigada. À Soraia Brito pelo incentivo providencial cunhado de carinho e respeito.

Aos membros da banca de qualificação, Ivan Faria, Mary Valda Souza Sales e Kelly Ludkiewicz Alves que na qualificação dedicaram o olhar atento de quem desejou construir juntos.

A Cesar Leiro, meu orientador, por me permitir alçar voos, no meu tempo. Sou mais atenta e confiante hoje. Obrigada.

Aos grupos de pesquisa FECOM/UNEB e MEL/UFBA pelos encontros e reencontros promovidos. À minha turma do mestrado 2016.1 pela cumplicidade e afetos mútuos. A todas as servidoras e servidores do PPGEduc pelo acolhimento e respeito.

Aos professores que me formaram e aos que eu ajudei a formar, o desafio das juventudes e do cotidiano está posto. Sigamos.

Às juventudes do IFBA em especial do Campus Santo Amaro e do Campus Camaçari, vocês nos movem!

Oração ao Tempo

(Caetano Veloso)

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo tempo tempo tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo tempo tempo tempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo tempo tempo tempo
Quando o tempo for propício
Tempo tempo tempo tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo tempo tempo tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo tempo tempo tempo

O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo tempo tempo tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo tempo tempo tempo

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo tempo tempo tempo

Não serei nem terás sido
Tempo tempo tempo tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo tempo tempo tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo tempo tempo tempo

Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo tempo tempo tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo tempo tempo tempo

“No presente a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais”.

(Belchior)

RESUMO

O presente texto é resultado de pesquisa realizada com vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB) objetivando obtenção do grau de Mestrado. A pesquisa intitulada Juventudes e Educação Profissional: a experiência de um coletivo juvenil no cotidiano do IFBA Santo Amaro desenvolveu-se no Instituto Federal da Bahia, onde a pesquisadora está vinculada e tem como lócus o *campus* Santo Amaro. Nesse sentido, esta proposta elegeu como questão central: como as experiências nos/dos coletivos juvenis no IFBA contribuem para a formação dos jovens da Educação Profissional? Não menos importante, quais as táticas utilizadas pelos jovens do Coletivo MOVE do IFBA Santo Amaro para vivenciar experiências no âmbito da Educação Profissional? De forma que teve como objetivo central analisar como as experiências nos coletivos juvenis formados pelos jovens do IFBA contribuem para sua formação no âmbito da Educação Profissional. Este estudo tomou como sujeitos os jovens que participam do Coletivo Move do *campus* Santo Amaro, os quais têm o protagonismo da criação e das ações desenvolvidas. Me propus a tomar o cotidiano como campo de estudo articulando autores como Certeau (2012), Pais (2003), Martins (2014) e Netto (1989) e como estratégia de captura das informações a observação, entrevistas individuais e coletivas. Considerando como se deu o processo investigativo, tanto em conteúdo como em forma, esta pesquisa se utilizou a “inventividade artesanal” que me deu suporte à análise-interpretativa a qual possibilitou re-produzir intelectualmente objeto de estudo. Assim, avalio a jornada de pesquisa como a oportunidade privilegiada de reflexão, por ter uma implicação com o campo de pesquisa e por estabelecer uma relação com os sujeitos que transpôs a condição de estudantes reconhecendo-os como jovens dotados de potencialidades para protagonizar ações culturais, políticas e, portanto, emancipatórias. Em consonância com este ponto de vista, esta pesquisa permitiu atentar para um movimento das juventudes efervescente e pouco explorado como os Coletivos Juvenis, apontando as demandas do tempo presente e os recursos utilizados pelos jovens para garantir sua (re) existência na lógica institucional do IFBA, bem como refletir como, a partir disso, o IFBA possa se tornar um espaço de legitimação das pautas dessas juventudes.

Palavras-chave: Juventudes. Coletivos Juvenis. Educação Profissional. Cotidiano.

ABSTRACT

The present text is the result of the search fulfilled with binding the Postgraduate Program in Education and Contemporaneity (PPGEduc/UNEB) objectifying getting of the Master degree. The search titled youth and Professional Education: the experience of one youthful collective at the quotidian at the Institute Federal of Bahia, where the researcher is bounded and has as locus the campus Santo Amaro. Therefore, this proposal elected as central issue: how the experiences in/of the youthful collectives in IFBA contribute to the youth development of the Professional Education? No less important, what are the tactics used by young of the collective MOVE of the IFBA Santo Amaro to living experience in scope of the Professional Educational? In a way that had as central objective analyze how the experiences in youthful collectives formed by young of the IFBA contribute to their formation in scope on the Professional Education. This study took as subjects the young that participates of the Collective MOVE of the campus Santo Amaro, whom have the protagonism of the creation and the actions developed. I proposed to took the quotidian as a field of study articulating authors as Certeau (2012), Pais (2003), Martins (2014) and Netto (1989) and as catch strategy of the information the observation, individual and collective interviews. Considering as how happened the investigative process, updated in content and form, this search used the “artisanal inventiveness” that it gave me support to interpretative-analysis which allowed reproduce intellectually the study object. Thus, I evaluate the research journey as the privileged opportunity for reflection, for having an implication with the field of research and to establish a relationship with the persons that transposed the condition of students, recognizing them as young people endowed with the potential to lead cultural actions, political and therefore emancipatory. In line with this point of view, this research allowed for an effervescent and underused youth movement, such as the Youth Collectives, pointing to the demands of the present time and the resources used by young people to guarantee their (re) existence in the institutional logic of the IFBA , as well as reflect how, from this, the IFBA can become a space of legitimation of the guidelines of these youths.

Key-words: Youthful. Youthful Collectives. Professional Education. Quotidian.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	36
Figura 2 – Imagem de satélite do <i>campus</i> Santo Amaro	37
Figura 3 – Teorias da Juventude: Esquema 01.....	46
Figura 4 – Teorias da Juventude: Esquema 02	49
Figura 5 – Teorias da Juventude: Esquema 03	57
Figura 6 – Pintura do muro frontal do <i>campus</i> , lado direito	91
Figura 7 – Pintura do muro frontal do <i>campus</i> , lado esquerdo	92
Figura 8 – Ato de apropriação da área verde (a)	92
Figura 9 – Ato de apropriação da área verde (b)	92
Figura 10 – Ato de apropriação da área verde (c)	93
Figura 11 – Imagem atual da Praça 24 de Novembro	93
Figura 12 – Banner de divulgação do Ato de recepção dos Calouros 2017	93
Figura 13 – Encerramento da placa da Praça 24 de novembro	101

LISTA DE SIGLAS

COPEX	Coordenação de Extensão do campus Camaçari
FECOM	Formação de Educadores, Comunicação e Memória
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
MEL	Mídia/memória, Educação e Lazer
NUMAC	Núcleo de Mídia, Arte e Cultura
PPGEDUC	Programa de pós-graduação em Educação
PAAE	Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes
PINA	Projeto de Incentivo à Aprendizagem
REDE	Rede Estadual Discente
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.1 Motivações e narrativas de si: implicação com o objeto	15
1.1.1 O olhar de uma egressa do Ensino Técnico	15
1.1.2 Professora na Educação Profissional	17
1.1.3 Percorso formativo no Mestrado	22
2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PERCURSO INVESTIGATIVO	26
2.1 Delineamento teórico-conceitual da pesquisa	26
2.2 O cotidiano como espaço para a captura das informações	30
2.2.1 <i>Campus</i> Santo Amaro enquanto lugar e jovens praticantes	35
2.3 O artesanato intelectual como tática de elaboração teórica	40
3 JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE: DAS FORMAS ASSOCIATIVAS	
 AO ESTAR JUNTOS	45
3.1 Escola como espaço para as ações culturais e os coletivos juvenis	66
3.2 Coletivos juvenis: uma síntese possível	71
4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO INTEGRADO E COLETIVOS	
 JUVENIS NO IFBA.....	73
5 REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DE ESTUDO: APROXIMAÇÕES COM	
 O COTIDIANO DO COLETIVO MOVE NO IFBA	84
5.1 Maneiras de fazer: golpe a golpe, a composição do coletivo como	
 tática	84
5.2 Formação profissional e expectativas de empregabilidade dos jovens	
 do Coletivo MOVE	93
5.3 Trama negocial família e coletivo	95
5.4 Formação omnilateral e protagonismo nas ações político-culturais	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

*“Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso,
Jogando meu corpo no mundo,
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas,
Passado, presente,
Participo sendo o mistério do planeta.”¹*

O presente estudo origina-se a partir da minha inquietude ante ao conflito de interesses percebidos cotidianamente na minha experiência como professora do ensino integrado da Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Nesta Instituição, minha trajetória docente acumulou duas experiências na Educação Profissional: inicialmente como professora substituta no *campus* Santo Amaro, lócus desta pesquisa, e, atualmente, no *campus* Camaçari. Ao longo de cinco anos atuando no ensino integrado, que articula a formação geral e a formação profissional, pude observar que há uma ênfase no processo formativo focado no mercado de trabalho, no caso do *campus* Camaçari, na indústria. Tem-se uma dinâmica curricular e uma cultura institucional que provoca ou exige dos jovens uma aproximação com as normas e padrões fabris, dando pouco ou nenhum espaço para as culturas juvenis dentro da escola. Levanto algumas considerações que ganharão consistência ao longo da escrita, mas que, resumidamente, provocam a um olhar mais atento sobre as juventudes ifbianas.

A princípio me deparo com a escassez de produção que articule Juventudes e Educação Profissional na Bahia. Nas pesquisas levantadas observou-se que a perspectiva dos estudantes acerca da sua condição juvenil não foi pautada nos estudos, utilizou-se e discutiu-se conceitos como juventudes, mas as vozes dos jovens sobre si mesmos não ecoou nos estudos. Embora haja algumas produções que reflitam sobre os jovens e o ensino médio, esta pesquisa toma como premissa

1 Trecho da música Mistérios do Planeta, composição de Luís Galvão e Morais Moreira, 1972.

que a Educação Profissional dispõe de dispositivos específicos face sua estreita identificação com o mundo do trabalho. Algumas pesquisas realizadas com/sobre as juventudes nos espaços da Educação Profissional tomam como direção os *projetos de vida*, portanto uma projeção pós ensino médio e pouco refletem sobre a experiência do tempo presente.

Debruço-me nesta jornada científica sobre a necessidade de pensar a juventude no tempo presente e como se percebem neste espaço em que a vinculação com o trabalho é tão marcante, seja no currículo e práticas curriculares; seja na perspectiva de empregabilidade que os diversos cursos técnicos apresentam como possibilidade aos ingressantes. Nesse sentido, tenho como pressuposto que a Educação Profissional está pautada e reforça a concepção de juventude como transição para fase adulta e organiza-se em torno de antecipar as experiências da vida adulta minimizando as possibilidades das vivências das culturas juvenis pelos estudantes do IFBA.

Nesse sentido, esta proposta elege como questão central: como as experiências nos/dos coletivos juvenis no IFBA contribuem para a formação dos jovens da Educação Profissional? Não menos importante, quais as estratégias utilizadas pelos jovens do Coletivo MOVE do IFBA Santo Amaro para vivenciar experiências no âmbito da Educação Profissional? De forma que tem como objetivo central analisar como as experiências nos coletivos juvenis formados pelos jovens do IFBA contribuem para sua formação no âmbito da Educação Profissional. Este estudo tomou como sujeitos os jovens que participam do Coletivo Move do *campus* Santo Amaro, os quais têm o protagonismo da criação e das ações desenvolvidas.

Persegui também aqui os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender como o cotidiano do IFBA *campus* Santo Amaro impacta nas ações do Coletivo MOVE;
- b) discutir a Educação Profissional como campo/espço possível para criação e funcionamento de um coletivo juvenil.
- c) Identificar as táticas utilizadas pelos jovens do Coletivo Move para vivenciar suas experiências no cotidiano da educação profissional.

Já antecipo que em dado momento do texto, nas discussões de um modo geral reporto-me ao IFBA, sobretudo por entender que, em certos aspectos, a discussão tem a ver com uma proposta macro da Instituição; em outros momentos, localizo o *campus* Santo Amaro por questões muito peculiares da realidade daqueles jovens naquela unidade específica. A dinâmica do texto se constitui de forma que esse movimento IFBA (Instituição) *campus* Santo Amaro (Unidade) deixe clara a intenção de problematizar a política institucional traçada pela missão e objetivos com os quais a mesma se comprometeu em seu Projeto Pedagógico.

1.1 Motivações e narrativas de si: implicação com o objeto

Já na última etapa desta escrita tive a oportunidade de assistir uma banca de defesa de dissertação na qual a Professora Doutora Lícia Maria Freire Beltrão fazia parte. Na oportunidade, dirigindo-se à pretensa mestra em avaliação, falou da importância da narrativa memorialística na composição do texto e provocou-a, como a mim também, a refletir sobre qual era de fato o objetivo desta retomada. Esta pergunta ratificou a necessidade, apontada pelos membros da minha banca de qualificação, de apresentar-me, de dizer quem sou eu, a fim de estabelecer nexos do que de fato me instigou a ponto de se tornar uma questão de pesquisa com a minha trajetória, pois ambos estão imbricados. Assim, dedico esta seção a apresentar elementos que atravessaram minha vida, formação e atuação como professora do Instituto Federal da Bahia (IFBa).

1.1.1 O olhar de uma egressa do Ensino Técnico

Não havia muitas opções disponíveis na década de 90 para uma jovem adolescente negra, filha de comerciante e de atendente de saúde. O intento de adentrar a Escola Técnica Federal (ETFBa) – hoje IFBA – esbarrou no despreparo de um Ensino Fundamental que, salvo as relações construídas na cultura escolar, não deram conta das exigências dos processos seletivos da ETFBa. A necessidade de um ingresso imediato no mercado de trabalho não permitia que eu dedicasse esforços durante 3 anos para um pseudopreparo para o vestibular, foi então que optei por estudar no Centro Integrado de Educação Conselheiro Luiz Viana.

Faço continuamente, no meu exercício de professora da modalidade integrada, uma reflexão sobre a formação técnica dissociada da formação geral no sentido de constatar o quão deficitária, sobre alguns aspectos, foi a política de Ensino Profissionalizante da qual fui egressa. Ao cursar Auxiliar de Nutrição e Dietética deparei-me com a primeira contradição: a implantação de um curso que oferecia uma formação profissional, exclusivamente, sem que houvesse demanda de emprego em Salvador. O currículo do curso se restringia a apresentar conhecimentos estritamente necessários ao exercício da função, de forma que conhecimentos que eram exigidos nos exames das universidades públicas eram de total desconhecimento para nós.

Diante da minha trajetória formativa com grandes lacunas, avalio que uma formação profissional em nível médio em substituição a uma formação geral se constitui um processo político de negação, de exclusão e de reprodução. Esta avaliação não se atém exclusivamente às falhas no que tange à instrumentalização para o vestibular, mas à negação de conhecimentos produzidos pela sociedade que se constitui um saber científico, cultural, político-ideológico que subsidia a leitura da realidade e capacidade de intervenção do jovem no mundo.

Por outro lado, a proposta de Ensino Médio que contempla a profissionalização sem negar o acesso aos saberes relativos à formação geral – na operacionalização torna-se muitas vezes penosa, é o caso do Ensino Integrado no qual atuo. Carga horária extensa, grande volume de componentes curriculares e uma dinâmica de aproximação com o “mercado de trabalho” implica numa rotina que leva os estudantes a todo momento a optar de quais saberes vão se aproximar ou negligenciar. No entanto, na proposta que se institucionalizou na década de 1990, a formação profissional em lugar da formação básica, não há garantias de inserção no tão almejado “mercado” e não oferece alternativas para o jovem se reestruturar no mundo produtivo de forma crítica e qualificada.

Num dos últimos concursos federais para cargos de apoio, ingressei no serviço público, ainda muito jovem. Devo dizer, que a formação que tive nos quinze anos atuando como copeira do Hospital Pediátrico da Universidade Federal da Bahia (UFBA) agregou de forma ímpar à minha constituição como mulher, mãe, filha,

profissional, militante, o compromisso com o bem público a desenvolver o senso ético. Conheci e fiz parte das histórias de mulheres aguerridas e, por sua vez, elas me oportunizaram as primeiras experiências de sororidade e de empatia. Aquelas mulheres testemunharam todas as transformações significativas na minha trajetória de vida, casamento, três filhos, ingresso na vida acadêmica e formação como professora sob o olhar atento das mais de trinta mulheres do setor. Minha exoneração do serviço público se deu para assumir o cargo de professora de Educação Física como substituta no IFBA Santo Amaro.

1.1.2 Professora na Educação Profissional

Em 2010, o Instituto Federal da Bahia lançou edital para professor substituto. O *campus* Santo Amaro chamou minha atenção por fazer parte do Recôncavo Baiano e ser uma oportunidade de construções significativas por ter uma proposta voltada à formação tecnológica, ao tempo que está imerso no berço do patrimônio imaterial da Bahia. Lá teria, como tive, oportunidade de tecer uma gama de discussões, que viriam ao encontro dos debates cotidianos do meu processo formativo no curso de Educação Física, além de questões como a relação dos jovens com as novas tecnologias, seja enquanto ferramentas educacionais utilizadas largamente enquanto recurso didático, seja como objeto de estudo e pesquisa nos cursos do *campus*; seja pela problematização sobre a concepção de tecnologia e de sociedade na conjuntura tecnológica.

Logo percebi que o universo da Educação Profissional tecnológica é muito amplo e que o saber popular e o saber científico se aproximavam e se distanciavam continuamente. Mesmo entre o saber científico sistematizado, em forma de conteúdos escolares, havia embates ideológicos que dividiam os estudantes e produziam discursos que apontavam, constantemente, para aprofundamento de alguns em detrimento de outros. Essa espécie de escalonamento, hierarquização e legitimação dos saberes foi um dos aspectos que mais me chamaram atenção na minha passagem pelo IFBA/Santo Amaro, por entender que não eram “escolhas” aleatórias, mas envoltas numa trama cotidiana de jornada de atividades extensas,

infraestrutura do *campus*, currículo, grande volume de avaliações, projetos de pesquisa e monitoria, etc.

Já ali, confrontando com experiência anterior de docência no Ensino Médio da rede estadual, percebi a peculiaridade da Educação Profissional no trato com os jovens. Não posso deixar de registrar que o revés é o aparato assistencial, psicológico e pedagógico que a rede federal de educação oferece, buscando mobilizações para a permanência desses jovens na Instituição. Outra característica, é o fomento à pesquisa e extensão, inerente aos Institutos Federais, que propicia uma gama de ações com um espectro muito abrangente como os debates, palestras, eventos científicos e culturais, visitas técnicas e interlocução com a comunidade local. É importante demarcar que o incremento à formação na Educação Profissional na modalidade integrada tem como contrapartida, no caso do IFBA, a extenuante jornada acadêmica em que os jovens se envolvem durante os quatro anos do curso.

Minha trajetória docente me leva muito a refletir sobre o jovem imerso numa cultura que tem como parâmetro a inserção imediata no mercado de trabalho e que, em função disso, desconsidera a necessidade de conceber as juventudes como experiência do tempo presente. Estabelecer seus códigos, criar seus mecanismos de expressão, comunicar-se, opor-se, ausentar-se, escolher, vivenciar as subjetividades, escolher caminhos formativos ou formar-se com o outro, são dimensões que conflitam com exigências de profissionalização restritivas e irrefletidas e que não atentam para o princípio da formação integral e formação omnilateral.

Acredito que este percurso investigativo me possibilita dialogar, refletir, construir e contribuir para uma nova perspectiva de formação humana na contemporaneidade, sobretudo por se tratar de um espaço que traz fortes resquícios de Ensino Técnico. Atenta a estas questões, comprometi-me a uma atuação, já no *campus* Camaçari, como professora efetiva, ligada ao fomento de projetos que promovessem experiências com múltiplas expressões artístico-culturais, as quais discorro nesta seção.

Em 2015, ao participar de um evento que reúne a rede federal tecnológica, o Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação, no Acre, fui apresentar um relato de experiência sobre um Grupo de Teatro que, em parceria com mais duas colegas, implantamos no *campus* Camaçari. Nesse evento, fui, várias vezes, interpelada, não sobre a experiência em si ou sobre como o teatro impacta na cena escolar, mas como um projeto de artes concorreu a editais e captou recursos para o desenvolvimento das ações ao longo de três edições no contexto da educação tecnológica.

O que os colegas de outros Institutos compartilharam foi da dificuldade em ter eixos de financiamento para a extensão que contemplassem ou sequer permitissem concorrer propostas que não estivessem ligadas ao desenvolvimento tecnológico, às ciências exatas, inovação ou cursos de extensão das áreas de informática. Foi retomando esta situação que discorro sobre as atividades ligadas à arte e cultura desenvolvidas no *campus* Camaçari das quais eu faço parte.

Minhas contribuições no referido *campus* têm sido fortemente pautadas nas ações extensionistas, mas não descontextualizadas da sala de aula, por isso há um envolvimento muito marcante dos estudantes em todas as ações que desenvolvo. Em parceria com as professoras Vigna Nunes e Liamar Francisco, fui proponente do projeto de extensão Grupo Permanente de Teatro do *campus* Camaçari, sendo contemplado por editais de financiamento da Pró Reitoria de Extensão- IFBA. Já implantado, temos um acervo de materiais e patrimônio adquiridos com a verba pleiteada em três editais consecutivos. Já se consolidou como o grupo de Teatro do *campus*, hoje denominado Art Ecco. Já tivemos, mediante contratação de vários profissionais da área de teatro, técnica vocal e palhaçaria, oito oficinas voltadas para público interno e externos totalizando 180 cursistas e 6 montagens teatrais. Contamos com bolsistas de monitoria, dos quais fui orientadora. Alguns estudantes do campus, a partir da formação do Art Ecco, já compõem trabalhos em outras companhias no município.

Desenvolvi, em parceria com colegas da área de Linguagens, o Lingu'Art que se constitui um evento em que os componentes curriculares da área trabalham durante toda a unidade interdisciplinarmente e, ao final do processo, os estudantes

apresentam performances relacionadas ao tema discutido. Participam todas as turmas do ensino integrado dos cursos de Técnico em Informática e Eletrotécnica e agregam-se componentes curriculares de outras áreas do conhecimento. As temáticas trabalhadas ao longo desses anos foram: “Gonzagão, o rei do baião, canta as dores e as belezas do Nordeste” em que contamos com a presença do Cordelista Bule Bule; “Discutindo as relações de Gênero: a mulher multifacetada” que contou com a *rapper* e grafiteira Samantha Muleca, também de Camaçari; “Afasta-se de mim esse “cale-se”: Cultura e Arte em Tempos de Ditadura”. Em 2016, como tema o Centenário do Samba que trouxe para escola, com estratégia contínua de valorização e visibilidade da cultura local, grupos tradicionais de Samba de Arembepé. E, a última edição, pautou-se nos 50 anos da Tropicália, que, além das produções performáticas dos estudantes, possibilitou a participação do poeta e compositor Capinam que marcou presença e foi homenageado. Todos esses trabalhos tiveram produções artísticas com uma qualidade técnica robusta e um embasamento teórico estruturado e construído ao longo de todo o processo educativo. O Lingu’Art é aberto à comunidade e a programação dura todo o dia e pela sua regularidade e alcance a mobilização estudantil em torno das expressões artísticas se destaca revelando um engajamento por parte dos estudantes. Este cenário, entretanto, revela-me pouco em relação a quais formas expressivas traduzem as culturas juvenis no *campus*, uma vez que toda a grandeza desta e de outras atividades promovidas pela área de Linguagem tem transversalizado parâmetros avaliativos planejados pelos componentes curriculares envolvidos.

O projeto *Os Sertões: Território, Identidade, Artes e Narrativas* que tem como fio condutor a obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, desenvolvido com a participação das turmas de 3º ano do curso integrado do IFBA *campus* Camaçari, é outra iniciativa na qual encontro-me envolvida, em parceria com Cledson Mesquita, Liamar Francisco e Vigna Nunes e os componentes curriculares geografia, filosofia e língua portuguesa, além de educação física. A fim de ampliar o alcance e sensibilizar comunidade interna para as interlocuções possíveis entre as identidades retratadas na obra, seus desafios, história e dor, é realizada anualmente uma Mostra de Dança Contemporânea: *Diálogos Possíveis entre o corpo e a terra* em que busca traduzir através da linguagem corporal a densidade da linguagem literária. Contamos com

bolsistas, financiados pelos programas do Instituto. Ainda como produção do projeto há uma Visita Técnica anual ao Memorial Antônio Conselheiro e Parque Estadual de Canudos, realizada na cidade de Canudos, no sertão da Bahia. Além de outra ação artística que é a Mostra Fotográfica: *O Sertão é do Tamanho do Mundo* com os registros imagéticos da visita e pesquisa de campo realizados pelos estudantes a fim de capturar o olhar sobre o sertão e sua gente. Os estudos para compor o projeto perpassam por várias nuances: o histórico-geográfico, cultural, identitário, mítico, filosófico, artístico. Para tanto, este projeto articula-se com áreas do conhecimento das Linguagens e Humanidades. Já estamos na quarta edição e ampliamos nossas ações ao apresentar o espetáculo de dança *Diálogos possíveis entre o corpo e a terra*, sob minha direção, no auditório do Memorial Antônio Conselheiro, encenada pelos estudantes do Campus Camaçari.

Ainda na perspectiva de promover as expressões artísticas, temos a Noite de Música e Poesia, evento de extensão no qual os estudantes, professores, técnico-administrativos, egressos têm possibilidade de apresentar sua e arte talento no campo da literatura e da música. Esta se constitui uma atividade de livre participação, em que são abertas inscrições para poesias e músicas autorais ou não, sem temática específica. Já estamos na VII edição.

Pela minha implicação com atividades que mobilizam os estudantes, autorizei-me, portanto, a questionar até que ponto esta multiplicidade de expressões artístico-culturais, das quais faço parte diretamente, dialoga com as formas expressivas que esses jovens escolheriam para si? Estas ações dão conta de traduzir as culturas juvenis na ambiência deste e de outros *campi*? Estas questões a princípio me trouxeram à pós-graduação num anteprojeto que buscava, dentre outras questões, identificar qual o espaço que as culturas juvenis têm garantido institucionalmente para que os estudantes desenvolvam outras potencialidades além do foco da atuação profissionalizante e as representações sociais dos jovens do IFBA, a princípio, no *campus* Camaçari, no desenvolvimento de ações ligadas à implantação de um Núcleo de Mídia, Arte e Cultura (NUMAC). Naquela proposição inicial, seria uma pesquisa-ação, cujo o foco daria um certo protagonismo aos jovens ifbianos mas, pela institucionalidade burocrática, estaria vinculado a partir de uma lógica institucional que determina prazos, carga horária, trâmites administrativos, etc.

No percurso do Mestrado, aprofundando-me na discussão sobre as teorias da juventude, percebi quão tênue é a linha que separava esta proposição das propostas de grupos juvenis controlados por adultos fortemente desenvolvida no início do século XX. Como estava implicada com a implantação do NUMAC como proposição institucional vinculadas às coordenações de pesquisa e extensão do *campus*, durante o ano de 2016, deu-se início às atividades planejadas. Hoje, o NUMAC existe, foi implantando não como planejado vinculado a uma pesquisa-ação, mas pelas vias que o IFBA na sua institucionalidade requer. Contou com a parceria de uma docente do *campus* e três bolsistas, prestamos contas das suas atividades regularmente através de relatórios enviados à Coordenação de Extensão (COPEX), do *campus* Camaçari. Toda esta trajetória foi indispensável para dar consistência ao que hoje se estabelece como minha pesquisa.

1.1.3 Percurso formativo no Mestrado

A trajetória no PPGEduc elucidou vários pontos do anteprojeto. Ao submeter uma proposta a um Programa de pós-graduação várias das pretensões elencadas como objeto de estudo, metodologia e articulação com o referencial teórico estão entranhadas ainda no senso comum. Ao começar a trilhar o caminho acadêmico, no entanto, confrontei-me com os desafios de no percurso atribuir àquele “rascunho” da seleção um caráter científico com bases um tanto mais profundas, conexas com a formação *stricto sensu*. A primeira grande transformação foi que na proposta de ingresso mesmo reconhecendo as juventudes no seu potencial para a autonomia e protagonismo, naquele momento eu pretendia, por meio da pesquisa-ação, de certa forma tutelar os jovens na constituição de um Núcleo de Mídia, Arte e Cultura no *campus* que atuo.

A grande contribuição que tive advinda da temática Juventudes abordada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM) - UNEB em articulação com o Grupo MEL/UFBA, alinhavada pelos eventos científicos sobre as Juventudes (a exemplo do I Fórum Baiano de Juventudes – Cachoeira – Bahia). Os referidos grupos atuavam numa rede de pesquisa sobre Juventudes e estavam, quando ingressei no FECOM, em processo

de finalização de pesquisa matricial sobre as juventudes de Brasil e Portugal, embora não tenha feito parte desta pesquisa, o acesso às discussões dos grupos propiciou mais elementos para compor o escopo do meu estudo. Nesse sentido, aprofundei meus estudos sobre o tema a ponto de buscar as iniciativas autônomas dos jovens e das jovens no IFBA, a exemplo do Coletivo Maria Baderna do *campus* Camaçari, do Coletivo Cláudia Ferreira do *campus* Simões Filho e do Coletivo Move do *campus* Santo Amaro – que se tornou pauta da pesquisa – entre outros.

Outro grande aporte que minhas pretensões de pesquisa ganhou foi a inserção da Sociologia da Vida Cotidiana. Não por acaso, em outras seleções de Mestrado, o cotidiano compôs meus anteprojetos de pesquisa, no entanto, não havia a profundidade que hoje tenho em termos de leitura. Nas ocasiões em que o cotidiano dos estudantes do IFBA inquietou-me a ponto de propor um olhar sobre esse tema não tinha a consistência necessária para tomá-lo como categoria teórica, estava, sem dúvida, no campo do sensível. Esta foi uma contribuição advinda da oportunidade de cursar um componente curricular no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Naquele momento, a disciplina Educação no Mundo, ministrada pelo Professor Augusto César Leiro, meu orientador, propôs uma outra forma de olhar nas nossas incursões sobre os sistemas educacionais de diferentes partes do globo a partir do “olhar de viajante” de José Machado Pais. Ao ter contato com a obra, entendi que o cotidiano do IFBA que outrora me provocou deveria ter um lugar nesta pesquisa e, desta forma, as discussões sobre a Sociologia do Cotidiano “transversalizaram” a pesquisa como metodologia e o cotidiano como elemento a ser observado. Discuto isto melhor no capítulo metodológico.

Outro aspecto relevante que ocorreu no período da formação e tem ligação intrínseca foi que o ingresso no Programa se deu no momento político muito efervescente, no último trimestre de 2015 escolas de todo o país, inclusive Institutos Federais, estavam sendo ocupados pelos estudantes. Logo no primeiro semestre de 2016, ainda me apropriando das leituras de Bases Filosóficas da Contemporaneidade, ousei a propor o movimento de ocupação das escolas como pauta para ser discutida a partir dos teóricos da disciplina, assim, naquele momento, junto a outros colegas, fizemos uma leitura da formação de professores ante o fenômeno de ocupação das escolas pelas juventudes, autônomas, conectadas,

politizadas e com capacidade de empreender outros processos formativos dentro das suas respectivas escolas que os professores não haviam alcançado. Posso dizer com segurança que aquele momento foi crucial para a reconfiguração do projeto de pesquisa.

Não é possível trazer para este relatório de pesquisa todas as contribuições que compuseram a pesquisa e a produção sobre a pesquisa ao longo do percurso, mas não poderia deixar de mencionar novamente o 9º Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE), em Aracaju - SE, em que tive a oportunidade de conversar sobre minhas intenções de pesquisa dentro da Educação Profissional e o mesmo me cedeu um material sobre os Institutos Federais que ainda estava no prelo. Também o XXIII Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste (EPPEN) que me chamou atenção pelo o apagamento da categoria juventude nos grupos de trabalho e o mais significativo, antes citado, I Fórum Baiano de Pesquisadores de Juventudes que reuniu referências importantes que compõem este trabalho. Não poderia deixar de eleger como contribuição significativa as falas dos membros da banca de qualificação com indicações de leitura estritamente relacionadas com o objeto de estudo, que apontaram caminhos para que eu pudesse consolidar o que naquele momento eram intenções de pesquisa em uma pesquisa e, por conseguinte, um relatório de pesquisa, consubstanciada e autoral.

Assim, apresento esta produção acadêmico-científica se organiza da seguinte forma: logo após o presente capítulo introdutório em que fiz uma escrita memorialística, com a intenção de apresentar ao leitor minha trajetória de vida-formação e a relação com o objeto de estudo, segue o capítulo dedicado à metodologia. A opção de já anunciar, de antemão, qual foi a rota da pesquisa se deu para que também sirva como rota da leitura estabelecendo maior aproximação entre a pesquisa e a escrita acerca da pesquisa – dissertação. Neste capítulo apresento as bases teóricas e escolhas metodológicas – indissociáveis – que guiaram a pesquisa e dedico atenção ao cotidiano, enquanto categoria teórica que tomou uma dimensão significativa na jornada de estudo.

No terceiro capítulo, fiz uma retomada das teorias das juventudes apontando como se organiza o arcabouço teórico e os desdobramentos para as formas

associativas na/da contemporaneidade expressa na forma de coletivos juvenis, apresentando também a relação escola e juventudes diante das demandas desses jovens.

No quarto capítulo, retracei um cenário de formação para o trabalho que, de forma muito particular, retratou o contexto das políticas educacionais da década de 1990, quando sinalizei na minha trajetória enquanto egressa de ensino técnico profissionalizante. Devo salientar a contribuição importante do Relatório Técnico-científico Final do projeto, apresentado ao CNPQ, pelo professor Gaudêncio Frigotto, intitulado Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento (2003-2014), que me foi gentilmente cedido, ainda no prelo, pelo referido professor no 9º Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE), em Aracaju - SE. Em seguida, abordo a Educação Profissional na perspectiva da omnilateralidade/politécnica até o IFBA.

No penúltimo capítulo, dedicado à análise das informações, coerente com a forma que encaminhei o processo de pesquisa e escrita, abstenho-me de apresentar fragmentos das falas ou do diário de pesquisa ou das diversas fontes capturadas e exponho minhas reflexões acerca do conjunto, apropriando-me do artesanato intelectual discutido no capítulo metodológico. Dessa forma, dedico o último capítulo às considerações acerca da pesquisa, da escrita e do processo formativo no Mestrado.

2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PERCURSO INVESTIGATIVO

*Não me peça que eu lhe faça
Uma canção como se deve
Correta, branca, suave
Muito limpa, muito leve
Sons, palavras, são navalhas
E eu não posso cantar como convém
Sem querer ferir ninguém²*

A escrita científica é, em tese, a síntese de uma jornada alinhada, previamente estruturada, roteirizada. Ao final deste processo, por sua vez, deverá revelar o conhecimento fruto de um rigoroso processo de pesquisa, bem como as minúcias dos procedimentos empregados e também das bases em que estes procedimentos se alicerçaram. Este capítulo dedicado à metodologia conduzirá a leitura desta produção pelo percurso que a constituiu, a fim de apresentar o rigor esperado da trajetória do estudo e evidenciar a cientificidade da pesquisa. A partir do que será apresentado: o diálogo com autores que contribuíram para o construto teórico-metodológico desta investigação e com a exposição descritiva dos procedimentos de pesquisa, bem como apresentação do lócus e sujeitos de pesquisa, finalizando com a “inventividade artesanal”, que deu suporte à análise-interpretativa a qual possibilitou re-produzir intelectualmente o objeto de estudo.

2.1 Delineamento teórico-conceitual da pesquisa

Uma premissa, em constante desconstrução, concebe que a ciência se sobrepõe a outras formas de conhecimento. Isto porque para se constituir *conhecimento científico*, ou seja, atingir *status de ciência*, são observados uma série de requisitos que o distancia do senso comum e do mito, pois agrega, características, que de acordo com Minayo (2008), tem relação com a linguagem utilizada pela comunidade científica, uma vez que o:

fato de os cientistas terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para compreensão

do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações. Essa linguagem é utilizada de forma coerente, **controlada** e instituída por uma comunidade que a controla e administra sua reprodução. (MINAYO, 2008, p. 10) *grifo meu*.

Esse controle nos procedimentos e na linguagem autentica a cientificidade do conhecimento elaborado. Sobre a linguagem Pais (2003), ao questionar as crenças científicas, equiparada ao rito devocional, expõe que “o conhecimento em si, é um poder de elite, um saber reservado” (PAIS, 2003, p. 37). Portanto, a manutenção do *status* científico se dá pela linguagem. A atribuição dos pré-requisitos para o *status* de ciência também foi passivo de conflitos, vide a constituição das ciências sociais na busca da autonomia em relação às ciências naturais. Gamboa (2003) pontua a ruptura com a lógica empírico-analítica de se produzir conhecimento transferida para as ciências sociais e humanas e, aponta o historicismo como alternativa para estabelecer um meio para o trato com o que chama de “fenômenos humanos”, contrapondo a lógica positivista de desconsiderar as subjetividades na investigação científica.

Sobre a pesquisa qualitativa, Gamboa (2003) infere que esta “prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos” (GAMBOA, 2003, p. 394). O autor provoca a reflexão por parte do pesquisador em educação, ao presumir que a redução do debate em pesquisas quantitativas x qualitativas se dá apenas pelo tratamento dos dados coletados, denominando tal debate de falso dualismo, o qual reflete apenas sobre como um debate acerca das técnicas de coleta e tratamento de dados, (se é quali ou quantitativo), reduzindo o que deveria ser prioritário na condução das pesquisas em qualquer campo: o viés epistemológico em que se localiza o estudo proposto. Portanto, é necessário enunciar qual a concepção epistemológica orientou o percurso investigativo, desde a formação do problema até a conclusão da pesquisa.

Podemos afirmar que a concepção epistemológica se manifesta na etapa anterior à elaboração da questão de pesquisa, uma vez que a implicação na delimitação do problema origina da concepção de ciência, de sociedade, de sujeito que o pesquisador se filia.

Situando o interlocutor sobre como esta pesquisa se configurou, tomo a inquietude da pesquisadora na atuação docente com as juventudes na Educação Profissional, como ponto de partida. O anteprojeto revisitado e reestruturado, as contribuições do programa e do grupo de pesquisa, o olhar sobre as juventudes pautadas, as contribuições dos diversos autores que atravessaram, a formação por meio dos eventos científicos, o retorno à escrita e a qualificação, todo o conjunto formou o pano de fundo que permitiu optar pela concepção dialética, na qual este estudo tentou se apoiar na medida em que esta dialoga com a Sociologia da Vida Cotidiana. Tentar, no sentido de reconhecer as limitações que a formação do pesquisador enfrenta na sua jornada pregressa e na pós-graduação em relação a um aprofundamento sobre *epistemologia* e, na tentativa de, nesta breve jornada no Mestrado, capturar elementos que aparecem em campos epistemológicos diferentes para compor sua trama metodológica.

Assim, valho-me do entendimento de que “é impossível fazer ciência sem polêmicas” (DEMO, 1994, p.16), mas atenta para a magnitude da obra marxiana, delimito em que medida este estudo tomará algumas premissas da dialética. A primeira é o fato de conceber a realidade como processo histórico, mutável e inacabado e passível de transformação. Gadotti (2003) apresenta a dialética como “questionadora, contestadora. Exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática” (GADOTTI, 2003, p.37). O entendimento de pesquisa se valeu da perspectiva marxiana que entende ser necessário afastar-se do imediato para, a partir do exercício da abstração, promover aproximações sucessivas do objeto de estudo. Outra premissa é que a teoria nada produz, mas reproduz o movimento do objeto real. O exercício do pesquisador, portanto, é observar o fato ou conjunto de fatos que tomou como objeto, transpor o nível de aparência do real, e (re) produzir elaborações teóricas sobre o objeto.

O estudo ancora-se também na perspectiva de Netto (1989), que entende a vinculação da dialética enquanto opção teórico-metodológica para a análise da vida cotidiana como uma

“relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode (re) produzir intelectualmente o objeto investigado, para apanhar o movimento constitutivo do ser social – e a reprodução intelectual deste configura a base da teoria mesma” (NETTO, 1989, p. 74)

evidenciando que a busca do conhecimento teórico é sobretudo processual.

Assim, construí os pressupostos epistemológicos desta pesquisa com base na sociologia da vida cotidiana, na dialética e perspectiva marxiana na medida em fosse possível articular:

- a) o olhar dos jovens sobre as experiências construídas nos coletivos juvenis e, nesse momento, toda a discussão teórica ensejou uma imersão nas análises microssociais;
- b) pensar a Educação Profissional, a partir dos condicionantes macrossociais em que estão pautadas, como projeto de educação para a classe trabalhadora.

Proponho desta forma, a *totalidade* enquanto categoria dialética a fim estabelecer as relações necessárias para compor a visão do todo do objeto estudado e considerando que a abordagem de tais aspectos não é excludente na busca do objetivo central deste trabalho, que é analisar como as experiências nos/dos coletivos juvenis no IFBA contribuem para a formação dos jovens da Educação Profissional. Assim, me valho do entendimento que,

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1969, p. 42 apud GADOTTI, 2003, p. 25)

Nesse sentido explorei as conexões entre o *todo* (educação profissional) e as *partes* (experiências no/do coletivo; o ambiente do IFBA - *Campus* Santo Amaro; a visão que os jovens têm sobre seu processo formativo; o contraponto com o processo formativo proposto pela instituição) a fim de responder minhas questões de pesquisa.

Nesse sentido, o capítulo teórico sobre as juventudes tomou contornos de uma discussão pautada nos sujeitos e, dessa forma, as categorias *culturas e identidades* emergiram revelando uma dimensão microssocial neste trabalho. No entanto, reconheço que é impossível tecer reflexões sobre os sujeitos desconsiderando o contexto em que as experiências dos jovens se dão, pelo menos as experiências ligadas ao cotidiano do IFBA, que é também o foco desta análise. Uma observância aos estudos sobre as juventudes demonstra que, a Educação Profissional não é considerada como lócus ou objeto quando se trata das

identidades e culturas vivenciadas pelos jovens, como se houvesse incompatibilidade entre a condição juvenil e a Educação Profissional. Daí mais uma premissa dialética será abordada: as contradições internas ao fenômeno ao considerar as juventudes – e suas experiências no tempo presente – dentro da lógica institucional de formação para o trabalho, no futuro.

Tratando-se de Educação Profissional, não poderíamos preterir uma discussão pautada nas perspectivas críticas de compreender a sociedade. E, se tratando de juventudes em processo de formação para o trabalho, não se pode desconsiderar o recorte de classe nesta abordagem, visto que

Se é verdade que a teoria nasce da prática e com ela caminha dialeticamente, tentando estabelecer “a devida relação entre o existente e o possível, entre conhecimento do presente e visão de futuro”, o modo dialético de pensar encontrará, entre nós os pensadores que se comprometerem com o ponto de vista do trabalhador, uma grande possibilidade de desenvolver-se e colocar-se, cada vez mais, a serviço daqueles que constroem a cultura, mas dela não se beneficiam. (GADOTTI, 2003, p. 37)

Dizendo isto, o olhar sobre as juventudes ifbianas tomou como fio condutor o comprometimento de atentar para as estratégias de formação de mão de obra desenhada para os filhos da classe trabalhadora, bem como as elaborações produzidas pelos jovens do Instituto para compatibilizar sua formação para o tempo futuro sem abnegar-se das experiências do tempo presente. Consideremos que a própria constituição do coletivo juvenil é uma demanda da Contemporaneidade e as dinâmicas para sua manutenção dentro da lógica da Educação Profissional por si só já se constitui o possível.

2.2 O cotidiano como espaço para a captura das informações

Mas atenção aos usos perversos da teoria: é preferível ser ágil em processos de teorização do que ter a cabeça cheia de teorias, isto é de ideias feitas a que teimosamente nos agarramos. A qualidade um pesquisador vale mais por sua sensibilidade às exigências específicas de um problema do que por uma fidelidade cega as teorias usadas com rigidez e acriticamente³.

Após uma imersão possível na Sociologia do Cotidiano, vi-me diante de um dilema sobre o conteúdo e a forma que a pesquisa, em seu relatório deveriam ter. Se tratando de conteúdo, no sentido da articulação pretendida entre matrizes teóricas diversas; e sobre a forma, no que tangia aos procedimentos, tanto de recolha como analítico, e sobre a linguagem do texto. Eis que nesta incursão, a tensão entre o como fazer, sem abrir mão do que pretendia fazer, cheguei ao texto de José Machado Pais (2013), do qual destaquei esta epígrafe para que me conduzisse na elaboração teórica da abordagem da vida cotidiana.

Assim, levando em consideração as rupturas enunciadas sobre a forma como se percebe o processo investigativo, tanto em conteúdo como em forma, esta pesquisa se utilizou da Sociologia da Vida Cotidiana abordada a partir de teóricos Certeau (2012), Martins (2014), Netto (1989) e Pais (2003) como possibilidade de captura das realidades juvenis no âmbito da Educação Profissional. É necessário demarcar os contornos desta opção: articular Sociologia da Vida Cotidiana de Machado Pais (PAIS, 2003) com a perspectiva dialética, também anunciada para que no entrecruzamento apareçam as “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2012) do cotidiano dos jovens que compõem o coletivo no *campus* Santo Amaro.

A obra de Michel de Certeau tem bases nos estudos de Foucault e, assim, reelabora algumas questões. Uma delas é o próprio sentido de “maneiras de fazer” que, Certeau (2012) apresenta como categoria nesta obra. Para o autor, estas “constituem as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2012, p. 41) e analisa como os indivíduos subvertem a ordem através das múltiplas táticas para burlar a vigilância e as estruturas impostas pela tecnocracia.

Assim, o binômio estratégias e táticas se constitui elemento central na análise do cotidiano a partir de Certeau. Ao que como estratégias tem-se a condição de estabelecer e gerir um lugar tomado como próprio através da análise das relações de forças, em que os “sujeitos de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’” ou seja, a capacidade de traçar limites a outros sujeitos se estabelecendo como base desse controle (CERTEAU, 2012, p. 45). Como tática pode-se pensar em mecanismos elaborados para “jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’” (CERTEAU, 2012, p. 46). É o oportuno, o possível, o que se engendra a

partir das lacunas, de astúcias. Enquanto as estratégias se dão a partir de um lugar, as táticas se utilizam do tempo para revertê-las.

A objetividade das estratégias se contrapõe às artimanhas das táticas desenvolvidas para reverter o *status quo* do poder que a suporta. No contexto desta pesquisa, estabeleço, pois, as formas de organização dos jovens que compõem o coletivo do IFBA Santo Amaro como táticas que se esquivam, continuamente, das estratégias postuladas pelo IFBA e pelo *campus* Santo Amaro, em toda as suas formas de controle de delimitação do lugar do “outro” – este “outro” toma-se como os estudantes da Educação Profissional do curso integrado. Neste ponto, sobre as táticas, seja possível apontar uma aparente aproximação entre Certeau (2012) e Netto (1989) no que tange a capacidade de articulação para se contrapor a uma ordem vigente. Para Netto (1989) o capitalismo tende a ocupar todos os espaços da existência humana e quando não o faz,

ao indivíduo sempre resta um campo de manobra ou jogo, onde ele pode exercitar minimamente a sua autonomia e o seu poder de decisão, onde lhe é acessível um âmbito de retotalização humana que compensa e reduz as mutilações e o prosaísmo da divisão social do trabalho, do automatismo que ela exige e impõe, etc. (NETTO, 1989, p. 85)

Para Netto, esta manobra ou jogo é possível apenas enquanto o capitalismo, seja no seu momento de implantação ou na transição, na sua ação regulatória dá margem ao poder decisório dos indivíduos; o que revela que sua base marxiana para a leitura do cotidiano pressupõe uma contínua manipulação na qual o indivíduo dispõe apenas de pequena margem de autonomia. Este autor aponta a reificação das relações como o principal aspecto a ser abordado numa crítica à vida cotidiana, de forma que me interessa como o cotidiano do IFBA atua nas relações construídas por esses jovens. Sobre os autores da corrente marxista, cuja visão estrita de manipulação do cotidiano, Pais (2003) observa que “também é certo que no próprio terreno do marxismo têm surgido críticas a ‘ocultações’ que alguns vulgarizadores do marxismo dirigem ao cotidiano, nomeadamente dos que vêm das bandas mais estruturalistas ou ‘sociais-estatistas’” (PAIS, 2003, p. 96). No caso de Netto, não há uma negação ou ocultação do cotidiano mas indica categoricamente que para uma análise da vida cotidiana toma-se como premissa a crítica da economia política de Marx.

Assim, sobre a opção da Sociologia da Vida Cotidiana cuja *episteme* se aproxima da matriz crítico-dialética, Pais (2003) observa que a análise das reproduções é a cerne dos autores marxianos ao abordar a vida cotidiana. Logo, o cotidiano é ordenado por um ciclo regulador institucional, sobretudo o trabalho, a manipular o cotidiano com vistas a regular o tempo livre e ócio. Pais considera que ao observar as repetições sempre se deve observar em que contexto estão circunscritos, de forma que “a *vida quotidiana* pede sempre um complemento circunstancial. *Vida quotidiana de quem? Em que situação? Em que contexto?*” (PAIS, 2003, p. 115). Nesse sentido, interessou a este estudo o cotidiano dos jovens do IFBA na sua “prévia” do trabalho e como o cotidiano institucional impacta nas formas de organização e táticas dos jovens. Sendo assim, como antes havia me comprometido na análise desta dissertação, tentei contemplar as dimensões dos autores que tomam o cotidiano pela ótica da luta de classes e também como campo para a tomada de consciência de classe, a partir de uma dimensão microsocial, entendendo a complexidade e as múltiplas determinações que pautam a relação dos sujeitos com o seu cotidiano.

Para estabelecer e circunscrever o lugar do outro, a Instituição se ampara em diversos dispositivos regimentares: Regimento Geral, Projeto Político-Institucional (PPI), Organização Didática, Resolução de Processo Estudantes, Resolução de Fardamento, Calendário Acadêmico e Quadro de Horários. Daí o “ambiente” controlável do qual Certeau (Op. cit.) se refere, é tomado nesta pesquisa como o IFBA *campus* Santo Amaro e o “outro”, são os jovens do Coletivo MOVE. É possível identificar outro ponto de aproximação entre Certeau (2012) e Netto (1989) no que tange a forma como o aparato documental se apresenta como recurso de antecipação do mover do outro,

A planificação global – aqui necessariamente vertical e burocrática – cobre a vida como um todo: da distribuição (destruição) ecológica ao conteúdo do lazer, do controle da mobilidade da força de trabalho ao *continuum* instrução formal/informal, etc. A organização capitalista (monopolista) da grande indústria moderna modela a organização inteira da sociedade macroscópica, impinge-lhe os seus ritmos e seus ciclos, introduz com a sua lógica implacável o relógio de ponto e os seus padrões em todas as microorganizações. (NETTO, 1989, p. 86)

Eis que tomo o aparato regimental do IFBA como oriunda da capacidade analítica para manutenção do “domínio dos lugares” em que Certeau (2012) apresenta como “prática panóptica” em que

[...] um lugar onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e ‘incluir’ na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço (CERTEAU, 2012, p. 94).

Ou seja, meios de prever as ações dentro no Instituto. E o que determina a “ausência de um próprio” na situação do coletivo em questão é a marginalidade institucional em que estes jovens se consolidaram enquanto coletivo juvenil MOVE-IFBA, partindo inclusive de não-lugar previsto estrategicamente pelo IFBA, a exemplo da representatividade estudantil via Grêmio (o qual também se institui por meio de um Estatuto). E, tomando isto como contexto, é que as táticas do Coletivo MOVE se constituíram da persistência em reafirmar a insuficiência do que já estava institucionalizado, algo que não está dado e precisa ser meticulosamente agregado, apropriado pois

a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter a si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘**dentro do campo de visão do inimigo**’⁴ e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 2012, p. 95) (*Grifo meu*)

A história de como se constituiu o MOVE nos dá conta das táticas dos jovens para demarcar sua presença e pleito no *campus*. Numa ação multidirecional, traduziu a insatisfação em relação às normas e funcionamento do *campus* personificada nos regulamentos, nos servidores – gestores, professores – até em relação aos outros estudantes que naquele momento personificava uma instância representativa dentro da formalidade exigida, o Grêmio.

4 “A estratégia é a ciência dos movimentos bélicos fora do campo de visão do inimigo; a tática dentro deste” (BULLOW, s/d. Apud CERTEAU, 2012, p. 297)

Sobre a forma como o cotidiano é tomado como objeto de estudo, Pais (2003) convida a dispensarmos um olhar criativo ao percurso investigativo. Em sua obra deparamo-nos com uma analogia ao pesquisador *viajante* em contraposição ao pesquisador *turista*. O olhar do viajante é sempre mais atento, aguçado, a quem tudo tende a tomar nota e saber mais, é inquieto e perspicaz. Enquanto o turista, roteirizado, não se detém diante do que aparece como novidade no percurso. Sobre a Sociologia do Cotidiano, Pais diz

[...] segue outras rotas: não rotas preestabelecidas, as que condenam os percursos de pesquisa a uma viagem repetitiva, a uma mobilidade programada, a uma domesticação disciplinada de itinerários que parecem negar o percurso da descoberta e da aventura a favor do circuito, da volta (*tour*) – signos de encerramento e ciclitudo. (PAIS, 2003, p. 53)

Logo, em função disto o “olhar de viajante” pautou o percurso do presente estudo. Assim, como o entendimento de que estar atenta e acolher as questões que o campo apresenta foi importante para a elaboração do pensamento considerando a complexidade das relações que se estabelecem no lócus de pesquisa e trazê-las como dados da realidade a ser analisados.

Nestes aspectos, à luz da Sociologia da Vida Cotidiana, é imprescindível considerar a complexidade da trama que constitui a vida do sujeito, sobretudo porque “não é apenas importante aquilo que fixa as regularidades da vida social; é também importante aquilo que a perturba” (PAIS, 1986, p.15). Importante ressaltar que a premissa do *pesquisador viajante* balizou toda a estada no *campus* e a abordagem nas entrevistas, uma vez que acolhi a todo o momento o que era tomado por imprevisto ainda que tivesse tomado as questões aqui relacionadas como elementos de discussão – roteiro de entrevistas.

2.2.1 *Campus* Santo Amaro enquanto lugar e jovens praticantes

Integrando o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação, o IFBA, em 2006, implantou-se em Santo Amaro, sendo este um dos 201 municípios atendidos pela política expansionista no período de 2003 a 2010 segundo dados do Ministério da Educação (MEC), como podemos perceber na figura a seguir:

Figura 1 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: BRASIL, 2016.

Na ocasião, o então CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica – inaugura sua Unidade de Ensino Descentralizada – UNED através da portaria de autorização de funcionamento nº 1.187, de 23 de junho de 2006, cujo texto considerava a carência de mão de obra especializada na região, iniciando suas atividades em 25 de setembro de 2006.

A implantação do *campus* se deu em 2006 e oferta dos cursos integrado e subsequente nas áreas de Informática e Eletrotécnica, na modalidade Proeja, Técnico em Segurança do Trabalho e uma licenciatura em Computação na modalidade superior. Fez parte do Plano de Expansão I da Rede Federal de Educação, no qual as estruturas para a alocação do *campus* são cedidas pela gestão municipal. Desse modo, o *campus* foi instalado no antigo prédio de um colégio de ensino técnico e agrícola, anteriormente mantido pela Sociedade Beneficente Luz Protetora, cujo terreno tem extensão de 819.000 m² e arquitetura com dois pavimentos e formato em U, o que permite que uma pessoa veja e seja vista de qualquer ponto do prédio. Possui uma praça central (Praça 24 de novembro), arborizada e todo esse conjunto fica na parte mais alta do terreno do

campus. O acesso se dá percorrendo 500 m do portão, por uma via em paralelepípedo (Figura 2).

Como o Plano de Expansão II foi construído no terreno, antes de chegar ao prédio principal, um pavilhão de sala de aulas, onde também ficam alocadas a Coordenação Pedagógica (COTEP), Coordenação de Serviço Social (COTESS) e Setor de Psicologia. Do lado oposto, um ginásio poliesportivo com verbas do Plano de Expansão III (novos *campi*). Em termos de Instituição pública de ensino superior no município, o IFBA foi antecedido pelo *campus* avançado da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e precedido pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) que oferta cursos voltados à área de Linguagens e Artes.

Figura 2 – Imagem de satélite do *campus* Santo Amaro



Fonte: GOOGLE EARTH, 2018.

Santo Amaro compõe o conjunto de municípios denominado Recôncavo Baiano tradicionalmente conhecida pelo seu patrimônio imaterial, samba de roda, entre outros, pela religiosidade latente que abriga a Lavagem da Purificação já foi na ocasião da colonização um dos mais importantes polos de produção de cana-de-açúcar.

O *campus* do IFBA atende, além dos santo-amarenses, jovens dos diversos municípios da região: Acupe (distrito), São Sebastião do Passé, Terra Nova, Muritiba, São Félix, Saubara, Cachoeira, São Francisco do Conde, Amélia Rodrigues e tem uma inserção relevante nas pautas do Teatro Dona Canô, onde promove eventos abertos como IFBARTE, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, Semana de Meio Ambiente, Ciclos de Debates de Cinema e Política, entre outros. O calendário acadêmico do *campus* encontra-se, no momento, com defasagem em função das greves recorrentes nos anos de 2013, 2014, 2015.

A decisão de tomar o *campus* Santo Amaro veio de uma relação já instituída da pesquisadora com a comunidade do *campus*. Embora, ainda que só restassem pouquíssimos jovens que foram estudantes da época que eu lecionei, ainda era conhecida dos novos e novas estudantes que hoje ainda estão vinculados. Ainda assim, não dispensei uma abordagem mais formal, nem poderia por se tratar de uma pesquisa acadêmica. Desse modo, fui apresentada a um grupo de jovens do Coletivo MOVE, dos quais três se dispuseram a ter uma conversa inicial para ouvir sobre as intenções de pesquisa.

Como em qualquer viagem, os registros são imprescindíveis para revisitar a todo momento as passagens, as visitas, as descrições e as impressões, portanto me utilizei do diário de campo como recurso escrito, fotografias como registro iconográfico e os áudios das conversas gravadas e, posteriormente, transcritas. O cotidiano dos jovens investigados foi minuciosamente registrado, a fim de coletar, a partir de suas rotinas e transgressões, elementos que foram discutidos individualmente e coletivamente. Chamo atenção para o diário de campo pelo papel central que o mesmo teve na articulação de todo o material, de forma que as transcrições das entrevistas receberam anotações das observações em campo e passou a compor o diário de pesquisa. Estas entrevistas por sua vez teve a intenção de “ouvi-los falar” tal qual abordagem realizada pelos colaboradores da obra de Certeau (1996) ao entrevistar as mulheres acerca do “cozinhar”:

A intenção era apenas escutar mulheres falar: falar daquilo que, comumente, ninguém quer ouvi-las falar, ninguém lhes dá atenção. Assim se pode aprender delas como se representam seu papel e sua competência ao seu saber-fazer e que secreta lealdade elas investem para encontrar uma maneira pessoal de cumprir uma tarefa imposta. (CERTEAU, 1996, p. 222)

Assim, munida de um roteiro que contemplava os principais aspectos destacados para esta pesquisa propus que falassem sobre o coletivo, sobre suas ações e o impacto na sua formação, tecendo uma reflexão sobre como as famílias percebem as suas experiências no IFBA e sobre quais táticas eram utilizadas para garantir uma experiência formativa relevante para si mesmos. O tratamento que das entrevistas será melhor explicitado na discussão sobre “artesanato intelectual” na seção seguinte.

Neste primeiro contato, aguardei o horário do almoço e após me apresentar e falar sobre o tema, ouvi durante uma hora e dez minutos a história do coletivo. A este momento vou denominar fase I que foi composta além deste diálogo inicial, todo o processo de negociação que foi empreendido para que os demais componentes me recebessem.

Na fase II, expus para um grupo maior, cerca de 20 jovens, toda a intenção de pesquisa e das formas como seriam encaminhados os procedimentos, que seriam a observação, os registros imagéticos, as entrevistas individuais, o registro sistemático que antecederia a entrevista coletiva. É importante pontuar que a adesão à pesquisa se deu de forma voluntária, de livre manifestação e que todos que manifestaram interesse (no caso 16), após assinatura do termo de livre e consentido, foram acolhidos como depoentes.

Na fase III, tomei como referência o marco temporal em que procedi as observações sistemáticas acompanhadas das entrevistas que foram recolhidas durante todo o período das três semanas de imersão no *campus* – 09 a 24 de novembro de 2017. Admitindo que é irrealizável desvincular a forma, como o compromisso da entrevista influi nos acontecimentos dos dias de observação, uma ação impactou diretamente na dinâmica cotidiana.

Na fase IV, descrevo os alinhavos tecidos a partir de todas as entrevistas, ao todo 18 – 16 individuais e 2 coletivas –, observações, registros fotográficos, e acesso à produção audiovisual e redes sociais do coletivo para lastrear o retorno às questões da entrevista coletiva.

Na fase V, faço a reflexão sobre o que foi capturado na entrevista coletiva, com questões oriundas das observações e entrevistas individuais para uma reflexão

coletiva e sobre os acontecimentos que estavam previstos para o fechamento, ainda que temporário, daquele ciclo.

2.3 O artesanato intelectual como tática de elaboração teórica

A metodologia é uma grande invenção⁵
(Lícia Beltrão, 2017)

Após a coleta das informações concluída, tal qual o processo de recolha, foi necessário um olhar sensível ao material reunido, que dialogasse com a perspectiva da Sociologia da Vida Cotidiana. Atentando que se trata do momento em que

“as reconstruções descritivas da realidade derivam de uma vinculação do prescritivo (de ordem teórico-metodológica) ao situacional (decisões estratégicas tomadas no decurso de um processo de investigação)” (PAIS, 2013, p. 118).

Levando em consideração a maneira como esta pesquisa se desenhou teórico-metodologicamente, é necessário imergir na fonte com dispositivos de análise que permitam considerar os elementos fundamentais da concepção que adotei nesta pesquisa. Diante do exposto é que me aproprio do “artesanato intelectual”⁶ como uma expressão do que se entende sobre a humanidade do outro, estando o próprio pesquisador sujeito a ser decifrado, observado e assim compreender-se no outro (MARTINS, 2014).

Diante deste entendimento, toda a imersão no campo de estudo tomou uma dimensão (auto) reflexiva sobre como os processos de investigação ainda no percurso já apresentam potencial de leitura, interpretação e transformação cíclicos e, simultaneamente, aplicáveis. O que implicou numa mudança de olhar e de expressão do que se vê, ou seja, a imersão no *campus* Santo Amaro na condição de pesquisadora resgatou e implicou-me na minha condição de docente da rede IFBA na conjuntura que a Instituição se encontra atualmente. O retorno ao espaço que me projetou como professora da Educação Profissional, colocou-me o desafio de ser a

5 Notas da defesa de dissertação ocorrida em 30 de janeiro de 2017 no auditório do IDERB, proferida pela Professora Doutora Lícia Maria Freire Beltrão acerca do capítulo metodológico de uma dissertação e tese.

6 Para desenvolver sua ideia de artesanato sociológico Martins (2014) se utilizou dos estudos acerca do tema a partir de C. Wright Mills (p. 11).

“de dentro” e a “de fora”⁷ ao mesmo tempo. De forma que sou uma *viajante* totalmente implicada. Dada as contradições e a forma como fui provocada a interpretar a realidade capturada no percurso, a partir desta ferramenta interpretativa que é o artesanato, pois

O artesanato não se limita à invenção, elaboração e uso de técnicas de coleta e registro de dados, não diz respeito apenas aos chamados métodos técnicos de pesquisa. Abrange a conexão da pesquisa com a teoria, sobretudo como os métodos de explicação. Mas abrange, também, o modo de expor os resultados da investigação científica, o estilo narrativo do pesquisador. [...] Abrange os *insights* preparatórios da pesquisa e da análise. (MARTINS, 2014, p. 11)

Tal opção metodológica convergiu para uma mudança substancial na linguagem em que esta produção se constituiu. Adotando como inspiração Martins (2014) ao retratar sua trajetória como docente de Introdução à Sociologia, o autor refletiu como a linguagem literária poderia ser recurso para a compreensão do cotidiano, assim essa escrita científica se aproximou mais da forma narrativa-interpretativa que Martins (2014) enunciou.

Foi, portanto, utilizando do artesanato intelectual que este capítulo dedicado a “Metodologia”⁸ com exposição da base teórico-epistemológica com descrição do locus, dos sujeitos tomou contornos de capítulo de “referencial teórico” e, em certa medida, de interpretação do cotidiano em que a pesquisa se fez. Num exercício da dialética, busquei na escrita deste capítulo restringi-lo a anunciar as técnicas e instrumentos de pesquisa. Todo esse trabalho requereu muito cuidado na “inventividade teórica”, a linha que delimita a cientificidade, por vezes, parece muito tênue. Portanto, a condução no campo, recolha e o trato das informações foi mediada por um texto de Pais (2013) em que autor compartilha sua experiência de captura e análise em pesquisas do cotidiano, dando-me pistas dos “modos de fazer” a minha pesquisa:

Nesse trabalho de composição, quando procuro sequenciar as fichas de trabalho como prenúncio de um relato ou argumento, surgem-me questionamentos que vou anotando para futuras reflexões. Os ensaios analíticos devem ser guiados por uma indispensável sensibilidade teórica, sob pena de se afogarem numa acumulação incongruente de dados. Só assim é possível inscrever as “ideias que

7 Martins (2012, p. 35) faz uma análise sobre o olhar sociológico do estrangeiro, que vê de fora, e do membro, que “domina naturalmente o que estranho dificilmente dominará e compreenderá”.

8 Refiro-me ao usual capítulo metodológico dedicado exclusivamente a enunciar as técnicas e instrumentos de pesquisa nas produções acadêmicas.

nos vão na cabeça” (imaginação sociológica) no processo de produção do conhecimento. (PAIS, 2013, p. 118)

O autor aponta a sensibilidade como elemento basilar no manejo “artesanal” do material bruto para o artefato teórico pelo pesquisador produzido. Assim, tomando emprestada a forma como os autores apresentam suas análises interpretativas sobre o cotidiano farei no capítulo destinado à “análise dos dados” os relatos sob o respaldo de Pais (2003) em *Vida Cotidiana: enigmas e revelações* na parte II do livro em que após apresentar todo o constructo teórico sobre a Sociologia da Vida Cotidiana, dedica os três últimos capítulos a estudos de caso, cuja a intenção é exemplificar “modos de fazer sociologia tomando o cotidiano como alavanca do conhecimento e o social como fonte de enigmas.” (PAIS, 2003, p. 19). Tais estudos têm como forma relatos sobre situações que analisou em circunstâncias corriqueiras, mas que trazem o exercício claro de transpor o *percebido* ao *concebido* teoricamente problematizando questões tomadas a partir das inquietações ou provocações que as situações lhes causaram.

Da mesma forma Martins (2014) em *Uma Sociologia da Vida Cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e Henri Lefebvre* em que dedica a segunda parte do livro à sete narrativas em que expõe como dispôs do artesanato sociológico para analisar como o aparente do cotidiano se configura no “conjunto de intuições sociologicamente fundamentadas da regra de criação do método *ad-hoc*, ajustado ao desafio investigativo e explicativo do objeto ao mesmo tempo, em cada circunstância.” (MARTINS, 2014, p. 10). Nas narrativas é possível compreender o salto que se dá da descrição para a ótica do “analisador-revelador” das cenas cotidianas pautadas.

Tais textos originalmente publicados em eventos científicos, como SBPC, como também em revista que trata de processos migratórios, quanto publicação em jornal de cunho confessional, projeto de pesquisa sobre Sociologia da Vida Cotidiana até conferência realizada em ato de recebimento de título de Professor Honoris Causa, têm em comum a forma como autor consegue transcender da apresentação do que captura – descrição – para as relações nas análises que a sustentam – leituras sociológicas. Nesta altura do livro, torna-se plausível o que o autor anuncia no início da obra sobre o uso da literatura como meio para a compreensão sociológica. Não por que um dos textos “narrados” parte de outro texto

– no caso a história em quadrinhos do Tio Patinhas, transportando-se para o cotidiano dos habitantes de Patópolis – mas por que a linguagem pela qual estabelece nexos entre o que está descrito com a crítica profunda às estruturas sociais de cada relato se assemelha a uma coletânea de contos.

Da mesma forma, por que não dizer, Certeau (1996) ao tomar as práticas cotidianas como falar, cozinhar, ler, etc como táticas para burlar as estratégias engendradas em nível macro, em que as maneiras de fazer (táticas) se sobrepõem às condições de consumo preestabelecidas (estratégias). Ao considerar consumidores os que estão subjugados, não ao uso dos produtos, mas do consumo destes, a proposta do livro apresenta a “arte de fazer” como uma inversão (subversão) que os praticantes através das diversas táticas se reapropriam e estabelecem novos usos dos produtos culturais.

Tomo por exemplo o livro 2, *A invenção do Cotidiano 2: morar, cozinhar* (CERTEAU, 1996) que versa sobre um a ação corriqueira é ponto de partida para uma análise profunda das relações entre hábitos alimentares, técnicas de feitura do alimento – do cultivo, produção, comercialização, mas também formas de cocção, ritos de elaboração dos pratos – à historicidade e análise macro conjuntural que envolve a prática cotidiana de cozinhar. Tomei, portanto, emprestado de Certeau a ideia de “falar” como prática cotidiana, considerando as entrevistas como táticas dos jovens do Coletivo MOVE para registro dos seus usos e produtos culturais, reapropriados no *campus* Santo Amaro. Assim, exponho como a inventividade “artesanal” dos e das praticantes do coletivo se constituem uma “rede de antidisciplina” a ponto de deslocarem-se de consumidores do (produto) modo de ser estudante do IFBA Santo Amaro para produtores culturais de um fazer autoral, de outros usos do espaço do *campus*.

Assim, apresento no capítulo dedicado à “apresentação e análise dos dados” a análise interpretativa em que mobilizo, tal como os autores aqui citados, nexos entre o que foi capturado no cotidiano – observações, falas, imagens, registros do grupo – através de sistemáticas exposições da realidade e a elaboração teórica no exercício de apontar as estruturas sociais que delas advieram.

Para melhor entendimento, atentando para o que Pais (2003) descreveu como sua técnica, organizei minhas “fichas de trabalho” ou categorias de análise a

partir do que o campo me revelou. Seguindo as fases de incursão no campo, descrita na seção anterior (fases I a V), destaco os tópicos que surgiram de fontes diversas: as entrevistas individuais e em grupo roteirizadas; a observação sistemática do funcionamento do *campus* e dos momentos de agrupamentos (inclusive dos momentos em que mesmo combinado, não foi possível), mas tão importante quanto, tomei as conversas “despretensiosas” como parte significativa da incursão e recolha. O estar com os jovens foi tão valorizado quanto os procedimentos formais das entrevistas, andar pelos corredores, observar o fluxo da cantina e da praça, aproximar-me e distanciar-me das rodas de conversas, acompanhá-los em suas atividades como bolsistas/monitores de pesquisa e extensão, todos esses elementos possibilitou a compreensão do cotidiano do *campus* e do trato/maneiras de fazer dos jovens do coletivo imersos neste lócus. Assim, no exercício dialético de aproximação sucessivas (ou progressivas) do objeto, todas informações recolhidas voltaram como pauta para discussão nas entrevistas coletivas, ou seja, a análise/interpretação se deu, em certa medida, simultaneamente à recolha.

Correndo o risco de ser repetitiva, ratifico a simultaneidade da aproximação-captura-interpretação do/no lócus de pesquisa para elucidar que o que é/foi feito posteriormente – a partir da minha inventividade teórico-metodológica – é/foi a organização do texto da dissertação. Não que não tenha havido reinterpretações, e houve, mas a análise em curso no campo de estudo foi fundamental para a aproximação do objeto. Assim, para análise estabeleci num capítulo específico as categorias:

- a) maneiras de fazer: golpe a golpe, a composição do coletivo como tática;
- b) formação profissional e experiências culturais protagonizadas pelo coletivo move;
- c) trama negocial família e coletivo;
- d) formação omnilateral e protagonismo nas ações culturais.

Desse modo, contemplei os objetivos elencados na pesquisa, as questões levantadas e respondidas pelos participantes e as observações do cotidiano dos jovens nas formas de articularem as ações do Coletivo com a sua formação.

3 JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE: DAS FORMAS ASSOCIATIVAS AO ESTAR JUNTOS

*Existirmos: a que será que se destina?*⁹

A fim de compreender como se caracterizam as formas de associação das juventudes na contemporaneidade, este capítulo apresenta categorias imprescindíveis para o entendimento do que hoje tomamos como coletivos juvenis, objeto de reflexão deste trabalho e como os jovens se localizam na trama conceitual sobre o tema. Portanto, uma breve apresentação sobre a concepção de juventudes, culturas e identidades juvenis, trará aspectos para sustentar a investigação, seguido de uma reflexão sobre a relação das juventudes e a escola. E, no segundo momento, uma discussão sobre os coletivos juvenis delimitará melhor a abordagem.

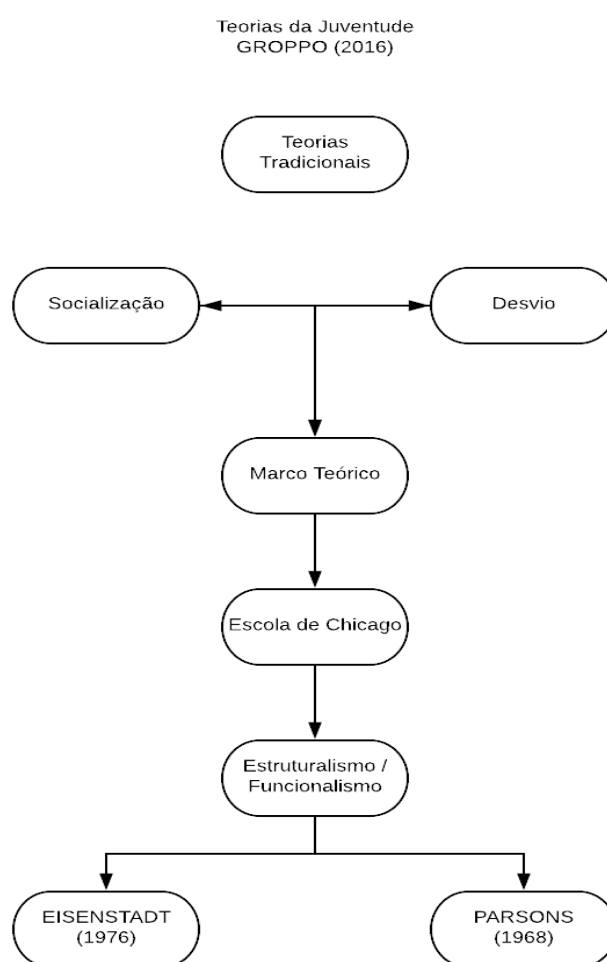
Com o objetivo de situar os referenciais teóricos que serão, em parte, discutidos neste capítulo, inicio traduzindo em forma de esquema o estudo de Groppo (2016) sobre os sentidos de juventude na sociologia. O autor agrupa as teorias tomando como “empréstimo” a ideia de classificação das teorias do currículo desenvolvida na obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*¹⁰, que são teorias tradicionais, críticas pós críticas. Pela necessidade de conectar os autores que pautarão a discussão da juventude com a perspectiva que os mesmos apresentam acerca da sua relação com a sociedade moderna, é o que motivou a elaboração deste esquema. E, ao longo desta escrita, outros autores que dialogam com as “teorias” organizadas por Groppo (2016) serão incorporados, isso torna necessário indicar que nas discussões sobre identidades juvenis autores que não necessariamente estudiosos da juventude serão mobilizados, tais como Castells (1996), Bauman (2001) e Hall (2005).

9 Trecho da música Cajuína, composição de Caetano Veloso, 1979.

10 De autoria de Tomaz Tadeu da Silva (2010).

Groppo inicia apresentando as teorias tradicionais como aquelas cuja preocupação gira em torno da “integração das novas gerações, ou dos grupos juvenis, na sociedade moderna” (GROPPO, 2016, p. 385). Para o autor, a oposição socialização x desvio é um tema central desta corrente que, baseada nos estudos desenvolvidos na Escola de Chicago cujo maior representante, Talcott Parsons, fundamentou-se no estrutural-funcionalismo para compor seu lastro teórico sobre juventude.

Figura 3 – Teorias da Juventude: Esquema 01



Fonte: Elaborado pela autora (Adaptado)

A cronologia é um parâmetro de corte para perspectivas que tomam como base as teorias psicológicas das quais se originam o termo adolescência –

terminologia adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Esta atribui a uma fase de transformações biológicas e maturacionais, um período de transição que dura dos 10 aos 19 anos – marca dos estudos alocados no conjunto de teorias tradicionais. Parsons (1968), por exemplo associava às etapas de maturação a classes/etapas escolares e entende que o papel socializante da escola visa treinar as personalidades individuais para desempenho de papéis adultos ao lado da família, igreja e outras organizações, que vão desde o ingresso no primeiro ano escolar até “a adesão à força de trabalho ou o casamento”, demarcando aí o entendimento do autor de quando se inicia a vida adulta. Desconsidera, desta forma, o ingresso precoce na vida produtiva formal ou informal das crianças e jovens pobres. A cultura juvenil (no singular) está associada a mudanças na organização do sistema escolar, na fase em que a criança deixa o ensino primário, cujas possibilidades de socialização são de menor proporção, pelo fato inclusive de ter apenas uma professora na classe escola e da escola ser menor e, geograficamente, mais próxima de sua casa, e pela multiplicidade de indivíduos que irá se relacionar no ginásio. Desta forma, Parsons (1968) entende que:

Duas mudanças especialmente importantes na formação da cultura juvenil ocorrem nesse período. Uma é naturalmente o aparecimento de relações mais positivas entre os sexos, fora da sala de aula, através de bailes, namoros e congêneres. A outra é a estratificação muito mais acentuada dos grupos homogêneos informais, com uma certa dose de esnobismo que sempre excede aquela da comunidade adulta, onde se encontra a escola. (PARSONS, 1968, p. 70)

Para o autor, portanto, o sistema educacional americano, em especial na escola secundária, oferece condições para o surgimento de uma cultura juvenil pelos aspectos que está organizada. É interessante fazer uma analogia às diversas produções cinematográficas, as que chegavam ao Brasil nas décadas de 1980 e 1990 sobretudo, que retratavam este cenário em que o nível de popularidade na escola vai determinar o papel na vida adulta.

Uma vez que os coletivos juvenis estarão no cerne do objeto, é importante discutir os grupos juvenis na constituição desta pesquisa, mesmo de uma perspectiva tradicional, pois estes estudos atentaram para a constituição destes grupos e refletiram sobre o papel deles na formação dos jovens. Assim, vamos

dialogar com Einsenstadt (1976)¹¹ a partir de Groppo (2000) que apresenta uma análise sobre a preparação dos jovens para desenvolver papéis sociais na modernidade em comparação à forma como isto se dava nas sociedades tradicionais e primitivas.

O binômio particularismo x universalismo é tomado como referenciais para compreensão dos padrões de sociabilidade dos indivíduos em sua fase de transição – adolescência. Desse modo, tinha-se como critérios particularistas que valores orientam a vida familiar, de menos complexidade em relação aos valores que regem a divisão social do trabalho por exemplo – de caráter universalista. A escola, portanto, era atribuída a transição particularista → universalista, no entanto uma crítica apontada é que na conjuntura, em que o traço marcante da concepção de juventude era predominantemente biologicista, a escola postergava a maturidade social para depois da fisiológica e sexual (GROPPO, 2000).

Ao considerar problemática a atuação da escola na transição da vida familiar – de caráter particularista – para a vida em sociedade – universalista, Einsenstadt (1976) aponta a criação das chamadas agências juvenis controladas por adultos que, paralelamente à escola, incumbiram-se de oferecer atividades que os ocupassem, como organizações culturais, políticas, religiosas, grupos de escoteiros, todas sob controle de adultos.

No entanto, os chamados grupos juvenis espontâneos foram se desenvolvendo diante da necessidade de reconhecimento que *a priori* não tinha um papel “preparatório” nem uma vinculação com antecipação da vida adulta, mas para Eisenstadt apud Groppo (2000, p. 48) eram

ambivalentes em relação ao mundo adulto. Ao mesmo tempo que procuravam acentuar suas diferenças em relação aos adultos, bem como opor-se aos papéis sociais parciais oferecidos, os jovens esforçam-se para se comunicarem e serem reconhecidos pela sociedade ampla.

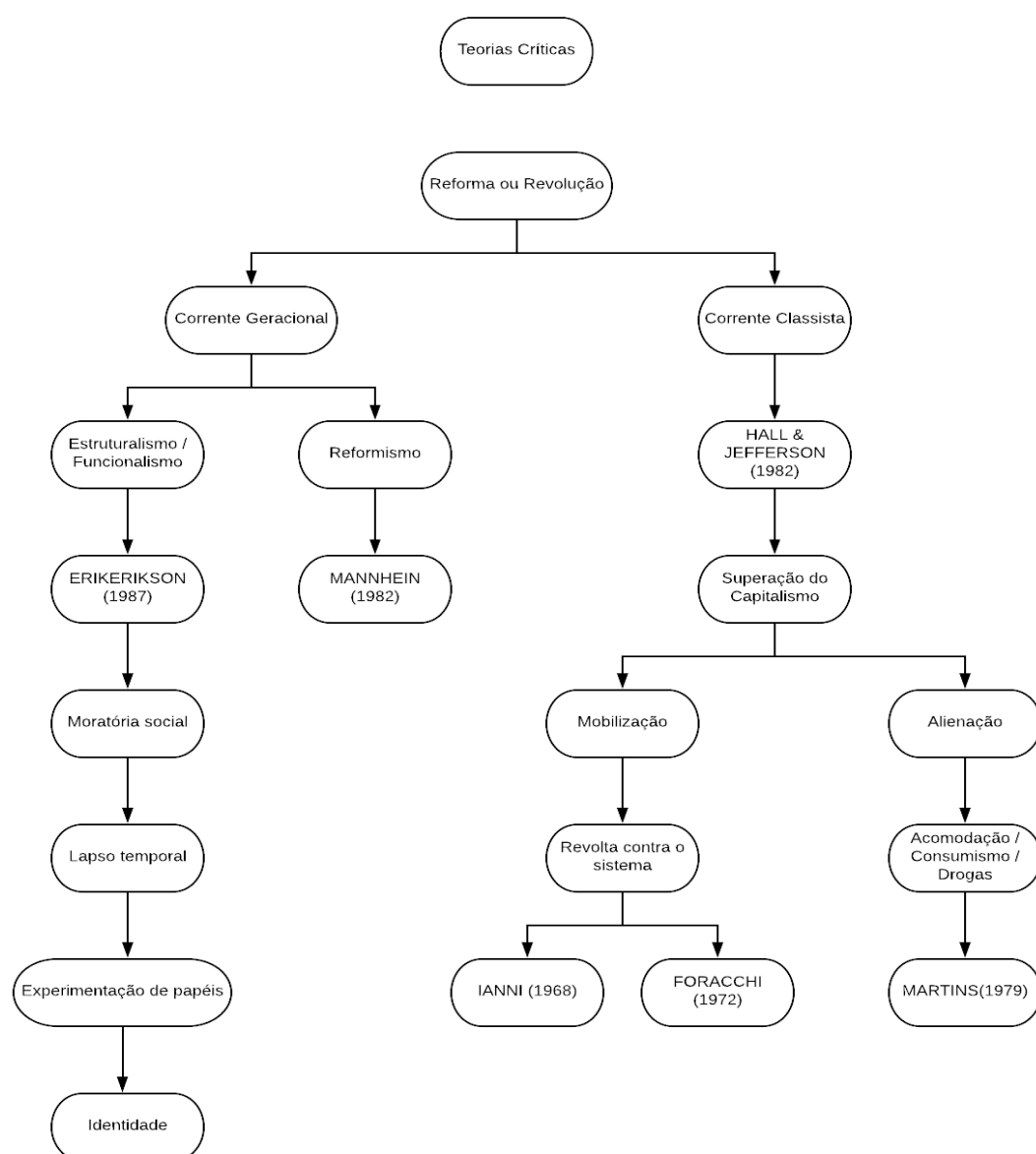
Esta institucionalização dos grupos em busca de reconhecimento extrínseco é, portanto, encarada como forma de tomar o mundo adulto como parâmetro, ainda que não tenha a função preparatória e de treinamento para a vida adulta. Groppo (2000) por sua vez avalia que houve no início do século XX outras formas de

11 A obra *De geração a geração* é tomada como o livro mais importante das Teorias Tradicionais da Juventude.

controle dos grupos juvenis através das atividades ligadas ao lazer, que sofriam fortes influências da indústria cultural de massa, a exemplo dos esportes, cinema e bailes.

No entanto, tomar apenas a idade como referência para uma compreensão de juventude incorre em “simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110). Assim, as teorias sociológicas que atribuem o termo juventude a um recorte etário não são suficientes para delimitar a juventude, sob risco de homogeneizá-la. Sobre as teorias críticas o aspecto que Groppo (2016) indica para agrupar os teóricos é a “possibilidade de as novas gerações contribuírem com a reforma ou a revolução do sistema social” (GROPPO, 2016, p. 385).

Figura 4 – Teorias da Juventude: Esquema 02



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda remanescentes do estrutural-funcionalismo, algumas vertentes críticas não se desvinculam ou se opõem totalmente à ideia de transição etária nos estudos sobre juventudes. No entanto, outros aspectos como a cultura são também considerados e, nesse sentido, Pais (2003) aponta as correntes sociológicas – geracional e classista – que se debruçam a compreender a noção de juventude. Para o autor, há dois prismas para se enxergar as juventudes: na sua unidade e na

sua diversidade. Pelo viés da unidade, a corrente geracional congrega a ideia de unidade como elemento principal da juventude quando os classifica pelo critério etário, ao afirmar que

A corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude, entendida no sentido de fase da vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude. [...] admite-se a existência de uma *cultura juvenil* que, de certa maneira, se oporia à cultura de outras gerações (das culturas “adultas”, mais concretamente). (PAIS, 2003, p. 48-49)

O sentimento de pertencimento a um grupo de mesma faixa etária seria a especificidade em relação aos outros grupos etários. Que os fazem nutrir sentimentos comuns em torno dos mesmos interesses que por sua vez não são comuns a indivíduos de outras gerações, pois o caráter de unidade apresentado por Pais (2003), reside em considerar todo esse bloco etário se associa a uma cultura que os interligam daí denomina cultura juvenil.

Representantes da denominada corrente geracional, Mannheim (1982) e Erik Erikson (1987) abordam cenário de possibilidades de transformações pelas juventudes, uma vez que o desvio, diferentemente de como era tratado, não deve ser corrigido. As contribuições do primeiro focaram fortemente na ideia de transmissão de conhecimento de uma geração para outra, para tanto, estabeleceu a “unidade de geração” como situação social em que a vinculação dos indivíduos não se dá tal qual ao que chama de grupos concretos (famílias), nem como grupos “associativos”, cuja existência depende da proximidade física e/ou ato deliberado (MANNHEIM, 1982).

Os indivíduos, na perspectiva geracional, são ligados pelo marco temporal do nascimento (fato biológico) que, ao logo da existência, lidam com situações sociais comuns a outros indivíduos nascidos na mesma época (fenômeno sociológico). No entanto, o autor não reduz a formulação sociológica de gerações à base biológica, mas dedica-se a explicar a relevância histórica e social de pertencer a mesma situação social e, portanto, “os restringe a uma gama específica de experiência potencial, predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação historicamente relevante” (MANNHEIM, 1982, p. 72). Daí, retomo a discussão de “cultura juvenil” abordada por Pais (2003) enquanto experiências, comportamentos pertinentes aos indivíduos que estão na mesma fase de vida.

No entanto, a transmissão cultural entre as gerações abordada por Mannheim (1982) estabelece pontos a serem considerados para a sustentação da sua abordagem:

- a) surgimento contínuo de novos participantes no processo cultural;
- b) como é um processo ininterrupto e ligado ao ciclo de vida, enquanto novos se inserem, antigos desaparecem do processo – fator como o primeiro ligado ao rejuvenescimento social;
- c) os indivíduos de uma geração participam de uma seção temporalmente limitada do processo histórico¹²;
- d) a incessante e necessária transmissão da herança cultural. Neste ponto, o autor apresenta um paradoxo em relação à presunção de que na educação formal a transmissão consciente e intencional de modos de vida, valores e atitudes, dá-se de forma unidirecional professor-aluno, mas o “aluno também educa o professor”;
- e) o processo contínuo de transição de uma geração para outra, que torna a interação mediada por outras gerações intercaladas.

Seria uma omissão não levantar os aspectos de classe discutidos por Mannheim (1982) na mesma obra em que se afirma na corrente geracional. No entanto, passa ao largo de uma discussão pautada na perspectiva marxista de classes sociais e apresenta uma abordagem em que constata que o acesso à herança cultural da geração que lhe antecedeu está circunscrita na situação de classe.

Num segundo momento, em que o autor aborda a questão de classe, ao discutir a origem das unidades de geração, admitindo que jovens de mesma “geração real” (pois experienciam os mesmos problemas históricos) podem ser pertencentes a unidades de geração distintas podendo ser, inclusive, antagônicas. No entanto, não aponta um embate ideológico entre essas *unidades de geração particular* – classes por exemplo – ao afirmar que “o verdadeiro espaço da ideologia

12 Importante ressaltar que Mannheim pondera sobre um possível determinismo que pode equivocadamente se inferir desse aspecto ao considerar a similitude social dos membros de uma mesma geração, que só é possível “antes de tudo, na medida em que todos estão expostos à mesma fase do processo coletivo.” (MANNHEIM, 1982, p. 79)

de classe continua sendo a própria classe, com suas oportunidades e vantagens típicas” (MANNHEIM, 1982, p. 91), pois o que predomina é a situação de geração em detrimento à situação de classe.

Outro representante da corrente geracional, Erikson (1987), tomando por base a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento, em que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos biopsicossocial, apresenta, nos estudos sobre adolescência, a noção de moratória psicossocial. O autor aborda a fase como momento de conflito de identidades, intensamente marcada pela confusão de papéis requerendo assim moratória.

A ideia de “moratória social” apresentada por Groppo (2016) como “lapso temporal” componente da corrente geracional se ancora na ideia de que há uma lacuna que antecede a fase adulta caracterizada pelo retardo na assunção de compromissos pelos adolescentes, a fim de favorecer a experimentação de papéis necessária para a formação da sua identidade. O que debatemos nesse texto sobre “culturas juvenis” nesse contexto seriam os comportamentos experienciados nesse lapso de tempo e que eram apenas tolerados sob a égide da imaturidade. No entanto, para Krasuskopf (2004) *apud* Groppo (2016), o contraponto desta ideia de moratória social é que implica também na postergação de direitos, de assunção de papéis relevantes como sujeitos sociais e descrédito dos seus pleitos e atuação política.

Sob o prisma da diversidade, Pais (2003) aponta a corrente sociológica classista que apresenta as culturas juvenis como seu elemento representativo. Seu foco está nos diversos condicionantes que impactam a forma como a juventude se organiza ou se agrega; a questão de classe é uma delas e a principal. A reprodução de valores culturais pelos jovens, ao contrário da corrente geracional, não se dá pelo agregamento de elementos das gerações anteriores, mas pela classe onde esses jovens estão inseridos, isto por que

para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas como “culturas de resistência”, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras as culturas juvenis seriam sempre “soluções de classe” a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social. (PAIS, 2003, p. 61)

Pais (2003) observa ainda que o recorte de classe é o elemento que faz com que os teóricos desta corrente se debrucem sobre a juventude. A diversidade apontada por Pais (2003), que caracteriza a corrente classista, delimita-a pelo recorte de classes que distingue as classes dominantes e operárias. O autor faz uma profunda reflexão sobre a homogeneidade cultural suposta por esta perspectiva, ou seja, estando os jovens na mesma condição social não necessariamente compartilharão de uma mesma cultura. Para a corrente classista, Pais (2003) adverte que as “culturas ‘juvenis’ que não se manifestem como culturas de resistência ‘classista’ ficam a margem do interesse dessa corrente” (PAIS, 2003, p.61).

Apontados por Groppo (2016), como fortes representantes desta corrente, Hall et al (2014)¹³ discutem como as culturas de classes dominantes se sobrepõem às das classes trabalhadores

Pero, entanto los diferentes grupos y clases están categorizados de forma desigual en relación unos de otros, en términos de sus relaciones productivas, de riqueza y de poder, así también a las culturas se les asignan categorías diferentes y se ubican en oposición unas de otras, en relaciones de dominación y subordinación, a lo largo de la escala del «poder cultural». (HALL et al. 2014, p. 64)

Mas, esta relação não se dá de forma passiva. A luta de classes na perspectiva social, política e econômica se dá também no campo cultural a fim de se opor a uma cultura hegemônica, que uma vez se tornando dominante culturalmente, traz consigo toda o potencial ideológico de dominação.

Na América Latina, Groppo (2016) menciona a Ianni (1968) e Foracchi (1972) como teóricos que abordaram a categoria **mobilização** nos estudos sobre as juventudes; enquanto Martins (1979) trouxe a **alienação** como aspecto a ser estudado. A perspectiva de Ianni (1968) analisa os jovens face a implantação e crescimento do capitalismo, cujo regime afeta tão drasticamente “as condições de vida dos grupos humanos que a juventude se torna rapidamente um elemento decisivo nos movimentos sociais” (IANNI, 1968, p. 225). Daí o potencial de

13 Originalmente Groppo utiliza-se da obra original *Resistance Through Rituals* (1982), no entanto, utilizei nos meus estudos a versão em espanhol *Rituales de resistencia* (2014).

mobilização política destes jovens que podem ou não estar vinculado aos interesses da classe social dos quais originam.

No caso de Foracchi (1972), suas contribuições pautadas na visão da juventude como “produto histórico”, pontua os movimentos de juventude cuja atuação “radicaliza sua vinculação ao sistema, negando-a através de uma prática que se apoia na improvisação e na espontaneidade, pretendendo implantar um estilo de vida” (FORACCHI, 1972, p. 14). Para a autora, esses movimentos não se ligam a outros movimentos organizados pela sua natureza de protagonizar suas ações e ideologias.

Tratando-se da alienação, Martins¹⁴ (1979) apud Martins (2004) traz as manifestações da chamada contracultura num cenário político da ditadura no Brasil. O autor assinala a forma descompromissada que os jovens retratados na obra – classe média do Rio de Janeiro – colocavam-se diante do cenário da imposição do AI-5. Com posicionamentos acrícos, a produção cultural neste período era evasiva e sem nexos causal com as formas expressivas e o sistema ditatorial da época, sendo encarada apenas como uma forma reativa.

Para concluir este grupo de teorias críticas, sobre o dualismo classes x gerações, Catani e Giolioli (2008) observam como o conceito de juventude elaborado por Eisenstadt (1976), a partir da sociologia funcionalista, que aponta a juventude como “mera fase de transição para a vida adulta” (EISENSTADT, 1976, p. 101) impacta no trato dado às juventudes de classes sociais distintas. Quando no treino para a fase adulta ocorrem falhas na estrutura familiar, culminando nas crises de identidades nas classes burguesas ou nos delitos e rebeldia para os jovens pobres, pressupondo, portanto, que nas famílias das classes trabalhadoras reside a causa do desequilíbrio que culmina na delinquência juvenil.

Para Catani e Giolioli (2008), jovens da classe burguesa com acesso à bens culturais vivenciam em sua fase de treino para a vida adulta a experiência do lazer e do consumo como vias de saída da crise de identidade na fase de transição. Enquanto na ausência de condições de acesso aos espaços públicos que ofereçam

14 A obra que apresentou os conceitos discutidos originalmente foi MARTINS, Luciano. “A geração AI-5: um ensaio sobre autoritarismo e alienação”. Ensaio de Opinião, v.2, pp. 72-103, 1979, no entanto para esta pesquisa dispus da sua releitura numa publicação do mesmo autor de 2004.

oportunidades similares ao da classe burguesa, as gangues se constituem alternativas de sociabilidade que também os preparam para a vida adulta.

Sobre a delinquência, Lapassade (1968) já apontava que as condições de acesso aos bens materiais não eram determinantes para a delinquência juvenil e propôs uma abordagem pelo viés da psicologia como explicação para o “mal da juventude” encarando-a como uma “perturbação passageira, de uma crise de crescimento ligada à impossibilidade temporária de encarar uma situação contraditória” (LAPASSADE, 1968, p. 114). Esta perspectiva, a princípio, distancia-se do recorte de classes e suas diferentes oportunidades de acesso à bens culturais e materiais como origem do declínio comportamental dos jovens. Mas, observa que há um fator que desloca a crise da esfera individual para a esfera coletiva ao entender que:

a crise da adolescência pode ser vivida na solidão, que ela diz respeito, em todo caso, ao indivíduo, enquanto a “crise da juventude” é um *fenômeno social*. Ela o é em suas manifestações: são sempre grupos de jovens que a exprimem. Ela o é na sua significação: é suficiente, para comprovar, verificar que a sociedade, mediante seus informadores, e seus organismos de pesquisa ou de controle, coloca para si o problema. (LAPASSADE, 1968, p. 120-121) (grifo do autor)

Ou seja, a ordem social é quebrada, quando a crise individual da adolescência extrapola a dimensão particular e estabelece-se então com consequências que o autor toma como deliberadamente destruidoras, constitui-se, assim, crise da juventude. Não de todo, Lapassade (1968) desconsidera o contexto para explicar a revolta juvenil no seu caráter prático e agressivo, mas considera as transformações fisiológicas vividas na puberdade como pano de fundo para a exteriorização das condutas deliberadamente agressivas e destrutivas.

Nas vertentes teóricas que tomaram a juventude e a(s) cultura(s) juvenil(is) como a Escola de Chicago também se alinha com a premissa da juventude como problema social, como apresenta Catani e Giolioli (2008) e deve, em vista disso, ser controlado pelo Estado. Pesquisadores ligados à esta corrente tomaram como foco dos seus estudos as gangues e suas manifestações de rua como “defeitos no processo de socialização a ser corrigido por medidas correcionais” (CATANI e GIOLIOLI, 2008, p. 90) tendo como principal pano de fundo a formação desordenada das grandes metrópoles.

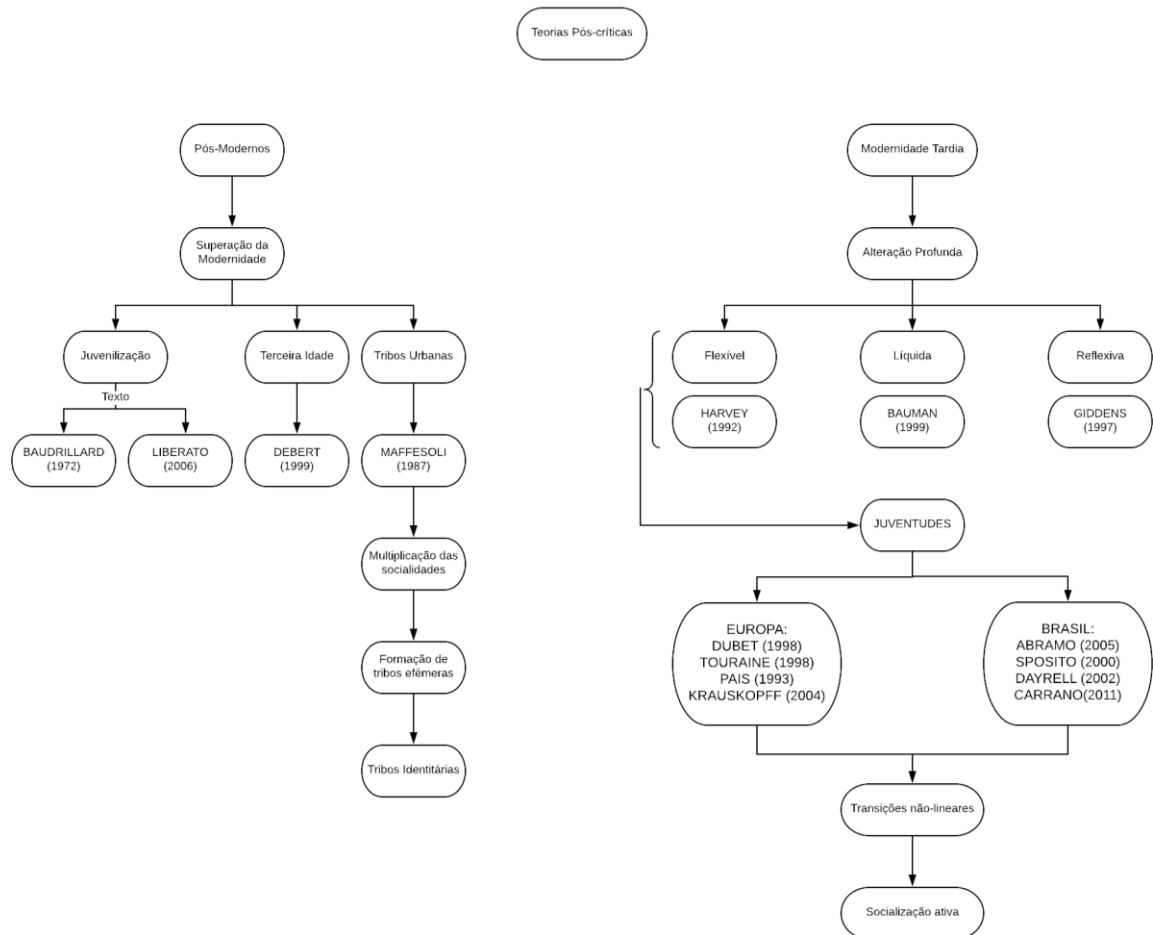
Seguindo na apresentação da multiplicidade de enfoque dados às juventudes e culturas juvenis, Catani e Gilioli (2008) expõem o pensamento universalizante que estava presente nos estudos da década de 1940. Para esta vertente, havia uma “unidade cultural da juventude” e constituía-se subcultura na parametrização com a fase adulta. Seria possível, trazendo para a realidade destes estudos, concluir que os jovens do IFBA manifestam uma cultura juvenil similar a jovens em qualquer outra conjuntura, isto seria uma afirmação simplista. Permito-me abrir uma articulação com Hall (2005), que discutirei adiante, em função dos autores Catani e Gilioli (2008) reivindicarem, para se contrapor a ideia de cultura juvenil unitária, o aspecto da globalização e compreendem que

“restringir-se a destacar os poucos elementos em comum nesses casos pode levar à ideia muitas vezes errônea de que os costumes e formas culturais mais ‘globalizados’ são, por princípio, mais importantes do que as particularidades culturais de cada povo e nação”. (CATANI e GIOLIOLI, 2008, p. 92).

As contribuições das correntes críticas da juventude deram foram o distanciamento do reducionismo do recorte etário, apresentar a juventude como categoria social, contemplar a diversidade das vivências à medida que se aproximaram dos estudos culturais (HALL; JEFFERSON, 2014), demarcando outra visão além da biologicista e psicologizante. Retrataram possibilidades de intervenção política e discutiram a categoria alienação e experimentação de papéis. Portanto, a relevância da categoria juventude para pensar como funcionam as sociedades modernas, uma vez que os processos de transformações vividos pela juventude refletem as transformações da própria modernidade.

Ao tratar das teorias pós-críticas, o agrupamento se deu pela superação em parte ou total da modernidade e, sobretudo, pela “ruptura (mais ou menos radical, conforme tendência) da juventude como ela foi tradicionalmente concebida pela sociologia” (GROPPO, 2016, p. 386). Enquanto alguns autores (BAUDRILLARD, 1972; DEBERT, 1999; MAFFESOLI, 1987) tomam como base proposições de que a sociedade já foi superada e valem-se dos estudos dos considerados teóricos *pós-modernos*, outra vertente das teorias pós-críticas da juventude (DUBET, 1998; PAIS, 2003; DAYRELL, 2002; entre outros) tomam como premissa o conceito de *modernidade tardia* em que entende que houve uma alteração profundo no seio da própria modernidade.

Figura 5 – Teorias da Juventude: Esquema 03



Fonte: elaboradd pela autora.

Baseado nos estudos de Baudrillard (1972) sobre a economia política do signo, que trata do valor atribuído à imagem a ponto de torná-la mercadoria – demarcando uma ruptura da ideia de produção discutida por teóricos da modernidade –, Liberato (2006) aborda como o arquétipo de juventude torna-se passivo de consumo. Nesse sentido, a concepção de juventude pelo recorte etário fica comprometido, uma vez que o ideal de juventude pode ser algo adquirido a qualquer tempo. A este processo de *juvenilização* (SANTOS, 1992) explorado pela

publicidade atribuiu valor mercadológico aos produtos que aproximam os sujeitos da juventude, ou seja, é importante parecer jovem adquirindo determinado estilo de vida, com isso, a juventude torna-se também mercadoria. Debert (1999) reforça esse paradigma no momento em que ressignifica a velhice e tece um debate sobre a juventude como estilo de vida para a *terceira idade*.

No nicho das perspectivas pós-modernas da juventude, temos uma contribuição relevante de Maffesoli (2014) com a ideia de tribos urbanas. A questão das socialidades trazidas pelo autor em que a representação de papéis viabiliza o deslocamento da esfera individual para a coletiva na medida em que é possível transitar em diversos grupos e ter sentimento de pertença em cada um deles. Demarca, como pensamento pós-moderno, a pluralidade de pensamentos, de culturas, de rupturas como pensamentos universalizantes, etc. As estruturas sociais são questionadas; há uma saturação do individualismo, culminando em um senso de comunidade, o que podemos tomar como tribos identitárias.

Groppi (2017) avalia que o aporte que os teóricos pós-críticos/pós-modernos trouxe de avanço para a Sociologia da Juventude tem como pontos principais o incremento na noção de diversidade – já pontuada na corrente crítica – ampliando para juventudes, em vez de juventude. Abarcando, portanto, não apenas o recorte de classe – como propôs a corrente classista, mas a diversidade étnico-racial, religiosa, de gênero, etc. Outro aspecto é em relação a socialização como viés de integração nas estruturas sociais dando espaço à “subjetivação”, ancorada principalmente nos estudos culturais. O último aspecto é o discurso, ousar tomar como conciliatório em relação à ideia de superação e resistência, uma vez que “em vez de superação ou crítica, o que essas teorias pós-críticas apresentam é o reconhecimento da convivência entre distintos discursos, dispositivos de poder e linhas de subjetivação, que atravessam os corpos e constituem seres, relações e produtos culturais híbridos” (GROPPO, 2017, p. 116).

Antes de dar continuidade à discussão que teço, tomando como fio condutor o esquema que apresentei a partir de Groppi (2016), faço uma abordagem sobre identidades para aludir as identidades juvenis. Numa abordagem apresentada por Castells (1999), este entende a construção da identidade como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras

fontes de significado” (CASTELLS, 1999, p.22). O autor apresenta a possibilidade de haver identidades múltiplas e chama atenção para que se distinga a pluralidade de papéis sociais desempenhados. Esses papéis abordados por Castells (1999) são circunstanciais e molda-se de acordo com as negociações entre indivíduos e organizações. Já as identidades, o autor observa que em primeira instância significa para o próprio indivíduo um processo de individuação. A identidade está imbuída de significado, não é uma representação nas funções sociais requeridas.

Não se pode deixar de pontuar a influência da globalização nos processos de construção das identidades. Para isso, Hall (2005) atribui à globalização o impacto produzido na identidade cultural dos sujeitos da chamada modernidade tardia. Para o autor, a “interdependência global está levando ao colapso de *todas* as identidades culturais fortes” (HALL, 2005, p. 74), o que se produz em determinado local pode projetar-se de tal forma que influencie modos de vida em qualquer parte do globo. Para Hall, as tradições são continuamente confrontadas pelo tráfego do mercado global, pois

quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (HALL, 2005, p. 75)

O referido autor, por exemplo, apresenta uma perspectiva da transitoriedade das identidades em função do consumo que culminará na “homogeneização cultural”. Enquanto a diversidade ou multiplicidade das culturas é uma marca mais presente nesta escrita que se propôs a considerar as culturas juvenis como temática. Seguindo os estudos de Hall, observa-se que faz três considerações sobre a homogeneização que se faz necessário abordar. A primeira, atentando para a diferença e alteridade, pensa uma articulação entre o global e o local, sem se sobrepor, mas produzindo “*novas* identificações ‘globais’ e *novas* identificações ‘locais’”. A segunda problematiza o alcance da globalização e aponta uma estratificação das populações. E a terceira é sobre o processo de “ocidentalização” do globo revelando um fluxo desigual da dinâmica cultural. (HALL, 2005).

Bauman (2005) associa, em parte, a construção da identidade a peças de quebra-cabeças dispersas e, embora, a princípio, haja uma projeção da imagem que

se pretende formar a cada encaixe das peças, as identidades tendem a ser modificadas, reagrupadas, experimentadas. Essa projeção é o que o autor chama de racionalidade instrumental, que se aproxima dos projetos que as famílias têm para seus filhos e de que o Instituto tem ao tentar “formar técnicos”. Porém, confrontamos com um movimento de construção das identidades em que o determinismo característico das eras pré-moderna e moderna é continuamente posto em cheque, uma vez que a fluidez é característica fundamental da sociedade atual, isto por que

a principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Estamos passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluída”. E os “fluídos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. (BAUMAN, 2005, p. 57)

Nessa direção, Bauman (2001) aponta a modernidade líquida como momento de fragmentação das identidades, no enfraquecimento das instituições e a inviabilidade para propostas a longo prazo e estabilidade, seja na área econômica, no papel do estado, na família e também nas identidades. As incertezas permeiam as relações, de forma que transbordamentos, rupturas, gotejamentos são consequências do confronto entre instituições enrijecidas e as juventudes contemporâneas.

Sobre as inconstâncias apresentadas por Bauman (2001; 2005) é possível trazer elementos abordados por Pais (2006) em *Buscas de si: expressividades e identidades juvenis*, momento em que o autor chama a atenção para a fluidez da sociedade e o movimento dos jovens ante as mudanças nas estruturas sociais, cujas vidas têm sido marcadas por “flutuações, descontinuidades, reversabilidades, movimentos autênticos de vaivém” (PAIS, 2006, p. 8). O autor discorre sobre algumas marcas que os jovens apresentam em meio a oscilações como a relativização. Questões antes símbolos de conquista e solidez toma um caráter circunstancial e efêmero como casamento, formação e emprego. A estabilidade parece não compor o horizonte das juventudes e, portanto, não faz sentido estabelecer parâmetros para o presente. É importante destacar que as inconstâncias apontadas nesse texto não estão necessariamente ligadas à noção de transitoriedade da juventude.

Mas, como associar interesses de jovens com esta lógica? É preciso refletir se o IFBA como Instituição centenária que busca guardar suas tradições, atenta para as identidades construídas pautadas na lógica de que nada é perene, vitalício e imutável. Cujo maior trunfo das juventudes na Contemporaneidade é o contrário: é a possibilidade de dar contornos múltiplos aos seus modos de ser. Sob esta perspectiva, Giroux (1996), alerta sobre como a educação na pós-modernidade não oferece alternativas para esta juventude e aponta

A pedagogia deve redefinir sua relação com as formas modernas de cultura, privilégio e regulação normativa, servindo como veículo de interpretação e potenciação mútua. A pedagogia, como prática social crítica, necessita abrir novos espaços institucionais nos quais estudantes possam experimentar e definir o que significa ser produtor cultural, capaz de ler textos diferentes e produzi-los, de empreender e abandonar discursos teóricos, porém sem nunca perderem de vista a necessidade de teorizar por si mesmos. (GIROUX, 1996, p. 80)

Embora no referido texto, Giroux (1996) faça um levantamento das críticas e reações aos filósofos da pós-modernidade, ora aponta um viés extremamente conservador em relação aos críticos; ora coaduna com algumas delas. O que não pode ser desconsiderado são as ressalvas sobre como é importante atentar para a transformação em curso e alertar o que ele chama de “educadores pós-modernos” sobre a “juventude-fronteira¹⁵”. Lançando novamente um olhar sobre Pais (2006), que subsidia, contundentemente, o olhar sobre os jovens da pesquisa, acolhamos a ideia de “desfuturização do futuro” (PAIS, 2006, p.10), que dialoga com o exposto por Giroux (1996) no sentido do fracasso na oferta de “possibilidades de concretização das aspirações”. Nesse sentido, o viver o presente torna-se essencial.

Para Gil (2004, p. 56) “a identidade se faz aqui e agora e na experiência” e diz isto considerando que para o futuro só se há perspectivas de mudança. Assim como as rupturas nos modos como se vê o mundo é dinâmica, também a construção das identidades juvenis a contragosto da modernidade que “tentou buscar uma identidade estável, tal como um relógio, com peças fixas e movimentos previsíveis” (GIL, 2004, p. 55). A autora ainda reflete que na relação com o *outro* e, a partir das negociações, tece-se a formação das identidades.

15 “O conceito de juventude-fronteira é menos representativo de uma classe, membro ou grupo social diferente que de um referente para nomear e entender o surgimento de condições, traduções, fronteiras cruzadas, atitudes e sensibilidades entre a juventude que ultrapassa raça e a classe, a qual representa um novo fenômeno” (GIROUX, 1996, p. 79)

Sobre a influência do *outro* na constituição das identidades juvenis a partir dos paradigmas da modernidade, Viana (2015) pontua que esse “outro” é o adulto e só depois pelos próprios jovens. Ou seja, para o autor, o adulto atua decisivamente na medida em que impõe o processo de ressocialização – mesmo processo socialização secundária tratada por Parsons (1968) – em que os jovens são preparados pela escola para a integração com a vida adulta.

Para Viana (2015), os dispositivos de controle como família e escola, na sociedade moderna, concorrem na formação da autoimagem dos jovens. Portanto, a imagem que os jovens têm de si é formada pelo mundo adulto quando estabelece uma imagem social da juventude e coopera utilizando vários mecanismos, publicidade inclusive, para que se substancie nas representações cotidianas. No entanto, Viana (2015) observa que este processo não é de todo determinante, uma vez que é possível uma reinterpretação da identidade pelo mundo adulto culminando em rebeldia dos jovens e sua consequente naturalização por parte dos adultos ao sentenciar que tais desvios fazem parte da juventude por ser de origem biológica.

Sobre identidade ainda, Martino (2010) relaciona-a com a linguagem, a memória e o discurso vinculando identidade e comunicação. Para o autor, as experiências significativas tecidas com os fatos e histórias de vida estabelece o “quem é você?” e o “quem você pensa que é?” e, desta trama, os discursos de identidades são construídos “a partir de milhares de escolhas, acasos, problemas e soluções inventadas na vida cotidiana” (MARTINO, 2010, p. 13).

Abro um parêntese para, diante da complexidade do tema identidade juvenis, evocar Pais (2001) ao questionar sobre as leituras lineares que se fazem das trajetórias dos jovens, questionando sobre as *turbulências de vida* dos mesmos. Para o autor “perante indícios claros de que as vidas de muitos jovens não seguem trajetórias lineares, impõe-se pensarmos em métodos pós-lineares para aproximação à vida dos jovens” (PAIS, 2001, p. 87) de forma que os *desalinhamentos* destas vidas são tão significativos quanto as *lienações*. Tomando emprestada como metáfora, para o autor a cotidianidade da vida juvenil pode ser associada às representações das histórias em quadrinhos, uma vez que esta requer do leitor uma interpretação além do que é posto nas imagens, estas, portanto, são icônicas ou seja, “comunicam por meio de relações e símbolos básicos e o resto é completado interpretativamente pelo leitor” (PAIS, 2001, p. 88). Mas já antecipo a

difficuldade, ou a não necessidade, de se estabelecer uma linha da história, das ações, do “real vivido” pelos jovens nas suas atuações icônicas.

Trata-se de alcançar o todo a partir dos detalhes, que aparecem de forma descontínua. Nesse sentido, a capacidade de restabelecer a totalidade se baseia sob a condição de aproximação progressiva. O detalhe não pode por si só encerrar uma análise, de forma generalizante, não se constitui *corpus*. Isto pôde ser melhor explorado no capítulo metodológico. No entanto, o importante neste momento é compreender como a abordagem à formação das identidades juvenis exige um olhar além do que objetivamente se mostra num detalhe ou ação isolada: o emaranhado que forma o ser jovem, no caso específico que sustenta esta pesquisa, ser jovem na conjuntura do IFBA.

Para Giddens (1991), por exemplo, há dificuldade em sistematizar a organização social vigente, sobretudo porque a adoção de novas terminologias não dá conta de descrever os acontecimentos e eventos na intensidade em que acontecem, portanto diante da radicalização das consequências da modernidade não permite que a tenha como superada como propõe a pós-modernidade, mas as alterações profundas, o que o autor toma como reflexiva. Por essa ótica, impele a necessidade constante de transformação dos indivíduos assim, a flexibilização em prol do sistema produtivo na verdade rearticulou o capitalismo, exigindo sujeitos dotados de criatividade para novas adaptações. Em consonância a esta ebulição que marca a condição juvenil, Moraes e Leiro (2016) expõe que

A condição juvenil é caracterizada por uma forte autonomia individual, pela avidez em multiplicar experiências vitais, por uma rápida maturidade mental e física e por uma emancipação mais precoce, nos aspectos emocionais e afetivos. Tais fatores, aliados à emergência plural e massificada dos novos atores sociais, entre eles os jovens, não encontrando acomodação nos velhos formatos institucionais, têm pressionado por políticas sociais, reformas legislativas e novos contratos sociais, para que a especificidade e as dimensões da nova condição juvenil sejam reconhecidas. (MORAES, LEIRO, 2016, p. 1630)

Nesse sentido, Groppo (2017) avalia como esse pensamento é tomado pelos teóricos que discutem juventude na contemporaneidade ao tratar binômio multiplicidade de vivências x precariedade de oportunidades, que tomam como horizonte o que chamam de socialização ativa:

esta sociologia da juventude pós-crítica que deriva das teorias da segunda modernidade parece propor, primeiro, o enfrentamento da precariedade da condição juvenil contemporânea. Endereçam esta proposta tanto aos jovens quanto às instituições sociais, defendendo o que se convencionou tratar de “políticas públicas de juventude”. (GROPPO, 2017, p. 125-126)

Outra vertente, que esses teóricos encaminham, é o que posso chamar de redução de danos ou gerenciamento de riscos ou “dar sentido a um conjunto muito heterogêneo de experiências” (GROPPO, 2017, p. 126). Assim, assumir identidades em prol de estabilizar e gerir o presente junto a ideia de projetos de vida, como ato de resistência. A perspectiva de jovem como sujeito social, portanto, faz uma leitura das juventudes e seu potencial de intervenção, inclusive abre diálogo com o cotidiano – que é também abordado nesta dissertação.

Para Dayrell (2003) tomar o jovem como sujeito implica em concebê-lo como “um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 44) quebrando com qualquer similaridade com as noções de juventudes que uniformiza, que é passivo, ou que quando resiste não provoca alterações profundas e que não é capaz de criticar e estabelecer nexos com a sociedade em que vive.

Mas, o que, de fato, difere um coletivo juvenil das outras formas de associações estudadas pelos teóricos da Sociologia da Juventude?¹⁶ As discussões sobre esta forma de agrupamento que se autodenomina “coletivos” ainda são muito recentes e necessitam de melhor caracterização. Suponho que a chave esteja justamente na autodenominação. Enquanto outras formas e, consequentemente, nomenclaturas, foram sistematizadas pelos teóricos, os coletivos se autorreferem. Portanto, cabe-nos pesquisadores, adentrar estes grupos em busca das suas peculiaridades. Sobre a forma como os coletivos se organizam, Cubides (2010) aborda como os jovens de Bogotá ressignificam o “estar juntos” e analisa os processos de agrupamentos dos coletivos e suas novas formas de intervenções políticas e partindo da tese que

la acción colectiva juvenil conjuga rasgos de formas molares, sobrecodificadas, propias de las organizaciones convencionales, con

16 Esta questão foi levantada pelo Professor Doutor Ivan Faria, membro da banca de qualificação. Ecoou, de forma tão emblemática, que se tornou necessária esta abordagem

otros surgidos de un actuar propio y creativo, que se abre al campo social, poniéndolo en tensión y modificándolo parcialmente como consecuencia de su capacidad de agenciar otros modos de relación, de expresión y de educación. (CUBIDES, 2010, p. 60)

Ou seja, articula formas de atuação já instituídas com o potencial criativo peculiar de cada grupo, a fim de que no tensionamento se estabeleçam novos processos educativos, outras expressividades e, conseqüentemente, outros modos de relações, internamente e externamente, do grupo. Considerando que os coletivos estabelecem formas diversas de comportamentos e fluxos, cada grupo mobiliza características e habilidades dos seus partícipes como propósito para demarcar sua existência, promovendo ações políticas. Diferentemente das outras formas de associações apresentadas até aqui, as ações dos coletivos têm fins intrínsecos, nos processos formativos, e extrínsecos, no estabelecimento de relações com outros grupos e transformação da sua condição sociocultural.

É possível que este trabalho de Cubides (2010) tenha sido o que mais se aproximou diretamente na questão da caracterização do que chamamos de coletivo, portanto vou me deter um pouco mais. O autor questiona textualmente o que leva os jovens a se constituírem como um coletivo. Ao passo que entende que a decisão de se agrupar parte do reconhecimento de uma força singular que só é manifesta em grupo e que, por meio dela, conseguem transpor seus limites individuais. (CUBIDES, 2010)

Se tomarmos o exemplo do início deste capítulo quando os grupos juvenis espontâneos tentaram se opor a parametrização pelo mundo adulto, através das agências juvenis “controlados por adultos” podemos observar que aquelas ações tinham a exterioridade como alvo, como uma chancela daqueles a quem os grupos juvenis se opunham; da mesma forma, o fenômeno das gangues, cujo ato de rebeldia tinha como foco a ordem vigente.

Mas, não há indícios de reapropriação do controle para que fossem capazes de estabelecer outras formas de existência, nem poderiam visto que os objetivos da contenção era corrigir as distorções comportamentais. Ou o que revelou os estudos sobre a delinquência juvenil numa “perspectiva psicologizante” de entender os jovens apontou a crise de identidade como fenômeno individual, até mesmo os movimentos de contracultura cuja crítica reside na alienação das condições

sociopolíticas da época; podemos inferir que os coletivos juvenis apresentam elementos de engajamento pessoais e coletivos, nas esferas política e cultural, que se opõem e propõem outras formas de estar juntos, mas não com fim em si mesmo, tomando como horizonte as transformações que suas ações podem empreender.

3.1 Escola como espaço para as ações culturais e os coletivos juvenis

Compreender o potencial das juventudes para empreender cenas culturais de forma autônoma pode ser um dos maiores desafios na conjuntura em que se dá a pesquisa. As formalidades e os objetivos aos quais se propõe a Educação Profissional no IFBA não predispõem, a princípio, deste viés, quando expõe suas finalidades no PPI. A partir de uma análise documental do referido Projeto Pedagógico, pude constatar que, embora haja uma política de formação da criticidade e capacidade de intervenção, apresenta lacunas no sentido de promover espaços para que a formação emancipatória se desdobre em processos autônomos no que se refere a vivenciar, promover, divulgar as cenas culturais protagonizadas pelos jovens no âmbito do IFBA (CERQUEIRA; LEIRO, 2016).

Há de se pensar a importância do desenvolvimento de ações no campo da produção cultural pelos jovens como estratégia formativa e emancipadora. Para Carolina e Dayrell (2006) atuar neste campo

“funciona como articuladora de identidades e referência na elaboração de projetos de vida individuais e coletivos, além de constituir-se como uma forma própria de participação social, por meio do qual os jovens buscam uma intervenção na sociedade” (CAROLINA; DAYREL, 2006, p. 288).

Nesse sentido, não se pode desconsiderar, ainda que o foco do trato pedagógico no IFBA tenha como horizonte em áreas técnicas/tecnológicas, a multiplicidade de linguagens acessadas e reinventadas pelas juventudes e como suas formas próprias de elaboração podem ser apreendidas e difundidas dentro da rede IFBA, sem prejuízo da formação profissional.

Atentando para as intervenções juvenis nos cenários urbanos não é difícil encontrar produções que apresentem os jovens como autores das cenas culturais, sobretudo das atuações em que o movimento *hip hop* são protagonizados. Por exemplo, Dayrell (2001) ao pesquisar a socialização dos jovens de Belo Horizonte

por meio do *rap* e *funk*; ou Santos (2011) ao apresentar os movimentos dos grafiteiros e dos *skatistas* na discussão sobre educação, lazer e as culturas juvenis no cenário urbano de Salvador. De forma que tomada do espaço urbano pelas manifestações do grafite e das danças de rua são realizações fomentadas pelo *rap* e a politização que envolve a tomada de consciência dos jovens como autores. Assim, o ativismo cultural é inerente ao *hip hop* e o espaço de divulgação é a rua, cuja ocupação requer dos jovens um movimento de fato autoral.

No entanto, quando redirecionamos nosso olhar para a escola, em que a autonomia dos jovens está em processo de construção e disputa; que a produção artística é mediada e, geralmente, alocada em disciplinas específicas; e que a atuação dos jovens neste espaço se desenvolve conforme prescrito nos Projetos Político-pedagógicos, há uma pequena margem para as iniciativas, genuinamente, dos jovens. Não podemos desconsiderar que os processos negociais em que a produção cultural emerge, tem movimentos diferentes na rua e no âmbito escolar. Groppo (2017) reflete sobre a produção de Dayrell (2003) e conclui que “enquanto os espaços sociais ‘oficiais’ do trabalho e da escola estão fechados para que os jovens possam criar modos próprios de ‘ser jovem’, o mundo da cultura, por meio de estilos alternativos, é aquele que supre esta possibilidade” (GROPPO, 2017, p. 137). Portanto, interessa-me como esse movimento se dá e qual sua relevância no IFBA, sobretudo, após identificar quão forte foi a produção artístico-cultural da Escola Técnica Federal da Bahia, de forma marginal e que, na elaboração do PPI/IFBA, não se considerou este legado.

Sobre a escola como espaço de experiências socioculturais, Dayrell (2001) apresenta uma reflexão sobre trato dispensado para a diversidade cultural que se contrapõe à perspectiva homogeneizante da escola. O condicionamento que o projeto arquitetônico impõe para a circulação e constante monitoramento são por vezes subvertidos por uma outra forma de ocupar, re-significando o espaço. O autor faz uma discussão sobre a escola como espaço polissêmico em que tenciona sua expressão como “os penduricalhos pedagógicos” e, ao mesmo tempo, como espaço para encontro e desenvolvimento das relações sociais e experiências culturais, que aliadas constitui-se “uma experiência educativa intensa. Não deixa de significar um resgate da capacidade de criar, expressar, de potencializar as capacidades que quase nunca são estimuladas no cotidiano destes jovens” (DAYRELL, 2001, p. 158).

Outro aspecto que vale ressaltar, é essa busca pela visibilidade, espaço e reconhecimento das culturas juvenis na escola não se dá na perspectiva de uma profissionalização¹⁷, pelo menos no lócus desta pesquisa. Mas não podemos desconsiderar que a mobilização juvenil para demarcar sua atuação também é um processo formativo e esta pesquisa gira em torno de investigar se/como a experiência de galgar espaço numa Instituição como o IFBA, no campo das manifestações das culturas juvenis, contribui para a formação e chamo atenção para o que o Projeto Pedagógico Institucional se compromete – formação omnilateral – e quais as estratégias neste âmbito para consolidar ações autorais efetivamente desenvolvidas pelos jovens do IFBA.

Carolina e Dayrell (2006) tecem uma discussão que vai ao encontro da linha investigativa deste trabalho, ao enunciar a centralidade que a imersão no universo cultural assume e reverbera na formação dos jovens. Para os autores,

a linguagem artística, de forma diferenciada, possibilita-lhes desenvolver práticas, travar relações e negociar significados por meio dos quais criam seus próprios espaços com uma **autonomia relativa do mundo adulto**¹⁸. (CAROLINA; DAYRELL, 2006, p. 293).

Aprofundando a reflexão, os autores dialogam como este processo formativo é precarizado, primeiramente, pelo não acesso aos bens culturais. Embora não se discuta neste texto especificamente a escola como espaço, trago dois aspectos elencados para pensarmos o IFBA e a perspectiva de formação de sujeito: o primeiro é que atuar na construção das cenas culturais se constitui um dos poucos espaços de fortalecimento da identidade, autoestima e visibilidade; segundo, que as instituições pouco contribuem para essa experiência pelo estigma dos jovens como passivos de tutela, pouco oportunizando e reconhecendo ações autônomas.

17 Há, em Institutos federais, cursos voltados para a formação técnica no campo da arte e cultura na modalidade subsequente, a exemplo do curso de Tecnologia em Produção Cultural, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) ou o curso de Técnico em Teatro ofertado pelo Campus Diamantina do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFMG). Chama também atenção o Curso Superior em Dança do Instituto Federal de Brasília. Além de cursos de extensão, com carga horária de longa duração. No entanto, esta discussão não se atém a perspectiva formal.

18 Grifo meu.

Eleger as juventudes enquanto categoria social é atentar também para o pluralismo dos modos de ser e estar jovens na Contemporaneidade, pautando a “temporalidade e a transitoriedade dos interesses e expectativas dos jovens podem variar, a depender do gênero, do grupo étnico/racial, das representações simbólicas e dos pertencimentos culturais” (LEIRO, 2015, p. 356).

Outro aspecto relevante para olhar a formação dos coletivos juvenis é a dimensão da sociabilidade abordada por Dayrell (2005) em que discutiu a importância deste fator na constituição de grupos culturais juvenis, utilizando-se das concepções de *socialidade* de Simmel (1983) e *relacionamento puro* de Giddens (1995), a fim de traçar como se deu a relação em grupo de jovens¹⁹ que faziam parte do projeto de formação de agentes culturais no Observatório da Juventude na UFMG. O estudo concluiu que, para os grupos culturais juvenis, constituem-se espaço de produção de sociabilidades ao tempo que respondem “*a sus necesidades de comunicación, solidaridad, democracia, autonomía, intercambios afectivos y, principalmente, identidad*” (DAYRELL, 2005, p. 135). Podemos apreender que essas experiências são especialmente formadoras, sobretudo pela forma de agregação, por livre escolha.

Deste modo, trago uma reflexão posta por Arroyo (2014) ao trazer uma indagação que se aplica no contexto de uma Instituição centenária como o IFBA, outrora Escola Técnica Federal da Bahia. Ao questionar teorias pedagógicas na contemporaneidade: “quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tornar o século XX e continuar tornando o século XXI os mais revolucionários de nossa história?” (ARROYO, 2014, p. 11). Trago esse questionamento por entender que a discussão sobre o protagonismo juvenil, ao promover suas cenas culturais nos espaços formais, galgam posições que não têm volta e é, antes de tudo, um ato político. Abordo, desta forma, considerando que não apenas as ruas são espaços para as manifestações das culturas juvenis, mas que os jovens ao adentrar a escola não se destituem da sua condição. Pelo contrário, pelas sociabilidades “impostas”, pelas turmas, pela arquitetura e pelo currículo, outras formas de manifestar-se surgem na escola diferente das que surgiriam em suas comunidades.

19 Os jovens inseridos em ações afirmativas, negros e de bairros periféricos de Belo Horizonte.

Abro este parêntese para retomar um movimento político efervescente nas escolas brasileiras, manifesto prioritariamente pelas linguagens artísticas. Reporto-me ao movimento de ocupação das escolas públicas em todo país entre 2015 e 2016. As escolas ocupadas tornaram-se centros culturais e os currículos mediados pelo debate, formação política e fruição estética. A autonomia em relação ao “mundo adulto” foi quase que total e o ativismo político-cultural dos jovens pautaram as reivindicações, não como cultura lúdica, mas como apropriação das linguagens e produções culturais como símbolo de emancipação e politização.²⁰

Este cenário nos apresenta que todas as formas reivindicatórias dos jovens foram utilizadas: a ocupação, o uso da tribuna nas câmaras municipais e estaduais, as redes sociais, a manutenção das atividades como aulas com outros formatos e o que toca diretamente este trabalho: as manifestações das suas culturas como linguagem e instrumento de diálogo com seus pares e com a sociedade. Sobre esse episódio, Moraes e Ximenes (2016) trazem a dimensão reivindicatória, a pauta, e aponta-nos que as experiências das culturas juvenis na escola não foram apenas meio pelo qual os jovens se expressaram, mas também uma das finalidades do pleito.

Lutaram contra a precarização do ensino; contra a falta de bibliotecas, de laboratórios destinados ao ensino das ciências e das artes, de espaços para desenvolvimento do esporte e das atividades artísticas; mobilizaram-se contra a jornada excessiva e o baixo salário de seus professores, **a ausência de tempo destinado às atividades lúdicas e culturais**; denunciaram a baixa qualidade da alimentação que lhes é servida. (MORAES E XIMENES, 2016, p. 1081. *Grifo meu*)

Reiterando a indagação de Arroyo (2014), podemos inferir que esses jovens têm a consciência do direito de reivindicar tempos-espacos para a produção das cenas juvenis dentro da escola. Isto é revolucionário, na medida em que coloca em cheque toda uma estrutura verticalmente proposta pela Instituição de ensino e demarca uma afirmação das identidades, suas culturas e projetos de vida. Sobre a produção das chamadas cenas juvenis, trago Ferreira (2010) aponta-as como políticas de existência em vez de resistência, uma vez que seu potencial

20 Destaco a amplitude que as reivindicações dos estudantes secundaristas tomaram no meio artístico. O viés artístico-cultural foi uma marca do movimento de ocupação e fez com que agregassem a causa nomes célebres do cenário nacional. Para melhor ilustrar visite <https://www.viradaocupacao.minhasampa.org.br/>.

demarcatório está pautado na dimensão particularista que reivindica mais sua condição de pessoa – aliadas a questões como de gênero e racial – e menos o caráter universalista dos direitos cidadãos e questões de classe. Desse modo, as políticas de existência são “mobilizadoras de práticas e recursos estilísticos que procuram possibilidades de expressão e reconhecimento de uma subjetividade que se constrói e imagina como singular, autêntica e livre [...]”. (FERREIRA, 2010, p. 118)

Trago também para este debate Borelli e Aboboreira (2011) ao destacar vinculação entre ações políticas e ações culturais nos seus estudos sobre os coletivos juvenis na cidade de São Paulo. Ao considerar que

“as ações culturais juvenis configuram-se como lócus privilegiado de ações políticas e que as dimensões estético-culturais tornam-se um indicador fundamental na compreensão de práticas políticas juvenis na contemporaneidade” (BORELLI; ABOBOREIRA, 2011, p. 162)

As autoras contribuem para esta pesquisa na medida em que evidencia a inter-relação entre as ações reivindicatórias dos jovens do Coletivo MOVE e suas ações de produção artístico-cultural. Os jovens e as jovens entrevistados não dissociam as ações culturais construídas no ato da ocupação da ação política da ocupação. Ao construir suas narrativas sobre a relevância da produção cultural, enquanto forma expressiva, (meio) naquele momento, eles remontam a toda a intencionalidade que o ato político da ocupação objetivou, ou seja, o todo.

3.2 Coletivos juvenis: uma síntese possível

Neste capítulo fiz uma retomada das teorias das juventudes e suas concepções acerca das formas como os jovens se organizam e atuam amparadas por perspectivas pautadas em diversas bases científicas, desde as biológicas e psicologizantes às sociológicas e culturais. Por ser um movimento ainda em curso, debruçar-me sobre algo ainda efervescente a fim de conceituá-lo me parece tão sensível quanto instigante, no entanto considerando a escassa produção acerca dos coletivos juvenis, apresento nesta seção uma síntese – já apontados ao longo do capítulo – dos elementos que caracterizam esta forma associativa dos jovens na contemporaneidade.

A princípio termo “coletivo” como autodenominação do “estar juntos” dos jovens que o compõem. Não havendo precedentes no arcabouço teórico pesquisado, posso interpretar que seja esta a terminologia que caberá a academia compreender e incluir no bojo dos seus estudos. Uma terminologia já posta e autorreferida pelos participantes que agrega fins de associação intrínsecos – uma vez que o estar juntos dos jovens são mediados pelo reconhecimento e fortalecimento mútuos e pela capacidade de, na coletividade, reafirmar suas existências – e extrínsecos na medida em que relacionam-se com outros coletivos e colocam a intervenção – artística, social, cultural, política – como meio de externalização dos seus pleitos. Cujas sociabilidades são pautadas pelas respostas às necessidades, que não se dá por imposição ou circunstancial mas se sustenta pela retroalimentação das suas exigências singulares. A indissociabilidade entre ações culturais e políticas é outra marca para exteriorizar a política de existência reivindicada pelos coletivos juvenis. O ser e assumir-se traduz a dimensão política de caráter particularista, uma vez que, repito, as singularidades pautam os coletivos, e é por eles potencializada. Outra expressão contundente que se apresentou nos últimos três anos no país foram as ocupações pelos jovens, numa dinâmica de demarcar sua existência pela presença e produção cultural nos espaços de reivindicação.

4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO INTEGRADO E COLETIVOS JUVENIS NO IFBA

*Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa contra a mola que resiste*

*Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepado
Entre os dentes segura a primavera²¹*

Adentrando mais especificamente o tema Educação Profissional na modalidade de ensino integrado proponho neste capítulo pensar as juventudes a partir do “centro da engrenagem” que projetou a formação para o trabalho nas políticas educacionais brasileira para no capítulo seguinte apresentar a inventividade dos jovens, sujeitos desta pesquisa, como as formas de “resistência”.

Há uma especificidade do lócus e da condição dos jovens que adentram o IFBA em que no processo seletivo, que ocorre na última etapa do ensino fundamental, já se exige uma decisão sobre qual caminho percorrer para o ingresso no mercado de trabalho aos 13-14 anos. Em relação aos jovens do ensino médio, formação geral, esta decisão é postergada em 3-4 anos. Weisheimer (2014) associa a inserção dos jovens na vida produtiva ainda como um estágio intermediário para reunir condições materiais de independência dos pais, este processo se dá progressivamente e não está necessariamente associado aos níveis de maturação biofisiológicas. Embora, neste momento, o

indivíduo, como um ser social, passa a ser mais reflexivo do que em etapas anteriores, sua concepção de mundo e sua própria identidade vão se consolidando, e suas projeções em direção ao futuro tornam-se mais realistas. (WEISHEIMER, 2014, p. 13).

Isso denota a complexidade envolvida neste processo maturacional de ordem individual e socialmente concebida.

21 Trecho da música *Primavera no Dentes*, de autoria de João Apolinário, sucesso de Secos e Molhados – 1973., que deu nome ao Grêmio Estudantil do Campus Camaçari

Uma constatação a partir do estado da arte²² (SPOSITO, 2002) sobre a relação juventude e educação é que no período investigado, 1980 a 1998, foi evidenciado “uma tendência dominante da sociologia da educação de centralizar as análises na Instituição escola, com ênfase no estudo dos jovens a partir da sua condição de alunos, desfigurados do seu modo efetivo de existência” (DAYRELL, 2012, p. 298). Isto corrobora para a questão que está no bojo desta pesquisa: a Educação Profissional como espaço para as construções coletivas, experiências e suas culturas a partir do ponto de vista dos próprios jovens do IFBA. Em estudos posteriores, aumentou-se a produção, porém com questões mais intrínsecas aos jovens pesquisados como subjetividade e culturas juvenis.

Em outro estudo sobre o ponto de vista dos jovens sobre o processo de exclusão escolar, Dayrell (2013) apresenta como alguns aspectos que são estimuladores e as barreiras interferem na trajetória desses jovens. Como positivo, o autor levantou a produção de valores, através da vivência coletiva, da oportunidade de diálogo aberta por alguns dos professores, o que atribuem ao sucesso da aula. O mais central como aspecto positivo encarado por alguns como o único interesse na escola: os elos de amizade, o que motiva o estar na escola muito mais do que estar em aula. Sobre as barreiras, os jovens pesquisados colocaram como causas da evasão a falta de sentido que o Ensino Médio tem para suas vidas, muito relacionado aos processos educacionais como o currículo pouco alusivo à sua vida cotidiana.

Considerando o âmbito da Educação Profissional como campo de estudo, a perspectiva histórico-crítica que sustenta o Projeto Pedagógico do IFBA e a opção metodológica cunhada na perspectiva dialética, apresenta a reflexão sobre o trabalho como princípio educativo, premissa que orienta a Educação Profissional no IFBA. No entanto, o trabalho na perspectiva de horizonte de formação, emprego, foi norteador das políticas educacionais no Brasil e as escolas profissionalizantes que encabeçavam esta lógica de formação exclusiva de mão de obra. Nesse sentido, detenho-me a apontar como esta lógica condicionou a educação ofertada aos jovens, resgatando um pouco da história da Educação Profissional no Brasil.

22 Dayrell (2012) se refere à produção "O estado do conhecimento sobre juventude e educação", de Spósito (2002) cujo período investigado de 1980 a 1998.

Na década de 1940, foi criado o Sistema S com a finalidade de melhoria da produtividade da mão de obra. Por ser um período de transformações político-econômicas, sob a égide do crescimento industrial, implantou um projeto de aprendizagem direcionado às atividades da linha de produção. Sobre este cenário, Frigotto (2016) avalia:

A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional se deram dentro de uma perspectiva de adestrar e ensinar o que serve ao mercado. A pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação. (FRIGOTTO, 2016, p. 53)

O imediatismo da indústria não comportava um processo educacional de cunho emancipador ou pluricurricular, logo a formação deveria ser focada pautando o princípio da economicidade, tanto na esfera privada, quanto na esfera pública.

A partir das últimas décadas do século XX, as inovações tecnológicas provocaram uma reestruturação produtiva e processo de qualificação profissional impeliu novo perfil de trabalhador. O desenvolvimento de competências tornou-se base para a formação de mão de obra, ou seja, a instrumentalização para um fragmento da linha de produção não daria conta de qualificar um trabalhador, cujo trabalho sofria modificações. Atento a isto, Souza (2011) ao analisar o documento produzido pela Confederação Nacional da Indústria acerca da política educacional voltada para os trabalhadores da indústria discorre:

as chamadas competências básicas, formadas pela educação básica e continuada, aparecem como condições fundamentais para a empregabilidade na medida em que possibilitam ao trabalhador continuar aprendendo e aperfeiçoando-se durante toda a vida, adequando sua formação às necessidades da nova indústria (SOUZA, 2011, p. 268)

De acordo com esta proposta, a Educação Profissional deve superar a ideia de treinamento com vistas a favorecer um processo de adaptação mais dinâmico ao novo sistema produtivo. O ensino de habilidades técnicas isoladamente não habilitaria o trabalhador para a multifuncionalidade que o capital na Contemporaneidade exige. Espera-se, portanto, que o profissional reúna atributos que o permita readaptar-se inclusive à falta de emprego, momento em que o empreendedorismo despontaria como possibilidade individual e autônoma.

Podemos visualizar a demanda pela mudança de perfil de mão de obra a partir de Castells (1999) quando discute o impacto que a economia sofreu devido o

incremento tecnológico, a partir de 1970. O autor faz uma análise do impacto da revolução informacional na produtividade e adverte que, observando comparativamente os dados do crescimento econômico nos primórdios da revolução industrial, do ponto de vista estatístico, não há crescimento, mas indica que para que isso aconteça é necessária uma transformação na cultura organizacional. Sobre a qualificação, Castells (1999) expõe:

a mudança organizacional, o treinamento de uma nova força de trabalho e o processo de aprender fazendo, que incentiva aplicações produtivas da tecnologia, devem acabar aparecendo nas estatísticas de produtividade – com a condição de que as categorias estatísticas sejam capazes de transmitir essas mudanças. (CASTELLS, 1999, p. 132).

Consideremos dois aspectos na abordagem de Castells (1999). O primeiro é que o autor não se debruça sobre o mecanismo de formação para a mão de obra no período “pós-industrial”, não é objeto desta obra. No entanto, para a discussão sobre as adaptações provocadas pela mudança do sistema de produção na educação temos que observar qual rumo a economia tomou para que demandasse uma mão de obra específica ou até mesmo para demandar mão de obra em menor escala. O segundo aspecto é que Castells (1999) discute a sociedade informacional tomando como referência países como Estados Unidos, Japão e alguns países da Europa e, embora, aponte a interdependência global da economia, a força de trabalho não segue a mesma direção. Sobre isto, Frigotto (2016) analisa como o capitalismo se organiza nos diversos países do globo,

O sistema capitalista domina todas as partes do mundo, mas não da mesma forma. Ele apresenta, em distintas sociedades, processos históricos específicos que engendram particularidades tanto na estrutura de classes e relações de classe, quanto nos efeitos da exploração da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2016, p. 49)

Lançando um olhar sobre a América Latina, Gentili (2005) ao discorrer sobre a educação no contexto do capital na Contemporaneidade afirma que impulsionou uma elevação nos índices de escolarização, mas que não reverberou em empregabilidade. Para o autor, “os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais ‘educados’” (GENTILI, 2005, p. 59). No Brasil, Ferretti (2005) elenca alguns pontos básicos que orientaram as propostas de educação a nível técnico na década de 1990, dentre eles “o reconhecimento das transformações econômicas de caráter global, dos ganhos de produtividade à intensa sofisticação tecnológica” (FERRETTI,

2005, p. 99). A formação profissional ou ensino profissionalizante – como foi popularizado no período em questão – despertava atenção tanto do empresariado quanto das organizações sindicais, que, numa perspectiva crítica, atentava para a superação do seu caráter reprodutivista uma vez que:

deveria ultrapassar o nível de treinamento ou adestramento usado para o aumento da produtividade; deveria integrar-se à escola pública, gratuita, laica e unitária tendo o trabalho como princípio educativo, e deveria ser de responsabilidade do Estado e desenvolvida com a participação efetiva dos trabalhadores. (FERRETTI, 2005, p. 102)

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, na avaliação de Frigotto (2016), foi marcada pela derrota na proposta de uma educação que possibilitasse mudanças estruturais na sociedade e na educação. Assim como a dicotomia ensino profissional e formação geral trazida na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação também sofreu críticas por parte da Central Única de Trabalhadores (CUT), que não foi capaz de empreender ações pragmáticas de formação na ocasião.

A expectativa de empregabilidade pautada na capacidade do trabalhador gerar sua própria renda permeou a formação profissional do final do século XX no Brasil e teve o intuito de atribuir ao trabalhador a responsabilidade por ocupação a partir do desenvolvimento de competência para galgar postos de trabalho (FERRETTI, 2005).

Para Silva Júnior (2008) as reformas educacionais do final dos anos 90 tiveram como meta formar “a população brasileira em processos cognitivos, necessários conteúdos postos pela mundialização do capital” (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 244) e para tanto foram elaborados vários dispositivos legais e diretrizes educacionais para que pudesse subsidiar a educação brasileira na sua missão de formar alinhada ao modelo de competências para o emprego. O autor aponta ainda uma série de mudanças econômicas e estruturais que, não muito diferente do que está se propondo hoje de forma ainda mais contundente, vão da flexibilização das relações de trabalho, enfraquecimento das entidades sindicais, terceirização e minimização do papel do Estado em várias esferas.

Sobre aquele momento de reformas educacionais, especificamente no governo Fernando Henrique Cardoso – período de 1995 a 2002, Del Pino (2008) adverte que o Estado Mínimo como premissa para as políticas sociais e educacionais brasileiras acentuou o abismo entre a escola e o mundo do trabalho, uma vez que a legislação demarcou a ruptura entre ensino regular e técnico. Assim conclui que “cada vez mais o ensino regular separa-se da produção e cada vez mais a formação para a produção separa-se da escola” (DEL PINO, 2008, p. 79) impulsionando o caráter capitalista da escola²³.

Outra questão que Del Pino chama a atenção é a expectativa gerada e propagandeada que as políticas de formação técnica-profissional geraram ao persuadir a classe trabalhadora sobre a empregabilidade. E alerta que a qualificação de trabalhadores não é determinante para “corrigir as distorções do mercado”. E sentencia que

não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irão ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes o lugar que a família do aluno ou da aluna ocupa na produção é que acaba levando o/a aluno/a para um determinado tipo de escola (DEL PINO, 2008, p. 79)

Este alardeamento produziu uma mudança cultural no sentido de atribuir aos desempregados a responsabilidade por sua condição, tendo como remédio a busca incessante de qualificação, desconsiderando a discrepância entre o volume de “qualificados” e a oferta de emprego. Novamente pontuo que o “novo perfil de trabalhador” adaptável às mudanças na verdade camufla a escassez/instabilidade de postos de emprego. Estar melhor qualificado para um ramo específico choca com a imposição que o desemprego provoca com a constante mudança de atividade que exige qualificações outras. Esta versatilidade exigida pela insuficiência culmina na hipercompetitividade e no mérito como parâmetro para a ocupação de empregos, no final da década de 1990, mas que é tão presente nas discussões que permeiam a reforma do “novo” ensino médio, sancionada em fevereiro de 2017.

23 Faço alusão ao capitalismo pautado por Frigotto (2016) que atribui o modelo educacional historicamente adotado no Brasil faz parte de um projeto societário de manutenção das desigualdades sociais.

Em 1997, a educação tecnológica foi pauta da política educacional a nível federal e a criação dos CEFETs apontavam para uma concepção de educação tecnológica mais ampla, no entanto, Frigotto (2016) analisa que

O Decreto 2.208/97 também induziu a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) um direcionamento que reduziu o tecnológico a um upgrade da formação técnico-profissional. Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo de educação tecnológica enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana no campo social, político e cultural. (FRIGOTTO, 2016, p. 57. *Grifo meu*)

Ou seja, a proposta de educação tecnológica como espaço para formação pluridimensional foi subjugada a uma formação profissionalizante mais incrementada, do ponto de vista do autor. Não houve uma política de formação para o trabalho complexo, que permitiria a emancipação socioeconômica e tecnológica a ponto de tirar o Brasil do capitalismo periférico.

Adentrando a discussão que relaciona a categoria juventude a trabalho x educação, Frigotto (2004) adverte sobre o emprego ganhar centralidade na vida humana. A partir da questão de classes, em primeira instância, o autor localiza sua abordagem apresentando aspectos sobre o perfil dos jovens brasileiros que demandam de políticas públicas para o emprego. E também apresenta a distorção na entrada na vida produtiva entre os jovens da classe média e os jovens pobres.

Dados da publicação *Mercado de Trabalho: conjuntura e análise* do IPEA traz elementos para perceber o comportamento do mercado de trabalho brasileiro. Apresentando dados de 2016, o estudo aponta que os jovens foram o que mais perderam postos de trabalho, a taxa de jovens entre 14 e 24 anos subiu em 27,2% em relação ao ano anterior (BRASÍLIA, 2017). Contrapondo-se com as perspectivas duradouras da modernidade o trabalho na Contemporaneidade não apresenta a solidez e capacidade de atribuir concretude e estabilidade em qualquer instância da sociedade.

De sorte que quaisquer expectativas depositadas nas juventudes num contexto de Educação Profissional tendem a ser desproporcionais, pois não há garantias que o processo formativo em curso se concretizará em empregabilidade. Não apenas pela instabilidade da Contemporaneidade, mas por que há um fator preponderante: os jovens têm maior capacidade de posicionar-se em relação a seus

projetos futuros. Há mais autonomia e capacidade de rupturas com as tradições, ou seja, não necessariamente os jovens se sentem vinculados a seguir a carreira que os pais ou que o IFBA projetou. A formação de vínculos tem outros parâmetros, o consumo é um deles, mas também a autoafirmação da sua identidade. E as juventudes manejam bem essa possibilidade.

Pensar o sujeito na sua totalidade, sem dissociar a competência técnica da formação humana numa proposta de formação omnilateral foi o fio condutor do documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Este concebe a formação humana amparada pela integração das dimensões da vida humana, trabalho ciência e cultura, no processo educativo.

Historicamente, o enfoque dado ao trabalho enquanto prática econômica foi mais evidente na educação brasileira, sobretudo no período em que se separou o ensino médio da formação técnica. Após a implantação da Rede Federal e da ampliação da Educação Profissional, em 2008, da forma como está pautada, orientada para uma educação que proporcione a visão da totalidade nos processos formativos, cabe pensar como a dimensão da cultura é contemplada nas diversas interfaces e, mais especificamente, como os jovens dialogam com tal proposta de formação na Educação Profissional. Adotar o trabalho como princípio educativo requer mudanças estruturais, inclusive na formação docente em primeira instância, e requer ainda “uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio”(CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 32). Nesse sentido, ensino profissionalizante e educação profissional deixaria de ser nomenclaturas distintas para processos semelhantes, ou seja, processos de instrumentalização para ocupação de postos de trabalho.

Em busca da superação dicotômica entre atividade intelectual e manual, entre execução e planejamento, a integração curricular visa prover formação geral e profissional de forma articulada para que, ao final dos quatro anos, os jovens tenham o Ensino Médio e Ensino Técnico numa mesma certificação. Para tanto, exige uma alteração profunda na proposta curricular, uma vez que na modalidade integrada não há possibilidade de desvincular as certificações, ou seja, em busca de acesso à Rede Federal de Educação, espaço diferenciado que desenvolve ensino, pesquisa e

extensão, jovens que se interessariam pela formação geral tem, vinculadamente, que cursar componentes curriculares da formação técnica.

Refletir sobre isto ajuda a entender que, em certa medida, o espaço do Instituto Federal não é acessado exclusivamente por quem busca por qualificação profissional nas áreas em que são ofertadas, alguns desejam apenas a formação propedêutica que lhes permitam boas classificações para o ingresso no Ensino Superior.

No entanto, Frigotto (2016) aponta para o risco iminente que o Ensino Médio Integrado corre em detrimento ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego²⁴ (PRONATEC) ao expor que

A criação IFs e ao longo de uma década de existência, os dados da pesquisa indicam que o ensino médio, especialmente nas instituições matrizes dos campi, os antigos CEFETS, o ensino médio só continua pro força da obrigatoriedade por lei e a ênfase [...] não é o médio integrado. (FRIGOTTO, 2016, p. 56)

Devo fazer coro ao que foi levantado nesta pesquisa em relação ao espaço que esta política de certificação em larga escala tomou no *campus* em que atuo. Com a possibilidade de certificação²⁵ do Ensino Médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a evasão ao final do 3º ano tem sido acentuada no *campus* Camaçari, lócus de atuação da pesquisadora. Esta contextualização é importante para termos um perfil aproximado dos jovens em foco, a fim de refletir as juventudes, identidades e culturas juvenis no contexto da Educação Profissional no IFBA e pensar até que ponto a integração curricular falha a ponto de ser tão dissociável as duas formações no IFBA. Para tomarmos a essência da formação na perspectiva integrada,

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como

24 Programa criado em 2011 cujo público são estudantes do ensino médio de escolas públicas, EJA, trabalhadores e beneficiários de programas sociais, através de cursos com duração média de 200 horas.

25 Aos 18 anos, os estudantes podem optar para prestar o ENEM, receber o certificado de conclusão do Ensino Médio e adentrar a Universidade, sem concluir os estudos no Instituto.

cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (BRASIL, 2007, p. 41)

Com o viés notadamente crítico, no documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) a visão de politecnia orienta todo o texto, de forma que deve se desdobrar nos projetos pedagógicos dos Institutos Federais. Uma visão de educação mecanicista não encontra respaldo nesta conjuntura para dissociar a vida produtiva das demais esferas da existência humana. Ao olhar o trabalho o sujeito deve enxergá-lo como processo histórico, como meio de disputas políticas, como produção humana e como princípio educativo de forma que a formação para trabalho se dê em meio e entrelaçado à formação humana.

Sistematizada a partir de pressupostos crítico-dialéticos, a totalidade aparece como categoria e orienta ao desenvolvimento da capacidade de relacionar a parte ao todo em se tratando do currículo. Ou seja, ao se debruçar sobre os objetos de estudos, os sujeitos compreendem-no como processo histórico envolvido na construção do conhecimento como se apresenta na atualidade.

Cabe refletir, uma vez posta as discussões sobre juventudes, sobre o protagonismo juvenil e ações pautadas pelos coletivos juvenis, cuja maior expressão é o ativismo político-cultural, como a Educação Profissional proposta pelo IFBA lida com essas questões. Novamente, reporto-me ao PPI/IFBA para destacar uma dimensão apresentada que poderia se aproximar do reconhecimento do IFBA como espaço de formação para as juventudes, mais particularmente a DIMENSÃO II - Caracterização da sociedade, conhecimento e Educação Profissional e Tecnológica na qual se discute os princípios filosóficos de ser humano, de sociedade e educação; adota o “mundo do trabalho” como categoria para abordar o sistema produtivo; e tece discussão entre global-local como pano de fundo para “educar para as diversidades”.

A princípio logo se desvincula da lógica de formação aqui discutida que relaciona a formação profissional ao treinamento, a fim de atender interesses do mercado de trabalho; ao passo que também busca romper com a dicotomia atividade intelectual e instrumental, cujo entendimento do profissional técnico a ser formado é compatível com um ser crítico e reflexivo. E para destacar ainda mais o compromisso e visão de Educação Profissional, o PPI/IFBA ao apresentar:

Nesse âmbito, a Educação Profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, estabelecendo relações sócio-históricas e culturais de poder. (IFBA, 2013, p. 33)

Assim, pautada em bases críticas, o PPI estabelece uma relação estreita entre a qualificação profissional e a formação crítica. No tópico em que é abordado a concepção de ser humano, sociedade e educação, o documento apresenta sua vinculação com a Pedagogia Histórico-Crítica, expondo suas bases no materialismo histórico-dialético e culmina em Gramsci apontando para as contradições da escola. Ora, a contradição, portanto permanece, ainda que as bases epistemológicas adotadas pelo IFBA a problematizem.

Com relação às intenções colocadas no texto de formar a partir das necessidades dos “simplórios”, trazendo para a reflexão pautada nesta pesquisa, é importante pensar se a promoção da educação dos jovens e das jovens do IFBA tem como ponto de partida as suas visões de mundo. Os intelectuais que projetam as políticas educacionais no IFBA atentam para os interesses das juventudes? Este questionamento se justifica na Resolução CNE/CEB 06/2012 ao tomar como um dos princípios da Educação Profissional a

flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, **segundo interesses dos sujeitos**²⁶ e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012).

Em relação ao educar para as diversidades, o PPI chama atenção para a valorização das memórias, histórias e culturas locais, fala acerca de “sentidos de pertença” que esse resgate junto à comunidade pode promover. Tais reflexões são necessárias para contrapor o pretendido e o contemplado, experienciado pelos jovens. Assim, esta discussão sobre o IFBA aliada às contribuições dos teóricos da juventude e do cotidiano subsidiaram as reflexões a seguir.

5 REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DE ESTUDO: APROXIMAÇÕES COM O COTIDIANO DO COLETIVO MOVE NO IFBA

Seguindo o que me propus enquanto formas de desvelar o cotidiano dos jovens, articulo elementos das entrevistas e das observações, apresentando nestas sínteses considerações tecidas a partir da elaboração teórica apresentada nas discussões sobre juventudes, educação profissional e cotidiano. Esta análise, bem como os elementos que as subsidiaram, tomaram situações icônicas relatadas pelos jovens. Desse modo, requereu de mim a interpretatividade do leitor que estabelece as relações entre o que foi dito e aporte teórico que construí para esta investigação.

5.1 Maneiras de fazer: golpe a golpe, a composição do coletivo como uma tática

Logo que me apresentei ao o coletivo, na fase II da ida a campo, e falei das minhas intenções de pesquisa fui prontamente interpelada sobre o fato de, diante das lutas e notoriedade do movimento protagonizado pelos jovens do campus Camaçari²⁷, que ganhou relevância, tonando-se referência para outros *campus*. Desse modo, instigava-os saber por que o porquê da escolha de Santo Amaro uma vez que sou professora de Camaçari. Ao explicar-lhes que com a dissolução dos movimentos, haveria prejuízo na categoria que também me interessava: o cotidiano do IFBA na articulação das ações dos jovens no contexto da educação profissional, no tempo presente, justificando e reconhecendo a relevância dos movimentos dos jovens do *campus* Camaçari – Coletivo Maria Baderna e Grêmio Primavera nos Dentes –, expus as intenções de pesquisa. Foi visível o desejo de retomarem as memórias de todo o processo que envolveu o surgimento do coletivo e, mais substancialmente de contar a história do seu feito mais relevante: a ocupação. Minha chegada ao *campus* coincidiu com o período de preparativos para eventos de tamanha simbologia para aqueles jovens.

27 Destaco o Coletivo Maria Baderna e o Movimento Estudantil mobilizado pelo Grêmio Primavera nos Dentes. Em 2015, parte desses jovens foram expulsos num processo de sindicância e mobilizou o movimento conhecido #20deCamaçari que multiplicou em todo o IFBA.

Estavam às vésperas da data comemorativa de um ano da ocupação, data que é reiteradamente apontada como o principal marco do coletivo no *campus*, tal relevância deu nome a um espaço de convivência que anteriormente era chamado de “área verde” e que em função do movimento, passaria a se chamar Praça 24 de Novembro. Outro evento para qual estavam se organizando era a reunião trimestral da REDE no qual receberiam representantes de vários *campi* do IFBA para debater as questões institucionais, agendada para os dias 25 e 26 de novembro de 2017. Detive-me ao dia 24 de novembro e de todas as ações encaminhadas para esta data como marco temporal para minhas observações e análises.

Atento para o fato de que a história do coletivo se confunde, continuamente, com a história da ocupação, ou seja, um ícone. Inicialmente, para os jovens entrevistados há uma certa dificuldade em apresentar com clareza quais marcos de fato foram preponderantes para a associação desses jovens. O marco do surgimento do coletivo oscila entre a insatisfação de alguns jovens com as representações estudantis no *campus* – Grêmio, as questões internas de uma turma específica que teve seu horário de aula alterado sem consulta aos estudantes; além de questões mais amplas que motivaram a ocupação do *campus*, tanto da conjuntura política local, em termos das ações da reitoria, quanto num recorte mais amplo, de Brasil, desde 2015.

A sagacidade os levou a se utilizarem do anonimato para fomentar discussões no *campus*. Os jovens que, inicialmente, mobilizaram-se pelo pleito do horário, saíram do âmbito de turma e agregando outros jovens começaram a se reunir, a fim de trocar ideias sobre suas condições enquanto sujeitos no Instituto. No início de 2015, cartazes sem autoria foram espalhados, tecendo provocações sobre questões que os instigavam: de gênero, racismo e política interna do *campus*. Esta ação multiplicou-se de forma que novos cartazes foram fixados por outros jovens.

Em dado momento, alegam que a composição do Coletivo culminou na destituição do Grêmio, que embora Coletivo e Grêmio não tenham a mesma natureza a identificação com o Coletivo agregou mais jovens e, de certa forma, suplantou o Grêmio. Um fator preponderante é a horizontalidade nas relações do coletivo que, a despeito da organização estatutária no Grêmio, hierarquizada, subverte as relações de verticalidade entre os membros. Outro fator é a representatividade, cujos estudantes apontaram a inexistência nas últimas gestões,

mas que também não interessava aos jovens do coletivo incumbir-se desse papel em nível institucional.

Têm-se nesse aspecto traços que marcam a discussão sobre socialização ativa, cuja leitura das suas condições enquanto estudantes do IFBA *campus* Santo Amaro disparou uma série de ações de enfrentamento e atos de resistência por parte desses jovens. Nesse caso específico, não apenas as condições precarizadas pela Instituição, mas também por uma instância de representatividade dos próprios estudantes foi lida como precarizadora das suas condições no *campus*, uma vez que falhava no seu papel de representação, corroborando com a negação dos seus direitos.

Meu interesse na gênese do grupo pautou, nas diversas conversas, esta retomada, revelando a dimensão simbólica deste ato do dia da ocupação – 24 de novembro de 2016 – e dos 30 dias que sucederam. Tamanha proporção se dá em função de um aspecto crucial discutido neste texto: o cotidiano dos jovens no IFBA. A suspensão das atividades proporcionou tempo necessário para vivenciarem e fortalecerem os vínculos enquanto sujeitos do Coletivo; enquanto estudantes do IFBA numa conjuntura de ocupação das escolas em todo país; enquanto mobilizadores da comunidade do *campus* Santo Amaro para uma formação política no cenário local, com as questões internas do *campus* e do IFBA e do cenário político nacional com discussões acerca das Propostas de Emendas Constitucionais que estavam em curso no Congresso Nacional.

As falas dos jovens deram conta de como se tornou, para eles, imperiosa a necessidade de paralisar as atividades acadêmicas, uma vez que os jovens do Coletivo são de turmas diferentes, um fator de dificuldade para as reuniões. Passada esta fase em que puderam vivenciar plenamente a experiência da autogestão, o “golpe a golpe” – táticas – então se construiu através de reuniões sistemáticas no horário de almoço, na então área verde.

Observando como se dava esta reunião presencial, pude compreender que dentro da dinâmica de aulas e projetos; do próprio período de almoço que envolve a fila para usar o micro-ondas e a retirada do almoço do PAAE ou a compra da refeição na cantina; o momento presencial de discussões também é dinâmico. Em dada reunião, o pico de presença se deu a 25 minutos do início e perdurou por 6 a 7

minutos quando começou a esvaziar. No entanto, várias questões abordadas já haviam sido tratadas via grupo de discussão no *WhatsApp*.

Os assuntos já eram pautados com antecedência via grupo, alguns posicionamentos já eram compartilhados, bem como alguns encaminhamentos e, neste momento presencial, era possível construir muito rapidamente em cima de uma ponderação ali colocada, mas minha percepção se tratava de sínteses de questões já maturadas, a partir do que foi compartilhado anteriormente nos grupos *online*. As reuniões na Praça 24 de novembro teriam um papel muito mais de demarcar um lugar (espaço físico) e, em menor proporção, usufruir do espaço para aprofundar as discussões, visto que o tempo era escasso para permitir que todos tivessem acesso às ideias de todos na mesma proporção. Inclusive, as repetições das falas eram constantes devido ao fluxo contínuo de presentes.

Concluo que o “jogar com acontecimentos” como tática desses jovens, ainda que seja impossível associar, em termos de tempo, os compromissos acadêmicos com o tempo desejável para estar reunidos de forma mais qualificada, dá-se ao promover os encontros no espaço apropriado por eles. A objetividade das estratégias delineadas pela Instituição e o horário de aulas é um deles, contrapõem-se as artimanhas elaboradas para burlar os 30 minutos do horário de almoço,²⁸ revertendo-o em prol da manutenção dos encontros presenciais. Nesse sentido, avalio que o ganho se dê mais pela dimensão simbólica do que pela real possibilidade de aprofundar algum debate nesse tempo escasso. Acompanhando as reuniões presenciei algumas decisões e encaminhamentos tirados a partir do que foi levantado presencialmente enquanto almoçavam. Também chamo atenção para a estrutura arquitetônica do campus em que a praça apropriada tem certo destaque por estar em relação ao pavilhão antigo de aulas, um pouco mais alto, como um palco de forma que o ver e ser visto nesse sentido qualquer outro espaço no campus não teria a mesma visibilidade. Assim, o manejo tático da apropriação e o reestabelecimento de um outro uso do espaço.

Nas situações dos que não teriam mais aulas durante a tarde, mas encontro com orientadores, apresentação de projeto em grupo de pesquisa e outras atividades, a permanência na reunião era conciliada com o término de um relatório

28 O horário de aulas da manhã finda às 12:30 e o primeiro horário de aulas da tarde tem início às 13:00.

ou elaboração de *slides* enquanto discutiam questões do coletivo; outros apresentam dificuldade em estender o horário de permanência em alguns dias da semana em função do transporte escolar que os leva para os municípios vizinhos.

Ora, é preciso problematizar esse tempo de 30 minutos como elemento de dificuldade para o usufruto do momento de sociabilidade, da partilha do ato de “comer juntos” e até mesmo de se utilizar desse tempo para outros fins. Nenhum dos jovens sinalizou o tempo exíguo do almoço como problema, pelo contrário, todos citaram o horário de almoço como maior trunfo para a manutenção das atividades do grupo ou como tática mais importante.

Nesse sentido, está posto que o fato da sobrecarga das atividades, do volume de disciplinas e do tempo escasso para uma necessidade básica como comer, já faz parte do rol de dificuldades enfrentadas por um estudante do Ensino Integrado e cabe a eles se utilizar das brechas estruturais para fomentar algum tipo de ação que dê visibilidade ao Coletivo e seus pleitos. Assim, como antes enunciado, a partir da manipulação do cotidiano através da ação regulatória do quadro de horários, os jovens se utilizam da pequena margem de autonomia.

Poderia tecer algumas considerações especificamente sobre esta ação regulatória instituída pelo *campus*, a fim de me debruçar sobre a intencionalidade, de numa instituição de educação dedicar (ou deixar de) tempo de almoço inferior aos instituídos no próprio mercado de trabalho, por exemplo, no entanto esta investigação demandaria me reportar a outros sujeitos como os membros da gestão ou da comissão de horário, etc.

A maior margem de autonomia foi a ocupação e todo o período em que os jovens se apropriaram do “lugar”: não apenas o espaço físico, mas o lugar de que fala Certeau (2012). A experiência do poder decisório e definir para si mesmos, para os servidores e toda a comunidade o tempo no *campus*, quais e quando as atividades ocorreriam no período de ocupação. O gerenciamento de processos educacionais, estabelecimento de novas rotinas e quadro de horários, a produção cultural efervescente e o desenvolvimento de linguagens e atos que externassem suas questões, planejamento para manutenção da sua estadia como alimentação, higiene e segurança, interlocução com a comunidade externa, deslocamento, saúde, cuidado com o patrimônio – inclusive temendo responsabilização judicial –,

articulação política com outros Coletivos e movimentos paralelos no município e circunvizinhos. Todas estas linhas de atuação foram acordadas considerando o engajamento coletivo para que a experiência da ocupação fosse bem-sucedida.

Considerando que desocuparam o *campus* após 30 dias – dia 24 de dezembro de 2016 – numa conjuntura de avaliação de que já tinham naquele momento sido contemplados com as experiências e acordos até ali conquistados e, sobretudo, não ter sido uma desocupação compulsória, indica que a mobilização para demarcar sua existência enquanto Coletivo que ocupou o *campus* Santo Amaro naquele momento foi exitosa.

Outra questão que chama atenção foi a criação e divulgação de uma identidade visual como veiculadora da proposta do movimento. No resgate da história da ocupação, que foi, sem dúvida, o elemento mais significativo da ação, foi apontado o uso da marca que foi utilizada nas redes sociais, no material impresso, nas produções audiovisuais, nos documentos produzidos (ofícios, convocatórias, etc) e, sobretudo, no ato da pintura dos muros da instituição.

Com 10 anos de funcionamento, segundo os jovens, o *campus* nunca teria tido uma identificação externa o que dificultava o reconhecimento do *campus* Santo Amaro pela comunidade. Num dos atos da ocupação, o muro da frente do *campus* foi pintado de branco e do lado direito recebeu a logomarca IF e o nome do “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia” nas cores padrão utilizada pela Rede Federal (Figura 6) e do lado esquerdo da guarita, a logomarca do MOVE como forma de registrar a autoria da ação (Figura 7).

Esta ação de identificar o campus não foi dissociada da identificação da autoria, pois as imagens – do IFBA e do MOVE – estão lado a lado disputando a primeira visão que temos do *campus*. A quem não acessa as redes sociais, nas quais há registros sobre este feito, nem pôde presenciá-lo, tem como cartão de visita que há um coletivo no *campus* que demarcou sua presença e atuação desde a entrada da escola. Percebo como uma manobra que extrapolou os limites traçados estrategicamente pela instituição e imprimiu esta ação de forma que, passada a ocupação, o registro da autoria tenha tanto significado, quanto o registro e identificação da própria instituição.

Um apontamento necessário de se fazer foi antecipação de um cenário com indícios de reprovação em função da ocupação. Dessa forma, os jovens se organizaram, a ponto de prever as lacunas e organizarem grupos de estudos, especialmente das chamadas “disciplinas técnicas”, garantindo que todos que participaram ativamente da ocupação do *campus* fossem aprovados naquele ano, inclusive egressos também foram mobilizados para este fim.

A ação mais recente do coletivo se deu no início do ano letivo 2017 em setembro (calendário defasado) ao organizarem um evento de recepção para os novos estudantes nominado “Qual é a cor do seu movimento?” (Figura 12)+. Além de divulgar as ações pretéritas do coletivo no campus esta provocação visava o acolhimento de vários espectros com a intenção política de reconhecimento das singularidades, ou seja, política de existência.

Posso inferir que a maior tática dos jovens do Coletivo Move ainda está em curso, sua participação nesta pesquisa. Em curso por que ainda terão desdobramentos oriundos da exposição via defesa pública da dissertação, e da publicação na íntegra do texto no repositório institucional da UNEB de acesso livre na rede, e nas publicações outras que delas advierem.

Em suma, posso elencar as táticas utilizadas pelos jovens do Coletivo MOVE-IFBA para manutenção das suas atividades:

- a) se utilizar das redes sociais para discussões e encaminhamentos, compartilhar documentos e prestar contas das atividades realizadas.
- b) reapropriação e novo uso do espaço “área verde”;
- c) utilizar do horário de almoço para demarcar, presencialmente, a utilização do espaço, nominado Praça 24 de novembro, como conquista dos jovens na ocupação;
- d) utilizar-se do potencial individual e afinidades correlatas de cada participante com as atividades que se propõem a executar. Exemplo: aquele que cuida da comunicação social já apresentava uma afinidade com esse tipo de atividade, bem como os que se predispuseram a arrecadação ou a preparação de alimentos, etc.;

- e) atentar para a linguagem que melhor comunica e agrega outros participantes, estudantes, familiares, servidores ou comunidade externa, visto que várias ações foram realizadas fora do *campus*;
- f) se utilizar de datas emblemáticas para promover atos, a exemplo do Ato de Recepção dos Calouros, em 01 de setembro de 2017, para divulgar as ações do coletivo;
- g) alternar os dias da semana em que fazem atos e mobilizações, a fim de que não ocorra a supressão de aulas das mesmas disciplinas;
- h) confecção e distribuição de cartazes impressos.

Figura 6 – Pintura do muro frontal do *campus*, lado direito



Fonte: AUTORA, 2017.

Figura 7 – Pintura do muro frontal do *campus*, lado esquerdo



Fonte: AUTORA, 2017.

Figura 8 – Ato de apropriação da área verde
(a)



Figura 9 – Ato de apropriação da área Verde (b)



Fonte: ACERVO COLETIVO DO MOVE,
2017.

Figura 10– Ato de apropriação da área
verde (c)



Fonte: ACERVO COLETIVO DO MOVE,
2017.

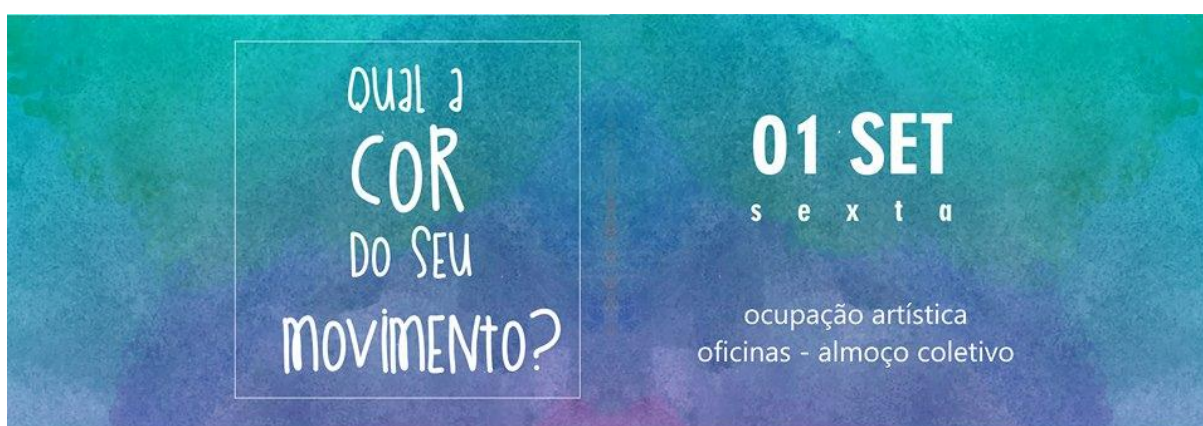
Figura 11 – Imagem atual da Praça 24 de
novembro



Fonte: ACERVO COLETIVO DO MOVE,
2017.

Fonte: AUTORA, 2017.

Figura 12 – Banner de divulgação do Ato de recepção dos Calouros 2017



Fonte: ACERVO COLETIVO MOVE, 2017.

5.2 Formação profissional e expectativas de empregabilidade dos jovens do Coletivo MOVE

Nesta dimensão reflito sobre a formação na Educação Profissional para os jovens do IFBA e como/se a relação educação x trabalho e expectativa de empregabilidade impacta no presente, a ponto de interferir nas experiências vivenciadas no IFBA.

Pensar em expectativa de empregabilidade num contexto em que os jovens pontuam muito assertivamente suas necessidades do tempo presente tornou-se secundário. Pautar isto nas conversas com os jovens veio de encontro a uma questão que precede: não há uma pretensão clara de prosseguimento na atuação como técnico em Informática ou Eletromecânica, que são as formações ofertadas na modalidade integrada no *campus* Santo Amaro. Há o reconhecimento da qualidade de ensino oferecida pelo IFBA, que justifica todo o empenho da família em mobilizá-los para estudar fora do seu município (alguns não residem na cidade). Outro aspecto é que a opção de curso no momento da seleção conta com um certo desconhecimento das atividades realizadas por esses profissionais e qual o aparato intelectual necessário para formá-los. Os conhecimentos específicos para a atuação profissional técnica são por eles apropriados de forma a dar conta de avançar nos estudos até o momento em que, em sua maioria de forma precoce, encerram os estudos e ingressam na Universidade sem que tenham concluído o quarto e último ano do curso.

A reflexão provocada por esse fenômeno é que, em algum momento, no cenário social das famílias que têm seus filhos e filhas na instituição pública de ensino não demandam imperiosamente que estes componham a renda familiar imediatamente após o Ensino Médio. Não houve um levantamento do perfil socioeconômico dos jovens nesta pesquisa, mas é tácito que gozam da chamada moratória social, contudo o fator que difere no retardo na assunção de papéis garantidos por essas famílias revela uma espécie de credibilidade e “investimento” na possibilidade de ascensão via estudos.

As projeções que são feitas pelos jovens para futuro são estritamente ligadas à continuidade dos estudos no Nível Superior. Neste momento, retomo e reelaboro a premissa sobre as determinações que a escola e a família influi nos postos que os jovens ocuparão no mercado, citada no capítulo²⁹ em que discuti a empregabilidade:

29 Ver citação de DEL PINO (2008, p. 79)

nem a escola e a formação técnico-profissional define; tampouco, o posto ocupado pela família define. Uma vez que a ampliação de oferta na Rede Federal de Educação oportunizou o acesso de jovens de diversas camadas sociais, permitindo e ampliando o gozo da moratória social, inclusive para jovens de comunidades pesqueiras, como é o caso de alguns componentes do Coletivo MOVE.

Nesse sentido, passo para a reflexão seguinte em que exponho a visão do outro adulto no processo de construção da autonomia desses jovens, principalmente no período da ocupação.

5.3 Trama negocial família e coletivo

Na dimensão da vida familiar, atentei para a atuação dos jovens no Coletivo face a expectativa das famílias destes jovens em relação ao futuro. Nesse sentido, como o “outro” adulto contribui para a forma como os jovens dos Coletivos se compreendem no processo formativo dentro do IFBA, protagonizando novas cenas culturais para além da formação técnica. De forma que, das falas dos jovens, busquei conhecer como ocorreu a “trama negocial” na família e influenciou nas ações do coletivo e no uso dos espaços institucionais acessados por eles.

Nesse aspecto destaco o fato de todos os jovens reportarem o apoio dos familiares nas ações que desenvolveram, sobretudo na ocupação. Não deixaram de pontuar a preocupação em relação ao fato de dormirem no *campus*, o que consideram inseguro pela falta de muros (só havia muros frontais) e extensão do terreno. No que se refere a algum prejuízo na formação em função do envolvimento desses jovens nas ações culturais, nenhum reportou que esta fosse um motivo para resistência por parte dos familiares. No caso específico da ocupação, alguns participaram muito ativamente cozinhando ou dormindo no ginásio junto com eles, ou ajudando na interlocução junto a outros familiares. Todavia, o suporte da família não significou aval ou chancela, os próprios jovens se autorizaram participar desta experiência. Por outro lado, não é possível depreender como isso se daria num cenário de resistência das famílias. O fato era que havia, tanto das famílias quanto dos jovens, uma clareza em relação à possibilidade de serem imputados pela

ocupação do prédio público e por qualquer dano ao patrimônio, nem por isso os jovens sinalizam que houve recuo por parte dos familiares.

A visão do “outro adulto” sobre esses jovens não era determinante sobre suas ações naquele momento, e é possível inferir que ocorreu inversamente: a visão dos jovens sobre si mesmos determinou a postura das famílias ante o fato. Logo, a autoimagem desses jovens refletiu na postura das famílias ante os fatos e isso é muito perceptível ao observarmos os fatos que se seguiram.

Destaco um feito de grande relevância que foi a reunião proposta/convocada pelos jovens para toda a comunidade em que todos os setores, principalmente os administrativos foram convidados a apresentar quais suas funções dentro do funcionamento do *campus*. Setor a setor foi apresentado pelo seu respectivo servidor responsável e as dúvidas eram dirimidas à medida que eles e os familiares iam interpelando-os. Atribuíram a esta ação a viabilização do funcionamento do *campus* durante o período da ocupação em função da condição de decidir quais setores paralisariam suas atividades totalmente ou parcialmente.

Esse episódio revela que iniciativas como estas em nenhum aspecto encontrariam acolhimento nas teorias da juventude – as tradicionais – discutidas nesta dissertação. Pontuo, por exemplo, a corrente geracional cuja transmissão de conhecimento se dá de forma verticalizada, ou seja, esse legado de promover a experiência de apropriar-se dos pormenores do funcionamento de uma Instituição pública federal e de como se encaminham questões burocráticas como execução orçamentária, processos licitatórios, pagamento de bolsas e do pessoal terceirizado, aos pais e responsáveis superou a perspectiva de instrumentalizá-los – eles mesmos para lidar com estas questões durante o período em que estavam à frente do gerenciamento do *campus* – e se configurou uma tomada de consciência conjunta invertendo a transmissão da herança cultural apenas do grupo concreto para os jovens, de forma unidirecional.

Outro aspecto que posso concluir deste acontecimento é quão passiva de questionamentos se tornou (ou é/sempre foi) para esses jovens o IFBA e seu aparato tecnocrata, os servidores que o representa e as famílias que tiveram naquele momento uma “inversão” dos papéis – não eram “os responsáveis” pelos estudantes. Ou seja, as instituições, outrora sólidas sendo interpelada por aqueles

os quais deviam obediência, que estariam numa situação hierárquica a qual só lhes eram permitidos cumprir ordens. Creio que a oportunidade de experimentar-se em outras atuações perante toda a comunidade, inclusive outros jovens que posicionaram-se contrários à ocupação, na ocasião da ocupação reflete sobre a forma como encaminham seu tempo presente.

5.4 Formação omnilateral e protagonismo nas ações político-culturais

No intuito de compor uma relação das diversas manifestações e ações do Coletivo MOVE, com que os próprios jovens reportaram enquanto elementos que agregam à sua formação na trajetória formativa do IFBA, considerando a formação da qual fala o PPI, faço uma reflexão no sentido de que a proposta formativa postulada no PPI se aproxima bastante das perspectivas apontadas pelos jovens nas suas ações “transgressoras” mais contundentemente do que nas desenhadas e propostas pelos componentes curriculares.

No *campus* Santo Amaro, a partir da lógica de promoção também de pesquisa e extensão, são desenvolvidas pelos docentes e técnicos-administrativos uma série de projetos dos quais os estudantes escolhem se agregar, como é o caso do PINA, ou são selecionados por critérios diversos pelos proponentes. Vários destes projetos estão no eixo de Cultura e Artes ou tem interface com este viés, possibilitando o contato com ações de produção cultural e artística como meio e ou fim.

De uma forma mais abrangente, atividades ligadas ao ensino, portanto são universais. De forma que pelo currículo há certa garantia de que os estudantes desenvolvam potencialidades ligadas a fruição estética e artística. Mas o que diferencia essas atividades vinculadas as disciplinas ou aos projetos de atividades vinculadas ao Coletivo Juvenil? Deparei-me com aspectos citados pelos jovens, dentre os quais, os mais relevantes foram a ampliação do leque de conhecimentos possíveis de ser acessados, não previstos ou de controle – via avaliação como as curriculares e as traçadas nos projetos. Outras temporalidades e outras relações com os componentes do grupo, uma vez que são eles mesmos proponentes e interlocutores das ações e, dessa forma, não precisam sucumbir, por exemplo, o desejo de trazer para os trabalhos solicitados pelos professores a literatura, a poesia e a performance como forma de expressão, que sob o ponto de vista dos jovens não representa prejuízo ao conteúdo solicitado.

Ao citarem a liberdade de conversar e conhecer o outro como componente dessa experiência formativa, atento para o contraponto: sua privação. *A priori* não há impeditivo formal para a comunicação, de forma que é preciso refletir como se dá esse cerceamento, se de fato ou simbolicamente pelas condições em que ela dada. Ouvir que o exercício das ações protagonizadas pelo coletivo trazem “humanidade” para o *campus* leva a refletir sobre qual condição se dá a formação que por princípio – PPI – se propõe como omnilateral.

Ora, características desumanizantes estão ligadas às relações unilaterais estabelecidas por uma lógica, seja de trabalho ou educativa, alienante. Ou seja, em certa medida, a Educação Profissional no IFBA se descola de uma formação baseada na pedagogia histórico-crítica como se compromete e aproxima-se da perspectiva tecnicista aqui discutida. A ponderação se dá pela indiscutível diferença na composição curricular entre as propostas de ensino profissionalizante da década de 1990 e a premissa das bases em que se alicerçam, político e ideologicamente, a Educação Profissional Tecnológica. A oferta e o desenvolvimento de ações que contemplem a formação com bases tecnológicas, científicas, culturais e humanísticas estão dadas nos projetos propostos nas ações de ensino, pesquisa e extensão do *campus*, no entanto há uma dimensão não alcançada pela ótica destes jovens, que não os contemplam completamente, fomentando ações políticas e culturais que expressem e reivindiquem mais apropriadamente suas demandas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados os elementos apresentados sobre o campo de estudo aponto algumas contradições inerentes à leitura crítica proposta neste trabalho. Tomando o coletivo Move na fase em que se encontram, a um ano da ocupação, em que estão suscetíveis à lógica de funcionamento do *campus* de forma bem similar a anterior à ocupação, é possível observar a materialidade das conquistas que o ato político da ocupação promoveu. Ou seja, o que fixa ou o que perturba as regularidades da vida social desses jovens no cotidiano do IFBA. Encaro-as como as contradições do processo de emancipação que experimentaram.

Uma delas é a crítica à burocracia e à necessidade de tutela, que se esvazia quando a utilizam como meios para desenvolver suas atividades. Um exemplo disso foi o documento enviado à Diretoria de Ensino, solicitando a suspensão das aulas para que o evento comemorativo de um ano da ocupação fosse realizado. De forma que o Coletivo demonstrou necessitar de um aval para as ações que pretendiam construir – embora não expressamente houvessem pedido autorização para tal – ao contrário do início do movimento no qual a subversão da ordem levou a experiências que relatam como primordiais para a formação do grupo que veio ocupar a escola. Tal subversão da ordem se deu por exemplo, ao definirem, durante a ocupação, quais setores funcionariam ou deixariam atender durante todo o período; assim como quem poderia ter acesso ao *campus* e como esse acesso deveria ser monitorado. Contudo, e ao mesmo tempo, posso ver nesta postura também uma forma de estratégia de legitimação do coletivo enquanto algo instituído (um sinal de amadurecimento burocrático?), talvez uma percepção de que a tática de existir e resistir dentro do *campus*/instituição pode ir para além da subversão.

O que foi possível perceber que após um ano da experiência mais enfática do Coletivo MOVE, os jovens se reposicionaram na lógica institucional, mais em conformidade com os trâmites da própria instituição do que estabeleceram uma outra lógica de atuação e processos. Mas, daí, penso em uma formação para lidar com a Instituição – de educação pública, enquanto órgão federal – que só a prática das tomadas de decisão experimentadas na ocupação pode propiciar.

Outra contradição é que eles e elas se percebem um Coletivo; autodenominam-se, em alguns momentos, como um Coletivo, mas consideram

frustradas as ações planejadas para o 24 de novembro em função de não agregarem outros estudantes na atividade. Ou seja, é um Coletivo que não tem fim em si mesmo, cuja adesão de outros membros se torna crucial para a efetividade das ações organizadas.

Não se pode desconsiderar que dentro do planejamento inicial, essa interlocução com outros jovens do *campus* tinha uma dimensão maior. Com o passar dos dias e a aproximação da data apenas duas ações primordiais foram mantidas considerando a não suspensão das aulas que eram: o encerramento da placa com o nome da Praça (Figura 12) e a “reunião aberta” aberta para rememorar a data histórica da ocupação. No entanto, como só participaram da reunião os próprios membros do grupo, a avaliação que fizeram foi que o evento comemorativo não teve êxito.

O deslocamento contínuo observado nas reuniões que acompanhei e nas falas individuais do coletivo como espaço para construção coletiva, de sociabilidades, de afirmação das identidades, de diálogos e de fortalecimento mútuos, muitas vezes, busca ocupar um papel de representatividade da comunidade estudantil junto à gestão. Nesta reunião aberta, na qual me posicionei e apontei para o grupo algumas considerações durante todo o período da observação, levantei estas questões para que refletissem sobre o que *a priori* os constituem como um Coletivo, se é a busca pela representação estudantil ou se o “estar juntos” não se configura elemento substancial para retroalimentação do Coletivo. Retomo os fins intrínsecos e extrínsecos dos Coletivos discutidas neste texto para evidenciar que as ações político-culturais empreendidas pelo MOVE tiveram como facetas o cunho (auto) formativo e político na sua abrangência e desdobramentos da ocupação.

Figura 13 – Encerramento da placa da Praça 24 de novembro



F

Fonte: ACERVO

COLETIVO MOVE, 2017.

Mais uma contradição é a dicotomia continuamente reafirmada nos discursos dos jovens. Se é causa ou efeito, é categórico que, nos discursos reivindicadores da chamada “formação humana”, exclui-se a dimensão da formação para o trabalho, e o acesso e domínio de conhecimentos que os qualificam para a atuação como técnicos, reafirmando a lacuna na integração nesta modalidade de ensino. Mas, por outro lado pensemos se todas estas ações contestatórias empreendidas pelos jovens também não são oriundas da formação ampliada, integral e crítico-reflexiva proposta pelo IFBA.

Tais sínteses não tem como objetivo desqualificar a atuação desses jovens em nenhuma das etapas do processo formativo, pré ou pós ocupação, nem da relevância e protagonismo do movimento e dos seus desdobramentos no cotidiano do campus. Visa, sobretudo, contribuir para a discussão sobre como a educação profissional proposta pelo IFBA poderia se constituir cenário de políticas emancipatórias relevantes para os sujeitos que de fato justificam a proposta de formação do instituto.

Assim ao concluir uma pesquisa esta deve, *a priori*, ter respondido perguntas, pelo menos as que foram levantadas para justificá-la. Porém, ao responder as primeiras, suscitam-se outras que dentro da formalidade acadêmica não podem compor as “Considerações finais”. Eis que me coloco aqui tecendo últimas

considerações sobre a pesquisa, sobre o relatório de pesquisa e sobre o processo formativo da Pós-Graduação.

A princípio, a imersão no campo de estudo das juventudes e sua forma associativa na Contemporaneidade – os coletivos juvenis – dentro da conjuntura da Educação Profissional e, tomar o cotidiano como meio e fim de estudo, revela-se uma tarefa mais dinâmica do que seria desejável para uma pesquisa científica, sob a perspectiva das chamadas ciências duras. Outro desafio foi implicar-me em acolher novos elementos durante o processo de recolha de informações, analisá-las e incorporá-las na pesquisa com a coleta ainda em curso, um exercício tão exaustivo quando instigante, típico do olhar de viajante que enunciei.

Adotar, como ponto de partida para a pesquisa, as possíveis contribuições no processo formativo dos jovens no IFBA pela experiência de um Coletivo Juvenil, se apresentou, em certa medida, como um questionamento um tanto melindroso por se tratar da Educação Profissional e de toda a gama de experiências formativas possíveis neste âmbito. Não obstante, a pergunta de pesquisa se distanciou ainda mais da formação pretendida a partir dos eixos ensino-pesquisa-extensão descritos no PPI, quando se vinculou a outra questão mobilizadora que, objetivou identificar as táticas utilizadas pelos jovens para que esta outra formação, a não proposta pelo IFBA, a que são por eles mesmos protagonizadas, fossem experienciadas.

Assim, avalio a jornada de pesquisa como a oportunidade privilegiada de reflexão, por ter uma implicação com o campo de pesquisa e por estabelecer uma relação com os sujeitos que transpôs a condição de estudantes reconhecendo-os como jovens dotados de potencialidades para protagonizar ações culturais, políticas e, portanto, emancipatórias.

Em consonância com este ponto de vista, esta pesquisa permitiu atentar para um movimento das juventudes efervescente e pouco explorado como os Coletivos Juvenis, apontando as demandas do tempo presente e os recursos utilizados pelos jovens para garantir sua (re) existência na lógica institucional do IFBA, bem como refletir como, a partir disso, o IFBA possa se tornar um espaço de legitimação das pautas dessas juventudes.

Sobre o meu processo formativo na pós-graduação pontuo as várias imersões que foram possíveis na jornada e todas de maneira obstinada. Instigada, compus um

lastro teórico que reconheço como um legado singelo como minha contribuição nos campos de estudo das juventudes e do cotidiano, sob o ponto de vista da educação. O que teci no constructo teórico – cotidiano/juventudes/educação profissional – teve por intenção não apenas criar lastro para o campo empírico, mas apresentar algumas reflexões sobre a forma como o IFBA encaminha e, pode encaminhar, ainda, um projeto de formação, por isso os questionamentos ao longo do texto.

Sobre as juventudes, me dediquei a resgatar vários teóricos, me aprofundar em suas obras, articulá-los e contrapor suas ideias com o fenômeno contemporâneo Coletivos Juvenis, na ebulição dos movimentos no cenário político em que se deu a ocupação das escolas brasileiras em 2015/2016, e pautá-los dentro da lógica da educação profissional. Não esgotei, nem de longe, essa discussão, mas pretendi suscitar no campo da educação, um olhar sobre esses jovens na sua formação para o trabalho.

Sobre o cotidiano, mobilizei as matrizes epistemológicas que entendi como necessárias para compor o olhar sobre os sujeitos e o campo de estudo, as quais me oportunizaram a minha “inventividade artesanal” para decifrar-me enquanto pesquisadora ao tempo que decifrava os sujeitos da pesquisa.

A educação profissional, o IFBA em particular como cenário de outras cenas, as não previstas, as que se apresentam como desafiadoras do ponto de vista do controle pretendido ao se elaborar estratégias formativas que julgamos (me incluo como docente) pertinentes para o cumprimento da missão institucional. Não saí ilesa desse exercício de questionar uma estrutura na qual estou imersa, sobretudo quando tive como peculiaridade subverter a lógica de distanciamento do sujeito pesquisador do seu objeto, ao mesmo tempo em que tal objeto se apresenta com uma dinâmica única no tempo e no espaço.

Diante do exposto, compreendo que a contribuição mais significativa desse registro dissertativo vai na direção de ser uma produção, dentro do leque de produções científicas que tomaram a educação profissional da Bahia como campo de estudo que adotou as juventudes como protagonistas de ações político-culturais, os coletivos juvenis como possibilidade de associação/organização dentro do cotidiano de formação integrada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian; ESTEVES, Luis Carlos G.; ANDRADE, Eliane R. (org.). **Juventudes: Outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para todos) p. 21.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAUDRILLARD, Jean. **Para uma crítica da economia política do signo**. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- BAUMAN, Zygmunt; VECCHI, Benedetto. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BORELLI, S. H. S.; ABOBOREIRA, A. Teorias/metodologias: trajetos de investigação com coletivos juvenis em São Paulo/Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 1 (9), 2011. p. 161 – 172.
- BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. **Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Figura 1. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 06/2012**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 30 jan. 2012. Brasília, DF: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 04 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise** / Instituto de Pesquisa Econômica. v.1, n.0. Brasília: Ipea, 1996. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/171024_bmt_63.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.
- CAROLINA, A.; DAYRELL, J. Juventude, Produção Cultural e Participação Política. In: LIMA, R. (Org.). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, c1996. (A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 2)

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.

CERQUEIRA, Nivea de Santana; LEIRO, Augusto César Rios. Culturas juvenis e educação profissional: espaço-tempo-linguagens. **Anais. CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO**, 2016, Maceió. Políticas de inovação como estratégias de fortalecimento para a rede: anais do XI CONNEPI. Maceió: Ifal, 2017. p. 13167-13175. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/2016/files/anais/7_Ciencias_Humanas.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lucia Endlich. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em: 12 nov. 2017

CUBIDES, H. C. Modos de agrupación y prácticas políticas de jóvenes contemporáneos en la ciudad de Bogotá. En: **Revista Nomadas**. v. 32. p. 59-79. Disponível em: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_32/32_4C_Trazoseitinerariosdedialogos.pdf.htm/. Acesso em: 20 jan. 2018.

DAYRELL J., CARRANO P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL J., CARRANO P., MAIA C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 102-133.

DAYRELL, Juarez. Juventud, grupos culturales y sociabilidad: COMUNICACIÓN, SOLIDARIDAD Y DEMOCRACIA. Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud, México, v. 22, n. 9, p.128-147, jan-jun 2005.

DAYRELL, J. O ensino médio no Brasil e seus desafios: o que os jovens dizem sobre o processo de exclusão escolar. In: Linguagens, Educação e Sociedade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**, ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 77-101.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2001. p. 136-161.

_____. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez et al (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 298-322.

_____. O ensino médio no Brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão. **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, Teresina, p.77-101, ago. 2013. Edição especial Dossiê Educação e Juventudes.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 24, p.40-52, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

DEBERT, Guita Grin. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento. São Paulo: Fapesp, 1999. Cap. 1. p. 39-69.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, PABLO; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4 ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLASCO, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: **Revista Contemporaneidade e Educação**. Ano. 3, v. 3, 1998. p. 27-33.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ERIKSON, Erik H. **Sociedad y adolescencia**. 11. ed. México: Siglo Veintiuno, 1987.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Cenas juvenis, políticas de resistência e artes de existência. **Trajectos**. Revista de Comunicação, Cultura e Educação. 2010 n.º 16, pp. 111-119. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11387/1/ICS_VSFerreira_Cenas_ARN.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre a relação trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 97-118.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: O paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al (Org.). **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimentos os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento (2003-2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. p. 44-69. Relatório técnico científico final do projeto.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira (Editora da USP), 1972.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p.393-405, set/dez. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, v. 20, jun. p. 47-69, 2004.

GIROUX, H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, M. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 63-85.

GOOGLE. Google Earth. Imagem de satélite. **Imagem de satélite do campus Santo Amaro. Brasil**. Figura 2. 2018. 1 fotografia, color.

GROPPO, L. A. **Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo**. Revista de Políticas Públicas, v. 20, p. 383-402, 2016.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 164 p.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart et al. Subculturas, culturas y clase. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (Org.). **Rituales de resistencia**: Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra. Traducción de A. Nicolás Miranda, Rodrigo O. Ottonello e Fernando Palazzolo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014. Cap. 1. p. 62-142. Disponível em: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TS-HIS14_rituales.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony. **Rituales de resistencia**: Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra. Traducción de A. Nicolás Miranda, Rodrigo O. Ottonello e Fernando Palazzolo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014. 416 p. Disponível em: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TS-HIS14_rituales.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

IANNI, Otávio. O jovem radical. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da Juventude, I: da Europa de Marx à América Latina de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 225-242.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador. 2013.

LAPASSADE, Georges. Os rebeldes sem causa. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da Juventude, III: A vida coletiva juvenil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. Cap. 9. p. 113-123. Tradução de Narciso José de Melo Teixeira e Luís Cláudio Figueiredo.

LEIRO, A. C. R. Educação e juventudes: desafio temático contemporâneo. In: Alda Castro; Magna França. (Org.). **Pós-Graduação e a produção do conhecimento: a educação nas regiões norte e nordeste**. Natal: EDUFRN, 2015, v. 1, p. 353-364.

LIBERATO, Léo V. M. **Expressões contemporâneas de rebeldia: poder e fazer da juventude autonomista**. 2006. 270 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo Das Tribos: O Declínio do Individualismo nas Sociedades de Massa**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Forence, 2014.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982. Cap. 2. p. 67-95.

MARTINO, Luís M. Sá. **Comunicação e identidade: quem você pensa que é?** São Paulo: Paulus, 2010.

MARTINS, José de Souza. **Uma Sociologia da Vida Cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e Henri Lefebvre**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Luciano. **A "Geração A1-5" ; e, Maio de 68: duas manifestações intransitivas**. Rio de Janeiro: Argumento, 2004. 166 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-29.

MORAES, Cândida Andrade de; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Educação social e políticas públicas de juventude: experiências socioeducativas no Brasil e em Portugal. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 11, n. 3, p.1626-1644, 1 dez. 2016. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp3.9065>

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 37, n. 137, p.1079-1087, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016171219>>. Acesso em: 20 set. 2017.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In: NETTO, José Paulo; FALCÃO, Maria do Carmo (Org.). **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 63-93. ‘

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 770-806.

PAIS, José Machado. As correntes teóricas da sociologia da juventude. In: **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.

_____. Buscas de Si: expressividades e identidades juvenis (Prefácio). In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Org.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-21

_____. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia - Rbs: Modos de Pensar: a Sociologia como artesanato intelectual**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.106-128, 20 jul. 2013. Sociedade Brasileira de Sociologia. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.26>. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/26/6>>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. **Análise Social**, Lisboa, v. 22, p.7-57, 1986. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223483009Y6mRF5kx1Ge77VO8.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. Por uma sociologia pós-linearidade. In: PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001. p. 85-105.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARSONS, Talcott. A classe como sistema social. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da Juventude, III: A vida coletiva juvenil**. Tradução de Esperança Lourdes e Franco Netto. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. Cap. 9. p. 113-123.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. In: SPOSITO, M. P.; FAVERO, O. (Org.) ; CARRANO, Paulo Cesar; NOVAES, Regina (Orgs.) . **Juventudes e contemporaneidade**. 1. ed. Brasília: UNESCO/MEC/Secretaria Nacional de Juventude, 2007. p. 47-72.

SANTOS, Rafael Jose dos. **A publicidade e a representação da juventude: um estudo sobre os mecanismos da produção publicitária**. 1992. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/281417/1/Santos_RafaelJosedos_M.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.).

A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 243-261.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de. A relação “educação e trabalho” no pensamento pedagógico dos empresários brasileiros em fase de neoliberalismo. In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. **Trabalho, Educação e Reprodução Social:** As contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2001. p. 247-272.

SPOSITO, Marília P. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, Marília P. (coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 7-33.

VIANA, Nildo. **Juventude e Sociedade:** ensaios sobre a condição juvenil. São Paulo: Giostri, 2015.

WEISHEIMER, N. Apontamentos para uma sociologia da juventude. **Diálogos possíveis:** revista da Faculdade Social da Bahia. v.13, p. 8 - 26, 2014.