



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IURI OLIVEIRA RUBIM

O SEU OLHAR MELHORA O MEU
A PERCEPÇÃO DOS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA
POR SEUS ESTUDANTES

Salvador
2018

IURI OLIVEIRA RUBIM

O SEU OLHAR MELHORA O MEU
A PERCEPÇÃO DOS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA
POR SEUS ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Salvador
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Rubim, Iuri Oliveira.

O seu olhar melhora o meu: a percepção dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura por seus estudantes / Iuri Oliveira Rubim. – 2018.

173 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Centros culturais – Aspectos educacionais. 3. Percepção. 4. Estudantes. 5. Juventude I. Pretto, Nelson de Luca. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.115 23. ed.

IURI OLIVEIRA RUBIM

**O SEU OLHAR MELHORA O MEU
A PERCEPÇÃO DOS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA
POR SEUS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 3 de outubro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Nelson de Luca Pretto – orientador _____

Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Lynn Rosalina Gama Alves _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Augusto Cesar Rios Leiro _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia

Para
Scheilla e Guile, meus amores

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Nelson Preto, por fazer sempre as mais que necessárias provocações e estar tão gentilmente disponível nas horas mais e menos precisas.

À banca orientadora desta dissertação, pelas contribuições que fizeram, desde a qualificação, o trabalho a ganhar mais densidade.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFBA, em especial a minha quase orientadora Maria Bonilla, cuja convivência e acolhimento me fizeram sentir em casa na casa nova da educação.

Aos meus colegas do GEC (com quem queria ter partilhado muito mais que as poucas reuniões que consegui estar presente), pelo afeto imenso e pelo igualmente significativo estímulo intelectual.

A meus pais Albino e Linda e meu irmão Tiê, verdadeiras fortalezas que estiveram comigo a cada descoberta deste trabalho.

A D. Lourdes, vô Jacinto (*in memoriam*) e vô Zefa (*in memoriam*), pela vida que ensina mais a cada dia.

A minha tia Rosane Rubim, pela revisão tão cuidadosa deste trabalho.

Às minhas duas famílias – a que ganhei ao nascer e a que ganhei através de minha companheira –, pela torcida, carinho e compreensão nas ausências.

À minha amiga-amiga Shirley, uma vidente que adivinhou a chegada deste momento.

A Monique, que nunca me deixou viajar pouco.

A Susane, cuja generosidade me fez melhor.

A Scott, Nina, Paulo e Rosp, por manterem o caldeirão fervilhante.

A Catarina, Fabrício, Daniel e Guiga, exemplos e amigos queridos de toda a vida.

A Dani, que me inspirou e ajudou a percorrer o caminho.

A Tiana, Carlos, Isolda, Roberto, Ricardo, Daniel, Natália e Ana, cuja amizade me estimula e desafia.

A Cirlene, Débora, Ione, Silvana, Ewerton e Mayara, amizades improváveis, intensas e cúmplices.

A muitos amigos do coração, que colaboraram com esta jornada (talvez até sem saber).

A Osvaldo Barreto, pelo convite que mudou minha vida.

A Nildon Pitombo, pelo apoio em todos os momentos.

A minha equipe, Fernando, Carol, Lino, Lenina e Sandra, com quem divido a tarefa diária de dar vida aos sonhos.

Aos gestores, professores e monitores dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, os melhores companheiros nesta caminhada, com quem aprendo a cada dia.

A Fátima, Rogério e Guiomar, da Coordenação de Avaliação e Indicadores Educacionais da SEC, que apoiaram a formulação dos questionários e dos grupos focais.

A meus colegas da Secretaria da Educação, pelas trocas constantes e apoio nas horas difíceis.

Aos estudantes dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, sem os quais nada disso faria sentido.

Emancipate yourselves from mental slavery

None but ourselves can free our minds

Bob Marley

RUBIM, Iuri. O seu olhar melhora o meu: A percepção dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura por seus estudantes. 161 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2018.

RESUMO

Esta dissertação objetiva compreender, a partir da experiência dos estudantes nos Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC), quais as percepções deles em relação ao projeto dos CJCC, iniciativa da Secretaria da Educação do Estado da Bahia que diversifica as possibilidades formativas oferecidas aos estudantes nas localidades em que estão instalados. Situada no âmbito do paradigma interpretativo, a pesquisa opta por uma abordagem qualitativa, com inspiração em técnicas ligadas à etnografia e à hermenêutica. A investigação delimita como campo de estudo os Centros Juvenis de Salvador e Senhor do Bonfim e utiliza os seguintes procedimentos de produção de informações: a) análise de documentos relativos aos CJCC, em especial questionários de avaliação aplicados com os estudantes; b) realização de grupos focais com alunos que frequentam os Centros Juvenis; c) realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes. O trabalho apresenta detalhadamente os Centros Juvenis de Ciência e Cultura, descritos a partir de sua evolução histórica, ordenamento normativo e elementos distintivos. Simultaneamente, retrata a nova circunstância social, com destaque para as revoluções dos transportes e das comunicações, evidenciando algumas implicações para a educação. O texto também faz um movimento de aproximação com os estudantes que frequentam os Centros Juvenis de Ciência e Cultura. Para tanto, recorre à sociologia da juventude e estudos que possibilitam a elaboração de um breve perfil desses discentes. A percepção dos estudantes a respeito dos Centros Juvenis é apresentada como resultante de um amálgama discursivo que combina analiticamente expressões, posicionamentos, opiniões, críticas, emoções e sensações dos educandos acerca dos CJCC. Uma vez expressa, a percepção dos estudantes sobre os Centros Juvenis é analisada de forma a balizar reflexões sobre melhorias e novos direcionamentos para o projeto global dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura.

Palavras-chave: Centros Juvenis de Ciência e Cultura. Educação. Juventudes. Políticas Públicas de Educação.

RUBIM, Iuri. Your view improves mine: The perception of the Youth Centers of Science and Culture by its students. 161 pp. ill. 2018. Master Dissertation – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand, from the experience of the students in the Youth Centers of Science and Culture (CJCC), what their perceptions are in relation to the CJCC project, an initiative of the Bahia State Secretariat of Education that diversifies the learning possibilities offered to students where they are placed. Established in the scope of the interpretative paradigm, the research elects the qualitative approach, with inspiration in techniques related to ethnography and hermeneutics. The research delimits as a field of study the Youth Centers of Salvador and Senhor do Bonfim and uses the following information production procedures: a) analysis of documents related to the CJCC, in particular evaluation questionnaires applied with the students; b) holding focus groups with students attending the Youth Centers; c) semi-structured interviews with students. The work presents in detail the Youth Centers of Science and Culture, described from their historical evolution, normative ordering and distinctive elements. Simultaneously, it portrays the new social circumstance, especially regarding the transport and communications revolutions, showing some implications for education. The text also makes a movement to get closer to the students who attend the Youth Centers of Science and Culture. To do so, it resorts to the sociology of youth and studies that make it possible to elaborate a brief profile of these students. Students' perceptions of Youth Centers are presented as the result of a discursive amalgam that analytically combines expressions, positions, opinions, criticisms, emotions, and sensations of learners about the CJCC. Once expressed, students' perceptions about the Youth Centers are analyzed in order to mark reflections on improvements and new directions for the overall project of the Youth Centers of Science and Culture.

Keywords: Youth Centers of Science and Culture. Education. Youth. Public Policies of Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Compressão Espaço-Tempo (Reprodução).....	56
Figura 2 A cauda longa (Reprodução).....	65
Gráfico 1 Estudantes dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, segundo cor	85
Gráfico 2 Estudantes dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, segundo série.....	86
Gráfico 3 Usos da Internet pelos estudantes dos CJCC	87
Gráfico 4 Computadores e Telefone Celular nas Residências dos Alunos (%)	88
Gráfico 5 Hábitos de leitura dos estudantes dos CJCC	89
Gráfico 6 Avaliação das escolas pelos estudantes que frequentam os CJCC	90
Gráfico 7 Autoimagem (responsabilidade) dos estudantes que frequentam os CJCC	90
Gráfico 8 Meio por meio do qual conheceu o CJCC.....	91
Gráfico 9 Principais motivações para fazer curso no CJCC	92
Gráfico 10 Obstáculos à participação no CJCC	93
Gráfico 11 Procedência dos estudantes ao virem para o CJCC	94
Gráfico 12 Tempo de deslocamento de local de origem até o CJCC	94
Gráfico 13 Meio de transporte até o CJCC	95
Gráfico 14 Tempo por semana no CJCC, durante curso	95
Gráfico 15 Experiência dos estudantes nos CJCC (I).....	97
Gráfico 16 Experiência dos estudantes nos CJCC (II)	98
Gráfico 17 Experiência dos estudantes nos CJCC (III)	98
Gráfico 18 Experiência dos estudantes nos CJCC (IV).....	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 OS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA.....	15
1.2 OBJETIVOS	17
1.3 METODOLOGIA.....	17
1.3.1 Campo	21
1.3.2 Procedimentos de produção de informações	21
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	24
2 OS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA	28
2.1 ORIGEM	28
2.2 ORDENAMENTO NORMATIVO	31
2.3 O PRIMEIRO CENTRO JUVENIL.....	41
2.4 A EXPANSÃO.....	47
2.5 FUNCIONAMENTO	50
2.6 RECONHECIMENTO.....	52
3. ALGUNS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO	54
3.1 EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	68
4. QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE FREQUENTAM OS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA?	77
4.1 JOVENS ESTUDANTES BRASILEIROS	81
4.2 JOVENS ESTUDANTES DOS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA.....	83
4.2.1 Perfil socioeconômico dos estudantes do CJCC em 2017	85
4.2.2 Condições gerais de acesso aos Centros Juvenis de Ciência e Cultura	91
4.2.3 O que dizem os estudantes a respeito do Centro Juvenil de Ciência e Cultura?	96
5 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE OS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA..	101
5.1 ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	103
5.2 VIDA ESCOLAR	104
5.2.1 Relação com professores	105
5.2.2 Aprendizagem	116
5.2.3 Possibilidades de escolha do estudante	124
5.3 PERTENCIMENTO, AFETO E PARTICIPAÇÃO	128
5.3.1 Pertencimento.....	128
5.3.2 Afeto.....	135
5.3.3 Participação.....	137
5.4 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	140
5.4.1 Desenvolvimento pessoal.....	141
5.4.2 Desenvolvimento profissional	145
6 CONCLUSÕES: O QUE APRENDEMOS COM ELES	150
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	167

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa sobre o encontro de jovens estudantes com uma experiência complementar de cultura escolar na rede pública estadual da Bahia. Mais especificamente, trata de compreender a percepção deles sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC).

Em funcionamento desde 2013, os CJCC são uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado da Bahia que diversifica as possibilidades formativas oferecidas aos estudantes nas localidades em que estão instalados. As cinco unidades existentes no estado – em Salvador, Senhor do Bonfim, Barreiras, Itabuna e Vitória da Conquista – propiciam o acesso dos alunos a cursos e oficinas interdisciplinares, além de projetos de investigação e criação de produtos pelos próprios estudantes. A opção por frequentar ou não o Centro Juvenil é de cada educando, assim como a escolha da atividade que pretende realizar na unidade.

Minha atuação profissional enquanto coordenador dos CJCC traz esta pesquisa para o campo da experiência vivida. Simultaneamente, demarca uma nova relação com o meu fazer cotidiano: além de gestor público e ativista da educação, responsável pela implantação e desenvolvimento dos Centros Juvenis, assumo o papel de investigador, imbuído de compreender como os estudantes percebem este novo espaço educativo. Longe de pretender assumir *personas* distintas, me concentrei em compreender o potencial desta inserção privilegiada para qualificar a pesquisa. Por outro lado, minha implicação, forçosamente, provoca um olhar através do espelho, uma reflexão crítica sobre processos e atividades em que tenho envolvimento direto. No limite, decisões e posicionamentos adotados com minha participação direta.

Os CJCC emergem como política pública em um contexto social tomado pelo desafio de oferecer aos alunos – especialmente àqueles de redes públicas – experiências escolares que despertem o desejo pela escola. Escolas que se conectem com as vidas de seus estudantes e onde eles queiram e gostem de estar. Estudos empíricos realizados na última década (FGV, 2009; DAYRELL, 2012; UNICEF, 2014; ABRAMOVAY, CASTRO, WAISELFISZ, 2015) apresentam um quadro pouco animador na relação entre alunos e escolas. Ainda em 2009, a pesquisa “Motivos da Evasão Escolar”, realizada pela Fundação Getúlio Vargas, indicava que 40,3% dos brasileiros fora da escola até os 17 anos não estudam por acharem a escola desinteressante (FGV, 2009). O coordenador da pesquisa, Marcelo Néri, afirmou, à época de

seu lançamento, que não há mais crise de oferta de educação no Brasil e, sim, de demanda. Em outras palavras, não faltam mais escolas: o que é preciso é que os jovens brasileiros as desejem e as frequentem. Na opinião de Néri, este é um desafio muito maior, pois implica em “convencer o jovem que a escola vale a pena” (NÉRI, 2009).

Ao indagar jovens sobre a sua experiência escolar, o pesquisador Juarez Dayrell (2012, p.306) relata que o “cotidiano escolar é lembrado como algo chato, que não os envolvia, com os conteúdos escolares distantes da realidade dos jovens”. O investigador ilustra seu argumento com a fala de alguns estudantes: “Os professor dava aquilo que tava no livro! Não tava nem aí pra vida da gente...” (Ibid., p.306).

O estudo “10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos”, conduzido pelo Unicef, encontra resultados semelhantes. Confirma o dilema enfrentado pela escola, caracterizada de lugar “chato” e “desinteressante”. De acordo com a publicação, “a escola é pouco atrativa para os adolescentes, sendo marcada para alguns pela ‘chatice’ e pelo cansaço em relação à fala ininterrupta dos professores, sem diálogo” (UNICEF, 2014, p. 64).

Mais recente, a pesquisa “Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?” (2015), realizada pela FLACSO e pela OEI entre estudantes do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos e do Projovem Urbano, todos em escolas públicas, revela que apenas 4,4% dos estudantes afirmam ir à escola por causa das aulas (ABRAMOVAY, CASTRO, WAISELFISZ, 2015, p.80). Um depoimento colhido durante a pesquisa evidencia o estado de espírito de muitos estudantes com relação à escola:

Minha mãe me faz vir, ela me obriga. Eu não gosto da escola, falar bem a verdade. Acho que ninguém gosta de escola de vir todo dia sentar na cadeira, passar quatro horas todo dia, os professores estressados, entendeu (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa). (ABRAMOVAY, CASTRO, WAISELFISZ, 2015, p.81)

Em meados do século passado, o educador baiano Anísio Teixeira (1977) escrevia sobre “o ‘arcaísmo’ da escola brasileira”. Criticava o modelo da atividade escolar, centrada em aulas em que somente o professor fala; provas orais e escritas; e a ideia de que estudar corresponde a fixar de memória os ensinamentos verbalmente transmitidos nas aulas. “Esta pedagogia podia funcionar perfeitamente numa escola da idade média”, afirmava o intelectual baiano (TEIXEIRA, 1977, p.18). Não é absurdo dizer que a descrição de Teixeira se aplica à pedagogia adotada em muitas escolas na atualidade.

Mais de cinquenta anos depois, a crítica ao distanciamento entre a escola e o mundo contemporâneo tornou-se quase lugar comum, dentro e fora da academia. Anteriormente concebida como um farol para novidades e descobertas, espaço de superação dos limites impostos pelo cotidiano, a escola converte-se num ambiente refratário ao novo, em constante isolamento. De janela para o mundo, a sala de aula torna-se um *bunker*, “seguro” contra qualquer contaminação pelos ventos da mudança. Criada como um espaço de lazer e prazer, a escola “começa a perder esse significado, passando a ser vista como um lugar onde se vai buscar e adquirir novas informações, na maioria das vezes de forma descontextualizada, tornando-se um lugar enfadonho e desprazeroso” (ALVES; PRETTO, 2008). Sem deixar de considerar alguns pontos “fora da curva” – experiências qualificadas existentes muito em função de professores interessados/ interessantes e esforçados – atualmente, a escola é vista como uma instituição anacrônica, pouco efetiva e gradualmente destituída de sentido para os estudantes (MORIN, 2012; SIBILIA, 2012; KHAN, 2013). O modelo de escola concebido em uma sociedade analógica, industrial e não conectada globalmente, descrito nas palavras de Anísio Teixeira, continua sendo exaustivamente assumido e repetido. Este modelo clássico da sala de aula, com aulas expositivas na escola e lição de casa solitária à noite, ainda faz sentido numa era digital, marcada pela colaboração e pela abundância ao invés da escassez de conhecimento?

Cada vez mais distante da sociedade e daquelas pessoas para quem é concebida – os estudantes –, a escola vê erodido seu valor público e, conseqüentemente, a centralidade que um dia teve nas dinâmicas sociais. Como alerta Elmara Souza (2016, p.644), vice-diretora do Centro Juvenil Vitória da Conquista:

Nesse cenário da educação no Brasil e, em especial, na Bahia, surge um grande desafio para as políticas públicas: a ‘invenção’ de outras formas de fazer educação, que agencie os estudantes e provoque-os para a produção do saber.

Esta investigação se propõe, então, a conhecer a visão dos estudantes sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura, uma iniciativa recentemente instituída no âmbito da política pública da educação na Bahia cuja pretensão é estabelecer uma relação entre escola e aluno marcada pelo papel ativo deste e pela conexão da escola com a sociedade contemporânea.

1.1 OS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA

Os Centros Juvenis foram instituídos formalmente a partir do Decreto nº 12.829, de 4 de maio de 2011, do Governo do Estado da Bahia, com o objetivo de “promover o acesso dos estudantes às temáticas contemporâneas” (BAHIA, 2011) e potencializar o funcionamento da rede escolar formal. Atualmente, encontram-se em funcionamento cinco unidades dos CJCC: a primeira, implantada em Salvador e ativa desde 2013; a de Senhor do Bonfim, inaugurada em 2014; e três unidades mais recentes (Barreiras, Itabuna e Vitória da Conquista), que abriram as portas em 2016.

Segundo seu decreto de criação (Ibid.), os Centros Juvenis de Ciência e Cultura têm “natureza interescolar”, isto é, são espaços formativos que funcionam somente na relação com unidades escolares da rede estadual de ensino, a partir do trânsito dos alunos do matriculados nessas unidades.

Nos CJCC, é ofertado um conjunto de atividades e cursos (em geral com duração de até 30 horas) para livre escolha e frequência *voluntária* de alunos do Ensino Médio e Fundamental II, possibilitando que assumam a responsabilidade pela ampliação de sua jornada escolar e o aprofundamento que decidem dar aos estudos. Na medida em que não há matrícula anual para os Centros Juvenis, a frequência de seus estudantes pode variar bastante: existem desde alunos com presença esporádica até aqueles que se matriculam simultaneamente em vários cursos, além de frequentarem atividades nas quais a participação não demanda inscrição prévia ou continuidade, como exibição de filmes, clubes de leitura, saraus, desafios de conhecimento etc. Os alunos que frequentam os Centros Juvenis, portanto, podem “dosar” seu comprometimento de acordo com seu interesse e suas possibilidades de tempo e deslocamento até a unidade de cada Centro Juvenil.

Os Centros Juvenis não aplicam provas e os estudantes recebem certificados mediante 75% de participação. Os cursos e oficinas dos Centros Juvenis são criados coletivamente pelos próprios docentes dos CJCC. Em geral, têm duração de 15 a 30 horas e os educandos podem se inscrever em várias delas simultaneamente. Todos os cursos e oficinas ultrapassam as barreiras disciplinares. Buscam, a partir da mobilização da curiosidade e do interesse dos alunos, discutir conteúdos do currículo escolar. Por exemplo, “Universo e seus mistérios” trata, ao mesmo tempo, de conteúdos como gravidade (“Física”); distâncias estelares (“Física”; “Matemática”); condições para florescimento da vida (“Biologia”; “Química”), dentre outros. Já o curso de “Simulador de voo” obriga a calcular a relação entre distâncias e

quantidade de combustível (“Matemática”; “Química”); vetores (“Matemática”; “Física”), gravidade, aceleração e atrito (“Física”), cartografia e relevo (“Geografia”) e assim por diante.

Além dos cursos e oficinas, há, nos Centros Juvenis, o incentivo para a produção de conhecimento através de projetos de investigação e da experimentação criativa. Essa produção pode se dar no plano de investigações teóricas ou se materializar em games; aplicativos; projetos 3D; robôs para competições; experimentos científicos; vídeos; fotografias; escritos; instalações; performances etc.

O rol de alternativas oferecidas nos CJCC inclui, ainda, atividades “abertas”, sem necessidade matrícula ou participação continuada, a exemplo de exibição de filmes/cineclube; clube de leitura; saraus e práticas musicais; simulações de programas de auditório; desafios científicos, dentre outros. A depender do Centro Juvenil em questão, parte dessas atividades pode ser aberta à comunidade.

Institucionalmente, os Centros Juvenis fazem parte do conjunto de ações estaduais que se enquadram na estratégia 3.1 da Meta 3 do Plano Nacional da Educação (PNE):

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (GOMES; BRITTO, 2015)

A iniciativa do CJCC integra-se diretamente a duas metas do Plano Estadual de Educação, promulgado em 2016 (Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016). Na Meta 3 (“Do Ensino Médio”), relaciona-se com a estratégia 3.2, análoga àquela já citada no Plano Nacional:

Fortalecer as iniciativas estaduais de renovação do Ensino Médio, em articulação com os programas nacionais, a fim de fomentar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, nas dimensões do trabalho, das linguagens, das tecnologias, da cultura e das múltiplas vivências esportivas, com destaque para as escolas do campo, quilombolas, de grupos itinerantes e comunidades tradicionais, nas quais devem ser consideradas as experiências e realidades sociais dos respectivos espaços de vivência dos estudantes (BAHIA, 2016)

Já na Meta 6 (“Da Educação Integral”), os Centros Juvenis se inserem na estratégia 6.2:

Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada com o efetivo trabalho escolar combinado com

atividades de aplicação de conhecimento científico, recreativas, esportivas e culturais, sempre conciliadas com o princípio da contextualização e com a abordagem interdisciplinar (BAHIA, 2016)

Em que pese o pouco tempo de existência dos Centros Juvenis – o primeiro deles começou a operar em 2013 –, faz-se necessário observar que ainda não existem avaliações estruturadas a respeito da iniciativa. Menos ainda processos de escuta amplos, envolvendo diretamente o posicionamento dos estudantes que têm frequentado os CJCC. Passados quatro anos de sua implantação, tais lacunas orientam a questão desta pesquisa, que é compreender, a partir da experiência dos estudantes nos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, quais as percepções deles em relação ao projeto dos CJCC.

A esta indagação, adicionam-se dois questionamentos derivados:

- Como os estudantes contribuem para o desenvolvimento dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura?
- Como a experiência nos Centros Juvenis de Ciência e Cultura influencia a vida acadêmica e político-cultural desses alunos?

1.2 OBJETIVOS

Feitas essas considerações, é possível estabelecer os objetivos deste estudo:

Objetivo geral

- Compreender a percepção dos estudantes a respeito do projeto dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura.

Objetivos específicos

- Compreender o papel que os estudantes atribuem a si mesmos no desenvolvimento dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura.
- Analisar as percepções dos estudantes acerca de como os Centros Juvenis influenciam sua vida acadêmica e político-cultural.

1.3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica deste trabalho tem como principal balizador o fato da questão de pesquisa – “a percepção dos estudantes quanto aos Centros Juvenis de Ciência e Cultura” – requerer o diálogo entre o pesquisador e os alunos que frequentam os CJCC, bem como um esforço interpretativo no encontro com as narrativas elaboradas pelos estudantes.

Nesse sentido, a presente investigação alinha-se com a noção de metodologia defendida por Minayo:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p.44)

A descrição da pesquisadora contém duas assertivas de grande importância para a estruturação desta pesquisa: (a) o objeto de investigação *demand*a um “caminho do pensamento” específico; (b) a criatividade do pesquisador é relevante na articulação de teorias, métodos e informações no processo de investigação.

Caracterizar o objeto de estudo como definidor do “caminho do pensamento” significa dizer que ele é não apenas o local para onde converge o processo de pesquisa, mas também sua bússola e ponto de partida. O próprio objeto fornece as pistas sobre as teorias, métodos e procedimentos adequados para o desenvolvimento de sua investigação. Como diria Flick (2004, p. 21), “o objeto de estudo é fator determinante para a escolha de um método, e não ao contrário”. Ou, ainda, nas palavras de Hamme e Atkinson (1994, p.5, tradução nossa): “um primeiro requisito da investigação social é ser fiel aos fenômenos que estão sendo estudados, e não a algum corpo particular de princípios metodológicos”.

Isso denota que, a cada pesquisa, é necessário elaborar um novo mapa, pois os caminhos percorridos anteriormente, embora eventualmente contenham indicações úteis, não devem ser simplesmente transplantados a esta nova jornada. Significa ainda que a metodologia não é definida *a priori*, mas sim construída durante o percurso pois, especialmente nas Ciências Humanas, o objeto de estudo não está dado – revela-se à medida em que é aprofundada a interação do pesquisador com o mesmo. “Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

A segunda assertiva de Minayo evidencia o papel ativo – e criativo! – do pesquisador como tecelão das amarras entre teorias, métodos e os achados do campo. Ao invés de uma entidade abstrata e extraterrena, o investigador é mostrado como alguém que tem corporeidade e história, afinidades e desejos. Assim como seu objeto.

[...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto*. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...] (MINAYO, 2009, p. 13)

Ao destacar a inter-relação entre o pesquisador e o “objeto” de pesquisa – que, rigorosamente, nem poderia mais ser chamado assim –, a autora também recorda os argumentos de Lévy-Strauss (apud MINAYO, 2009, p. 13): “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação”.

Na perspectiva defendida por Minayo (2009), portanto, é a partir da interação entre o cientista social e este *objeto-sujeito* que o pesquisador organiza narrativas, estabelece conexões, direciona a investigação. Inclusive, se necessário, por caminhos inexplorados, associações heterodoxas entre tradições teóricas ou mesmo o desafio a padrões estabelecidos. “Dada uma regra qualquer, *por* fundamental e necessária que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta”, argumenta Feyerabend (apud MINAYO, 2009, p.15).

A aproximação inicial com o objeto desta pesquisa revela um conjunto não consensual de opiniões fundadas na experiência desses jovens nos Centros Juvenis e expressas narrativamente por eles. Assim, a própria natureza do objeto de estudo situa a investigação no âmbito do *paradigma interpretativo*. De forma correlata, foi escolhida a *abordagem qualitativa*, na medida em que sua matéria prima são significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2009). Mais ainda: a pesquisa qualitativa permite “dar voz” e valorizar a perspectiva das fontes de informação e do objeto que a interpela. Como afirmam Bogdan e Bliklen (1994, p.51), “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências e o ponto de vista do informador”.

O terreno em que a investigação se inscreve é a intrincada teia de intenções e experiências que compõem a visão dos estudantes ante suas vivências nos Centros Juvenis de Ciência e Cultura. Visto que “padrões monológicos de compreensão da realidade e da pesquisa não alcançam essa complexidade do mundo humano” (MACEDO, 2009, p. 120), foi feita a opção por uma abordagem multirreferencial, fundada na concepção de *bricolagem*. A escolha é coerente com a posição de alguns autores, que consideram a investigação qualitativa em si um campo interdisciplinar e transdisciplinar. “É multiparadimática no seu focus e os investigadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação multimetódica”, afirma Luiza Aires (2001, p.13). A autora alega que Nelson, Treicher & Grossberg e Levi-Strauss “são alguns dos autores que consideram a investigação qualitativa um ‘bricolage’ e os investigadores qualitativos ‘bricoleurs’, pela vertente pragmática, estratégica e auto-reflexiva da obra que desenvolvem” (Ibid., p.13). Nesse sentido, é empreendido um esforço para

examinar a realidade sob diversos pontos de vista, pois a “fusão hermenêutica dos horizontes ajuda os *bricoleurs* a examinarem simultaneamente muitas representações da realidade” (KINCHELOE apud MACEDO, 2009, p.195).

Assumindo, portanto, a lógica da bricolagem, esta pesquisa é inspirada em algumas tradições de investigação qualitativa, cujas características favorecem uma interação qualificada com o objeto de estudo. A primeira delas é a *etnografia*. Embora não se constitua um estudo etnográfico, o presente trabalho lança mão de noções, posturas e técnicas da etnografia para o seu desenvolvimento. “O uso que a etnografia faz de múltiplas fontes de informação” (HAMME e ATKINSON, 1994, p.18 – tradução nossa); a valorização da narrativa, a escuta sensível e esforço para apreender o ponto de vista do outro, compreender sua concepção de mundo e suas marcas simbólicas são elementos da etnografia apropriados por esta pesquisa.

Nesse sentido, fica evidente que o estudo proposto também trafega pelo campo da *hermenêutica*, no sentido atribuído por Macedo (2000, p. 74): “esforço interpretativo e compreensivo sobre as situações de vida em geral”. Afinal, o objeto da pesquisa é, em si, um “esforço interpretativo” dos estudantes a respeito dos Centros Juvenis frequentados por eles. Esta investigação aciona tanto a etnografia quanto a hermenêutica para valorizar a interlocução e atribuições de sentido dos estudantes, pois “não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e construções” (MINAYO, 2009, p. 13). A investigação proposta também valoriza a triangulação de fontes, isto é, “trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão” (MACEDO, 2009, p.164). Além da riqueza de detalhes e informações, o uso de várias fontes é pertinente também para reforçar o rigor da pesquisa, como defendem Tinem e Borges (s.d., p3):

No processo narrativo, uma história é reconstruída com base na confluência de diversos dados de diferentes origens que, ao mesmo tempo, vão apontando para novos indícios e conformando um complexo quadro de realidades e possibilidades. O fato de manipular diversas pistas impede que ao falhar uma delas o trabalho seja invalidado.

Assim, a investigação aqui desenvolvida tem como premissa a combinação de elementos de abordagens metodológicas – sempre no campo da pesquisa qualitativa – que, embora distintas, compartilham alguns horizontes de sentido. Uma *bricolage* que permite ao estudo um encontro com a bacia semântica do objeto (MACEDO, 2009) a partir de seus próprios termos e condições.

1.3.1 Campo

A metodologia adotada neste estudo elege como campo de estudo os Centros Juvenis de Ciência e Cultura de Salvador e Senhor do Bonfim. Estas unidades foram escolhidas em função, prioritariamente, das suas datas de início de operação (2013 e 2014, respectivamente) – os demais Centros Juvenis, criados em 2016, ainda se encontravam em processo de implantação no início dessa pesquisa.

A utilização das unidades de Salvador e de Senhor do Bonfim como campo de estudo possibilitou a análise a partir de contextos bastante diferentes, com muitos contrapontos e variáveis. Enquanto uma está localizada na capital do estado, uma metrópole litorânea de 2,7 milhões de habitantes, a outra é sediada a 380 km de distância, numa cidade de menos de 100 mil habitantes, em pleno sertão baiano. Em Salvador há um número muito maior de cursos universitários e equipamentos culturais, como galerias, teatros e cinemas (não há nenhum desses três em Senhor do Bonfim). Por outro lado, as distâncias em Senhor do Bonfim são menores, favorecendo o deslocamento a pé; o custo de vida é menor e a cidade enfrenta menos problemas ligados à violência. Enquanto o CJCC de Salvador divide o espaço físico com o Colégio Estadual da Bahia (Colégio Central), a unidade do interior detém total controle do espaço físico, o antigo Colégio Cazuzu Torres. Entre 2013 e 2018, foram efetivadas 9882 matrículas em cursos do Centro Juvenil de Salvador. Já no CJCC Senhor do Bonfim, foram 2539 matrículas desde sua inauguração.

1.3.2 Procedimentos de produção de informações

No que se refere aos procedimentos, foram selecionadas quatro estratégias para produção de informações no âmbito da abordagem qualitativa, cujas características são adequadas ao objeto desta investigação:

a) Análise de documentos

Etapa de preparação para a realização do campo. As informações colhidas, presenças e ausências reveladas nos documentos, servem como guia para a investigação no campo, “orientando” o olhar e os recortes a serem feitos. Foi realizada a análise dos seguintes tipos de documentos:

Ordenamento normativo e documentos institucionais – conjunto dos principais documentos oficiais que nos permite compreender os Centros Juvenis de Ciência e Cultura a partir de sua base formal. Os documentos considerados estratégicos para a existência e funcionamentos dos CJCC são: o seu decreto de criação; as portarias que

instituem cada centro e organizam o seu funcionamento; o documento-base (em suas diferentes versões), que orienta conceitualmente suas atividades.

Questionários de avaliação – questionários online submetidos aos estudantes que frequentaram todos Centros Juvenis em 2017, com informações gerais sobre os alunos e posicionamentos deles a respeito de sua escola regular e dos CJCC. Os questionários foram elaborados pela Coordenação dos Centros Juvenis em conjunto com a Coordenação de Avaliação e Indicadores Educacionais da Secretaria da Educação da Bahia. Acompanhados de suas respectivas análises, tais documentos, embora também institucionais, merecem atenção especial, pois detêm informações de perfil dos alunos dos CJCC, bem como revelam um processo avaliativo em diálogo direto com os estudantes, personagens centrais desta pesquisa. As informações aqui contidas são capazes de fornecer uma perspectiva ampla e autorizar eventuais generalizações de aspectos da investigação.

b) Grupos focais

A importância deste procedimento decorre da possibilidade de gerar situações em que os atores sociais põem em choque as suas interpretações da realidade vivida (no caso, da experiência nos Centros Juvenis). São oportunidades de encontrar ambivalências, discordâncias, conflitos e complementaridades nas narrativas. Por outro lado, são também ocasiões em que se consegue identificar percepções e valores compartilhados; prioridades e gradações de valores estabelecidos coletivamente. Minayo (2009, p. 69) reforça esta percepção quando afirma que os grupos focais têm “a qualidade de permitir a formação de consensos sobre determinado assunto ou de cristalizar opiniões díspares, a partir de argumentações, ao contrário das entrevistas que costumam ocorrer de forma solitária”. Foram realizados dois grupos focais, um no CJCC de Salvador e um no CJCC Senhor do Bonfim, reunindo grupos de 10 alunos escolhidos entre os respondentes aos questionários de avaliação descritos no tópico acima.

c) Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas são entendidas aqui como ocasiões favoráveis ao encontro intersubjetivo entre ator social e pesquisador. Este instrumento, devido a sua possibilidade de aprofundamento das percepções, favorece que o ator social “abra a guarda” para um compartilhamento íntimo de informações. É a ocasião de, a partir de um processo de escuta sensível, também abrir-se para o outro, para sua narrativa, sua interpretação do mundo. As entrevistas ocorreram posteriormente à realização dos grupos focais. Originalmente, seriam conduzidas quatro entrevistas (duas em cada Centro), respeitando a paridade de sexo (um estudante de cada sexo por Centro Juvenil) e frequência maior e menor aos cursos dos respectivos CJCC. Entretanto, em Salvador a primeira aluna convidada, que havia informado não poder participar, acabou por comparecer à entrevista. Diante daquele *acontecimento*, o pesquisador tomou a decisão de flexibilizar os critérios e incorporar uma entrevista adicional à investigação. Portanto, foram efetivamente realizadas cinco entrevistas: três em Salvador e duas em Senhor do Bonfim.

A pluralidade de fontes de informação investigadas no curso desta pesquisa demonstra a necessidade de “cercar” o objeto a partir de distintas e variadas perspectivas, a fim de buscar a melhor aproximação possível. A natureza difusa e não sistemática do objeto ditou a cadência do estudo e a busca por pistas e evidências que, reunidas, apresentam o quadro geral da percepção dos estudantes a respeito do projeto dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura.

Os procedimentos metodológicos assumidos nesta pesquisa tiveram dois horizontes principais: auscultar com o máximo de liberdade a expressão dos alunos, na medida em que toda a investigação é centrada na perspectiva dos estudantes sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura, e evitar que o cargo de coordenador dos CJCC, exercido pelo pesquisador, interferisse de maneira inadequada no processo. Para tanto, a seleção dos estudantes para os grupos focais, que obedeceu à proporcionalidade de três critérios (série; sexo e escola) dentre universo de estudantes respondentes aos questionários, foi realizada por uma terceira pessoa (um técnico da equipe da coordenação dos Centros Juvenis) que não conhecia os estudantes.

A eleição dos discentes para as entrevistas considerou como universo os participantes dos grupos focais em cada cidade. Foi definido que seriam convidados os estudantes que houvessem participado de mais e menos cursos em 2017, respeitada a paridade de gênero. Tomada como parâmetro principal, a vivência no CJCC é fator relevante para a formação de sua percepção acerca do Centro Juvenil. A alternância entre vivências mais e menos extensas permite pluralizar as perspectivas e percepções sobre o CJCC. A seleção dos estudantes entrevistados, portanto, respondeu a critérios claramente determinados, evitando eventuais direcionamentos, mesmo que não intencionais, por parte do entrevistador/mediador. Feita essa ressalva, necessário se faz considerar que os educandos entrevistados e integrantes dos grupos focais participaram, de forma voluntária, do Centro Juvenil de Ciência e Cultura. É plausível, pois, supor que qualquer metodologia que privilegie a ótica dos estudantes em relação aos CJCC, contenha em si algum viés favorável aos mesmos.

Originalmente, os objetivos definidos para esta pesquisa eram conhecer a percepção dos estudantes quanto ao projeto dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura (geral); compreender o papel que os estudantes atribuem a si mesmos no desenvolvimento dos CJCC e analisar as percepções dos estudantes acerca de como os Centros Juvenis influenciam sua vida acadêmica e político-cultural (específicos). A interação com os estudantes, nos grupos focais e nas entrevistas, ao longo do processo, conduziu ao encontro de conjuntos de sentido não observados *a priori*, fora do diálogo com os discentes. De forma coerente com os pressupostos metodológicos da pesquisa, tais irrupções não foram ignoradas. Serviram, antes,

para provocar deslocamentos e adequações de forma a acolher na investigação a riqueza de elementos trazida pelos discentes e redirecionar a ênfase de pontos que, eventualmente, tenham frustrado expectativas. Assim, a percepção sobre o projeto dos CJCC continuou a ser o foco da investigação e o primeiro dos objetivos específicos – compreender o papel que os estudantes atribuem a si mesmos no desenvolvimento dos CJCC – também. Já o segundo foi reformulado de maneira a observar a percepção dos educandos sobre a influência do CJCC em sua vida escolar e no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Durante a investigação, os vários momentos de diálogo com os alunos não forneceram elementos suficientes para verificar se os estudantes identificavam influência do Centro Juvenil em seus hábitos, escolhas, gostos e decisões fora da escola (“vida político-cultural”) ou se essa influência simplesmente não se realiza de forma significativa. Em função da natureza mais difusa da “vida político-cultural”, talvez se faça necessário outro conjunto de estratégias, não contempladas nessa pesquisa, para melhor identificar a (possível) relação entre os CJCC e esse aspecto da vida dos educandos.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O percurso escolhido para esta pesquisa passa por uma compreensão dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura; do contexto em que se inserem e com o qual dialogam; dos jovens estudantes que frequentam os CJCC e, enfim, da percepção que elaboram a respeito da proposta educacional dos Centros Juvenis.

Capítulo 2

O segundo capítulo da dissertação concentra o foco na descrição detalhada dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura. A iniciativa é apresentada desde sua concepção inicial, em 2009, e a publicação do decreto governamental instituindo-a formalmente (2011) até as suas diversas etapas de amadurecimento institucional e conceitual. A criação de cada Centro Juvenil – Salvador (2013); Senhor do Bonfim (2014); Barreiras, Itabuna e Vitória da Conquista (2016) – é contextualizada, considerando o ambiente autorizante, elementos impulsionadores, obstáculos e constrangimentos. O exame dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura envolve a discussão dos documentos oficiais da Secretaria Estadual da Educação relativos aos CJCC. São analisados o decreto de criação dos CJCC e todas as portarias referentes à iniciativa, sejam as de criação de novas unidades, sejam as que regulamentam seu

funcionamento. O documento-base, que estabelece princípios conceituais e operativos dos Centros Juvenis, tem as suas diferentes versões descritas e revistas detalhadamente. Nesta etapa da dissertação, é descrita a forma como operam os CJCC e os profissionais neles envolvidos. Os cursos, oficinas e demais atividades desenvolvidas nas unidades dos Centros Juvenis são conhecidos e detalhados. Ainda neste capítulo, são descritas algumas ações pelas quais os Centros Juvenis de Ciência e Cultura alcançaram certo reconhecimento.

Capítulo 3

Este capítulo retrata aspectos da nova circunstância social contemporânea, cujas características – algumas delas inéditas na história – impõem-se como fatores relevantes para qualquer política pública educacional contemporânea. É discutida a crescente urbanização do planeta Terra a forma como a experiência de mundo da humanidade transforma-se a partir da “emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço” (HARVEY, 1992, p. 7). As revoluções nos transportes e nas comunicações comprimem o “tempo-espaço”: reduzem radicalmente distâncias e reconfiguram as noções de território (HAESBAERT, 2004). Essas mudanças são acompanhadas e, simultaneamente, conformam uma mudança estrutural na produção e no consumo, bem como nas relações sociais (HARVEY, 1992; CASTELLS, 2000). É instaurado um “processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78). Todos os movimentos mencionados acima culminam na configuração de uma “Sociedade em Rede”, conforme descrita por Castells (2000), estruturada a partir de redes interligadas e baseada no paradigma econômico-tecnológico da informação. Uma vez desenhada a nova circunstância social, são discutidos alguns desafios contemporâneos da educação, a saber: *escola na sociedade do conhecimento; escola na sociedade em rede; conhecimento transmídia; produção e autoria; colaboração; conexão e condições sociais e materiais*. A discussão desse contexto e dos desafios evidenciados dialoga principalmente com os campos do urbanismo, territorialidade; sociologia; comunicações e educação. Nesse sentido são acionados autores como Wirth; Simmel; Chauí; Harvey; Tofler; Canclini; McLuhan; Castells; Levy; Jenkins; Lemos; Santaella; Dewey; Teixeira; Resnick; Pretto; Silveira; Sibilia, dentre outros. O texto também é subsidiado por estudos empíricos das Nações Unidas, do Comitê Gestor da Internet Brasil e da Internet Data Corporation.

Capítulo 4

O quarto capítulo desta pesquisa busca a conhecer os jovens educandos que frequentam os Centros Juvenis de Ciência e Cultura. Essa aproximação passa pelo percurso exploratório pela Sociologia da Juventude e suas aproximações com a educação. É tematizada a dualidade conceitual da ideia de juventude (PAIS, 1990), como unidade (fase da vida) e como a diversidade das dimensões e modos de ser e estar dos jovens, percepção que leva ao uso do termo no plural: “juventudes”. O texto então promove uma perspectiva geral da condição dos jovens estudantes no Brasil, a partir de estudos realizados pelo IBGE e pelo UNICEF. Na segunda parte do capítulo, é apresentado o um conjunto de atributos sociais dos jovens estudantes que frequentaram os Centros Juvenis de Ciência e Cultura, através de pesquisa realizada pela Secretaria da Educação da Bahia. Tais informações permitem tecer caracterizações globais dos grupos de educandos em cada cidade, estabelecendo proximidades, distanciamentos e lugares de fala. O Capítulo 4 também põe em discussão, através de informações levantadas pela pesquisa da SEC, impressões gerais dos estudantes sobre suas escolas e os CJCC dos quais participam. Como guias para esta etapa da reflexão, são convocados em causa autores que atuam na fronteira entre educação e sociologia da juventude, como Reguillo Cruz; Pais; Abramovay, Castro; Waiselfisz; Dayrell; Borelli; Leiro; Carrano, além do historiador Eric Hobsbawn.

Capítulo 5

O último capítulo desta dissertação dedica-se a explicitar e compreender a percepção os estudantes que frequentam os Centros Juvenis de Ciência e Cultura, esforço principal de análise do presente trabalho. A percepção dos estudantes sobre o projeto dos Centros Juvenis não é algo dado, mas um amálgama discursivo elaborado a partir de expressões, posicionamentos, opiniões, críticas e também emoções, sensações e sensibilidades dos educandos acerca dos CJCC. Dois instrumentos foram tomados como mecanismos privilegiados para o mapeamento das narrativas dos alunos: os grupos focais e entrevistas, fontes de todas as manifestações nas quais navega este segmento da dissertação. Após leitura compreensiva e exploração detalhada do material, identificando recorrências, convergências e contrapontos, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: *Vida Escolar; Pertencimento, Afeto e Participação; Desenvolvimento Pessoal e Profissional*. A discussão de cada uma das categorias, incluindo eventuais subtemas, é acompanhada de evidências, seja no formato de

falas individuais, seja como diálogos (apresentados em quadros para facilitar a visualização). Embora, a produção de sentido a partir dos depoimentos dos estudantes seja uma etapa dedicada à narrativa estabelecida por eles, há, eventualmente, suporte de autores ou estudos mencionados acima.

Considerações finais

Nas considerações finais, a percepção dos estudantes sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura é apresentada sinteticamente e relacionada aos objetivos desta investigação. Concomitantemente, há uma reflexão sobre as implicações da percepção dos estudantes, considerando desdobramentos possíveis no cotidiano dos gestores e professores ou no projeto global dos Centros Juvenis. A etapa final da dissertação se debruça, ainda, sobre forma a estreitar a sua participação na construção e aprimoramento dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura em relação com a rede pública estadual de educação na Bahia.

2 OS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA

Este capítulo dedica-se a apresentar os Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC), espaços de educação complementar na rede estadual de educação da Bahia, voltados prioritariamente para alunos do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental. É feito um esforço para detalhar toda a trajetória da iniciativa, desde sua concepção até a configuração atual. O texto usa como pontos de partida a experiência do pesquisador enquanto coordenador dos Centros Juvenis; os documentos oficiais da Secretaria da Educação acerca dos Centros Juvenis, em especial aqueles relativos ao seu ordenamento normativo; evidências sobre ações dos CJCC publicadas na imprensa, no Portal da Secretaria da Educação da Bahia e em outras mídias. Atualmente, existem cinco unidades em funcionamento: Salvador, que começou a operar em 2013; Senhor do Bonfim, inaugurada em 2014; Barreiras, Itabuna e Vitória da Conquista (2016). Mais quatro unidades foram criadas em 2018 – nas cidades de Feira de Santana, Jequié, Irecê e Serrinha – e encontram-se em processo de implantação¹.

2.1 ORIGEM

A concepção inicial dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC) nasceu ainda em meados de 2009, logo após o então secretário Osvaldo Barreto Filho assumir o posto. Naquela época, o gestor montava o seu gabinete motivado pela necessidade de trazer inovação à rede estadual e pressionado pela posição nada confortável da Bahia em indicadores nacionais e internacionais. A rede pública estadual da Bahia apenas igualava a meta projetada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para os anos finais do ensino fundamental, enquanto apresentava leves variações positivas em relação aos anos iniciais do fundamental e ao ensino médio (3,2 e 3,1, respectivamente). No que se refere ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA de 2009, a Bahia encontrava-se abaixo da média nacional nas três áreas avaliadas (leitura, matemática e ciências) (INEP, 2012).

O ex-secretário conta que, pouco tempo após sua nomeação, precisou fazer uma cirurgia na face, em função da fissura de uma glândula. Isso o obrigou a ficar um período de cerca de

¹ Na medida em que o processo de criação de novos Centros Juvenis foi iniciado em paralelo à conclusão desta pesquisa, o presente texto não discute as unidades criadas em 2018.

10 dias distante da Secretaria. Durante este “retiro forçado”, foi concebida a ideia original dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, “um espaço na rede escolar que oferecesse ao estudante alternativas de oferecer cursos de curta duração, cursos dinâmicos sobre temas contemporâneos” (BARRETO FILHO, 2018). É possível observar, pelo conjunto de sua entrevista, que Barreto estabelece forte relação do que chama de “temas contemporâneos” com a descobertas científicas, novas tecnologias e a aplicação de princípios científicos no cotidiano.

Os CJCC foram inicialmente imaginados como espaços educacionais instalados em escolas da própria rede estadual, onde os estudantes da rede pública estadual teriam acesso a conteúdos de ponta, produzidos principalmente por universidades, mas também por outros centros produtores de conhecimento – como empresas, organizações não-governamentais, museus e agências, inclusive instituições estrangeiras. A participação dos estudantes nos CJCC seria voluntária, de acordo com os interesses de cada um. Os cursos funcionariam como possibilidade de aprofundamento de estudos em áreas tidas como essenciais para a atualização dos estudantes frente ao cenário atual contemporâneo - e que, segundo a percepção do ex-gestor, dificilmente lhes seriam oferecidos durante o período regular nas escolas. O uso da tecnologia seria intensivo, tanto pelo elo com os conhecimentos contemporâneos quanto pela necessidade de acesso a conteúdos e experiências por todo o planeta. Segundo essa concepção, os estudantes teriam acesso a conteúdos qualificados (posteriormente a ser compartilhados com a rede estadual e, eventualmente, aproveitados por seus professores), além de ampliarem sua jornada escolar e conviverem com colegas de outras unidades escolares.

O ex-secretário conta que, em viagem a Brasília, revelou o projeto ao professor Carlos Bielschowsky, à época secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC) e atualmente presidente da Fundação CECIERJ. De acordo com Barreto Filho, Bielschowsky prontamente o alertou para a dificuldade de encontrar conteúdos e cursos adequados aos Centros Juvenis. O ex-secretário de Educação a Distância do MEC argumentava que existiam, de fato, conteúdos que cumpriam a expectativa do ex-dirigente, mas eles não estariam formatados para um diálogo com estudantes do ensino médio e, por isso, decretava a impossibilidade de acessá-los (Ibid.).

Alinhavadas as linhas gerais do projeto, foi nomeada uma força-tarefa para identificar espaços ociosos em prédios escolares de toda a Bahia, que pudessem receber os Centros Juvenis. Após circular por unidades escolares de todo o estado, a força-tarefa indicou seis cidades - e as respectivas escolas – que receberiam os primeiros sete Centros Juvenis de

Ciência e Cultura: Salvador (Colégio Central e Colégio Luís Viana); Senhor do Bonfim (Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão); Caetitê (Instituto de Educação Anísio Teixeira); Serrinha (Colégio Estadual Rubens Nogueira); Itabuna (Colégio Estadual Eraldo Tinoco); Vitória da Conquista (Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães). Desta lista, seriam instalados Centros Juvenis nas cidades de Salvador, Senhor do Bonfim, Itabuna e Vitória da Conquista, ainda que, à exceção de Salvador, em escolas diferentes por conta de mudanças de critérios, a serem tratadas ainda neste capítulo.

Enquanto a força-tarefa identificava possíveis locais para os CJCC, em outra frente, o próprio secretário Barreto – professor universitário licenciado para assumir a Secretaria da Educação – contactava colegas em universidades, pedindo a colaboração deles ao projeto no formato de cursos que pudessem ser ministrados por professores da rede ou monitores. Gradualmente, foram contactados, pelo secretário e por outros gestores da SEC, pesquisadores de diversas áreas da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A busca seguia para além da academia e também eram acionados gestores de órgãos públicos como a Companhia Baiana de Pesquisa Mineral (CBPM) e gerentes regionais de empresas como a Petrobras.

Cerca de um ano mais tarde, no final de 2010, a gestão cotidiana da Secretaria da Educação se impunha sobre os profissionais da força-tarefa, com diversas outras atribuições na SEC, e seu ímpeto inicial amainou. Percebendo a risco que corria a implantação dos Centros Juvenis conduzida em segundo plano, o secretário Osvaldo Barreto trouxe para a iniciativa um coordenador específico, tarefa que ficou sob minha responsabilidade².

A dificuldade de encontrar conteúdos referida anteriormente por Bielschowsky se confirmou: a agenda de encontros se prolongava e os cursos não eram “entregues” pelos pesquisadores. A rigor, a maioria dos cursos encomendados nunca chegou a ficar pronta. Apenas *Contação de histórias/UFBA*; *Formação, evolução e estrutura do universo/UEFS* e *Como funcionam os games? /UNEB* foram finalizados, já com o Centro Juvenil da capital baiana em atividade. Para cada um dos cursos, os pesquisadores das respectivas universidades ofereceram formação para os professores e monitores do CJCC. Ainda assim, os profissionais do Centro Juvenil relataram dificuldade na adequação dos conteúdos e linguagem ao público da educação básica.

² Embora, naquele momento, eu já trabalhasse na Secretaria da Educação, coordenando os canais da Secretaria da Educação do Estado nas mídias sociais, eu não tinha qualquer contato com a iniciativa dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura.

A formulação inicial dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura foi apoiada pelo debate em torno da criação do programa federal Mais Educação. “Eu comecei a ler alguns materiais sobre essa questão de ampliação dos espaços de aprendizagem [...] tinha o pessoal do Mais Educação que discutia isso” (Ibid.), conta o ex-secretário. Nesse sentido, Barreto defendia o Centro Juvenil em contato com a educação integral,

[...] porque educação integral não é para ocorrer necessariamente dentro da escola, é para ocorrer dentro do museu, num estádio de futebol, ocorrer numa lagoa, sei lá, na praia, onde for, num igreja, num templo, sei lá, nas ruas, o Centro Juvenil, a ideia de educação integral não pode estar fechada. (Ibid.)

Entretanto, o próprio ex-gestor reconhece que não houve avanço nessa integração: “a gente pensou numa integração que a gente não tem, é baixa ainda” (Ibid.). Sobre a concepção inicial dos Centros Juvenis, valeria a pena destacar outros pressupostos: (a) a defesa da perspectiva transdisciplinar³; (b) a (re)afirmação de uma hierarquia entre a educação superior e a educação básica, logo que a primeira seria aquela a produzir os conteúdos; (c) a crença que o conhecimento pode ser “produzido e organizado” por uma instituição e “adaptado e transmitido” por outra.

2.2 ORDENAMENTO NORMATIVO

Em quatro de maio de 2011, foi publicado o Decreto nº 12.829, assinado pelo governador Jaques Wagner, instituindo os Centros Juvenis de Ciência e Cultura (BAHIA, 2011). O reconhecimento formal da iniciativa através do governador trouxe esteio jurídico aos Centros Juvenis, facilitando a sua implementação, inclusive perante setores da própria Secretaria da Educação. Na medida em que a concepção dos CJCC se diferenciava, sob diversos aspectos, das estruturas regulares da rede estadual, fazia-se necessário um ordenamento que esclarecesse e sustentasse tais diferenciações. Por outro lado, o Decreto nº 12.829 foi fundamental para uma primeira consolidação da própria iniciativa, que ganhava contornos mais nítidos e oficiais – ação posteriormente apoiada pela Portaria nº6056/2012 e pelo Documento-Base dos Centros Juvenis.

O artigo primeiro do Decreto estabelece o objetivo dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura (grifo nosso):

³ Ainda que o conjunto de documentos dos CJCC refiram-se sempre à “interdisciplinaridade”, a perspectiva transdisciplinar – que atravessa o campo das disciplinas, estabelecendo-se no âmbito do conhecimento indiviso – parece mais adequada. Na medida em que este não é o cerne da pesquisa, esta discussão não será mais pontuada daqui por diante.

Art. 1º - Ficam instituídos Centros Juvenis de Ciência e Cultura - CJCC, como unidades escolares da rede pública do ensino básico, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, com o *objetivo de promover o acesso dos estudantes às temáticas contemporâneas, mediante estudos e atividades interdisciplinares que potencializam o funcionamento da rede escolar formal, com ênfase na compreensão dos fatos, questões, invenções, avanços e conquistas sociais, artísticas, culturais, científicas e tecnológicas*, com reflexos na convivência humana e cidadã. (BAHIA, 2011)

O artigo destacado tematiza questões estratégicas na formulação dos Centros Juvenis. A ênfase na interdisciplinaridade é reafirmada em mais dois artigos (3º e 7º). O Decreto materializa, assim, a perspectiva de integração dos conhecimentos como uns dos alicerces dos Centros Juvenis.

O mesmo artigo, aqui transcrito, qualifica os Centros Juvenis como “unidades escolares da rede pública do ensino básico, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino” (BAHIA, 2011), com a mesma estrutura administrativa das unidades convencionais (Art. 9º). Essa caracterização – um tanto polêmica –, entra em choque com outra, presente no mesmo Decreto: “Art 4º - Os Centros Juvenis de Ciência e Cultura – CJCC têm natureza interescolar [...]” (Ibid.). Em dois artigos, ao longo do Decreto, as unidades escolares tidas como “regulares” são referidas como “demais unidades escolares” (Art 3º) e “outras Unidades de Educação Escolar” (parágrafo único, Art. 15), expressões que “incluem” os CJCC no conjunto das escolas da rede (Ibid.). Já as menções que os artigos 4º; 7º (segundo parágrafo) e 9º fazem às unidades escolares levam a entender os Centros Juvenis como algo diverso. O próprio Artigo 1º refere-se à “rede escolar formal” (Ibid.), destacando os CJCC deste agrupamento. Ainda que o foco desta investigação seja a percepção dos estudantes acerca dos Centros Juvenis – e não a natureza dos CJCC em si –, é necessário destacar as imprecisões que cercam definições centrais do projeto, bem como a lacuna sentida no que se refere à discussão, no âmbito da própria Secretaria Estadual da Educação, sobre o que a instituição considera como “escola”.

O Decreto nº 12.829 também projeta a interação dos Centros Juvenis com as unidades escolares da rede estadual, com a expectativa de agregação de valor, pelos Centros Juvenis, às práticas pedagógicas correntes na rede pública. Em várias ocasiões e sob diferentes pontos de vista, o documento menciona essa relação:

- “estudos e atividades que potencializam a rede escolar formal” (Art. 1º);
- “oferta de cursos e oficinas [...] de modo interdisciplinar com as atividades que se desenvolvem nas demais unidades escolares” (Art. 3º);
- aproveitamento de atividades mediante “articulação institucional entre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura e a unidade escolar” (Art. 3º, parágrafo único);

- “ampliação da jornada educativa no contraturno escolar”, “interação social e cultural da rede estadual de ensino” e “contribuições [...] alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (Art. 5º);
- “integração da proposta político pedagógica dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura com as das escolas de sua abrangência” (Art 7º) ;
- “as atividades dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura serão desenvolvidas no turno oposto ao período escolar em que o estudante da rede pública esteja regularmente matriculado” (Art. 12).

O Decreto dá aos Centros Juvenis autonomia para a emissão de certificados de conclusão dos cursos realizados. Também circunscreve a atuação dos Centros Juvenis aos estudantes de ensino médio matriculados na rede estadual, delimitação ampliada na prática, mesmo em contrariedade ao Decreto, com a presença, nos CJCC, de alunos dos últimos anos do ensino fundamental e, eventualmente, de redes municipais. O documento organiza cada unidade dos CJCC em núcleos por áreas de conhecimento. O acompanhamento da iniciativa evidencia, porém, que essa organização não significa restringir a proposta de interdisciplinaridade aos núcleos citados.

De um ponto de vista mais institucional, atribui a uma coordenação específica a gestão dos Centros Juvenis – a “Coordenação Central”, que integra a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB), atual Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED). Cria também o Núcleo de Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas e Conteúdos Digitais, que elaboraria conteúdos digitais que poderiam ser compartilhados com toda rede estadual de ensino. Nos anos que se seguiram à publicação do Decreto, entretanto, foram identificados vários setores na Secretaria com o perfil de criação de conteúdos digitais. Esta percepção fez com que esse Núcleo referido no documento fosse diluído: o desenvolvimento de práticas pedagógicas ficou a cargo das unidades dos CJCC e os conteúdos digitais, da Rede Anísio Teixeira, via Plataforma Anísio Teixeira (<http://pat.educacao.ba.gov.br>), anteriormente denominada antigo Ambiente Educacional Web.

A Portaria nº6056/2012 (posteriormente modificada pela Portaria nº2353/2013) dá sequência ao Decreto de Criação, detalhando a organização dos Centros Juvenis. O primeiro marco estabelecido pela Portaria é instituir que todo Centro Juvenil recebe a qualificação de “escola de porte especial”, que designa unidades escolares com mais de 2.500 alunos matriculados ou que são estratégicas para a rede estadual de educação. Na prática, o porte especial facilita/ amplia o acesso a recursos e as deixa em evidência perante a Secretaria da Educação. No mesmo artigo (3º), a publicação dá flexibilidade ao público previsto para os

Centros Juvenis, mencionando que eles são destinados “preferencialmente aos estudantes matriculados no ensino médio” (BAHIA, 2012, p.1).

O documento detalha a organização dos recursos humanos dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura. Segundo o documento, cada CJCC teria:

- 1 diretor(a);
- 3 vice-diretores;
- 1 secretário(a) escolar;
- 5 coordenadores de núcleo;
- monitores.

Sobre as funções acima, é importante observar que, inicialmente, a concepção dos Centros Juvenis previa um número reduzido de professores da rede estadual (apenas cinco) e maior de monitores (bolsistas universitários), cuja quantidade não é determinada na publicação. Assim, os professores – segundo a portaria, selecionados entre os docentes da rede estadual de ensino – atuavam como “coordenadores de núcleo”. O risco dos educadores perderem a gratificação por regência e outros benefícios profissionais – principalmente a contagem de tempo para aposentadoria –, fez com que esta posição fosse revista e retificada em nova portaria (nº2353/2013). Nesse documento, o termo “coordenadores de núcleo” é alterado para “professores de núcleo”, a fim de reforçar a função do docente na unidade escolar, assegurando a sua regência. Além disso, a nova portaria não mais determina o número específico de professores por Centro Juvenil, indicando que tal quantitativo será definido a partir da demanda de cada unidade.

As duas alterações também foram motivadas por razões pedagógicas. Entre a publicação de uma portaria e outra, foi possível para a coordenação estadual dos centros e para a direção do CJCC Central identificarem o equívoco da intenção inicial, que ancorava excessivamente as atividades nos monitores. Estes mostravam pouca familiaridade com a proposta dos Centros Juvenis, falta de didática e reprodução do formato expositivo/disciplinar/ hegemônico de aulas. Faltava, principalmente, incorporação do “espírito” dos CJCC, algo difícil em se tratando de bolsistas que não participaram da construção da proposta e cujo tempo máximo na instituição é dois anos. Também ficou evidente o limite da própria concepção inicial dos CJCC, que apostava no desenvolvimento externo de conteúdos e sua “aplicação” nos Centros Juvenis. Colocados na posição de “multiplicadores/ retransmissores”, dificilmente monitores ou professores se apropriariam das atividades de forma satisfatória.

Adicionalmente, a Portaria nº2353/2013 modificou a organização de pessoal dos CJCC no que se refere aos vice-diretores: estabeleceu que os vices completariam a carga horária de

40 horas no estado como professores nos Centros Juvenis. A decisão foi embasada na ideia que o duplo vínculo dos vice-diretores, atuando como gestores e docentes, aproximaria a direção das unidades dos desafios pedagógicos a serem enfrentados para a realização da proposta dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura.

De volta à Portaria nº6056/2012, ela ainda prevê, para os professores, a função de orientador dos discentes no desenvolvimento de “projetos próprios” e “experimentos e práticas culturais e científicas” (BAHIA, 2012). A produção de projetos de investigação – observada na participação de alunos dos CJCC em feiras, congressos e outros eventos científicos –, bem como o reconhecimento dos mesmos, conforme tratado mais adiante no texto, confirma a relevância que esse papel desempenhado pelos docentes tem ganhado nos Centros Juvenis.

Embora deixe a cargo de cada unidade a definição de seu horário de funcionamento, a Portaria nº6056/2012 recomenda para os CJCC três turnos de segunda a sexta e dois turnos (matutino e vespertino) aos sábados. Até agora, entretanto, o funcionamento aos sábados foi esporádico e restrito a algumas unidades dos Centros Juvenis. Durante a semana, a maior frequência ocorre no turno da tarde, em função da maioria dos estudantes estarem matriculados no ensino regular pela manhã, portanto indisponíveis para os Centros Juvenis. Também aberto aos alunos, o turno noturno apresenta características próprias, marcadamente a questão da segurança, que demandam estratégias específicas dos CJCC.

A Portaria nº6056/2012 também promove uma categorização das atividades dos Centros Juvenis, com base na sua carga horária:

- Atividades curtas - até 3h de duração
- Atividades médias - mais de 3h e menos de 15h
- Atividades longas - mais de 15h e menos de 30h
- Atividades especiais - carga horária variável, conforme necessidade de cada unidade (em geral, mais de 30h)

Segundo o documento, apenas são emitidos certificados para atividades com mais de 3h de duração (médias e longas), obedecendo o critério de frequência mínima de 75%. A opção pela oferta de atividades de duração reduzida (em geral, até 30h) revela uma aposta em compromissos de mais fácil consecução, dependendo da disponibilidade e do interesse do estudante e em oposição, principalmente, ao contrato diário e anual da matrícula na escola regular.

A Portaria nº6056/2012 ainda dispõe sobre o Projeto Político Pedagógico dos Centros Juvenis, na qual determina a elaboração de um único PPP para todas as unidades da iniciativa.

Esse instituto não obteve êxito, na medida em que as realidades de cada Centro e do território em que foram implantados são muito díspares – ainda que todos os CJCC estejam submetidos a uma mesma proposta e lógica de funcionamento. Contrariando a Portaria, portanto, os CJCC passaram a fazer Projetos Político-Pedagógicos específicos para cada unidade.

Além da já citada Portaria nº2353/2013, os outros instrumentos dessa natureza publicados foram as portarias de criação de cada unidade: CJCC Central/Salvador (nº 6250/2012); CJCC Senhor do Bonfim (nº 6493/2013); CJCC Vitória da Conquista (nº 5013/2015); CJCC Itabuna e Barreiras (nº 6260/2015 e nº 6261/2015, respectivamente).

Há três versões do Documento-base dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, que fornece orientações gerais sobre a iniciativa. A primeira foi elaborada em 2010. É anterior, portanto, tanto ao decreto de criação dos Centros (2011), quanto à portaria que organiza seu funcionamento (2012). O documento foi atualizado em 2012 e revisado novamente em 2015.

Com nove tópicos distribuídos em seis páginas, a versão de 2010 é um documento curto, que não se propõe a aprofundar as questões abordadas. Não por acaso, é possível, em alguns trechos, observar simplificações, como, por exemplo, restringir a discussão sobre qualidade da educação, no tópico “Contexto”, às notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O primeiro Documento-base apresenta os Centros Juvenis de Ciência e Cultura como uma iniciativa de educação complementar e orientada para:

[...] ampliar o acesso da juventude baiana às temáticas contemporâneas na perspectiva de consolidar a sua capacidade de fazer nexos interdisciplinares, potencializando a compreensão de fatos, questões, invenções, avanços e conquistas científicas, sociais, culturais, artísticas e tecnológicas da humanidade. (BAHIA, 2010)

Assim como o objetivo descrito acima, as principais premissas do Documento-base são coerentes e influenciam o decreto de criação dos CJCC, a ser publicado no ano seguinte. Itens como o foco no ensino médio; a interdisciplinaridade; os cursos e oficinas (ainda que assegure a liberdade de formatos para a promoção da aprendizagem); e a convivência entre estudantes de diferentes escolas são tratados de forma muito semelhante nos dois documentos. Por este motivo, não há sentido em fazer aqui uma nova discussão de assuntos discutidos anteriormente, no âmbito do decreto.

Uma menção importante do documento-base é associar os cursos e oficinas também ao cotidiano dos estudantes. A explicitação desse requisito num documento guia afirma a importância do dia a dia dos educandos, torna-o subsídio para o desenvolvimento das

atividades pedagógicas. De forma semelhante, o documento indica a familiaridade dos alunos com a tecnologia como um “ativo para construção do conhecimento” (BAHIA, 2010, p.3). Não apenas valoriza a tecnologia, mas a apropriação, já existente, dela pelos jovens – afinal, é intensa a presença da tecnologia no cotidiano e na sociabilidade das juventudes.

A primeira versão do Documento-base detalha o modelo de funcionamento concebido para os CJCC, no item denominado “Ciclo de Produção de atividades de aprendizagem”. Neste modelo, a geração de conteúdos, principalmente cursos e oficinas interdisciplinares, caberia às universidades ou a outros “centros de produção de conhecimento”, que poderiam também ser empresas e organizações da sociedade civil. Necessário observar que os Centros Juvenis, em momento algum, parecem estar incluídos no rol de Centros de Produção de Conhecimento. Aos cursos e oficinas, seriam adicionados conteúdos educacionais já existentes, garimpados e personalizados por bolsistas. Os autores dos cursos, então, aprovariam a incorporação desses conteúdos e participariam, na sequência, uma formação de tutores que ministrariam os cursos. Os estudantes fariam inscrições nas atividades por um sistema disponível no portal da Secretaria da Educação e as atividades teriam início. Caso fossem aprovados pelos alunos dos CJCC, os planos dos cursos ficariam disponíveis para uso também por professores nas escolas da rede estadual.

A dinâmica descrita aponta várias questões passíveis de discussão. Em primeiro lugar, reforça certa categorização da educação básica como um segmento em que não se produz conhecimento – tarefa reservada a empresas, ONGs e, principalmente, “instituições de ensino superior”. O desenho também demonstra conformidade com a lógica de “transmissão de conteúdos”, “transmitidos” duas vezes: dos *centros produtores de conhecimento* para os tutores e destes para os alunos. Este modelo, consideravelmente presente nas escolas, bem como em uma extensa diversidade de projetos que contam com a figura do “multiplicador”, percebe os conteúdos de forma isolada e autonomizada. Desconsidera as abordagens, interpretações, apropriações e interações necessárias para que qualquer conteúdo seja conhecido e tenha relevância para alguém.

O “design operacional” apresentado no documento-base dos CJCC previa uma interação muito bem estruturada entre vários agentes sociais que não se realizou na prática. Embora demonstrassem interesse, os grupos de pesquisa das universidades e as demais organizações contatadas para o desenvolvimento de cursos não conseguiram priorizar a produção dos mesmos ante suas tantas tarefas cotidianas; a busca por outros conteúdos educacionais ficou sob responsabilidade de outro setor da SEC, pouco integrado aos Centros Juvenis e, portanto, também sem contato com os autores dos cursos; quase não ocorreram formações de tutores

(termo depois substituído por monitores) e a ideia de um sistema único de inscrição de estudantes foi abandonada, em parte por conta da dificuldade encontrada pela Secretaria da Educação em elaborar sistemas de inscrição customizáveis, em parte porque muitos estudantes inscreviam-se e não apareciam para fazer as atividades, sendo identificada a necessidade de um contato presencial com os educandos.

O documento de 2010 faz uma referência à duração das atividades, com parâmetros diferentes dos observados na portaria que sairia em 2012. Nesta versão, as atividades de curta duração seriam menores que 4h; as de média duração, entre 4h e 20h e as de longa, entre 20h e 40h.

O primeiro Documento-base é muito tímido ao indicar a infraestrutura necessária para a implantação de uma unidade CJCC. Afirma que seriam necessários apenas uma sala de direção; uma sala de audiovisual; uma redação multimídia; computadores, acesso à internet e lousas eletrônicas. Traz, ainda, a relação dos locais onde originalmente seriam implantados Centros Juvenis de Ciência e Cultura, conforme descrito anteriormente. A lista acabou sendo precisa apenas no caso do CJCC implantado no Colégio Central, em Salvador. Em Itabuna, Senhor do Bonfim e Vitória da Conquista, houve mudança de local e as unidades foram implantados nos Colégios Estadual de Itabuna, Cazusa Torres e Rafael Spínola, respectivamente. Em Senhor do Bonfim, inclusive, o CJCC não dividiu o espaço com a escola preexistente – a escola estava em processo de extinção e o Centro ocupou completamente o espaço. Também houve a instalação de Centros Juvenis nas cidades de Barreiras, não mencionada na lista. Embora tenham existido visitas prospectivas para Caetité e Serrinha, os municípios deixaram de ser prioridade na instalação de CJCC em função da baixa quantidade de alunos do ensino médio nas duas cidades.

A segunda versão do Documento-base é ainda mais enxuta (oito tópicos em cinco páginas) e mantém uma estrutura bastante próxima do documento original. Revela, entretanto, mudanças conceituais significativas. A primeira delas é a troca de “educação complementar” por “educação integral” para caracterizar os Centros Juvenis. A variação não é tematizada nem detalhada, o que dificulta uma discussão mais ampla sobre o tema, mas indica uma certa insegurança conceitual. A identificação com educação complementar retornaria no documento seguinte. Também não há detalhamento conceitual quando na redação é dito: “[...] o educando vislumbrará o conhecimento de forma interdisciplinar através de *metodologias pouco convencionais*, que trazem em si a possibilidade de uma *aprendizagem divertida*, guiada pelo prazer da descoberta” (BAHIA, 2012, p. 3 – grifo nosso). Também mereceria algum

aprofundamento a ideia do estudante “como protagonista de sua própria formação e responsável por suas escolhas” (BAHIA, 2012, p. 3).

O documento de 2012 incorpora algumas nuances, que permitem flexibilizar as definições da iniciativa. O texto inclui a expressão “público alvo preferencial” ao indicar o ensino médio, abrindo espaço para outras esferas de ensino como foco de atuação nos Centros Juvenis (ainda que, alguns parágrafos depois, cite apenas “estudantes de ensino médio”). A mesma lógica se repete no que se refere à produção dos cursos e oficinas, quando “grupos de pesquisa das universidades” são precedidos de “em geral” (BAHIA, 2012, pp. 2-3). O texto modifica a duração das atividades pedagógicas de acordo com os parâmetros da Portaria 6056/2012 e inclui a possibilidade de cursos de “duração especial” – novamente tornando as definições um pouco mais maleáveis.

A diferença mais marcante entre o documento de 2012 e o anterior talvez seja a ausência do modelo de funcionamento concebido para a produção de conteúdos e execução dos cursos nos CJCC. O eloquente silêncio a respeito da estratégia indica o abandono da mesma, possivelmente em função dos obstáculos enfrentados para a operacionalização do modelo. Adicionalmente, a segunda versão do Documento-base atualiza a infraestrutura prevista para os CJCC, incluindo um laboratório de experimentos e o “jardim do conhecimento”, um espaço com experimentos lúdicos fora das salas. Esse “olhar para fora” é um indicativo do movimento que mais tarde ganharia força nos Centros Juvenis: a aula fora do espaço da sala e mesmo dos limites do ambiente escolar.

A versão mais recente do Documento-base, elaborada em 2015, é mais robusta (seis tópicos em 10 páginas) e traz, pela primeira vez, referências teóricas, sinalizador de uma preocupação em referendar e discutir mais profundamente os assuntos e conceitos acessados pelos CJCC. O novo documento tenta ampliar o debate sobre educação atual, tematizando o valor da escola para os estudantes, o envolvimento destes com seu processo de aprendizagem e a desconexão da escola como o mundo (BAHIA, 2015, p.2).

Como mencionado anteriormente, essa versão do documento resgata a identificação dos Centros Juvenis como educação complementar, introduzindo também uma relação dos CJCC com diversificação do currículo e ampliação da jornada. Também reforça a característica de espaço interescolar do Centro Juvenil, destacando a relação que cada um estabelece com as escolas da rede.

Pela primeira vez, há uma investida conceitual na caracterização dos CJCC e boa parte do texto é dedicada a apresentar os “quatro pilares” dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura:

- (i) *o estudante é autor de sua jornada* – na medida em que a participação é voluntária e cada aluno escolhe as atividades e a carga horária com que irá se comprometer;
- (ii) *a escola é conexão* – o conhecimento hoje é multiponto, produzido colaborativamente, e a escola é um dos muitos locais de produção de conhecimento, necessitando dialogar com os outros elos da rede;
- (iii) *o conhecimento é transmídia* – existem, ao lado do binômio leitura-escrita, muitas outras linguagens a partir da qual é possível produzir e circular conhecimento;
- (iv) *aprender é divertido* – há uma defesa de que o desconforto com a experiência escolar - a ideia de que a aula é chata – deveria ser exceção, e não regra. Aprender pode e deve ser divertido, envolvente, empolgante e mobilizador.

Todos os pontos consolidam sinalizações já existentes nos documentos anteriores. A versão 2015 do Documento-base apenas exhibe argumentos na tentativa de que dar amplitude e consistência às escolhas realizadas. Importante observar que, ao explicitar definições estratégicas, a iniciativa passa a se impor alguns desafios estruturais: respeitar a liberdade dos estudantes; operar em parceria com outras instituições; utilizar uma diversidade de linguagens e tecnologias, aproximando-se da condição juvenil dos estudantes; opor-se a ideia de que “a escola é chata” (DAYRELL, 2012; SIBILIA, 2012), propondo atividades divertidas e interessantes, criando ambiências atrativas aos estudantes.

A terceira versão do Documento-base amplia as possibilidades de relacionamento com estudantes, incorporando de vez o nono ano do ensino fundamental enquanto parte do foco prioritário de atuação, que inclui também o ensino médio. Também abre espaço para atendimento a outras “modalidades e séries, bem como para a comunidade do entorno de cada CJCC” (BAHIA, 2015, p.6). Ainda em relação à oferta de atividades, o texto mais recente menciona, pela primeira vez, o processo de mobilização de estudantes – etapa crucial das atividades dos Centros Juvenil, pois é na mobilização que cada CJCC se apresenta à comunidade escolar local e a convida a frequentar o Centro. Importante observar que a terceira versão do Documento-base é elaborada levando em consideração a experiência, à época, de dois CJCC em funcionamento. Assim, a relevância que esta atividade ganhou reflete-se no próprio documento. Enquanto dinâmica comum a todos Centros Juvenis, é considerada corresponsabilidade de gestores, professores, monitores e funcionários. Adicionalmente, o texto faz uma descrição da equipe, na qual:

- inclui a figura do vice-diretor - cada unidade do CJCC possui três vices, que dedicam 20h ao Centro como gestores e 20h como professores;
- trata professores como “professores”, e não “coordenadores de conteúdo”, como nos documentos anteriores;

- indica que as universidades e outros “centros de produção de conhecimento” são considerados “parceiros prioritários”, que realizam atividades em conjunto, “podendo, inclusive, projetar cursos e outras atividades para os CJCC” (BAHIA, 2015, p.8).

O último tópico da lista acima representa uma inversão bastante expressiva do que vinha sendo advogado anteriormente nos documentos de referência dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura. A lógica que as universidades e um grupo seletivo de outras organizações seriam os “produtores de conhecimento” e, nos CJCC, ocorreria a transmissão desse conhecimento para os estudantes não existe mais nessa redação. As universidades e outras instituições passam a ocupar uma disposição horizontal, sendo tratados como parceiros que desenvolvem atividades em conjunto e *podem, eventualmente*, projetar cursos e atividades para os Centros.

Enfim, há outra mudança significativa na configuração mínima necessária para a instalação de um Centro Juvenil, que passa a demandar: “cinco salas multiuso; dois laboratórios (ciências e artes); sala de leitura; sala da direção; sala de professores; dispensa e depósito de alimentos, além de um jardim do conhecimento, composto por experimentos científicos interativos” (BAHIA, 2015, p.8).

2.3 O PRIMEIRO CENTRO JUVENIL

Formalmente instituída em 12 de julho de 2012, a primeira unidade dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, o CJCC Central (Salvador), veio “abrir as portas” em dezembro do mesmo ano, apresentada à comunidade pelo secretário estadual da educação da época, Osvaldo Barreto.

O período entre a existência formal e o início das atividades do Centro foi dedicado principalmente a quatro empreendimentos: (a) formação de equipe; (b) reforma do espaço físico e aquisição de equipamentos; (c) contato com gestão e professores do Colégio Central; (d) preparação da primeira oferta de atividades.

A constituição da equipe inicial do CJCC Central foi realizada via seleção pública (conforme previsto em decreto), prática que se repetiu em todas as composições de equipes gestoras de todos os Centros Juvenis. Naquele caso específico, a equipe não foi formada de uma vez só, pois o processo seletivo só conseguiu levar dois nomes (a diretora e a vice-diretora do turno matutino) a serem publicados no Diário Oficial do Estado. Posteriormente, a equipe foi completada, com a seleção de uma segunda vice-diretora (vespertino) e de um vice-diretor (noturno). O formato da seleção de dirigentes, com duas etapas, análise de

currículo e entrevista, inspirou dinâmicas semelhantes nas seleções de gestores dos outros CJCC. No que se refere aos docentes, inicialmente foram convidados a integrar o Centro cinco professores da rede estadual (das áreas de linguagens, ciências da natureza e artes). Com o passar do tempo, também a seleção dos docentes se tornou um processo público interno e com livre concorrência dentro da rede pública estadual, ainda que não envolvesse a publicação de convocação ou resultados no Diário Oficial. Foram realizadas seleções posteriores para ampliar o quadro de docentes do CJCC Central (BAHIA, 2013), que hoje conta com 16 professores. Não é surpresa que, por serem processos “novos”, as seleções de gestores e professores demoraram bem mais tempo que inicialmente previsto.

A escolha do Colégio Central para sediar o primeiro Centro Juvenil ocorreu devido a duas razões: (a) o simbolismo que significaria um Colégio com história tão relevante receber uma iniciativa nova da Secretaria da Educação; (b) a grande quantidade de espaços ociosos no Central, que chegou a ter sete mil alunos e, naqueles dias, recebia algo em torno de mil estudantes. Ainda na época da força-tarefa, foi iniciado um processo de licitação para a reforma do espaço que sediará o primeiro Centro Juvenil de Ciência e Cultura: os dois primeiros pisos do Pavilhão Dalva Mattos, do Colégio Central, com um total de 18 salas. A licitação original previa apenas a reforma do interior das salas mencionadas. Uma análise apurada da situação, entretanto, revelou a necessidade de um aditivo de contrato para incluir no serviço a revisão e adequação das instalações elétricas dos dois pavimentos; a implantação de infraestrutura lógica, com cabeamento de todas as salas para internet; preparo acústico de parte das salas e a pintura de todo o pavilhão. A reforma do espaço atrasou ainda mais o início das atividades do CJCC Central (já prejudicado pelo período de seleção da equipe) e deixou duas lições valiosas para a implantação dos próximos Centros: não instalar os CJCC em espaço que demandem grandes intervenções nem aguardar a “condições ideais” para inauguração, sob a pena de desgastes provocados por cronogramas excessivamente alongados. Mais tarde, já em 2013, o CJCC receberia uma série de experimentos cedidos, no formato de comodato, pelo Instituto Inspirare (<http://inspirare.org.br>). Os equipamentos, ainda em uso no Centro Juvenil, compõem o chamado “Jardim do Conhecimento” da unidade, experimentos interativos, posicionados no espaço aberto do Centro Juvenil.

Enquanto prosseguia a reforma, as equipes recém-empossadas do CJCC iniciaram diálogos com a direção e os docentes do Colégio Central. Durante tais interações, descobriu-se que não houve conversas estruturadas, apresentando o Centro Juvenil e formatando um modelo de convivência. Consequentemente, os “anfitriões” que tiveram parte de “sua casa” cedida para uma iniciativa “estranha” não estavam nada felizes. Em uma das conversas,

chegaram a verbalizar que o Centro Juvenil seria a “Casa Grande” e o Colégio Central, a “Senzala”. Foi preciso bastante tempo para que alguns professores do Colégio Central aceitassem cooperar e estabelecessem relações produtivas com seus colegas do Centro Juvenil. Ainda assim, nunca deixou de haver alguma resistência. O diálogo entre gestores era facilitado pela demanda institucional. No entanto, não é possível afirmar que algum dia tenha havido uma parceria verdadeira entre as duas unidades.

A partir de janeiro de 2013, O CJCC Central começou a receber estudantes. A oferta inicial se restringiu a um curso de inglês, contratado em parceria com a Universidade Federal da Bahia, através do Núcleo Permanente de Extensão em Letras (Nupel)/ Instituto de Letras. A opção se justificava em função do domínio da língua franca contemporânea ser visto como um gatilho capaz de catapultar possibilidades de aprendizagem, através do acesso a conteúdos e práticas pedagógicas internacionais. Soma-se a isso a dificuldade (que persiste até hoje) de encontrar docentes da área com capacidade de ofertar cursos de inglês em alto nível. O contrato com a UFBA durou dois anos, ao custo total de R\$ 1.732.196,56 e atendeu 1.584 alunos, que cursavam quatro períodos, com material didático incluído – o custo de cada estudante por período, portanto, foi de R\$273,39. A oferta gratuita do curso de inglês contribuiu para apresentar o primeiro Centro Juvenil à população, na medida em que gerou visibilidade, inclusive ocupando espaço de mídia espontânea em veículos da imprensa local (IBAHIA, 2012; G1, 2012; VARELA NOTÍCIAS, 2012; VOZ DA BAHIA, 2012; CORREIO, 2014).

A estratégia adotada para a oferta do curso de inglês, entretanto, não tinha relação pedagógica com a proposta do Centro (ainda que a mesma estivesse – como visto anteriormente – em constantes mudanças). Na prática, o início das atividades do Centro Juvenil ocorreu com algo que não lhe era próprio, uma atividade apenas “sediada” pela unidade. Atualmente, os CJCC de Salvador, Senhor do Bonfim e Itabuna oferecem cursos de inglês – atividades interdisciplinares que dialogam com plataformas digitais gratuitas na área, mais à feição da proposta dos Centros Juvenis.

Nos meses de maio, junho e julho de 2013, o CJCC Central realizou três edições do Atelier Coletivo Visio., um evento multilinguagem idealizado e coordenado pela artista Andréa May. O Atelier Coletivo Visio. possibilitou que estudantes da rede estadual se conectassem com propostas contemporâneas de fazer artístico em variados campos e formatos, desde os mais tradicionais (origami, cerâmica e pintura) até o cruzamento entre arte e tecnologias digitais, com espaço para instalações e práticas artísticas pouco usuais, como a elaboração de chapéus (BAHIA, 2013). Durante o Visio., os alunos poderiam produzir obras;

inscrever-se em oficinas; interpelar diretamente os artistas em conversas informais ou simplesmente ater-se à observação/ fruição. As três edições do evento - que, juntas, receberam 1368 estudantes - contribuíram para situar simbolicamente os Centros Juvenis frente a estudantes e professores da rede estadual e ampliar a visibilidade dos CJCC ante o público citado.

A realização do Atelier Visio. foi uma experiência formativa relevante do ponto de vista dos professores do CJCC Central. A série de eventos permitiu aos docentes uma melhor compreensão da combinação de perspectivas em tese requeridas às atividades dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura: interdisciplinaridade e conteúdos que se relacionem com o currículo escolar; interatividade, valorizando a imersão e o “fazer”; caráter performativo, que desperte o interesse dos alunos; conexão com o mundo e com o universo juvenil.

Após a realização do Atelier Visio. em maio de 2013, começaram a ser oferecidos os primeiros cursos do primeiro Centro Juvenil – aqueles de fato gestados ou pelos docentes do CJCC ou a partir de sua revisão/ readequação (alguns ainda se enquadravam na perspectiva original, elaborados por universidades públicas). Os cursos pioneiros eram os seguintes:

- **Fazendo arte: a fotografia e seus mistérios**
As origens da fotografia e o desenvolvimento tecnológico. Os processos físicos e químicos: a formação da imagem e materiais sensíveis. A câmera fotográfica digital e seu funcionamento. Linguagem fotográfica. A expressão da imagem fotográfica: a luz e seus atributos, o ensaio fotográfico e a fotografia como suporte e linguagem.
- **Labmath**
Conjunto de experimentos visando a construção de conhecimentos de forma lúdica, dinâmica e interativa. Com abordagem interdisciplinar, investigativa e desafiadora, permitirá a produção de um objeto concreto ao final de cada tema estudado e a construção de um acervo permanente. Fará uso das NTCI na produção e divulgação.
- **Contadores de histórias**
O curso abordará três linhas básicas do processo de criação e interpretação da performance da contação de histórias: a improvisação e a criação de histórias coletivas, a transposição do texto literário para a "contação" oral da história. Estabelecerá elos interdisciplinares com: Português (redação - literatura), História e Geografia.
- **Ciência Bruta**
Este curso tem por objetivo propiciar ao aluno conhecimento introdutório dos principais tópicos relacionados com as Ciências (Biologia, Química e Física). Os conceitos ligados aos processos e objetos científicos serão fundamentados, os aspectos históricos, físicos e matemáticos, desenvolvimento e desafios tecnológicos serão utilizados para contextualizar os fatos e fenômenos das ciências. Ao final do curso o estudante deverá saber identificar conceitos, suas propriedades e os principais problemas científicos a eles relacionados. Deverá ser capaz de identificar instrumentos

científicos e suas aplicações. Serão capazes de realizar experimentos e atividades simples de serem desenvolvidas em sala de aula.

- Leituras sonoras

Ações que contemplem a leitura em seus variados segmentos (poesia, letras de músicas, textos literários, textos transmídias...) abrindo possibilidades de criação e releituras pelos alunos, aliada a Ciência do Som (ler, entender e externar em forma de áudio) pela incursão no campo de produções de radioweb, podcast e circuito de áudio interno do CJCC.

Nesse período, também passou a ser regularmente oferecido, em parceria com o Projeto Asas do Brasil, o curso de piloto virtual, até hoje parte do leque de ofertas do CJCC da capital baiana. A atividade acontece dentro de uma cabine real de avião Embraer, anteriormente estacionada no pátio do Centro Juvenil (hoje, em uma das salas do CJCC), e é ministrada por um piloto profissional - o sr. André Bernard Mattos Drumond. O simulador tem *cockpit* com comandos similares ao da aeronave original e software utilizado na formação de pilotos profissionais (BAHIA NOTÍCIAS, 2013; IBAHIA, 2014).

O equipamento, dificilmente encontrado em outras escolas, públicas ou privadas, mexe com o imaginário dos estudantes, cuja possibilidade de voar de avião é, em geral, um sonho distante – quem dirá pilotar uma aeronave. Seduzidos por esse desejo, os estudantes são convidados a estudar assuntos relacionados ao universo da aviação e, assim, lidam diretamente com conteúdos de matemática, física, química, geografia e inglês.

Em novembro de 2013, o Centro Juvenil de Ciência e Cultura Central assumiu a primeira aventura fora de seus domínios: participou do II Encontro Estudantil de Arte, Ciência, Cultura e Esporte, realizado de 27 a 29, na Arena Fonte Nova. A segunda edição do Encontro Estudantil passou a adotar como formato (em vigor até a presente data) a reunião das principais iniciativas artísticas, científicas e esportivas em um anel da Fonte Nova, a fim de que estudantes, professores e a comunidade em geral possam ter uma visão ampla da diversidade de projetos desenvolvidos pela rede estadual de educação.

O desafio era propor uma atividade capaz de apresentar o Centro Juvenil de Ciência e Cultura. Algo que não rivalizasse com os experimentos exibidos nas Feiras de Ciência e Matemática, nem com os projetos artísticos da Secretaria da Educação. A solução proposta foi a produção de uma instalação imersiva artístico-científica de 48m² com foco no dueto luz/escurecimento, conhecida com Caixa Preta dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura. Concebida pela Coordenação dos CJCC e aprimorada pelos professores da unidade soteropolitana.

A Caixa Preta era totalmente escura e dividida em quatro ambientes: (a) Chuva de Palavras, espaço com som e vídeos de poesia concreta projetados no chão e em quase todas as paredes; (b) Holograma, no qual, além de um holograma com vídeos de terror, os visitantes eram surpreendidos por monitores vestidos de preto que acendiam lanternas repentinamente exibindo máscaras monstruosas; (c) Quimiluminescência, ambiente que valoriza a criação de luz a partir de uma reação química (“Quimiluminescência”)⁴; (d) Lightpainting, última seção na qual os visitantes participavam de uma fotografia com a técnica de desenho com luz. Todos os registros fotográficos eram enviados para uma TV de 55 polegadas instalada em frente à Caixa Preta e, posteriormente, postadas no perfil de Facebook dos Centros Juvenis. No total, a instalação tinha de três metros de altura (cinco na Chuva de Palavras), sete de largura e 12 de profundidade.

Unindo ciência, arte, diversão e linguagem juvenil, a Caixa Preta dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura recebeu 1.840 pessoas (cerca de 15% do total de visitantes do evento). O afluxo inesperado de estudantes provocou, inclusive, problemas de logística que tiveram que ser resolvidos ao longo do evento. A boa repercussão levou não apenas a uma nova realização da Caixa Preta no ano seguinte (2014), mas à incorporação da instalação como uma das atividades-âncora do evento. O ano de 2013 foi encerrado com 2.105 estudantes atendidos em cursos do Centro Juvenil e o registro de outros 4.138 alunos participando de atividades pedagógicas pontuais.

Em 2014, o Centro Juvenil de Salvador ampliou seu quadro docente e também o leque de cursos e oficinas oferecidos aos estudantes. Nesse ano, inaugurou a participação de estudantes em eventos científicos fora da Bahia. O Centro Juvenil de Salvador levou seis estudantes – além de um professor e uma técnica acompanhando os educandos – à 67ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com três projetos aprovados na SBPC Jovem. Considerando que o evento ocorreu no Acre, os estudantes acumularam tanto a experiência de apresentar trabalhos em um evento nacional quanto da própria viagem para um dos extremos do Brasil. Não por acaso, os estudantes do CJCC que viajaram para o Acre foram o destaque de capa da Revista Bahia Ciência (2014).

Nos anos seguintes, os Centros Juvenis de Ciência e Cultura participariam da Reunião Anual da SBPC em Porto Seguro (participação institucional), em 2016, e em Belo Horizonte,

⁴ Vale mencionar que a ação foi possível graças à iniciativa de uma professora, que conseguiu junto à polícia técnica a cessão de pastilhas para identificar a presença de sangue em locais de crime. Além de reagir com o sangue, o produto gera um falso positivo com a presença de cloro (substância usada nas experiências da Caixa Preta). Fora do prazo de validade, as pastilhas seriam descartadas por não mais garantirem precisão nos resultados, mas continuavam realizando a reação de quimiluminescência.

em 2017. Nesta última, foram apresentados cinco trabalhos (pôsteres), dos quais dois receberam menção honrosa. O feito é relevante, na medida em que a Reunião da SBPC é um encontro com grande participação da comunidade universitária e essas foram as únicas menções honrosas da Bahia na área de Educação. Ao todo, foram duas premiações e dez menções honrosas.

2.4 A EXPANSÃO

Ainda em outubro de 2013, foi publicada a portaria 6493/2013, criando o Centro Juvenil de Ciência e Cultura Senhor do Bonfim. O CJCC Sr. do Bonfim apresentou um desafio novo: diferentemente do CJCC Central, instalado em parte da área de uma unidade escolar existente (o Colégio Central), o Centro Juvenil de Senhor do Bonfim seria implantado no prédio de uma escola recentemente municipalizada (o Colégio Cazuzza Torres). A partilha do espaço físico com uma unidade de ensino regular tem ônus e bônus. Há o difícil exercício de gestão compartilhada das áreas comuns e dos acessos ao ambiente escolar. A abordagem dos Centros Juvenis traz um pouco de instabilidade à rotina escolar regular, na medida em que enfatiza o livre acesso e a alta rotatividade de estudantes, muitas vezes sem fardamento. Esta “instabilidade”, ocasionalmente, “assusta” os diretores das escolas regulares, sobre quem recai a responsabilidade pela segurança e bem-estar dos alunos e o controle de entrada e saída à unidade. Além disso, quando uma unidade escolar é instada a ceder parte de sua estrutura a outra escola (no caso, o Centro Juvenil), a nova instituição e os profissionais que chegam podem ganhar a pecha de “invasores” e receberem tratamento hostil, como relatado na experiência de implantação do CJCC Central. Por outro lado, partilhar o ambiente com uma escola é ter convivência direta com parte de seu público. Assim, já há, naturalmente, algum convívio entre o CJCC, professores e alunos da unidade “irmã”, o que permite agilidade para o estabelecimento de parcerias, alta frequência de alunos no ambiente sem um *a priori* definido e facilidade para estabelecer vínculos duradouros em função da proximidade.

Instalado no interior, a 380 km da capital, em uma cidade com menos de 100 mil habitantes e apenas cinco escolas estaduais, o Centro Juvenil de Ciência e Cultura Senhor do Bonfim representou uma experiência de alteridade significativa em relação ao de Salvador. Contribuiu para um melhor entendimento de como funcionaria um CJCC a partir de variáveis bastante diferentes da unidade original. Uma das percepções mais importantes foi a dificuldade em garantir a presença de estudantes a partir de uma base menor de alunos matriculados na cidade. A experiência de Senhor do Bonfim, reforçada pela dos três CJCC

criados posteriormente, fez com que a quantidade de estudantes de ensino médio nas escolas da rede estadual se transformasse no critério mais relevante para definição de cidades para a implantação de novos Centros, conforme indica o documento “Implantação de Novos Centros Juvenis de Ciência e Cultura” (BAHIA, 2017). É importante destacar, ainda, que a escolha da implantação de uma unidade do CJCC em Senhor do Bonfim também passou pela boa relação e confiança no trabalho do então gestor do Núcleo Territorial de Educação (à época, Diretoria Regional de Educação), que demandava ativamente a implantação de um Centro Juvenil na cidade.

A seleção de gestores para o CJCC Senhor do Bonfim apresentou uma novidade, a partir de então incorporada a todas as demais seleções de direção: a presença de um membro de outro Centro Juvenil em funcionamento nas entrevistas técnicas. No caso, a então diretora do CJCC de Salvador participou da seleção em Senhor do Bonfim. Essa estratégia permite que profissionais diretamente ligados à lida diária do Centro Juvenil apoiem a seleção e apontem nuances de perfis que pessoas “de fora” teriam dificuldade em perceber. Já o processo de seleção de professores deu oportunidade a quem era do antigo Colégio Cazuzza Torres (que seria extinto) passar ao quadro do CJCC, desde que se identificasse com a proposta e se adequasse às especificidades da nova unidade – dos 16 docentes e duas gestoras, cinco optaram por integrar o Centro Juvenil. Posteriormente, foram feitas outras seleções para complementar o quadro docente do CJCC Senhor do Bonfim.

Sete meses após sua criação formal, o CJCC Senhor do Bonfim foi inaugurado, em 12 de maio de 2014. O evento contou com a presença de uma pequena comitiva da Secretaria da Educação, liderada pelo subsecretário, Aderbal Castro; de membros da coordenação dos CJCC; de três professores e dois monitores do CJCC Central. A cerimônia de inauguração foi aberta pela Filarmônica União dos Ferroviários e teve a participação de 56 profissionais da educação da cidade, entre docentes e gestores escolares.

Durante a inauguração e a primeira semana de funcionamento, o CJCC Senhor do Bonfim também pôs em operação, no pátio da escola, uma réplica da Caixa Preta. Em 15 dias, 702 pessoas, entre alunos, professores, gestores e membros da comunidade, visitaram o equipamento.

Logo no início de suas atividades, o Centro Juvenil de Senhor do Bonfim enfrentou uma adversidade inesperada: na tentativa de explorar a ideia de “aprendizado divertido”, formou, em torno de si, a imagem pública de “espaço para brincadeiras”. Embora fossem contagiados

pela alegria, brincadeiras, *flashmobs*⁵ e *cosplays*⁶ (que viriam mais tarde a se tornar uma das marcas daquele CJCC), professores e estudantes eram comedidos na relação com o Centro por não o identificar como um ambiente propício aos estudos. Em outras palavras, um ambiente “sério”. Foi necessária uma revisão significativa na forma de se comunicar – em especial nas abordagens a estudantes durante as mobilizações – para reverter essa imagem pública. O esforço incluiu a explicitação mais contundente da relação entre as atividades propostas no CJCC e o currículo escolar e um investimento mais forte em tecnologia, identificada atualmente com o uso de realidade virtual e realidade aumentada nas atividades do Centro.

A determinação do CJCC Senhor do Bonfim em estabelecer parcerias e fazer-se presente em atos relevantes para a cidade (PORTAL JAGUARARI, 2017), aliada à extensão reduzida do espaço urbano, possibilitou que aquele Centro Juvenil tenha se tornado bastante conhecido no município – o que posiciona aquele CJCC no extremo oposto ao de Salvador, situado na maior cidade baiana.

A permanência do secretário Osvaldo Barreto no Governo Rui Costa, iniciado em 2015, deu o aval para que os Centros Juvenis fossem incluídos no PPA 2016-2019, com a previsão de inauguração de duas novas unidades por ano. A crise política e econômica que passou a assolar o país, entretanto, impediu que o planejamento fosse respeitado. Criados formalmente ainda em 2015, três novos CJCC vieram a funcionar apenas no ano seguinte, completando o conjunto de cinco Centros Juvenis em operação.

A nova leva de Centros Juvenis foi concebida e executada quase simultaneamente. Essa etapa foi orientada com mais atenção a critérios técnicos e acadêmicos, fruto das duas experiências anteriores. As novas unidades foram instaladas em cidades médias (Barreiras, Itabuna e Vitória da Conquista), a fim de partir de uma base maior de alunos, em comparação com o caso de Senhor do Bonfim. A localização de cada CJCC passou a ser compreendida como fator estratégico e a concentração geográfica de estudantes passou a ser um dos critérios mais relevantes na escolha do local de implantação dos novos CJCC.

Assim, em Itabuna e Vitória da Conquista os Centros Juvenis não foram instalados no centro da cidade, mas em locais com grande concentração de estudantes matriculados, verdadeiros “quarteirões de escolas”. No caso de Itabuna, a proximidade com outras unidades

⁵ Ação coletiva repentina em ambiente público, na qual as pessoas realizam uma performance atípica por um certo período de tempo e rapidamente se dispersam do ambiente como se nada tivesse acontecido

⁶ Termo em inglês, formado pela junção das palavras *costume* (fantasia) e *roleplay* (brincadeira ou interpretação) no qual os participantes se fantasiam de personagens da cultura pop.

é tamanha que o CJCC integra o *Campus Integrado de Educação Básica*, uma iniciativa que visa literalmente derrubar os muros entre as escolas e potencializar tanto o uso de laboratórios e infraestrutura quanto a circulação de estudantes nas várias unidades. Em Barreiras, por uma questão de oportunidade (a extinção do antigo Colégio Folk Rocha), a solução pode combinar localização central com boa quantidade de estudantes matriculados no entorno.

A seleção dos dirigentes das três unidades citadas ocorreu no mesmo modelo: análise de currículo pela Coordenação dos Centros Juvenis, seguida de entrevista com os candidatos selecionados. A banca entrevistadora foi composta pelo Coordenador Estadual dos CJCC; um representante de um Centro Juvenil em atividade e o diretor do Núcleo Territorial (à época, Núcleo Regional) de Educação. O processo foi bastante similar na primeira seleção de docentes de cada unidade, sendo que os gestores, já empossados, participavam do processo, suprimindo a necessidade de representantes de outros Centros. O CJCC Vitória, entretanto, foi vítima de uma situação delicada: na época de sua criação, o município e território enfrentavam uma séria escassez de docentes, impedindo que a seleção se realizasse, pois a mudança de um professor para o CJCC ocasionaria uma vacância na unidade em que ele estivesse lotado. Em virtude desse contexto, o Centro Juvenil de Vitória da Conquista passou o ano de 2016 trabalhando com apenas os três vice-diretores (docentes nas outras 20h) e monitores (bolsistas universitários).

2.5 FUNCIONAMENTO

A participação dos estudantes nos Centros Juvenis é voluntária. Cabe aos alunos escolher se vão frequentar os CJCC e em quais das ações oferecidas por cada CJCC vão se engajar. Desde que reúna condições para deslocar-se até o Centro Juvenil – não é oferecido transporte aos estudantes –, qualquer aluno pertencente a ensino médio ou aos anos finais do ensino fundamental pode participar das atividades do CJCC, ampliando de forma intencional a sua jornada escolar. Lá, recebem almoço ou lanche, a depender do horário previsto da atividade em que se inscreveram.

As matrículas nas atividades não são anuais. Os cursos, via de regra, têm duração de até 30h e é possível se inscrever em vários deles ao mesmo tempo, desde que não haja sobreposição de horários ou conflito com o curso regular do estudante na rede estadual. Há também a possibilidade de os educandos desenvolverem projetos autorais, com o acompanhamento de um professor orientador. Neste caso, a duração varia de acordo com a complexidade de desenvolvimento de cada projeto. Há, ainda a oferta de atividades que não

requerem matrícula, como cineclubes; clubes de leitura; encontros de fruição musical; desafios intelectuais e outras modalidades de ações abertas à participação sem pré-requisitos ou comprometimentos anteriores. Tais atividades variam de acordo com a programação de cada CJCC.

Embora os Centros Juvenis estabeleçam pontes com conteúdos relativos aos anos finais do Fundamental e ao Ensino Médio, não há nos CJCC um currículo obrigatório a ser cumprido, nem a aplicação de testes ou avaliações. Os estudantes recebem certificados de participação nas atividades de maior duração. No que se refere aos cursos e oficinas, somente aqueles com frequência mínima de 75% podem receber os certificados. Também é solicitado dos discentes a resposta a formulários de avaliação das atividades e de sua relação com o Centro Juvenil.

É norma que todas as atividades dos Centros Juvenis sejam interdisciplinares e interseriadas. Busca-se que as mesmas relacionem conhecimentos atuais ao cotidiano dos educandos, a fim de que sejam portadoras de sentido para os educandos. Também é esperado que a presença no CJCC tenha, direta ou indiretamente, uma influência positiva na vida acadêmica dos estudantes. Há também uma recomendação que parte das atividades aconteçam fora da sala e mesmo do ambiente do Centro Juvenil, valorizando a relação das atividades com a cidade em que cada unidade se encontra.

Os cursos e demais atividades são concebidos inicialmente pelos professores da área correlata, que posteriormente apresentam as propostas ao coletivo de docentes de cada Centro. Dessa forma, todos podem contribuir e criticar as atividades oferecidas no CJCC – e apropriar-se das mesmas. Tanto a direção de cada unidade quanto a coordenação estadual também se habilitam a assistir aos docentes na elaboração das atividades.

Os Centros Juvenis organizam seu ano letivo em ciclos, normalmente três. As atividades iniciam-se pelo menos 15 dias após o restante da rede estadual, pois esse período é dedicado à apresentação da oferta de cada Centro para estudantes e professores, o processo de “mobilização”. Durante a mobilização, são feitas inscrições dos alunos nas atividades. Os docentes contam com o apoio de monitores (bolsistas contratados junto a universidades) na condução das atividades e mesmo na concepção das mesmas. Uma vez criadas as turmas, têm início os cursos e oficinas. Também há cursos de verão, uma oferta especial e mais concentrada de atividades durante o período de férias escolares, geralmente no mês de janeiro. Como este também é o período de férias dos docentes, os cursos de verão são ministrados exclusivamente por monitores.

Nos Centros Juvenis, as turmas são menores: variam entre 20 e 25 alunos. No caso de baixa procura por alguma atividade, os professores responsáveis são orientados a estender o período de mobilização, a fim de oportunizar a inscrição de mais estudantes na atividade. Embora a participação nos CJCC seja voluntária, os Centros têm metas de matrículas e emissão de certificados, elaborada de acordo com a quantidade de docentes de cada unidade.

Sem regularidade definida, professores e monitores dos Centros Juvenis recebem visitas de acompanhamento da coordenação, momentos em que são discutidas principalmente as atividades pedagógicas e, de certa forma, funcionam como formação continuada. Eventualmente, docentes vão até outras unidades realizar formações específicas.

2.6 RECONHECIMENTO

Os CJCC de Salvador e Senhor do Bonfim foram escolhidos para integrar o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica, elaborado pelo Ministério da Educação em 2015 (<http://criatividade.mec.gov.br>). No mesmo ano, o CJCC da capital baiana foi semifinalista do Prêmio Itaú Unicef, em projeto conjunto com a ONG Casa de Castro Alves.

Em termos de premiações e reconhecimento, 2017 foi um ano importante para os CJCC. Alunos e professores participaram da 69ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Belo Horizonte. Foram apresentados cinco projetos: dois da unidade de Salvador; dois da de Vitória da Conquista e um da Coordenação dos Centros. Os dois projetos do CJCC Vitória da Conquista receberam Menção Honrosa (sobre Robótica Educacional e o jogo *Choices*, tematizando nutrição e desenvolvido na plataforma Scratch), os únicos da área de Educação em todo o estado (SBPC, 2017). Em função deste reconhecimento, os professores e estudantes receberam também uma Moção de Aplauso da Câmara de Vereadores da cidade. A equipe do Jogo *Choices* também foi contemplada com o terceiro lugar do Prêmio Desafios Tecnológicos para a Educação, da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB), recebendo a premiação de R\$ 5.000,00 (FAPESB, 2017). A professora Elmara Souza, orientadora da equipe que desenvolveu o jogo *Choices*, docente e vice-diretora do Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Vitória da Conquista, foi considerada a melhor professora de Ensino Médio da Bahia na 10ª edição do Prêmio Professores do Brasil, do Ministério da Educação (A TARDE, 2017). A premiação tem como objetivo reconhecer o trabalho dos educadores das redes públicas que contribuem para a qualidade da Educação Básica.

Os Centros Juvenis de Ciência e Cultura de Itabuna, Salvador e Vitória da Conquista participaram da etapa estadual da Olimpíada Brasileira de Robótica 2017, realizada na Campus Party Bahia. A Equipe “Robograma 09”, do Centro Juvenil de Salvador, conquistou o Prêmio de Melhor Programação e a equipe do CJCC Itabuna recebeu o Prêmio de Melhor Design de Robô (PIMENTA, 2017). Já os estudantes do Centro Juvenil de Vitória da Conquista receberam Prêmio Maker (BAHIA.BA, 2017).

O CJCC Vitória da Conquista, obteve, com o vídeo Cicatrizes que fala sobre violência doméstica, o prêmio de melhor atriz (categoria ensino médio) do Festival de Cinema Escolar de Alvorada (FECEA). O festival é internacional e teve mais de mil produções, de 94 países, inscritas em 2017 (BLOG DO GUSMÃO, 2018).

Em adição a este conjunto de atividades, a Secretaria da Educação, através do CJCC Central (Salvador), iniciou em 2017 uma cooperação técnica com a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. A principal iniciativa resultante desta cooperação é a participação de oito estudantes de ensino médio, selecionados pelo Centro Juvenil, em grupos de pesquisa de mestrado e doutorado da instituição. O programa dura 12 meses, durante os quais os alunos recebem bolsas PIBIC Jr. (R\$ 250,00), pagas pela Escola Bahiana de Medicina.

Os cinco Centros Juvenis do Estado foram responsáveis por 5.915 estudantes matriculados em 85 cursos oferecidos durante o ano de 2017. Outras 10.325 pessoas envolvidas em atividades pedagógicas realizadas pelos CJCC, a exemplo de Caixa Preta, Cineclube, Clube de Leitura, atividades musicais e de dança, investigações simuladas e desafios de conhecimento.

Atualmente, a expansão dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura faz parte do planejamento da Secretaria da Educação. A perspectiva é que, até 2022, todos os territórios de identidade da Bahia tenham um CJCC, totalizando 27 Centros Juvenis implantados no estado.

3. ALGUNS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo traça um breve panorama das grandes mudanças pelas quais atravessou o mundo nas últimas décadas, sob a perspectiva da habitação, dos transportes e das comunicações. A compreensão da nova circunstância social em que a humanidade se encontra é alicerce necessário à reflexão sobre os desafios da educação contemporânea, bem como para a capacidade de perceber distinções entre diferentes contextos, a fim de não realizar “muito esforço para responder a perguntas que não são mais aquelas postas à mesa” (PRETTO, 2017, p.29).

Há mais de um século, as metrópoles crescem e se consolidam em um cenário de intensa migração do campo para as cidades. Não por acaso, desde 1938, Louis Wirth (2001, p.45) alerta:

A característica distintiva do modo de vida do homem na idade moderna consiste na sua concentração em gigantescos agregados, ao redor dos quais outros centros menores se aglomeram e a partir dos quais irradiam as ideias e as práticas a que chamamos civilização.

O processo de urbanização ao redor do globo no final do último milênio legou às próximas gerações um mundo em que, pela primeira vez, a maioria dos habitantes está concentrada nas cidades. Segundo o relatório “World Urbanization Prospects, the 2018 Revision”, publicado pelas Nações Unidas, atualmente 55% da população mundial, o equivalente a 4,2 bilhões de pessoas, habita zonas urbanas (UNITED NATIONS, 2018). O mesmo estudo revela que, em 1950, as cidades eram lar de apenas 751 milhões (menos de um terço da população mundial) e, simultaneamente, projeta para 2050 a presença, nas cidades, de 68% de todas as pessoas no globo. Ou seja, em apenas um século, o planeta Terra praticamente terá invertido a distribuição de seus habitantes nas zonas urbana e rural.

Ainda de acordo com a pesquisa das Nações Unidas, enquanto Europa, Oceania e as Américas possuem níveis de urbanização próximos ou acima dos 70%, a Ásia e a África – os continentes que detêm as maiores populações do planeta – ainda se encontram com índices abaixo da média mundial (50% e 43%, respectivamente) (Ibid.). A tendência, portanto, é que as pessoas continuem adensando as cidades das regiões mais populosas do globo. No Brasil, o movimento de urbanização foi acentuado nas últimas décadas. O país saiu de uma população

urbana constituída por 19 milhões de pessoas (36% do total), em 1950, e passou a ter 183 milhões, uma multiplicação por dez que equivale a 87% de todos os habitantes vivendo nas cidades em 2018 (Ibid.).

A velocidade com que se deu o processo de concentração de habitantes nas cidades no Brasil e no mundo nas últimas décadas resulta na constituição de metrópoles em curtos intervalos de tempo. Em 1950, havia 75 aglomerados urbanos com mais de um milhão de habitantes; em 2015, eles eram 513 – uma multiplicação por quase sete vezes em cerca de 70 anos. Hoje, uma em cada oito pessoas vive em 33 megacidades ao redor do globo terrestre (Ibid.).

A falta de infraestrutura urbana e restrições na oferta de serviços públicos são decorrências diretas desse processo. Déficits habitacionais, insegurança, insuficiência de transporte público, dificuldades na oferta de educação e saúde e no fornecimento de energia, água e esgotamento sanitário passam a ser problemas recorrentes nas aglomerações urbanas contemporâneas, especialmente nas mais populosas e/ou localizadas em países com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). É bastante comum a utilização da expressão “inchaço das cidades” para descrever a situação de expansão territorial e do aumento populacional além da capacidade de resposta da infraestrutura urbana, do orçamento e da gestão municipal. Entretanto, a ideia de não-conformidade/ anormalidade embutida na expressão pode levar a uma interpretação equivocada da realidade, na medida em que a urbanização e o aumento no número de metrópoles têm se mostrado uma tendência global. Em outras palavras, as cidades estão aumentando de tamanho e população, e isso vai continuar a ocorrer no futuro próximo. Este é o padrão e não uma excepcionalidade. O mundo, portanto, é cada vez mais *urbano*.

Na metade do milênio passado, as grandes navegações descobriram os limites da Terra, que passou a ter suas dimensões conhecidas. Ao mesmo tempo em que deram finitude ao mundo, as navegações expandiram, para sempre, os horizontes da humanidade. Desde então, cada vez mais pessoas cruzam maiores distâncias para desbravar, conhecer, trabalhar, morar. A consolidação de redes de estradas, caminhos de ferro, pontes, túneis e portos tornou as viagens mais regulares e prosaicas – e o papel das cidades mais decisivo, enquanto elo dessas redes. Desdobramento da revolução industrial, a descoberta da locomotiva e da navegação a vapor contribuiu decisivamente para o grande conjunto de mudanças que se desenhava àquele período, garantindo mais velocidade e segurança ao deslocamento de pessoas, suprimentos, bens e animais. A conquista dos ares, no último século, foi como uma revolução dentro da revolução: o que antes eram meses e dias passam agora a ser horas e minutos. O jato

comercial mais rápido já inventado, o russo Tupolev TU-144, voava a até 2.550 km/h, o equivalente a 2,35 vezes a velocidade do som (UOL, 2017). Em termos práticos, daria para sair do Monte Caburaí, em Roraima, e chegar a Arroio Chuí, no Rio Grande do Sul – extremos norte e sul do Brasil –, em menos de duas horas. Atividades econômicas, negócios, lazer, a vida mesma em sociedade se reorganiza a partir da revolução dos transportes.

Figura 1 Compressão Espaço-Tempo (Reprodução)



Fonte: HARVEY, 1992.

A ilustração acima, publicada pelo pesquisador David Harvey (1992, p.220), demonstra o quanto o globo terrestre ficou “menor” a partir do aprimoramento técnico dos meios de transporte e sua adoção em larga escala pela sociedade. Segundo o autor, as inovações nos transportes “aniquilam o espaço por meio do tempo” (Ibid., p.220). A concepção de espaço até século XIX, em que a vida da maioria das pessoas acontece em um raio de algumas centenas de quilômetros de onde nasceram, é, de fato, aniquilada. Visto do alto, pela escotilha do avião ou como um borrão ao redor de carros e trens em alta velocidade, a representação do espaço muda completamente. Pode ser, inclusive, uma “lacuna” entre um ponto e outro da jornada. Mais que isso, mesmo os locais presentes no cotidiano das pessoas são reconfigurados em função dos tempos de deslocamento. Harvey refere-se a tais processos de transformação da sociedade como “compressão do espaço-tempo”:

Pretendo indicar com essa expressão processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos. Uso a palavra “compressão” por haver fortes indícios de que a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo de vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós. (HARVEY, 1992, p. 219)⁷

Na primeira estrofe da canção *Parabolicamará*, o compositor Gilberto Gil (1999) diz:

Antes mundo era pequeno
 Porque Terra era grande
 Hoje mundo é muito grande
 Porque Terra é pequena
 Do tamanho da antena parabolicamará
 Ê, volta do mundo, camará
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

Ainda que o termo “mundo” opere de forma diferente da usada por Harvey (1992), Gilberto Gil (1999) evidencia a inversão propiciada pelos avanços tecnológicos dos últimos cem anos. Isoladas, as pessoas tinham seu mundo reduzido ao espaço geográfico que ocupavam cotidianamente. Quando o espaço é “conquistado” e a Terra “diminui” de tamanho, como na ilustração acima, as pessoas têm a possibilidade de expandir o seu próprio mundo. Segundo o próprio Gil (1999):

Em Parabolicamará pus o tempo existencial, psíquico, em contraposição ao tempo cronológico - a eternidade, a encarnação e a saudade à jangada e ao saveiro - e estes dois ao avião -, para insinuar o encurtamento do tempo-espaço provocado pelo aumento da rapidez dos meios de comunicação física e mental do mundo-tempo moderno e das velocidades transformadoras em que vivemos.

O ex-ministro da Cultura, portanto, vai além do avanço nos transportes e introduz a questão das comunicações, afinal o planeta é “do tamanho da antena”. Se a metáfora da antena parabólica já não parece a ideal (*Parabolicamará* foi composta em 1994), a relação que Gil faz da representação de mundo e os meios de comunicação é atualíssima. Fotografia, cinema, telefonia, rádio, televisão... todas as tecnologias ligadas à comunicação humana tiveram um desenvolvimento vertiginoso no século XX, constituindo sistemas intrincados

⁷ De acordo com o autor, o presente é marcado, entre outras características, pela “aceleração do ritmo de vida, fragmentação e efemeridade. Embora tais elementos sejam importantes para compreender a atualidade, este trabalho não se propõe a discuti-los. Para aprofundamento na discussão sobre os tópicos mencionados, sugere-se a leitura da obra de Jean Baudrillard, Paul Virilio e Zygmunt Bauman.

que, pela primeira vez, promoveram um estrondo capaz de fazer frente à criação de Gutenberg, meio milênio antes.

Batizado pela Revista Wired como “Santo padroeiro da revolução digital”, o estudioso canadense Marshall McLuhan desde 1964 defendia as tecnologias da comunicação como próteses que permitem aos seres humanos expandir o alcance de seus sentidos, “extensões dos nossos sistemas físico e nervoso, tendo em vista o aumento da energia e da velocidade” (MCLUHAN, 2005, p.108-109). Para além de conseguir deslocar-se rapidamente entre dois locais, as pessoas passaram a “viver” ambos espaços em seu dia a dia. O mundo inteiro assistiu, abismado, o impacto dos aviões nas torres gêmeas em 11 de setembro de 2011. Não apenas assistiu: comoveu-se, gritou, chorou. Hoje, graças à complexa ecologia dos meios de comunicação, o que acontece a milhares de quilômetros faz parte da nossa experiência cotidiana. Ambientada pelas tecnologias da comunicação, a sociedade atual vive em vários lugares simultaneamente, uma espécie de amálgama entre presença física e presença a distância – mesmo no cenário anterior à disseminação massiva da internet, era identificado e debatido o fenômeno de presença a distância, também chamado por alguns autores de *televisão* (RUBIM, 1998). Nesse contexto, o geógrafo Rogerio Haesbaert (2004, p.11) propõe adotar a noção de *multiterritorialidade*, na medida em que existe a possibilidade de “experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla”. Haesbaert recorre ao sociólogo francês Yves Barel para sustentar seu argumento:

[...] a relação entre indivíduo ou grupo humano e o território não é uma relação biunívoca. Isto significa que nada impede este indivíduo ou este grupo de produzir e de “habitar” mais de um território. (...) é raro que apenas um território seja suficiente para assumir corretamente todas as dimensões de uma vida individual ou de grupo. (BAREL apud HAESBAERT, 2004, p.11)

A noção de multiterritorialidade traduz a demanda contemporânea de apropriação e pertencimento flexíveis, de territorialidades mais instáveis e móveis. No contexto da “Terra grande e mundo pequeno”, a relação com os acontecimentos se dava no passado, como a luz das estrelas no céu. Na nova circunstância social, as pessoas experimentam uma presentificação do mundo – é o “tudo ao mesmo tempo agora” que intitula um dos álbuns dos Titãs. Não apenas o espaço, mas também o tempo é aniquilado, ao menos da forma como o conhecíamos.

Durante a era da mídia analógica, a televisão era limitada ao consumo de textos, imagens e sons. Vigorava absoluto o modelo broadcasting, isto é, um regime de transmissão

de informação “um para muitos”, no qual há um pólo emissor da informação e uma audiência numerosa – daí a expressão “meios de comunicação de massa” ou “meios massivos de comunicação”. Casos pontuais de comunicação bidirecional, por mais que sejam significativos, como no caso do rádio (e do telefone, que possui natureza privada), são a exceção que confirma a regra. Isso significa poucas estruturas, muitas vezes pertencentes a um mesmo grupo empresarial, elegendo as temáticas que constituirão a agenda pública. Usando a metáfora de McLuhan, era como se os meios de comunicação fossem somente os olhos e ouvidos, nunca a boca. Esse cenário mudou com o advento da internet, criada inicialmente como ARPANET, uma rede de interligação entre laboratórios de pesquisa e comunicação com militares nos Estados Unidos.

Foi com a apropriação dessa rede, a partir da utilização das BBS (Bulletin Board System), que jovens hackers começaram a transformar – a bem da verdade, criar – uma rede horizontalizada para a permuta de informações. Essas BBS – montadas com a generosidade de cada um dos hackers, que conectada seu computador pessoal a um modem, via linha telefônica também pessoal, permitindo que outros computadores e pessoas pudessem se conectar – viabilizaram a montagem de uma rede de comunicação entre eles, o que, de fato, deu origem à internet como a conhecemos hoje. (PRETTO, 2017, p.30-31)

Um outro passo fundamental para a configuração atual da internet também esteve estrategicamente ligado ao compartilhamento livre de conhecimento: a criação e disseminação na rede dos *Hyper Text Transfer Protocols* (HTTP), por Tim Berners-Lee e sua equipe no Conselho Europeu de Pesquisa Nuclear (CERN, na sigla em inglês). O pesquisador Sérgio Amadeu Silveira (2007, p. 25) comenta o episódio, reforçando o papel do ideário hackers na gênese da internet:

[...] alguns não entendiam o espírito que estava gerando aquela configuração específica da internet. Não conseguiam entender os motivos que levaram Berners-Lee a liberar o HTTP pela rede, em vez de tentar apropriar-se privadamente da sua solução genial. O espírito da dádiva, a lógica hacker e a ideia do compartilhamento do conhecimento ali presentes.

A revolução digital possibilitou a existência do ciberespaço e a consequente interconexão progressiva das pessoas e organizações ao redor do globo, alterando radicalmente também os processos produtivos – por isso, a revolução digital também é conhecida como terceira revolução industrial. Segundo o serviço de estatísticas Internet World Stats (2018), o acesso da população mundial aumentou 1,052%, passando de 361 milhões de pessoas conectadas, em 31 de dezembro de 2000, para 4,1 bilhões em 31/12/2017. O Brasil possui 120,7 milhões de internautas, dos quais 87% acessa a rede todos os dias ou

quase todos os dias, segundo a Pesquisa TIC Domicílios 2017 (CGI.BR/NIC.BR; CETIC.BR, 2018). "Seremos uma sociedade de conectados em tempo integral", diz o professor Eric Messa (2011, p.5). Para Ronaldo Lemos, diretor do Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio e um dos principais responsáveis pelo Marco Civil da Internet (Lei Nº 12.965/14): "O curioso é que num futuro próximo, especialmente com o crescimento dos dispositivos móveis, o conceito de 'entrar' na internet deixará de fazer sentido. A conexão será cada vez mais permanente" (LEMOS, 2011, p.8). O crescimento exponencial da conectividade no mundo, a estruturação de políticas multidimensionais e transacionais, a economia que ultrapassa as fronteiras dos países e imbrica todos eles - essa configuração atual do mundo interdependente é chamada pelo sociólogo catalão Manuel Castells de Sociedade em Rede (CASTELLS, 2007).

A revolução digital facilita o acesso aos "meios de produção" e transmissão da informação e marca um ponto de ruptura com a lógica de broadcasting. Schmitt e Fialho (2007, p.6) defendem que "a internet redefiniu a relação entre produtores (tradicionalmente profissionais de criação e distribuição de conteúdo) e consumidores (tradicionalmente entendidos como receptores, espectadores)". Segundo os autores, os consumidores convertem-se em produtores ou editores, na medida em que difundem conteúdos próprios, remixados por eles ou simplesmente compartilham materiais de sua seleção. Sérgio Amadeu da Silveira (2008. p.32) explicita duas mudanças estruturais pelas quais a sociedade atravessa a partir da presença das redes digitais:

No ambiente informacional, as redes digitais estariam promovendo profundas mudanças na esfera pública. Segundo Benkler, o ambiente informacional apresenta duas grandes diferenças em relação ao ambiente do broadcasting. A primeira distinção está na arquitetura de rede. A arquitetura unidirecional dos fluxos de informação dos mass media é alterada para uma arquitetura distribuída, com conexões multidirecionais entre todos os nós, formando um ambiente de elevada interatividade e de múltiplos informantes interconectados. A segunda diferença ocorre nos custos para tornar-se um falante ou emissor. O ambiente das redes digitais elimina os custos de comunicação como barreiras para falar e propagar suas mensagens.

O fim do monopólio da leitura e discurso sobre o mundo pela grande mídia, aliado à redução de custos citada por Silveira, deu vazão ao caudaloso rio de informações até então represado. A oferta gratuita de plataformas autoexplicativas, de uso simples e rápida postagem de conteúdos na internet, facilitaria o cumprimento da promessa de acesso generalizado e pluralidade de discursos: qualquer um poderia falar sobre qualquer coisa. Um estudo da International Data Corporation indica que, até 2025, a quantidade de dados

produzidos no mundo será de 163 zettabytes (cada zettabyte é um trilhão de gigabytes), 10 vezes a quantidade de dados gerados em 2016, que totalizou 16,1ZB (IDC, 2017). A internet torna tudo isso possível porque

Os conteúdos digitais absorvem textos, imagens, sons e podem ser transferidos em altíssima velocidade, a partir de pacotes de informação padronizados de acordo com inúmeras regras, chamadas protocolos, que definem efetivamente o modo, os limites e as formas dessa comunicação. [...] A internet é capaz de transferir e vincular tudo o que possa ser digitalizado. (SILVEIRA, 2007, p.27).

A ambiência criada pela profusão de suportes e a constante circulação de conteúdos favorece a emergência de formatos narrativos híbridos, adequados ao mundo hiperconectado. “Na era da convergência midiática, discutir a linguagem de cada mídia separadamente não é mais suficiente para se entender como a mensagem adquire novos contornos, dependendo do meio que a veicula” (GONÇALVES, 2014, p. 16). Cada texto/ produção/ conteúdo pressupõe o trânsito entre as mídias, a lógica de rede. “A hibridização já está incorporada na essência da própria linguagem hipermidiática” (SANTAELLA, 2003, p.147). Isso significa um passo adiante da famosa frase de McLuhan (2005), “O meio é a mensagem”. Hoje, além das conformações próprias de cada meio, a dinâmica de interação entre eles torna-se a mensagem.

Nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam separadamente cada tipo de mensagens permitem conceber atualmente como ilhas separadas os textos, as imagens e sua digitalização. (CANCLINI, 2007, p. 50 –, tradução nossa)⁸

Este contexto abre espaço para inovações estéticas e formais. “Estamos descobrindo novas estruturas narrativas, que criam complexidade ao expandirem a extensão das possibilidades narrativas, em vez de seguirem um único caminho, com começo, meio e fim”, afirma Henry Jenkins (2008, p. 165). O estudioso americano enfatiza que os novos formatos narrativos presumem a ambiência em rede e interação entre várias mídias. Sugere as narrativas transmídia como produtos culturais capazes de melhor aproveitar a convergência de suportes e a conectividade do mundo contemporâneo. Para ilustrar a questão, usa o exemplo da famosa franquia dos irmãos Wachowski: “Matrix é entretenimento para a era da convergência, integrando múltiplos textos para criar uma narrativa tão ampla que não pode ser contida em uma única mídia” (Ibid., p. 134).

⁸ No original: “Ni los hábitos actuales de los lectores-espectadores-internautas, ni la fusión de empresas que antes producían por separado cada tipo de mensajes, permite ya concebir como islas separadas los textos, las imágenes y su digitalización”.

Segundo Carlos Scolari (2011), as narrativas transmídia podem ser definidas a partir de duas variáveis: (a) história é contada através de vários meios e plataformas e (b) os prossumidores colaboram na construção do mundo narrativo. Sobre a primeira variável, o autor defende que, em oposição aos relatos monomediáticos, nas narrativas transmídia o relato pode começar em um meio e continuar em outros. “Pode se dizer que o relato aproveita o melhor de cada meio para se contar e se expandir” (Ibid. – tradução nossa)⁹. Jenkins (2008, p.135) já havia afirmado a mesma coisa, quase que textualmente:

Uma história transmidiática se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmidiática, cada meio faz o que faz de melhor.

Atento a uma tradição muito comum ao universo audiovisual, a adaptação de textos literários para o cinema, Scolari (2011) diferencia essa atividade das narrativas transmídia: “Não estamos falando obviamente de ‘adaptações’ – por exemplo, a versão cinematográfica de um livro – mas de textos que expandem o relato com novos personagens, programas narrativos etc.” (tradução nossa)¹⁰.

Acompanhar a história em várias mídias intensifica o conhecimento da história e a empatia estabelecida com o público. Segundo Vicente Gosciola (2014): “o engajamento sucessivo com cada mídia aumenta para a audiência a compreensão, o prazer e a afeição com a história”. O autor ressalta, porém, que “a incorporação da história em cada mídia precisa ser satisfatória por si só de modo a que o desfrutar de todas as mídias seja maior que a soma de todas as partes”.

A segunda variável descrita por Scolari destaca o papel dos “leitores/espectadores” na criação das histórias. O autor argentino se refere a eles como prossumidores, na medida em que são consumidores que contribuem para a criação de um produto (a narrativa transmídia). Identificada por Alvin Toffler (1980) há 36 anos, no livro “A Terceira Onda”, essa relação é essencial para as narrativas transmídia.

Os telefones móveis desempenham um papel especial no contexto da popularização da conectividade e das possibilidades de produção de conteúdo. A Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), registrou, em março de 2018, 236 milhões de linhas móveis em operação (ANATEL, 2018), cerca de 27 milhões de linhas além do número de habitantes do

⁹ No original: “Podría decirse que el relato aprovecha lo mejor de cada medio para contarse y expandirse”.

¹⁰ No original: “No estamos obviamente hablando de “adaptaciones” - por ejemplo la versión cinematográfica de un libro - sino de textos que expanden el relato con nuevos personajes, programas narrativos, etc. (aunque algunas adaptaciones poco fieles al original funcionan como expansiones a todos los efectos)”.

país, 209 milhões, segundo estimativa populacional do IBGE (2018). Pela primeira vez, a proporção de usuários que acessam a internet apenas pelo celular (49%, o equivalente a 58,7 milhões de brasileiros) superou aqueles que combinam celular e computador (47%). (CGI.BR/NIC.BR; CETIC.BR, 2018). Em termos globais, a Business Insider publicou que dois terços da população mundial – mais de cinco bilhões de pessoas – está conectada via telefones celulares (BUSINESS INSIDER, 2017).

Com os telefones celulares, a noção de “entre” espaços muda de forma significativa, na medida em que não é preciso deslocar-se para se relacionar, pessoal ou profissionalmente. Passamos a ligar para pessoas, e não para locais. Passamos a “estar a uma ligação de distância”. Os “pontos de encontro”, antes tão precisos espacial e temporalmente, diluem-se na disponibilidade de novos “alôs”. Para além do recurso de conversa “pessoa a pessoa” sem ponto fixo, os celulares e outros dispositivos móveis enquanto tecnologias ubíquas (SANTAELLA, 2013), permitem a comunicação em (praticamente) qualquer hora e em qualquer lugar.

Por outro lado, quase paradoxalmente, os telefones celulares também integram o conjunto das mídias locativas (*locative media*), um conjunto de tecnologias que estabelecem relações com lugares. Segundo André Lemos (2007, p.1-2):

[...] mídias locativas são utilizadas para agregar conteúdo digital a uma localidade, servindo para funções de monitoramento, vigilância, mapeamento, geoprocessamento (GIS), localização, anotações ou jogos. Dessa forma, os lugares/objetos passam a dialogar com dispositivos informacionais, enviando, coletando e processando dados a partir de uma relação estreita entre informação digital, localização e artefatos digitais móveis. Várias empresas, mas também artistas e ativistas, têm utilizado a potência das mídias locativas como forma de marketing, publicidade e controle de produto, mas também como escrita e releitura do espaço urbano, como forma de apropriação e ressignificação das cidades.

Cada vez mais acessíveis, os celulares, especialmente os smartphones, provocam mudanças significativas na sociabilidade humana, na forma como experimentamos tempo e espaço, na fruição e produção de informações, diversão e conhecimento. Para Glauber Rocha, bastava uma câmera na mão e uma ideia na cabeça. Agora, qualquer pessoa com um smartphone tem na mão câmera, gravador, computador e acesso ao mundo.

A popularização da produção de conteúdos é muito comumente vista da perspectiva dos indivíduos. É preciso, entretanto, expandir o olhar para todo o conjunto de instituições da sociedade que geram dados, conhecimento, análises, narrativas, arte, posicionamentos e informações a partir de suas perspectivas específicas. Universidades, empresas, ONGs, sindicatos, coletivos (formais ou informais), dentre muitos outros, ao lado, das “pessoas

físicas”, passam a negociar diretamente a agenda pública, o que antes era feito quase exclusivamente através da garimpagem de espaço nos meios de comunicação. O jargão “Odeia a mídia? Seja a mídia!”, do Centro de Mídia Independente – CMI Brasil (2008) ilustra a nova possibilidade aberta pelo mundo em rede.

Todavia, a possibilidade de produzir e compartilhar conteúdo diretamente – seja por indivíduos, empresas ou organizações do terceiro setor etc. –, não significa necessariamente visibilidade para este conteúdo e muito menos uma situação de igualdade com as grandes corporações do negócio da informação. Tentando adaptar-se aos novos tempos, os conglomerados tradicionais de comunicação migraram seus produtos para a grande rede enquanto novos produtos (dos mesmos ou de novos empreendimentos) surgiram. As grandes corporações da informação, donas de estruturas profissionalizadas, além de conhecidas e legitimadas por seu público ao longo de muitos anos de existência, provocam campos de atração, ao redor dos quais gravitam muitos leitores/ espectadores, inclusive donos de blogs e outros meios de comunicação independentes.

Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes, interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações – e mesmo indivíduos dentro das corporações de mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros. (JENKINS, 2008, p.28)

Mais do que uma contraposição desigual ao estilo Davi-Golias, a relação entre os agentes de todo o espectro dos meios de comunicação, desde gigantes de mídia até blogueiros ocasionais, tem muitas nuances. Os portais e os meios de comunicação massivos abrem brechas para a colaboração do público, seja via comentários ou experiências, seja através da publicação direta de conteúdo dos usuários.

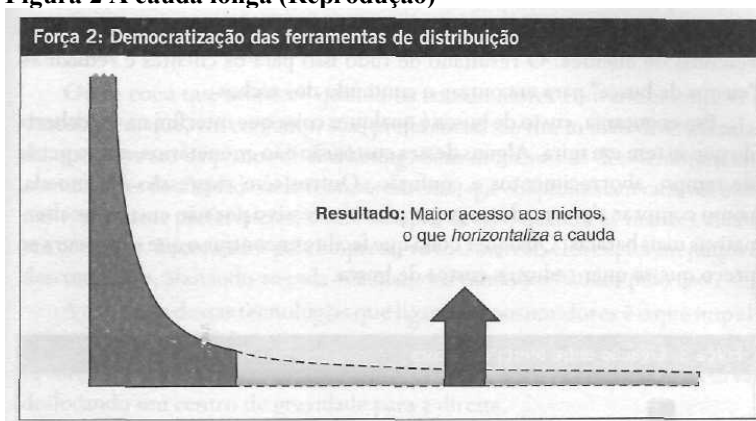
Metade da população brasileira já aprendeu a manter-se informada não só por meio dos veículos de imprensa, mas também a partir das referências publicadas pela sua rede de contatos. Estes, por sua vez, acabam compartilhando muitas vezes informações extraídas de veículos de jornalismo. Ou seja, vemos aqui uma nova dinâmica de circulação de informação em que se evidencia a retroalimentação e a propagação espontânea da notícia. (MESSA, 2011, p.5).

Ainda que haja essa distribuição desigual de forças na ecologia da informação na sociedade, é preciso ter clareza sobre a dimensão e o significado da produção de conteúdo pelos internautas. Atualmente, todos cinco websites listados pelo serviço de análise de dados

na web Alexa.com operam basicamente a partir de conteúdos externos a eles. Enquanto Google e Baidu (1º e 4º, respectivamente) são buscadores, Youtube (2º) é uma plataforma de compartilhamento de vídeos e Facebook (3º), uma rede social. O quinto da lista, Wikipedia, é uma enciclopédia construída colaborativamente pelos internautas.

Schmitt e Fialho sugerem a utilização da ideia da Cauda Longa, criada pelo americano Chris Anderson, para interpretar o desequilíbrio entre agentes no que se refere à capacidade de circular informação. A perspectiva da Cauda Longa considera que vivemos em um período de abundância, com conteúdos e mercado para praticamente todos os gostos e necessidades.

Figura 2 A cauda longa (Reprodução)



Fonte: ANDERSON, 2006.

Com foco na economia da cultura, a perspectiva da Cauda Longa indica que a cultura e economia estão mudando do foco de um relativo pequeno número de 'hits' (produtos que vendem muito no grande mercado) no topo da curva de demanda, para milhões de nichos na “cauda”.

Ainda existe demanda para a cultura de massa, mas esse já não é mais o único mercado. Os hits hoje competem com inúmeros mercados de nicho, de qualquer tamanho. E os consumidores exigem cada vez mais opções. A era do tamanho único está chegando ao fim e em seu lugar está surgindo algo novo, o mercado de variedades. (ANDERSON, 2006, p.7)

Embora haja bastante espaço para uma discussão alongada sobre substituição do mercado de hits pelo de nicho *versus* convivência de ambos em um quadro de globalização, é interessante observar que a perspectiva da Cauda Longa evidencia haver espaço para interações a partir dos mais variados interesses. No universo de pessoas e instituições produzindo conteúdo, multiplicam-se exponencialmente a forma de conectar-se, de interagir e colaborar entre si – e, frequentemente, com agentes fora de seu círculo mais próximo, muitas vezes desconhecidos. A colaboração motivada por predileções comuns não mobiliza somente

números, mas expertises, sensibilidades, histórias de vida; enfim, as mais variadas formas de conhecimento humano. Sob a égide da colaboração, as comunidades criadas a partir de interesses afins conseguem “alavancar a expertise combinada de seus membros. O que podemos não saber ou fazer sozinhos, agora podemos fazer coletivamente” (Jenkins, 2008, p.54). É o que Pierre Levy (2004, p.19) chama de “Inteligência Coletiva”.

O que é inteligência coletiva? É uma inteligência distribuída em todos os lugares, constantemente valorizada, coordenada em tempo real, que leva a uma efetiva mobilização de competências. Acrescentamos a nossa definição essa ideia indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva é o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. Uma inteligência distribuída em toda parte: esse é o nosso axioma inicial. Ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa, todo conhecimento está na humanidade. Não há reservatório de conhecimento transcendente e conhecimento não é outro senão o que as pessoas sabem.

A concepção de inteligência coletiva não pode desconsiderar a distribuição desigual de poder no mundo e as consequências que esse desequilíbrio provoca na privatização e/ou partilha do conhecimento. Ainda assim, a ideia de que o conhecimento da humanidade está disseminado entre nas pessoas, e não alheio a elas, contribui para explicar o êxito de muitas comunidades *online*, a despeito da diversidade de perfis de seus integrantes, boa parte deles com níveis de escolaridade aquém do considerado satisfatório pelos mecanismos de classificação formal. Contribui, principalmente, para indicar que a construção do conhecimento é resultado do engajamento, da motivação e, sobretudo, da interação. Dito de outra maneira: o conhecimento não se encontra enclausurado em uma ou muitas “mentes brilhantes”. Ao contrário: ele fica no espaço “entre”, frutifica apenas se tornado um bem comum, compartilhado entre pessoas. Resulta, portanto, de algum tipo de experiência comunitária.

A passagem da vida comunitária para a vida em sociedade é um dos maiores marcos do surgimento das metrópoles – “o mundo moderno desconhece a comunidade” (Chauí, 2009, p. 26). Ao deixar a zona rural ou as pequenas cidades, as pessoas abandonavam também um modo de vida baseado na rede de suporte e controle da comunidade, substituída pelas relações objetivadas da cidade grande.

A marca da comunidade é a indivisão interna e a idéia de bem comum; seus membros estão sempre numa relação face a face (sem mediações institucionais), possuem o sentimento de uma unidade de destino, ou de um destino comum, e afirmam a encarnação do espírito da comunidade em alguns de seus membros, em certas circunstâncias. (...) Sociedade significa isolamento, fragmentação ou atomização de seus membros, forçando o pensamento moderno a indagar como os indivíduos isolados podem relacionar-se, tornar-se sócios. (CHAUÍ, 2009, p.26)

A perspectiva de Chauí é reforçada pelos argumentos de George Simmel, em “A Metrópole e a Vida do Espírito”. Sem deixar de refletir sobre o impacto emocional da nova circunstância vivida por quem vive nas grandes cidades, o autor também coloca a questão da possibilidade de uma vida mais autônoma do ponto de vista do indivíduo, que adquire mais liberdade.

Na metrópole, esta reserva, com sua aversão subtilmente disfarçada, envolve ainda um outro traço psíquico mais geral. Ela assegura ao indivíduo um grau de liberdade pessoal, sem paralelo em quaisquer outras circunstâncias. [...] Quanto mais restrito for o círculo em que nos movimentamos e mais limitadas forem as relações que ultrapassam as suas fronteiras, maior a ansiedade com que a pequena comunidade observa os movimentos, a conduta e as atitudes dos seus membros. [...] Decerto é apenas o reverso dessa liberdade se, sob certas circunstâncias, em nenhum lugar alguém se sente tão solitário e abandonado como precisamente na multidão da cidade grande; pois aqui, como sempre, não é de modo algum necessário que a liberdade do ser humano se reflita em sua vida sentimental como um sentir-se bem. (SIMMEL, 2001, p.37/38)

As tecnologias de conectividade contemporâneas abriram um campo de possibilidades de interação, cada vez mais desenvolvido e expandido, a partir do qual são inauguradas novas formas de estar em comunidade. Sob a mediação de aparatos tecnológicos, podemos nos comunicar com uma ou mais pessoas simultaneamente; em tempo real ou não; utilizando, separadamente ou em conjunto, voz, imagem e texto. Com o apoio de muitas mídias sociais, desde o email até serviços de internet e aplicativos para mídias móveis, é possível criar rotinas, registrar e compartilhar o fruto dessas interações. Não é à toa que a palavra mais em moda hoje em dia seja share (“compartilhar”).

[...] novas formas de comunidade estão surgindo: essas comunidades são definidas por afiliações voluntárias, temporárias e táticas, e reafirmadas através de investimentos emocionais e empreendimentos intelectuais comuns. Os membros podem mudar de um grupo a outro, à medida que mudam seus interesses, e podem pertencer a mais de uma comunidade ao mesmo tempo. As comunidades, entretanto, são mantidas por meios da produção mútua e troca recíproca de conhecimento (JENKINS, 2008, p.55)

As “novas formas de comunidade” citadas por Henry Jenkins têm múltiplos formatos e tudo indica que continuarão a testar os mais variados desenhos, cujos limites encontram-se nas possibilidades oferecidas pelos aparatos tecnológicos que utilizam, na criatividade dos membros dessas comunidades em estruturá-las. Sem esquecer, evidentemente, das condições de acesos e conformações socioculturais nas quais essas pessoas estão inseridas. Por isso mesmo, não se trata de um retorno à ideia de comunidade nos padrões descritos por Chauí:

[...] na sociedade contemporânea, esse contexto social e cultural não corresponde ao lugar de residência de um sujeito: ao contrário, é uma ‘comunidade expandida’, uma rede intrincada de interações sociais e superposições culturais. (BANNEL et al., 2016, p. 116).

A participação nessas comunidades é demandada, porém não imposta, pelos círculos de relacionamentos das pessoas: pode-se acolher ou não essas demandas; escolher onde, como e de que comunidades participar. A depender dos interesses de momento, a interação de seus membros é mais intensa ou ocasional. É certo, todavia, que assumem papéis cada vez mais relevantes nas dimensões pessoal e profissional das vidas das pessoas, inclusive o de borrar essa linha divisória. Estamos conectados com todo o mundo e – quem diria? – ele é uma aldeia.

3.1 EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

As páginas acima apresentam uma nova circunstância social. Um mundo urbano, organizado em rede, hiperconectado e interdependente, no qual tempo e espaço são experimentados de forma radicalmente diferente. Uma sociedade em que mais e mais pessoas têm acesso aos meios de comunicação e produção de conhecimento, potencialmente criando maneiras inéditas de produzir e se relacionar. Todas essas transformações levam a novos desafios a serem respondidos pela educação, além daqueles tradicionalmente conhecidos (que, em boa parte dos países, ainda estão por serem resolvidos). A seguir, listamos alguns dos desafios a serem enfrentados por escolas e educadores nesse novo contexto.

Escola na sociedade do conhecimento – as escolas são fundadas na ideia de que é necessário transmitir o conhecimento aos mais jovens, a fim de perpetuar a própria espécie humana – “tão óbvia, portanto, é a necessidade de ensinar e aprender para a existência continuada de uma sociedade”, afirmava, há cerca de um século, o filósofo norte-americano John Dewey (1966, p.8 – tradução nossa)¹¹. A escola sempre foi o “lugar do acesso ao conhecimento”, pois, ainda segundo Dewey, “sem essa educação formal, não é possível transmitir todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa” (Ibid., p.12 – tradução

¹¹ No original: “So obvious, indeed, is the necessity of teaching and learning for the continued existence of a society [...]”.

nossa)¹². Instituições luminares, como a Akademia de Platão ou as antigas madraças árabes, iam além e se constituíam como verdadeiros faróis que iluminavam e expandiam o mundo. Em escolas como essas, não apenas se transmitia o que já estava posto, como eram produzidos novos conhecimentos. Durante muitos séculos, enquanto perdurou a restrição de conhecimento em seu entorno, a escola continuou a ostentar o mesmo locus no imaginário social. Atualmente, porém, a situação é outra. Na era da informação, quando a produção de conhecimento é disseminada entre pessoas e instituições, a escola torna-se um elo na grande rede. Um elo estrutural, presente em praticamente todas as sociedades, mas cujo status tem sido frequentemente questionado. “Enquanto deslizamos velozmente a bordo deste século XXI, que tantas surpresas nos tem trazido, ostentando seus feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado, será que a escola se tornou obsoleta? (SIBILIA, 2012, p.9)”.

A perspectiva de “fonte única do conhecimento” da escola ainda hoje é corroborada e personalizada por muitos docentes. Essa postura traz prejuízo aos próprios educadores, que assumem uma responsabilidade desnecessária – sendo eventualmente contestados por outras fontes de informação –, e também aos alunos, privados dos benefícios da diversidade de pontos de vista, privados inclusive (ou talvez especialmente) do dissenso e da alteridade.

Num cenário em que a informação é cada vez mais abundante, fica evidente que a questão central não é a simples disponibilização da informação, mas, sim, a facilitação de processos de aprendizagem em que a seleção e a organização da informação brigam contra um déficit de atenção. Nesse contexto, o professor se torna essencial como facilitador, animador ou mediador de processos. Seu papel de provedor unilateral de informação vai perdendo espaço. Assim seja. (BRANT, 2008, p.72)

Além disso, é essencial considerar a complexidade do mundo e ajustar as formas de conhecê-lo. Segundo Edgar Morin (2012, p.14), é preciso enfrentar na atualidade o que ele chama de

[...] *não-pertinência de nosso modo de conhecimento e ensino*, que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um “mesmo tecido”. A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas. Assim, quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar sua multidimensionalidade; quanto mais eles se tornam planetários, menos são pensados enquanto tais.

¹² No original: “Without such formal education, it is not possible to transmit all the resources and achievements of a complex society”.

Escola na sociedade em rede – Os espaços formais de educação são frequentemente criticados pelo seu isolamento perante o resto da sociedade. Reposicionada como mais um dos elos de geração e disseminação do conhecimento, a escola precisa superar essa solidão, dialogar e articular-se com outros centros produtores de conhecimento. Integrar e se beneficiar da inteligência coletiva (LEVY, 2004).

Esse movimento, em primeiro lugar, requer abertura da escola na identificação de instituições parceiras. Ao tempo que algumas parecem óbvias, como universidades, institutos federais e as demais unidades escolares, outras demandam reconhecimento enquanto tais. ONGs, empresas, grupos não formalizados ou mestres populares podem ser mais adequados a experimentos e/ou incursões em certas temáticas. De qualquer sorte, a escola é desafiada a desenvolver novas competências, para além da manufatura das aulas. Entre elas, certamente, articulação e negociação.

Nesse sentido, ultrapassar os muros da escola não se constitui uma metáfora, mas um ato cotidiano. Direção, professores, educandos: cada um a seu tempo e com finalidades específicas, todos eles vão trabalhar/estudar cada vez mais “fora da escola”. Em rede, a escola “expande-se” para o território:

[...] em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento. (BRASIL, 2009, p.35)

A mesma observação pode ser feita em relação ao ciberespaço e à possibilidade de ocupar/ dialogar com outros espaços através da mediação da tecnologia. É necessário observar, entretanto, que a atuação em rede da escola tem diferentes condicionantes, entre elas banda larga e equipamentos apropriados, bem como outra concepção de “agenda” para a comunidade escolar, que propicie esses momentos de articulação e intercâmbio aos seus vários agentes. Também é relevante destacar que parte dessas condicionantes não é ligada à tecnologia em si, mas às práticas e valores compartilhados por cada comunidade, inclusive a capacidade de apropriação significativa dos novos aparatos e da conectividade ubíqua.

Conhecimento transmídia – a era da convergência, com seus hibridismos, fluxos por múltiplos suportes e acesso cada vez maior a meios de comunicação e produção multimídia, multiplica as alternativas de geração e circulação do conhecimento. A escola, entretanto, continua privilegiando majoritariamente o binômio leitura/escrita e, assim, deixa de se

relacionar com o campo de possibilidades aberto na sociedade contemporânea: “nossas habilidades de explorar e investigar o mundo incluem habilidades vinculadas com as TIC, porque estas oferecem diferentes possibilidades e meios para termos acesso ao mundo” (BONNEL et al., 2016, p.108). Há pouco mais de 20 anos, em sua tese de doutoramento, o pesquisador Nelson Pretto (2013, p.252) sinalizava a pouca abertura da escola às novas linguagens e culturas de produção e circulação de conhecimento¹³:

Um olhar mais aguçado para o interior da escola encontrou-a ainda presa aos velhos paradigmas da cultura declinante. Uma escola centrada, basicamente, na linguagem escrita e na oralidade, na racionalidade e na busca de uma hierarquização do conhecimento. Uma escola que privilegia somente a razão, em detrimento da imaginação.

A renúncia aos novos meios e à transmídia tem outra consequência bastante relevante: ela amplia a distância entre a escola e o cotidiano de seus educandos – aqueles cujo primeiro ímpeto, quando querem aprender alguma, é pesquisar no Google ou no Youtube. Muitos desses alunos não conseguem se identificar ou ver sentido na escola, passando a frequentá-la quase que unicamente por obrigação.

Há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo. (SIBILIA, 2012, p. 14)

Claramente, a questão aqui não é o abandono da leitura e da escrita, mas reconhecer e valorizar a diversidade atual de possibilidades de expressão e produção de conhecimento legadas pelas inúmeras mídias a que se tem acesso. Se Felipe Serpa (2004, p.128) alertava que “a imagem na Física teve um papel fundamental para a estruturação da realidade”, o que dizer de todo um complexo sistema de linguagens no qual a humanidade está imersa hoje em dia?

Produção e autoria – a contemporaneidade é caracterizada pelo acesso a bandas cada vez mais largas, de forma cada vez mais ubíqua (em todo lugar, a qualquer hora) e também pela redução constante de custos de aquisição das “tecnologias da inteligência” (LEVY, 1993). Verdadeiras centrais multimídia que sintetizam a fórmula computação + conectividade, os smartphones popularizam-se ao ponto de serem utilizados por 2,4 bilhões de

¹³ Embora a referência de Pretto seja feita principalmente no âmbito do audiovisual, o comentário pode, em boa medida, ser ampliado para o contexto da cultura digital.

pessoas em 2017 (MOBILE MARKETING, 2017). Nunca os meios para pesquisar, produzir e circular conhecimento estiveram tão disponíveis para tanta gente – e isso se transforma em oportunidades educativas, pois “as tecnologias digitais propiciam possibilidades de interação, de autoexpressão e de autoria nunca antes experimentadas” (BONNEL et. al, 2016, p.115). Segundo o pesquisador Nelson Pretto, o cenário atual favorece uma mudança na atitude de professores e estudantes:

As tecnologias digitais para fortalecer os processos criativos, em vez de estimular as meras reproduções, nos possibilitam pensar em cada menino e menina, cada professor e professora como efetivamente criadores de conteúdos, de cultura, de ciência, de tecnologia e de artefatos criativos. (PRETTO, 2017, p.57).

Vale destacar que, na rica variedade descrita por Pretto, estão incluídos o remix, criação em cima de outra(s) criação(ões), e a metaprodução, a escrita de códigos e programas, considerada eventualmente como uma nova alfabetização. Os processos criativos autorais – cuja natureza é bastante diferente de tarefas atribuídas aos discentes – podem (devem!) ser percebidos como estratégias de aprendizagem, ao implicar em comprometimento e dedicação intensivas. Engajamento de educandos e educadores – afinal, não foi o próprio Anísio Teixeira quem sugeriu, em 1963, que os mestres do “amanhã” teriam o envolvimento, a paixão como característica fundante de seu ofício? (TEIXEIRA, 1977). Teixeira e Dewey (1966) defendiam a centralidade do interesse e da criação como portadores de sentido no processo educativo.

À medida em que estudantes trabalham com projetos, eles se deparam com conceitos em um contexto significativo, portanto o conhecimento está integrado a uma rica teia de associações. Como resultado, os estudantes são mais capazes de acessar e aplicar o conhecimento em novas situações” (RESNICK, 2017, p.53 – tradução nossa)¹⁴

Para além da aprendizagem em si, a produção permite que todos se coloquem na posição de sujeitos, autores não apenas daquilo que produziram, mas de seus próprios percursos formativos. A radicalidade dessa transformação não admite que o modelo hegemônico escolar – instrucionista, hierárquico, sequencial, linear e fechado em apenas um turno – mantenha-se incólume. Demanda uma revisão, com a mesma radicalidade, da concepção de escola e seu papel.

¹⁴ No original: “As students work on projects, they encounter concepts in a meaningful context, so the knowledge is embedded in a rich web of associations. As a result, students are better able to access and apply knowledge in new situations”.

Isso tudo nos leva a pensar no papel protagonista da escola na sociedade, uma escola que atue, na verdade, como uma plataforma educativa, e se constitua num ecossistema de aprendizagem, comunicação e produção de culturas e conhecimentos. Os professores deixam de ser meros atores de uma peça escrita por outros e passam a assumir, como lideranças intelectuais e políticas, a função de autores. E, claro, instigando os alunos a, também eles, serem autores. Estabelece-se, desse modo, o que tenho denominado um círculo virtuoso de produção de culturas e conhecimentos, com um estímulo à criação permanente, à remixagem, à mistura de tudo, em um diálogo intenso entre o criado e o estabelecido historicamente, um consumo antropofágico dos conteúdos das ciências, das culturas, em que a escola viva uma excitação permanente e, ao mesmo tempo, se constitua. (PRETTO, 2017, p.58)

Professores e alunos autores, portanto, não produzem apenas obras, códigos, conhecimento. Produzem, antes de tudo, novas culturas escolares. Culturas diferentes entre si e que têm na diferença um valor - novas educações (PRETTO, 2010).

Colaboração – as práticas colaborativas são estruturais e estruturantes na sociedade em rede. Experiências de financiamento coletivo hoje viabilizam desde campanhas políticas até inovações comerciais. Todos os dias, milhões de pessoas se unem por causas locais ou globais. As opiniões conjuntas das pessoas nos ajudam a escolher hospedagens, entretenimento, empregos. Dúvidas: Youtube. Prestador de serviços? A indicação vem em minutos no Facebook. Certamente, algumas dessas práticas já existiam e foram dramaticamente potencializadas pela sociedade em rede. Outras, só puderam ser gestadas graças às condições fornecidas pelos tempos atuais. Jenkins (2008, p. 178) sugere uma tendência à colaboração nas diferentes circunstâncias sociais: “nosso local de trabalho tornou-se mais cooperativo; nosso processo político tornou-se mais descentralizado; estamos vivendo cada vez mais no interior de culturas baseadas na inteligência coletiva”.

No âmbito da educação, isso é ainda mais evidente, pois a natureza do conhecimento é colaborativa. A ciência, assim como a arte, avança à medida em que ideias são confrontadas e complementadas. Em um contexto de hiperurbanização e hiperconectividade como o atual, em que as pessoas estão a um “alô” (ou a um “click”) umas das outras, e uma quantidade incomensurável de conhecimento está disponível online, mais e mais pessoas estão descobrindo formas de, colaborativamente, criar, aprender e compartilhar.

Talvez os exemplos mais acabados de colaboração da sociedade contemporânea sejam a Wikipedia – a maior enciclopédia do mundo, construída colaborativamente – e as comunidades de software livre, nas quais criação, teste, homologação e uso supõem e dependem da ação coletiva. Outras experiências também chamam atenção. Henry Jenkins

explora as comunidades de fan fiction (ficção de fã), comumente chamadas de fanfic¹⁵, para, entre outras coisas, demonstrar o quanto aprendem pessoas de diversas idades que colaboram entre si a fim de produzir histórias e desdobrar universos ficcionais de seu interesse. A experiência das comunidades de fan fiction põe em evidência a figura do beta reader, um “leitor teste” destacado para avaliar os trabalhos dos escritores antes da publicação. “E isso não apenas no aspecto gramatical, mas também no que diz respeito à redação, à estética, à construção do enredo, das personagens etc.” (NYAH! FANFICTION, 2017). Henry Jenkins faz questão de destacar um aspecto a respeito do “jornal” online fantasioso Daily Prophet, coordenado por crianças e adolescentes:

O extraordinário nesse processo, no entanto, é que ele ocorre fora de sala de aula e sem qualquer controle de adulto direto. Crianças estão ensinando crianças o que elas precisam saber para se tornarem participantes plenas da cultura da convergência. (JENKINS, 2008, p. 236).

As palavras de Jenkins destacam a colaboração entre pares, cuja capacidade de autorregulação se contrapõe a uma autoridade de valor extrínseco à comunidade (diploma, idade, etc.), tal qual o quarto princípio do código de ética hacker (PRETTO, 2010). O próprio autor descreve a trajetória de uma jovem, ainda no ensino fundamental, reconhecida não por títulos, mas pela riqueza que agregava às obras de outros.

Flourish rapidamente tornou-se mentora de outros fãs-escritores emergentes, inclusive muitos que tinham o dobro de sua idade, ou mais. Muitos supunham que ela era, provavelmente, uma universitária. A interação online permitiu que Flourish omitisse a idade até se tornar tão importante para a comunidade de fãs que ninguém iria se importar com o fato de ela ainda estar cursando o ensino fundamental. (Ibid., p. 237/238)

O exemplo de Flourish se contrapõe ao modelo escolar hegemônico, organizado na perspectiva da aprendizagem atomizada e individual, sob a tutela de uma autoridade validadora – o professor. Além de castrar o potencial de colaboração dos alunos (e as muitas possibilidades de aprendizagem correlatas), este modelo é descolado da vida, cada vez mais cooperativa.

Até agora, nossas escolas ainda se concentram em gerar aprendizes autônomos; buscar informações com outras pessoas ainda é classificado como “cola”. No entanto, na vida adulta, estamos dependendo cada vez mais dos outros para nos fornecer informações que não conseguimos processar sozinhos. (Ibid., p. 178)

¹⁵ Para entender o que é uma fanfiction, acessar: <https://www.spiritfanfiction.com/sobre>.

Assim como produção e autoria, a colaboração requer a reinvenção de práticas sobre as quais estão assentadas boa parte dos espaços de educação formal contemporâneos – e o risco do imobilismo é a escola ir progressivamente perdendo relevância na sociedade.

Conexão e condições sociais e materiais – somada aos desafios listados acima – e aos muitos outros, não descritos neste texto – está a estruturação dos espaços educacionais para atenderem, com propriedade e de maneira satisfatória, as necessidades da educação contemporânea. Na medida em que a escala envolvida no que tange às redes públicas de educação é sempre significativa, as escolas estão sempre enfrentando dificuldades na adequação de infraestrutura elétrica e lógica, bem como nos investimentos em conexão de banda larga e equipamentos – além de, eventualmente, a própria cultura escolar. As unidades escolares tampouco têm acesso facilitado à pessoal especializado na configuração e manutenção dos equipamentos que eventualmente disponham. Mesmo quando há iniciativas para mitigar a falta de estrutura, as escolas enfrentam outras intercorrências, como as disputas legais que impedem o projeto de expansão da banda larga nas escolas públicas rurais (TIINSIDE, 2018).

A falta de estrutura nos espaços formativos pode ampliar o digital divide que existe entre classes mais e menos abastadas, relegando às últimas práticas escolares do século passado. Essa desigualdade de oportunidades é, portanto, cultural, social e também cronológica, pois distancia ainda mais a escola do tempo vivido. E, conseqüentemente, amplia o desinteresse dos alunos.

As soluções para esses problemas podem passar por abordagens mais criativas no setor público, integrando, por exemplo, políticas públicas de acesso nas quais a escola pode ser um polo distribuidor de conexão nas cidades menores. Recentemente, o Estado do Ceará tem feito investimentos para construir um cinturão digital (DIÁRIO DO NORDESTE, 2018). Curiosamente – ou talvez nem tanto –, é o estado que mais tem sobressaído nas avaliações externas educacionais.

Compreender o mundo contemporâneo e as conseqüências desta nova circunstância social para o campo da educação torna-se, portanto, vital para o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas. Mais ainda em meio a uma bastante conturbada reforma do ensino médio; à implementação dos planos nacional e estadual de educação, com metas ambiciosas e colocadas em risco por conta da crise econômica; e à instituição de uma Base Nacional Comum Curricular, também alvo de muitas críticas e questionamentos.

Nesse sentido, mostra-se relevante examinar diferentes experimentos educacionais, a fim de refletir sobre os esforços e soluções alternativas empreendidos para lidar com os desafios da atualidade, elencando, no processo, lições aprendidas e, eventualmente, novas questões. Este é o quadro que conforma a proposta de investigação acerca dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, em particular a percepção dos estudantes – os principais interessados – sobre a iniciativa.

4. QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE FREQUENTAM OS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA?

Os termos escola e juventude são associados com frequência. A relação entre ambos é tão estreita que praticamente não é preciso explicar a importância da dimensão escolar na vida dos jovens estudantes. Afinal, a escola é

[...] o ambiente de socialização mais constante e frequente de jovens, sendo a convivência na escola maior, em número de horas, do que na família, em muitos casos. Dessa forma, a socialização e as relações estabelecidas ‘na’ e ‘com’ a escola são fundamentais ao se discutir questões ligadas à juventude (ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFISZ, 2015, p.33).

Mais que isso, a escola moderna desempenha um papel relevante na constituição da juventude como grupo social abrangente e presente em praticamente todas as sociedades contemporâneas. Vários autores defendem o “surgimento” da juventude nos anos seguintes ao pós-guerra (HOBBSAWN, 1995; REGUILLO CRUZ, 2000), o que coincide com o movimento de expansão da escola e, conseqüentemente, o aumento expressivo da população discente mundial. Segundo o pesquisador Eric Hobsbawn (1995), apenas no segmento universitário o número de universidades ao redor do globo quase dobrou nos anos 1970.

Tanto o ambiente universitário quanto os últimos anos da educação básica configuram-se como espaços não produtivos (do ponto de vista econômico) de socialização, interação e aprendizagem dedicados aos jovens, onde “se criam as condições para a legitimação de um tempo específico no ciclo de vida” (PAPPÁMIKAIL, 2012). Enquanto ambiente dedicado quase que exclusivamente aos jovens, a escola constitui-se como espaço de excelência para a “experimentação” da juventude.

A escola passa a ser o único território legítimo para a vivência de grande parte da juventude, estando às crianças e jovens juridicamente vedado o acesso ao trabalho assalariado no período em que dura a escolaridade obrigatória. (PAPPÁMIKAIL, 2012, p.374).

A migração da população mundial para as zonas urbanas, acelerada no século XX, e a revolução das comunicações unem-se à disseminação das escolas (médias ou universitárias) como fatores determinantes para o nascimento da juventude como grupo social. As centenas de milhares – ou milhões – de jovens estudantes do planeta encontram nas cidades ambientes

menos “monitorados” em comparação aos agrupamentos rurais. A “liberdade” do espaço urbano vem acompanhada do acesso direto ao mercado de consumo (BORELLI; FREIRE FILHO, 2008), através do qual estabelecem marcas identitárias que atravessam fronteiras nacionais, como vestir *jeans* ou escutar *Beatles* (HOBSBAWN, 1995). Para além dos muros das escolas e dos limites das cidades, os jovens estudantes passam a compartilhar signos através de meios de comunicação, cada vez mais (oni)presentes em seu cotidiano. Os gostos, estilos, hábitos linguísticos e atitudes – signos compartilhados da juventude –, potencializados por uma também crescente indústria cultural, ultrapassam as fronteiras nacionais e põem em evidência o novo grupo social.

Na medida em que as sociedades passam do rural ao urbano, do agrário ao industrial e do industrial à atual sociedade do conhecimento, a abrangência do que vem a ser o jovem, em termos etários, alarga-se e assume dimensões que são inéditas na história da humanidade” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 10).

A descrição acima, entretanto, pode induzir a uma concepção limitada de juventude, caracterizada apenas enquanto conjunto social pertencente a uma mesma fase da vida, normalmente definida em termos etários, que compartilharia a mesma “cultura juvenil”. Tal noção não contempla a infinita diversidade das muitas trajetórias de vida dos grupos de jovens, que incluem as suas inscrições em determinadas classes sociais, grupos identitários, regiões geográficas, oportunidades ocupacionais, enfim, as diferentes realidades históricas e sociais a que esses grupos estão submetidos. Para Galland (apud ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p.24), “a juventude não é simplesmente uma categoria ideológica, ela corresponde a uma realidade social efetiva, com práticas sociais especificamente juvenis”. A fim de evidenciar a multiplicidade de grupos sociais referidos pela noção de juventude, diversos pesquisadores da área optam por pluralizar o termo.

Não existe apenas um modo de ser e estar jovem, na contemporaneidade, e, sim, vários, usando-se o termo juventudes, que se pluraliza para marcar as diferenciadas dimensões e modos de ser e estar dos jovens (LEIRO, 2015, p. 356).

Há que se ter, entretanto, cuidado para que a abordagem pluralizada não oculte parte da riqueza da noção, que é a “coalescência de jovens de diferentes condições sociais a valores relativamente semelhantes (a importância dada ao dinheiro, à convivialidade, à moda, à música, ao desporto, à sexualidade etc.)” (PAIS, 1990). Referência na área, José Machado Pais reporta-se aos diferentes sentidos atribuídos ao termo “juventude” como “*paradoxos da juventude*” (Ibid.). Segundo o pesquisador português, “o paradoxo da questão é que qualquer

ideia aparece sempre encapsulada num nome e, aqui, o mesmo nome – *juventude* – encapsula ideias diferentes” (Ibid, p. 149). A opção de Pais para lidar com a complexidade da questão seria

[...] propor que a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* (quando referida a uma fase da vida) e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros) (PAIS, 1990, p. 149).

Na relação dos jovens com a escola, os *paradoxos da juventude* de Machado Pais são acompanhados de uma contradição. Ainda que esteja visceralmente ligada a organização da juventude enquanto grupo social, “a escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007, p. 1117). Se, nos últimos anos do século XX, a escola foi aberta a um contingente maior e mais heterogêneo de alunos, a instituição não se preparou de acordo a acolher esses novos sujeitos, fazendo o investimento estrutural, conceitual e simbólico que este movimento demandaria. “Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola” (Ibid., p.1116). Pelo contrário, a instituição permaneceu fixada no modelo de aluno concebido na sociedade moderna: disciplinado, obediente, pontual (Ibid., p. 1119). Assim,

[...] a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja (MARTINS; CARRANO, 2011, p.45).

Do ponto de vista dos jovens educandos, não há como sustentar essa “mutilação de si mesmo” para que o jovem fique na porta e somente o aluno adentre o espaço escolar. Embora a relação com a escola seja definidora de muitos aspectos de suas vidas, eles também estão inseridos e integram territórios específicos; participam das mais diversas configurações familiares; dão um *rolê* com uma ou mais galeras fora do ambiente escolar; fazem opções religiosas. As ações citadas e muitas outras contribuem para suas escolhas (ou falta delas) e, certamente, espraíam-se, invadem e redefinem sua vida escolar, ainda que a escola não

“admita” isso. Os jovens vivenciam a tensão de se construir como alunos “num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil” (DAYRELL, 2007).

Abramovay, Castro e Waiselfisz reforçam a distância entre cultura escolar e cultura juvenil, ao sustentar que o filtro único das instituições educativas, que os identifica e categoriza apenas como “alunos”, desconsidera a diversidade e flexibilidade da segunda.

Na escola, o jovem é despido da condição social de ser jovem e se transforma em “aluno”, ou seja, é visto por uma perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscas e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes. A escola desconsidera, portanto, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por ser dinâmica, diversa, flexível e móvel (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p.31).

Eis, portanto, um dos grandes desafios quando da realização de uma pesquisa envolvendo alunos: perceber que a identidade estudantil é apenas uma entre as muitas que os jovens em questão assumem diariamente em suas vidas. A etiqueta “aluno” não existe de forma isolada em relação às outras representações sociais sobre os jovens. Com certa constância, a juventude é identificada como esperança de um mundo melhor (Ibid., p.27), o “futuro”, a certeza de resolução dos problemas do presente. Particularmente os jovens da periferia são descritos nos discursos de ativistas, políticos, pesquisadores, como os agentes da construção de uma sociedade mais justa (MATOS, 2012, p. 24-25). No outro extremo, “essa população jovem aparece como alvo privilegiado da violência simbólica através da manutenção de discursos estigmatizantes” (Ibid., p. 25), identificados associados à “ameaça social, à criminalidade e à ‘delinquência’” (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p.27); “gerador de problemas” ou “problema social” (PAIS, 1990, 1997; MARTIN-BARBERO, 2008). A situação se agrava no caso de jovens pobres e negros, rapidamente ligados ao risco e à violência.

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer (DAYRELL, 2007, p.1117).

A fim de evitar reproduzir representações sociais estigmatizadas, a opção desta investigação é por aproximar-se dos jovens estudantes, mais especificamente os estudantes dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura. Tentar entender o contexto em que eles se inscrevem, as distinções que particularizam esta juventude brasileira e baiana que frequenta a escola pública, com marcadores de baixa renda, residência nas periferias, proximidade desde

cedo com o mercado de trabalho. Nas palavras de Machado Pais (1990, p. 164), “torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir de seus contextos vivenciais, quotidianos”. Um esforço que permita ir além do “aluno” e retratar os jovens de forma mais fidedigna, entendendo motivações e questões que ultrapassam – nos dois sentidos – os muros do ambiente educativo.

O esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola e que, em grande medida, pode se afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o “jovem ideal”. (DAYREL; CARRANO; 2014, p. 113)

Com este intuito, as próximas páginas apresentam informações sobre o contexto dos jovens estudantes brasileiros e, posteriormente, sobre aqueles que frequentam os Centros Juvenis de Ciência e Cultura.

4.1 JOVENS ESTUDANTES BRASILEIROS

Segundo o último Censo realizado no Brasil, em 2010, a população jovem no país, compreendida operativamente na faixa etária entre 15 e 29 anos, era 51,3 milhões o que corresponde a um quarto da população nacional (DAYREL; CARRANO; 2014). O Censo também informa que 85% dos jovens vivem em zonas urbanas e, majoritariamente, integram famílias com renda per capita de um salário mínimo. Esse conjunto de informações revela que a maioria absoluta da população jovem, além de lidar com todas as questões que lhe são próprias, enfrenta cotidianamente o desafio da sobrevivência, “numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil” (Ibid., p. 114). Os autores Dayrell e Carrano (2014) fazem questão de destacar que a juventude brasileira se diferencia da europeia, pois não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho. No caso brasileiro, uma quantidade expressiva dos jovens depende do trabalho para, com a remuneração que conseguirem, vivenciar a sua condição juvenil.

A juventude também é a principal vítima homicida no Brasil, fato constatado desde o primeiro Mapa da Violência, em 1998. Autor da série de estudos, Julio Waiselfisz (2016, p.49) alerta que as mortes por arma de fogo crescem mais rápido na população jovem: “na faixa de 15 a 29 anos de idade, o crescimento da letalidade violenta foi bem mais intenso do que no resto da população”. Enquanto, no conjunto da população, o número de homicídios por armas de fogo passou de 6.104, em 1980, para 42.291, em 2014 (crescimento de 592,8%),

na faixa jovem, o crescimento foi de 3.159 homicídios por arma de fogo, em 1980, para 25.255, em 2014 (crescimento de 699,5%). Apesar de representarem pouco mais de um quarto da população do país (26%), os jovens brasileiros são 58% do total de mortos por arma de fogo. São 51,6 homicídios por arma de fogo a cada 100 mil habitantes no Brasil, enquanto na Bahia este número é ainda mais expressivo, alcançando a marca dos 75,8 (WASELFSZ, 2016).

Outro estudo, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2014, faz uma análise de dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011. O documento trabalha com um grupo mais restrito: jovens entre 15 e 17 anos e informa que

Cerca de 1,7 milhão desses adolescentes estão fora da escola e, entre os matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar (UNICEF, 2014, p. 12).

A maioria dos adolescentes fora da escola está na Região Sudeste (610 mil), seguida de perto pela Região Nordeste (556 mil). A exclusão também tem cor: mais de um milhão dos que estão fora da escola são negros, enquanto que 665 mil são brancos.

As desigualdades são grandes entre as raças/etnias na progressão dos estudos. Enquanto 71,9% dos adolescentes brancos de 16 anos têm oito anos de escolaridade, a taxa dos negros é de 55,6% e a dos amarelos e indígenas, 50,9% (Ibid., p. 39).

Quando é feito um recorte por idade, fica explícito que a exclusão escolar cresce com o tempo. Ela passa de 8% entre o total dos adolescentes de 15 anos no Brasil para 14,3% entre os de 16 anos e, quando considerada a população na idade de 17 anos, essa taxa quase duplica: 27% deles estão fora da escola, o que corresponde a 921.206 adolescentes (Ibidem, p.16).

O estudo do UNICEF indica que 31,3% dos adolescentes de 15 a 17 anos são economicamente ativos, sendo a maioria (61,6%) homem. Os adolescentes ocupados apresentam taxas mais baixas de escolarização e frequência à escola que os não ocupados. “Esse dado indica que o trabalho interfere no rendimento e na permanência dos adolescentes na escola” (Ibid., p.12). Entre as 5,1 milhões de mulheres de 15 a 17 anos, 311 mil (6%) tiveram filhos em 2011. Entre as economicamente ativas (24,5% do total), 81 mil tiveram filhos (Ibid., p.10). A pesquisa sinaliza que a gravidez na adolescência apareceu como um

desafio importante nas cidades pesquisadas e várias entrevistadas “disseram ter deixado a escola por causa da gravidez” (Ibid., p.62).

Para o UNICEF, embora o Brasil tenha dimensões continentais, os desafios enfrentados pelos adolescentes na faixa etária estudada são muito semelhantes.

Independentemente do lugar, a relação dos adolescentes com a escola é muito parecida. Os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. Outros estão vinculados a questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência do cotidiano escolar; e a infraestrutura precária dos estabelecimentos. (UNICEF, 2014, p. 6).

Segundo o Educacenso (INEP, 2017), existem no Brasil 16,6 milhões de estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (ensino regular). Na rede estadual da Bahia, são 677.456 matrículas englobando os mesmos níveis de ensino.

Todos estes dados apresentam um quadro geral acerca das condições enfrentadas pelos estudantes brasileiros das redes públicas, entre os quais se inscrevem os educandos que frequentam os CJCC.

4.2 JOVENS ESTUDANTES DOS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA

Após a breve contextualização sobre as condições dos jovens discentes brasileiros, é o momento de conhecer melhor os estudantes “reais e corpóreos” que frequentam os Centros Juvenis de Ciência e Cultura.

A fonte de informações sobre os alunos dos CJCC é uma pesquisa realizada regularmente pela Secretaria de Educação (SEC) junto aos próprios educandos¹⁶. O instrumento foi elaborado pela Coordenação Estadual dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura em conjunto com a Coordenação de Avaliação e Indicadores Educacionais, ambos setores sediados no prédio principal da Secretaria da Educação, no Centro Administrativo da Bahia. A pesquisa é autoaplicável, através de respostas dos alunos em um formulário online, da plataforma *Google Forms*. São 34 perguntas objetivas de formatos diversos, que englobam informações sobre o perfil dos estudantes; opiniões deles a respeito de suas escolas e dos CJCC. Há, ainda, um campo aberto para a livre expressão de cada educando. Embora seja bastante incentivada pela equipe de cada centro, a pesquisa não é compulsória. Os

¹⁶ A pesquisa em questão não foi publicada. O rol de documentos foi disponibilizado especificamente para esta investigação.

questionários são respondidos pelos discentes ao final de cada ciclo de cursos – exceção feita à unidade de Barreiras, cujas condições locais permitem a realização de quatro ciclos por ano. Os gestores e professores de cada unidade repassam o *link* aos alunos por e-mail e mensagem de *Whatsapp*. Eventualmente, são disponibilizados computadores para que os educandos possam responder o formulário no próprio Centro Juvenil, caso tenham alguma dificuldade em fazê-lo ou, simplesmente, prefiram assim.

A opção por utilizar os dados fornecidos pela Secretaria da Educação justifica-se na medida em que a avaliação já é prática corrente e legitimada entre as equipes e os alunos dos CJCC. Além disso, dificilmente uma nova pesquisa teria o mesmo alcance: a avaliação de 2017 atingiu o número de 1064 formulários respondidos, o que corresponde a 18,3% das matrículas de estudantes nos cursos e oficinas dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura em 2017 (5712, no total). Pela amplitude alcançada, as respostas dos formulários tendem a representar de forma confiável a totalidade dos discentes dos CJCC. Vale o destaque que na avaliação feita pela Secretaria da Educação são encontradas mais de uma resposta de um mesmo estudante, em ciclos diferentes, com a ressalva de que, nesses casos, o mesmo não está avaliando mais de uma vez a mesma experiência, mas, potencialmente, experiências diferentes vivenciadas ao longo de três ciclos de curso.

Faz-se necessário, entretanto, evidenciar os limites da utilização desse material como fonte secundária. O primeiro deles é não haver um questionário dedicado especificamente a esta investigação, mais afinado com seus objetivos de pesquisa. Poderiam haver mais questões acerca da construção das relações entre os estudantes e os vários agentes presentes no CJCC ou de como os estudantes contribuem para o desenvolvimento do projeto, por exemplo.

Em segundo lugar está o fato de, em 2017, a avaliação da SEC haver adotado formulários de entrada e saída, sendo 1023 formulários de entrada respondidos e 1064 de saída. A experiência não foi bem-sucedida, com aplicações tardias do formulário de entrada, dificuldade em fazer a correspondência automática e reclamações de alunos por “responderem questionários demais”. Por esses motivos, inclusive, nesta investigação optou-se por analisar os dados dos formulários de entrada apenas para dados de perfil dos alunos, e os de saída para o restante das informações. Como a diferença foi pequena em relação ao total – 1023 de entrada contra 1064 de saída –, não há prejuízo para a representatividade das informações.

Consideradas as ressalvas sobre a pesquisa realizada no âmbito da Secretaria da Educação, assim, as informações prestadas pelos estudantes nessa pesquisa são capazes de

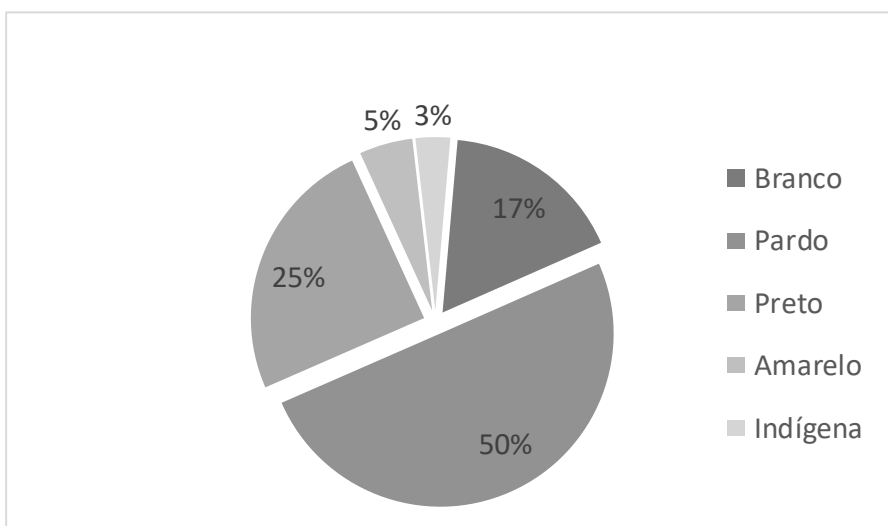
fornecer um quadro geral sobre eles mesmos e suas opiniões a respeito dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura.

4.2.1 Perfil socioeconômico dos estudantes do CJCC em 2017

Praticamente não há diferença entre a presença de alunos do sexo masculino (49% dos respondentes) e feminino (51%), com leve pendência para elas, nos Centros Juvenis de Ciência e Cultura. Como no questionário da Secretaria da Educação, não há a indagação a respeito de gênero, não é possível estabelecer a diversidade de opções de orientação sexual dos estudantes.

A respeito da cor, os estudantes negros (pretos e pardos) somam quase três quartos dos respondentes (75%). Neste tópico, vale observar uma particularidade nas respostas do Centro de Salvador, único em que a maioria dos educandos escolheu a cor “preta” – em todos os outros, a opção foi pela cor “parda”. Além da maior presença de “pretos” na “cidade mais negra fora da África”, essa informação pode significar também uma maior consciência dos estudantes em relação à sua própria negritude.

Gráfico 1 Estudantes dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, segundo cor Bahia, 2018

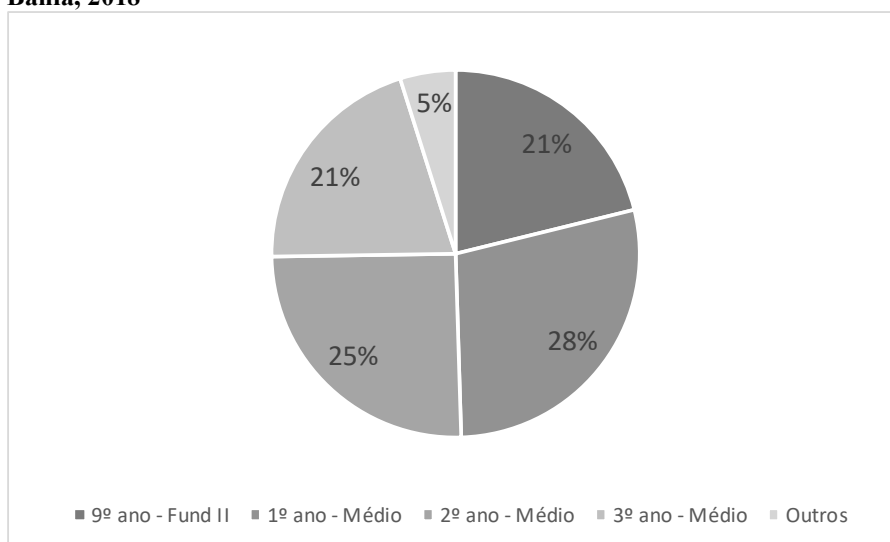


Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

No que diz respeito à série dos estudantes no ensino formal, é verificado um razoável equilíbrio entre os discentes, sendo a maioria deles pertencente ao 1º ano do ensino médio (28,0%), seguida dos alunos do 2º ano (25,2%), do 9º ano do ensino fundamental (21,2%) e de 3º ano no do ensino médio (20,4%). Alunos de outras séries têm presença bem menor entre os

pesquisados, com apenas 4,9% do total. Essa proporção, no entanto, modifica-se quando considerados apenas os Centros Juvenis de Salvador e Senhor do Bonfim, *corpus* de análise desta dissertação. Na capital baiana, quase metade dos alunos (45%) cursa o 1º ano e é irrisória a presença do 9º ano no do ensino fundamental, somente 1%. Já em Senhor do Bonfim, a situação se inverte: os alunos do 9º ano são maioria, com 42,1%, e a representação discente diminui à medida em que a série aumenta. Na cidade do interior baiano, inclusive, o tópico “outros” chega a 15%. Sobre o turno em que os educandos estão matriculados no ensino formal, fica evidente que a maioria absoluta (77,2%) dos alunos frequenta a escola no turno matutino, com 19,3% deles no vespertino e apenas 3,5% no noturno.

Gráfico 2 Estudantes dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, segundo série Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Em relação à idade dos educandos, a maior parte deles possui entre 15 e 17 anos, sendo que aqueles com 17 anos são 23,9% do total de respondentes, seguidos pelos discentes com 16 anos (22,2%) e 15 anos (18,5%). Em quarto, uma quantidade menor aparece com 18 anos (14,3%). Alunos de todas as outras idades reunidos somam 21,1% do total de respondentes.

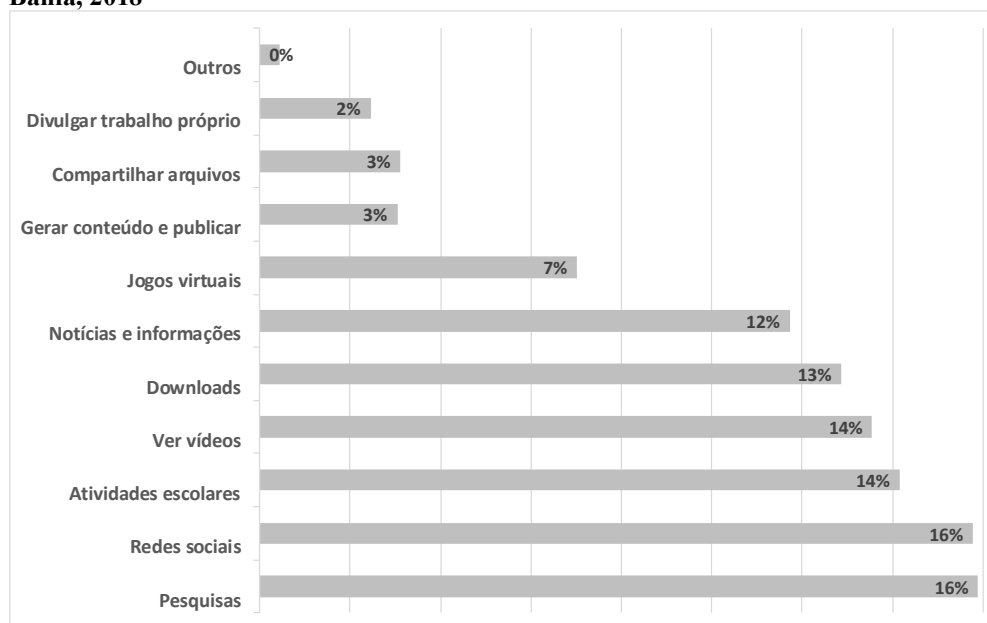
Pouquíssimos afirmaram trabalhar, apenas 7,1%. Entretanto, quando solicitados a detalhar o tipo de atividade, os respondentes estranhamente aumentaram para 17,3% (mais que o dobro dos 7,1% anteriores). Deste universo 177 pessoas, mais da metade (53,7%) afirmou estar envolvida em trabalhos temporários; 28,2% em trabalhos sem carteira assinada e apenas 18,1%, com carteira assinada.

Sobre o que desejam fazer após concluírem o ensino médio, 71,8% pretendem entrar em uma faculdade, enquanto 13,6% um curso de especialização técnica; 6,1% trabalhar e 8,3% ainda não se decidiram.

Acesso à internet não parece ser difícil para os estudantes, na medida em que 92,2% deles disse possuir acesso à rede mundial – desse quantitativo, 77,1% utilizam wi-fi próprio ou de terceiros, 16% usam rede móvel e 7% acesso a internet fora de casa. Para referência de comparação, o Comitê Gestor da Internet no Brasil publicou pesquisa com dados de 2017 na qual indica que metade da população conectada (58,7 milhões) acessa a internet exclusivamente pelo telefone celular e, nas áreas urbanas, o percentual de domicílios conectados é de 65% (CGI.BR, 2018).

A respeito do acesso ao ciberespaço, os educandos indicaram que “fazer pesquisas” (16%) e “usar redes sociais” (16%) são as prioridades. “Auxiliar nas atividades escolares” (14%); “assistir conteúdos em vídeo” (14%); “fazer downloads” (13%) e “buscar notícias e informações” (12%) vêm na sequência. Já “gerar conteúdo e publicar” (3%); “compartilhar arquivos” (3%) e “divulgar trabalho próprio” (2%) são ações menos presentes no cotidiano dos alunos. Vale observar que, nos dois últimos tópicos (acesso à internet e usos da internet), as respostas não são excludentes, pois o formulário permitida várias respostas.

Gráfico 3 Usos da Internet pelos estudantes dos CJCC Bahia, 2018



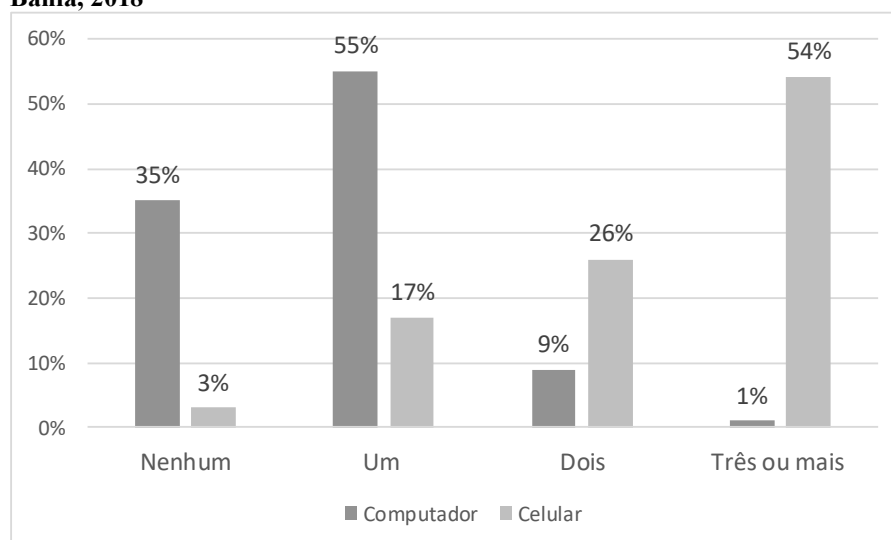
Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Sobre o acesso a tecnologias de informação e comunicação, mais da metade dos alunos (52%) possui um aparelho televisão em casa, enquanto as residências de 35% possuem dois

aparelhos e as de 10%, três ou mais aparelhos. Apenas 2% dos entrevistados não possui televisor. É possível inferir uma tendência declinante quanto a aparelhos de rádio, na medida em que 46% das residências dos alunos não os possuem e 46% das casas possuem apenas um. Poucas casas possuem dois aparelhos de rádio (7%), ou três ou mais (2%). A grande maioria dos estudantes (69%) não possui videogames em casa. Em pouco mais de um quarto das residências (26%) é encontrado um console. São raras as habitações onde são encontrados dois (3%) ou mais (1%) videogames.

As famílias dos estudantes praticamente não têm mais telefone fixo em casa (79%). Por outro lado, mais da metade delas (54%) possui três ou mais aparelhos de celular, ao tempo em que 26% possuem dois aparelhos e 17% um aparelho de celular na residência. Apenas 3% das famílias dos respondentes não possui telefone móvel. Mais de metade das famílias (55%) também possui um computador em casa. Uma parcela menor dos entrevistados possui dois computadores (9%) e menos ainda possuem três ou mais (1%). Cerca de um terço das famílias dos respondentes (35%) não possui computador.

Gráfico 4 Computadores e Telefone Celular nas Residências dos Alunos (%) Bahia, 2018

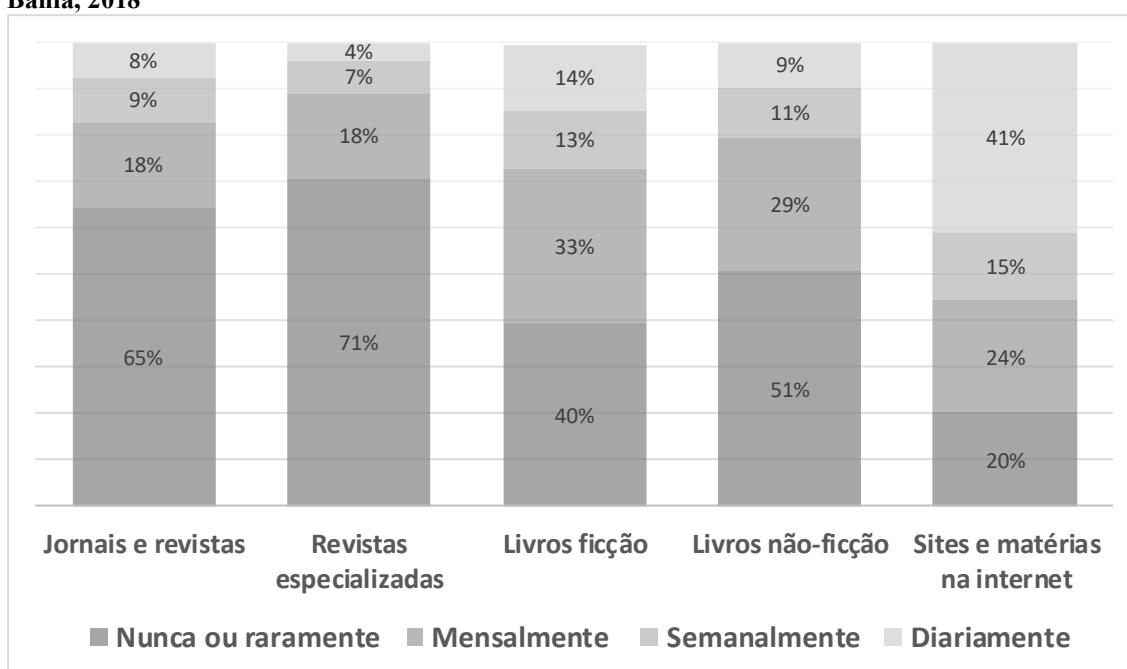


Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Os hábitos de leitura revelados pelos estudantes dos CJCC parecem refletir o contexto brasileiro de pouca relação com as letras. Em pesquisa feita com 30 países pelo NOP World Culture Score Index, o Brasil aparecia em 27º. lugar, com 5,2 horas dedicadas à leitura por semana (GIZMODO BRASIL, 2014). Já a 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura, realizada no final de 2015, indica que o brasileiro lê, em média, apenas 4,96 livros por ano, sendo que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro (INSTITUTO

PRÓ-LIVRO, 2016). Ainda que os hábitos de leitura dos estudantes dos Centros Juvenis estejam aquém do desejado, numa comparação rudimentar entre a pesquisa do Instituto Pró-Livro com a que foi realizada pela Secretaria da Educação (já que as perguntas de ambas não são similares), é possível perceber que os estudantes dos CJCC têm uma frequência de leitura de livros superior à nacional, particularmente no que se refere a livros de ficção. A faixa de leitores deste tipo de obra¹⁷ é de 60% entre os estudantes dos Centros Juvenis e 46% no Brasil. Comparando quem lê diariamente, os percentuais são 14% e 9%, respectivamente.

Gráfico 5 Hábitos de leitura dos estudantes dos CJCC Bahia, 2018

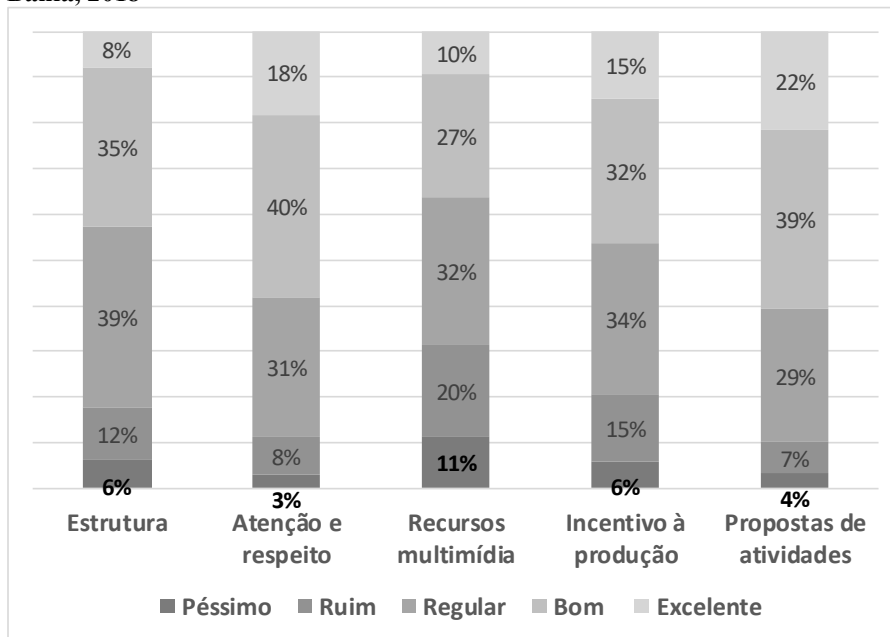


Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

A opinião dos estudantes sobre as escolas em que estão matriculados em geral é boa. Em dois de cinco aspectos indagados (“atenção e respeito” e “propostas de atividades”), mais de metade dos discentes (58% e 61%) considera a respectiva unidade escolar “boa” ou “ótima” – paradoxalmente, tópicos relativos a esses dois pontos são enfatizados negativamente nos grupos focais e entrevistas discutidos no capítulo quatro desta dissertação. Em outros dois aspectos perguntados – “estrutura” e “incentivo à produção” –, a avaliação “boa” e “ótima” dos educandos também se aproxima da metade (43% e 47%, respectivamente). Apenas sobre os recursos multimídia das escolas, as respostas positivas dos alunos (36%) se assemelham às negativas (31%).

¹⁷ Considerando os itens “Livros de ficção” (pesquisa Secretaria da Educação da Bahia) e “livros de literatura” (Instituto Pró-Livro).

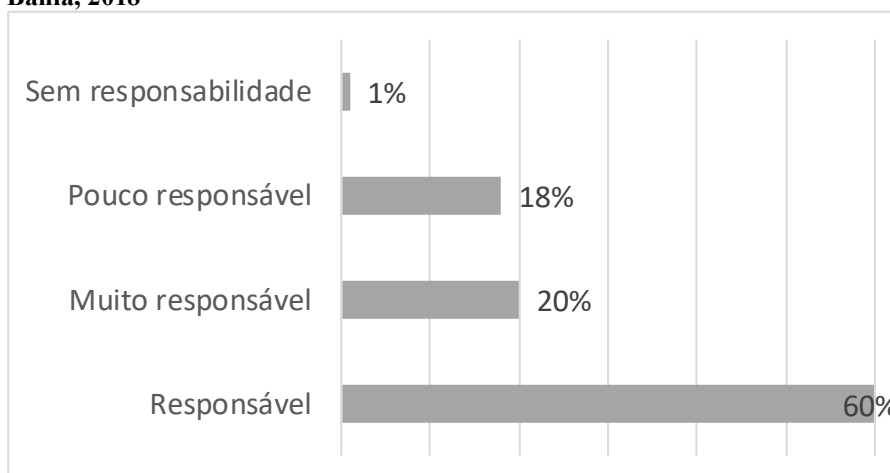
Gráfico 6 Avaliação das escolas pelos estudantes que frequentam os CJCC Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Os estudantes manifestaram, ainda, a opinião que têm sobre si mesmos, em termos de comportamento, com o atributo “responsabilidade” especificado. Pouco mais de 60% deles considera-se “responsável”.

Gráfico 7 Autoimagem (responsabilidade) dos estudantes que frequentam os CJCC Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

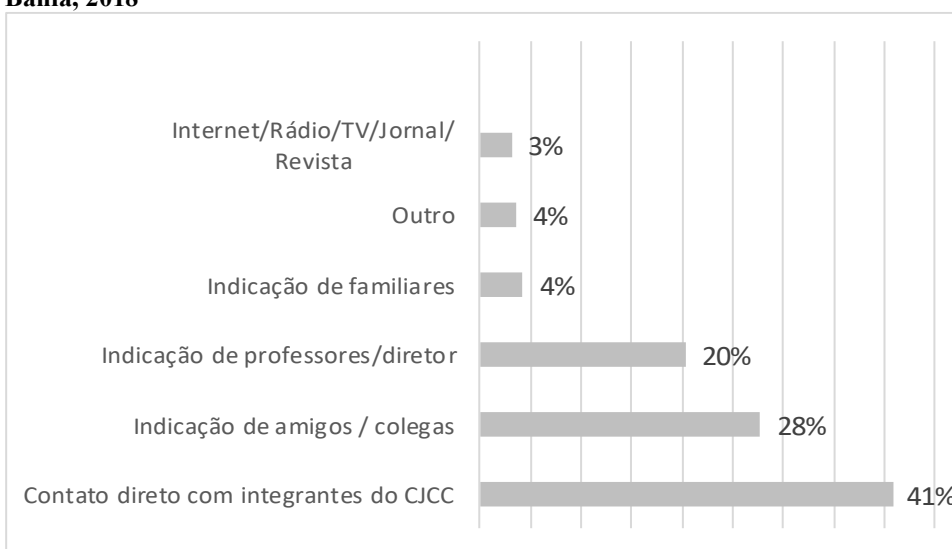
4.2.2 Condições gerais de acesso aos Centros Juvenis de Ciência e Cultura

Neste tópico, são discutidas as condições para que os estudantes possam frequentar os Centros Juvenis, considerando tanto elementos objetivos (transporte, tempo de deslocamento, conflito com outras atividades) quanto subjetivos (motivações e fatores de atratividade). Toda a presente seção utiliza informações fornecidas pelos discentes quando da resposta à avaliação realizada pela Secretaria da Educação ao longo de 2017.

Parte significativa dos educandos alega que conheceu o Centro Juvenil a partir do contato direto com seus integrantes (41%). Esse dado reforça a importância das estratégias de mobilização de estudantes discutida no primeiro capítulo deste trabalho. Na sequência, a apresentação do CJCC para os discentes é feita por meio do “boca a boca” dos próprios colegas (28%) e pelos docentes/gestores das escolas onde estudam (20%) – vale destacar que, na mesma pesquisa, 99% dos estudantes afirmam que indicariam o CJCC para colegas.

Mesmo com participação baixa (4%), os familiares estão presentes. Chama atenção, entretanto, a pouca relevância da mídia na apresentação dos Centros Juvenis aos alunos, o que pode indicar certa fragilidade na estratégia de comunicação pensada para este projeto pela Secretaria da Educação.

Gráfico 8 Meio por meio do qual conheceu o CJCC Bahia, 2018

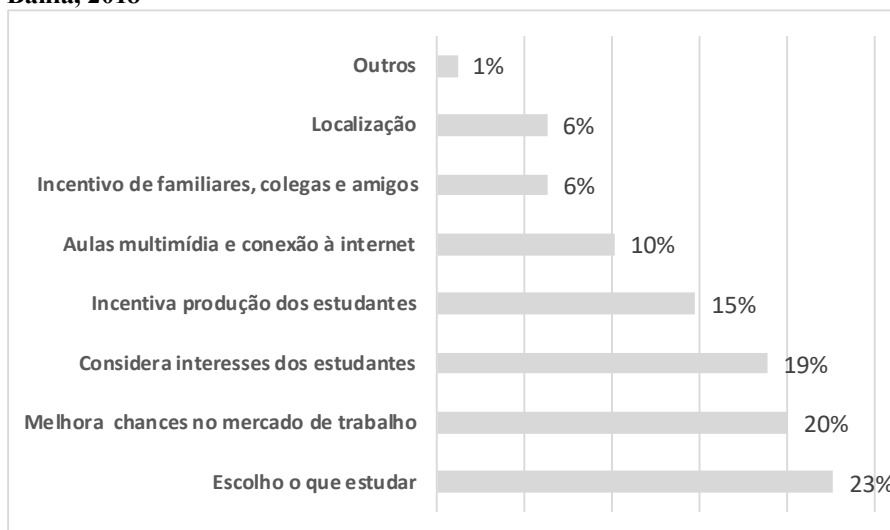


Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

O levantamento feito com os discentes indica que a liberdade para escolher o que estudar é o principal motivador para que eles se inscrevam no Centro Juvenil de sua cidade (23%). Em segundo lugar aparece a percepção dos alunos que a participação em atividades no

CJCC amplia oportunidades no mercado de trabalho (20%). Tal percepção merece destaque, uma vez que o Decreto de Criação dos Centros Juvenis estabelece que as atividades oferecidas nos Centros consistem, prioritariamente, em cursos e oficinas “de caráter não profissional” (BAHIA, 2011). Aulas que levam em conta os gostos e interesses dos estudantes vem na sequência (19%), seguida do incentivo à produção dos estudantes (15%). Necessário observar que, embora sejam responsáveis pela apresentação do CJCC a pouco mais de um quarto dos alunos, a influência dos colegas aparece apenas em sexto lugar (6%), empatada com a localização do Centro.

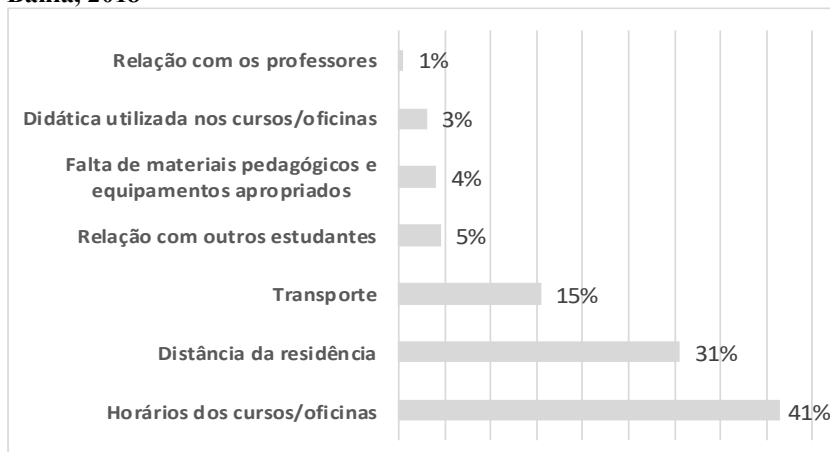
Gráfico 9 Principais motivações para fazer curso no CJCC Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Se a localização não é tida como um atrativo à participação no CJCC, ela certamente é um potencial empecilho. Apontada por 31% dos respondentes, a distância entre o Centro Juvenil e a residência dos estudantes é considerada o segundo maior obstáculo para que os discentes frequentem o CJCC, como verificado abaixo.

Gráfico 10 Obstáculos à participação no CJCC Bahia, 2018



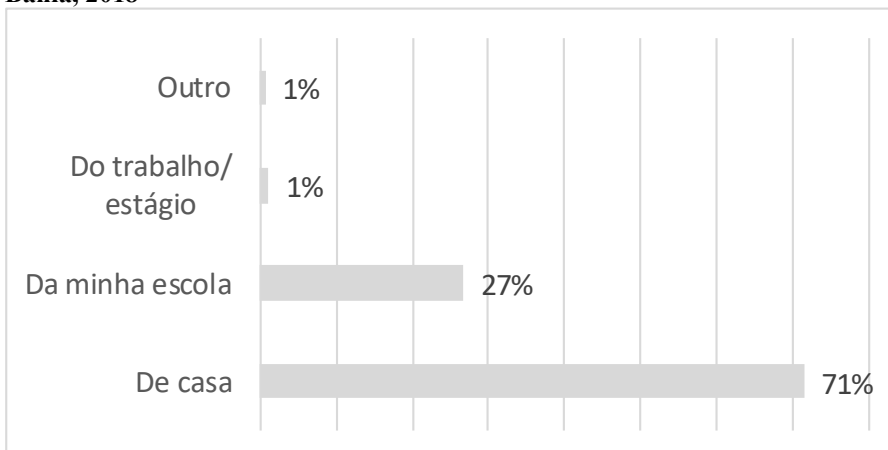
Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

O maior entrave à participação dos alunos é o horário dos cursos e oficinas, sinalizado por 41% dos estudantes. Neste item, podem estar incluídos desde incompatibilidade das atividades com outros compromissos assumidos pelos jovens quanto um número de encontros semanais que ultrapasse a disponibilidade de tempo ou dinheiro para o transporte, por exemplo. O transporte é justamente o outro entrave mencionado com destaque pelos educandos (15%).

Nos dois tópicos seguintes (procedência dos estudantes e tempo de deslocamento do local de origem para o Centro Juvenil), as respostas de Salvador são eclipsadas por conta de quatro dos cinco CJCC em atividade estarem localizados no interior. Uma das maiores metrópoles do Brasil, a capital baiana apresenta particularidades, que naturalmente não são identificadas nos municípios que acolhem os demais Centros Juvenis de Ciência e Cultura.

Majoritariamente (71%), os alunos afirmam ir de casa direto para o Centro Juvenil – no caso de Salvador, a maioria dos alunos vai da escola para o Centro Juvenil. É preciso observar que, em muitas ocasiões, os estudantes devem sair das escolas para suas casas, almoçar e então se dirigir ao Centro Juvenil local, logo que já foi mencionado que 77% dos estudantes frequentam a escola pela manhã.

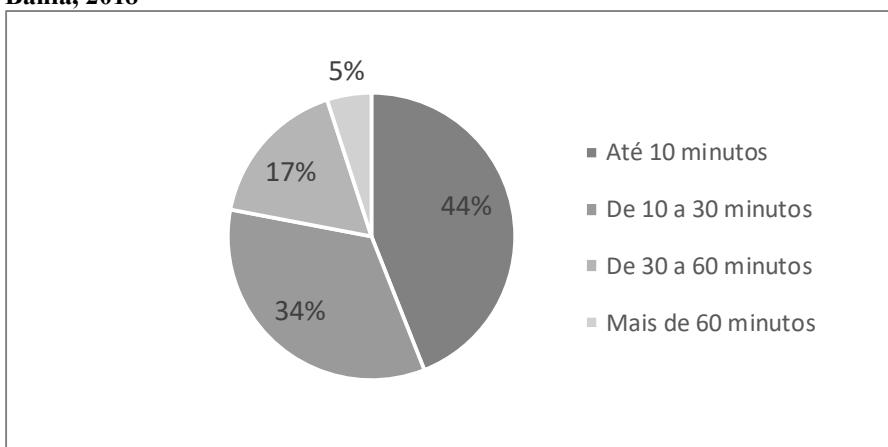
Gráfico 11 Procedência dos estudantes ao virem para o CJCC Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Quase 80% dos alunos leva até 30 minutos para chegar ao Centro Juvenil, sendo que, em 44% dos casos, este intervalo é de até 10 minutos. Isso demonstra que, apesar da reclamação acerca da distância de sua residência, boa parte dos jovens que frequentam os CJCC mora razoavelmente próxima ao Centro Juvenil local. Percebe-se, portanto, que se a localização do espaço educacional não é um fator motivador para a atração de alunos, ela é bastante relevante para a continuidade da frequência dos mesmos. Vale destacar ainda que, embora com baixa participação, há nos Centros Juvenis um pequeno contingente de estudantes que investe pelo menos duas horas de seu dia para participar das atividades dos CJCC.

Gráfico 12 Tempo de deslocamento de local de origem até o CJCC Bahia, 2018

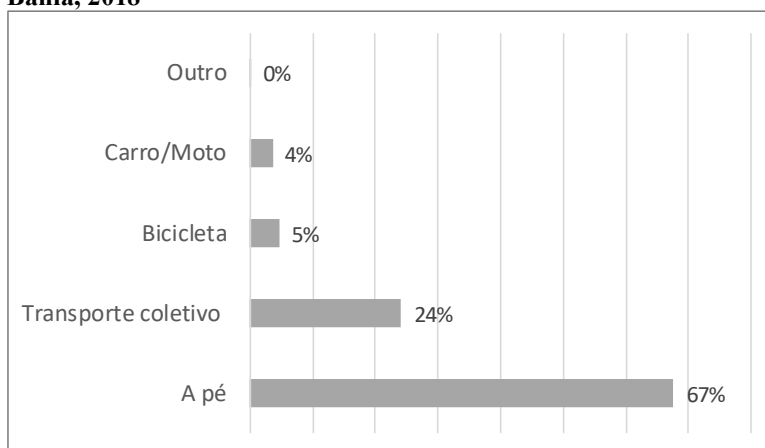


Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Em relação ao modo como esse deslocamento é feito, cerca de dois terços (67%) dos educandos informam que vão para os Centros Juvenis a pé. Para este quesito, é válida

observação semelhante quanto à procedência dos estudantes, indicando que a quantidade de Centros Juvenis sediadas no interior mascara a necessidade por transporte público da maioria dos jovens soteropolitanos (57%) que frequenta o CJCC. Importante destacar ainda que quase a totalidade os estudantes do CJCC Senhor do Bonfim e Itabuna vão até lá a pé – 92% e 89%, respectivamente.

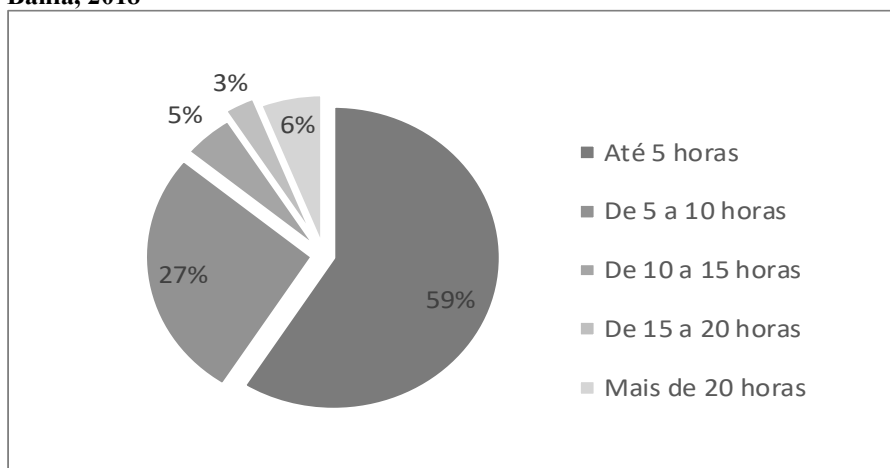
Gráfico 13 Meio de transporte até o CJCC Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Uma vez no Centro Juvenil, os discentes, em sua maioria (57%), afirmam passar até cinco horas por semana no espaço educacional. Um segundo segmento (27%) alega investir entre cinco e dez horas de sua semana estando presente no CJCC. Vale nota, ainda, a constatação de que 6% dos estudantes indicaram passar mais de 20 horas por semana no Centro Juvenil.

Gráfico 14 Tempo por semana no CJCC, durante curso Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

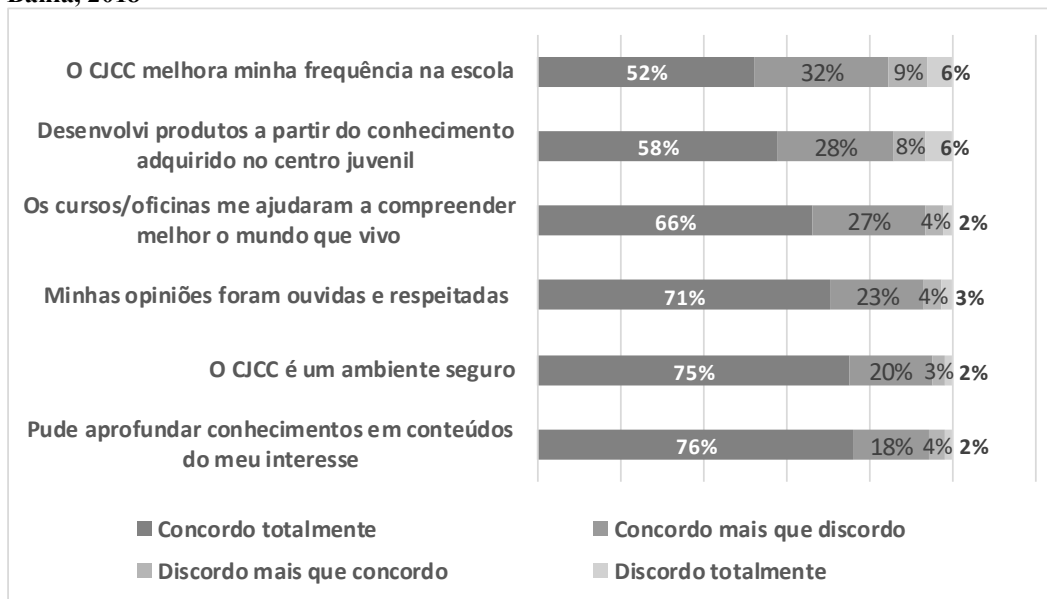
O gráfico acima pode levar a uma reflexão interessante, não aprofundada nesta pesquisa. Embora os estudantes afirmem gostar do Centro Juvenil (ver tópico seguinte deste capítulo), a maioria dos alunos dedica consideravelmente menos tempo às atividades nos CJCC do que fariam caso fossem alunos de tempo integral (aproximadamente 15 horas no turno complementar). Será que esta é uma opção pessoal ou os discentes têm outros compromissos – familiares, laborais etc. – que os impedem de passar mais tempo no Centro? Podemos agregar a esta elocubração a assertiva de 81% dos educandos indicando que abandonaram outras atividades para fazer cursos no CJCC.

4.2.3 O que dizem os estudantes a respeito do Centro Juvenil de Ciência e Cultura?

Na pesquisa de avaliação elaborada pela SEC e aplicada junto aos estudantes que frequentaram os Centros Juvenis de Ciência e Cultura em 2017, há uma seção específica de perguntas sobre a experiência deles nos CJCC. São 18 afirmações, às quais os discentes precisam responder “concordo totalmente”; “concordo parcialmente”; “discordo parcialmente”; “discordo totalmente”. No conjunto, há nove tendencialmente positivas e nove tendencialmente negativas, que são apresentadas de forma descontínua, a fim de verificar a consistência das respostas, bem como não gerar algum viés no feedback dos educandos. As questões, bem como a ordem em que estão dispostas podem ser verificadas na amostra do formulário, anexo a esta dissertação.

Para efeitos de análise, as questões foram reagrupadas em quatro gráficos nesta seção. O primeiro apresenta seis das questões tendencialmente positivas, nas quais percebe-se que há significativa validação dos discentes. Em todos os casos, a opção “concordo totalmente” ultrapassa 50% das respostas e, em três delas, ronda os 75%. Todas as seis questões são relevantes, sob diferentes pontos de vista. Duas delas focam respeito e acolhimento (“Minhas opiniões foram ouvidas e respeitadas”; “O CJCC é um ambiente seguro”). Uma terceira trata da relação dos Centros Juvenis com a rede estadual (“O CJCC melhora minha frequência na escola”) e há outro conjunto alusivo às atividades pedagógicas dos CJCC (“Pude aprofundar conhecimentos em conteúdos do meu interesse”; “Os cursos/oficinas me ajudaram a compreender melhor o mundo que vivo”; “Desenvolvi produtos a partir do conhecimento adquirido no centro juvenil”).

Gráfico 15 Experiência dos estudantes nos CJCC (I)
Bahia, 2018

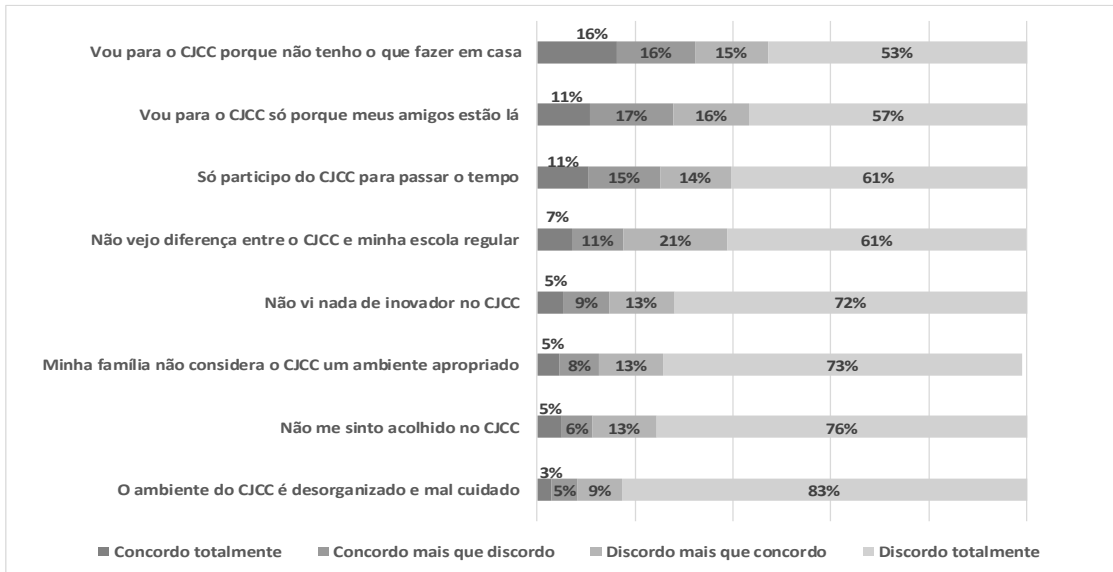


Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Há outro grupo de sete afirmações, desta vez com tendência negativa, que são refutadas pelos alunos entrevistados. Desta feita, a opção “discordo totalmente” é escolhida por mais de 50% dos educandos, em alguns casos a ênfase ultrapassa os 70%, alcançando 83% em um dos itens. Entre os assuntos tratados neste grupo de perguntas, também consta respeito e acolhimento (“O ambiente do CJCC é desorganizado e malcuidado”; “Não me sinto acolhido no centro juvenil”); motivação para ir ao CJCC (“Só participo do CJCC para passar o tempo”; “Vou para o centro juvenil só porque meus amigos estão lá”; “Vou para o CJCC porque não tenho o que fazer em casa”); opinião da família sobre o Centro Juvenil (“Minha família não considera o CJCC um ambiente apropriado”); qualificação do Centro Juvenil como espaço de inovação (“Não vi nada de inovador no Centro Juvenil”; “Não vejo diferença entre o CJCC e minha escola”).

A alternância entre os extremos “concordo totalmente” do gráfico anterior e “discordo totalmente” do que vem a seguir, acompanhando a mudança de tendência da afirmação, demonstra uma visão positiva coerente dos estudantes a respeito dos Centros Juvenis.

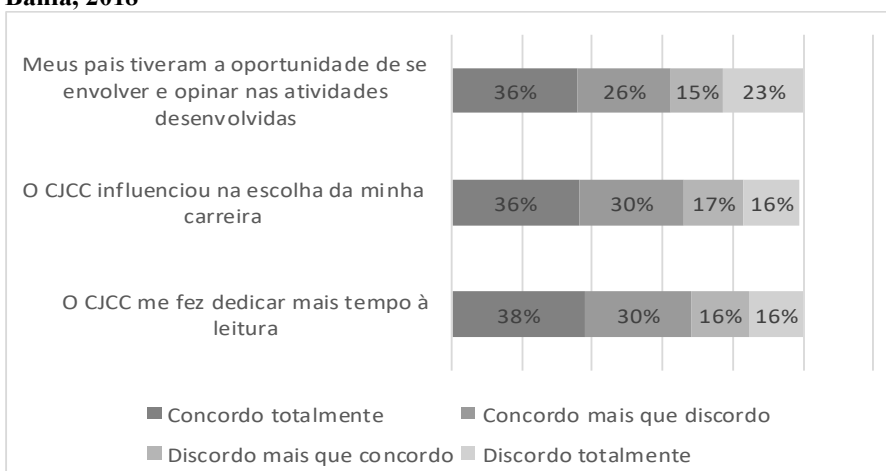
Gráfico 16 Experiência dos estudantes nos CJCC (II)
Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Um terceiro e mais reduzido agrupamento de questões, com viés positivo, já não apresenta o mesmo nível de certeza dos anteriores – as opções “concordo totalmente” ficam sempre abaixo de 40%. Se, no cômputo geral, são positivas (quando reunidas com “concordo parcialmente”, todas elas ultrapassam 60%), é possível verificar nelas uma maior variedade de opiniões. Nos dois gráficos anteriores, pelo viés da concordância ou da discordância, havia uma maioria absoluta. Agora, há bem mais espaço para discussão e incertezas. Portanto, não é possível considerar que há expressivo envolvimento dos pais nas atividades dos CJCC, nem que os Centros Juvenis tenham participação fundamental na escolha das carreiras pelos educandos ou no aumento do tempo dedicado à leitura pelos discentes.

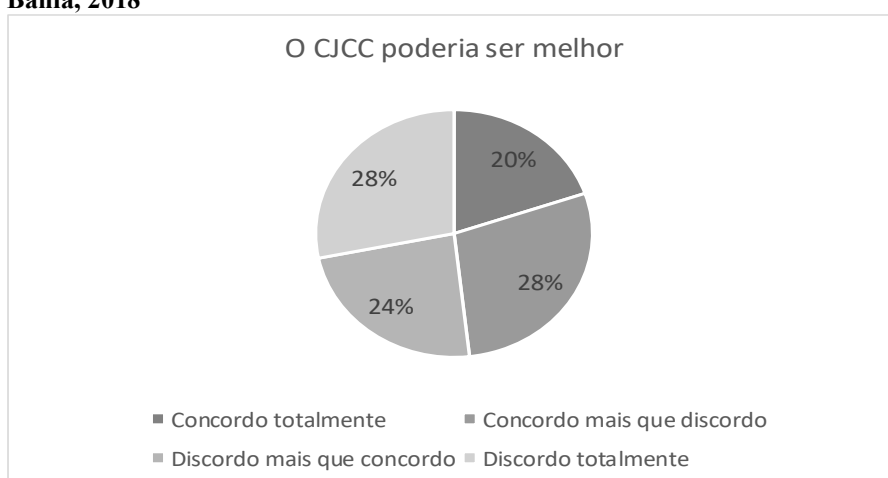
Gráfico 17 Experiência dos estudantes nos CJCC (III)
Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Finalmente, há uma última afirmação, com viés moderadamente negativo, que distribui as respostas dos estudantes praticamente na mesma proporção. À assertiva “O Centro Juvenil poderia ser melhor”, os educandos dividem-se entre os quatro níveis de concordância e nenhum desses níveis atinge um terço das respostas. Assim, é razoável supor que um determinado grau de satisfação com o CJCC coexiste com a percepção de que há espaço para aprimoramento.

Gráfico 18 Experiência dos estudantes nos CJCC (IV)
Bahia, 2018



Fonte: Elaboração própria, com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017

Reunidas, todas essas informações tornam possível construir uma imagem mais elaborada do jovem estudante que frequenta o Centro Juvenil de Ciência e Cultura, considerando aspectos que ultrapassam o próprio indivíduo; condições materiais de vida e inscrição no território; decisões e opiniões.

Pelas informações levantadas, não há prevalência de sexo masculino ou feminino entre os estudantes dos Centros Juvenis. Esses educandos são majoritariamente negros, com 15 a 17 anos de idade, matriculados entre o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Pelo menos 80% deles não trabalha. Apesar de mais de 90% possuir acesso à internet, o uso da rede mundial é destinado basicamente ao consumo de informações e produções culturais, sem ênfase na criação desses produtos. Mais da metade dos alunos possui um aparelho televisor em casa, menos de um terço delas com videogames. As suas casas quase não têm mais telefone fixo, enquanto mais de metade das famílias possui três ou mais celulares. Contrastando com a leitura frequente de conteúdo noticioso na internet, apenas cerca de um quarto deles têm os livros como companhia semanal.

Eles se consideram responsáveis e fazem uma avaliação entre regular e boa de suas escolas. Como primeiras percepções, é possível observar que os estudantes consideram os Centros Juvenis locais seguros, acolhedores e com os quais se identificam. Percebem-nos também como espaços inovadores, detentores de contributos à sua formação. São um pouco menos seguros quanto à influência do CJCC em seu gosto pela leitura e sua formação profissional – ainda que a formação profissional/ relação com mercado de trabalho seja uma apropriação do CJCC pelos estudantes e grande motivador de sua participação. Parte significativa deles acredita que o Centro Juvenil poderia ser melhor. Esse quadro de percepções é aprofundado e enriquecido no próximo capítulo, a partir da análise de entrevistas e grupos focais conduzidos com estudantes de Salvador e Senhor do Bonfim.

5 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE OS CENTROS JUVENIS DE CIÊNCIA E CULTURA

Esta pesquisa concentra esforço analítico em dois grupos focais, realizados em outubro e novembro de 2017, com estudantes que frequentaram, durante o mesmo ano, os Centros Juvenis de Senhor do Bonfim e Salvador, respectivamente; e cinco entrevistas, realizadas no dia 06/02/2018, com dois estudantes que frequentaram o CJCC Senhor do Bonfim em 2017, e no dia 02/03/2018, com três discentes que frequentaram o Centro Juvenil da capital baiana no ano em questão. Todos os grupos focais e entrevistas ocorreram nas dependências dos CJCC nas referidas cidades.

O grupo focal é aqui compreendido como um “recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (GONDIM, 2003, p.151). A escolha por essa técnica de investigação se dá pela possibilidade de trabalhar a partir da interação entre os estudantes; de escutar, simultaneamente, muitas vozes, que podem tanto reforçar posicionamentos quanto explorar divergências no conjunto dos estudantes. O trecho abaixo, registrado durante o Grupo Focal de Salvador (2017a), ilustra essa questão.

H.P.: a pergunta é se ajuda a frequência na escola regular?

Mediador: Se, pelo que vocês vivem aqui, vocês são estimulados a ter mais frequência na escola regular...

H.P.: Não. Porque aqui [CJCC] a gente tem um tratamento totalmente diferente de lá. Então, como aqui a gente é estimulado a produzir sozinho, à criatividade, esse tipo de coisa. Lá não é. Eu acho que isso não é um estímulo, eu me divirto aqui e não me divirto lá. Então, porque eu deveria ir pra lá?

D.S.: Eu discordo dela porque, assim, porque quando eu vim pro Centro Juvenil, de todos... o Centro Juvenil em si traz conhecimento pra gente e o colégio também traz conhecimento pra gente. Só que o modelo de ensino é totalmente diferente. E, quando a gente descobre que não é culpa da educação em si, que é culpa do modelo de ensino. Eu passei a gostar de estudar mais ainda porque a culpa não era da educação, do conhecimento, a culpa era dos professores que não se interessam mais, a culpa é dos meus colegas ao redor que não querem adquirir conhecimento, então a culpa não é do conhecimento em si, a culpa é do sistema.

A.S.: A soma de fatores.

Os grupos focais envolveram 10 estudantes, cada, selecionados entre os respondentes da avaliação periódica realizada via *Google Forms*, pela Secretaria da Educação – tratada anteriormente no terceiro capítulo desta dissertação. Na composição dos grupos, houve a

tentativa de respeitar a proporcionalidade de dois critérios (série e escola) dentre universo de estudantes respondentes aos questionários (88 em Salvador e 193 em Senhor do Bonfim).

Com base no critério acima descrito, a escolha dos alunos foi feita de forma aleatória, por uma terceira pessoa (técnico da Coordenação dos Centros Juvenis, sem contato direto com os estudantes). A lista com os nomes foi então enviada à direção de cada Centro Juvenil, para que os mesmos fossem convidados a participar do grupo focal. A direção dos Centros Juvenis comprometeu-se, inclusive, a explicar com clareza aos estudantes os motivos e a dinâmica do grupo focal, assegurando aos educandos que os seus nomes não seriam identificados. O sigilo é motivado por princípios éticos, em relação aos menores de idade, e também para favorecer que os discentes se sentissem à vontade para falar abertamente, sem receio de futuros constrangimentos. Segundo duas das discentes do grupo focal de Senhor do Bonfim (2017), isso não seria um problema: “**E.S.:** O que tiver pra falar, eu falo. Não tenho essa não. **D.N.:** Eu falo na cara.”.

Cada lista continha os estudantes selecionados e o mesmo quantitativo de suplentes, caso os primeiros não aceitassem participar. Em Senhor do Bonfim, entretanto, houve uma desistência de última hora. Um aluno presente naquele momento soube da realização do grupo focal e manifestou desejo de participar. Acreditando ser relevante a disposição do aluno em discutir no grupo as suas percepções sobre o Centro Juvenil, o pesquisador tomou a decisão de adicioná-lo aos integrantes do grupo. Todos os outros participantes, tanto em Salvador quanto em Senhor do Bonfim, integram as listas enviadas à direção de cada unidade. Os grupos focais foram realizados em salas dos Centros Juvenis, gravados em áudio e vídeo, com a presença do pesquisador exercendo o papel de mediador e técnicos que operavam os instrumentos de registro. O roteiro-base de questionamentos elaborado pelo pesquisador/mediador encontra-se como anexo neste trabalho, bem como as transcrições dos dois grupos focais realizados.

Não planejadas inicialmente, as entrevistas com os estudantes foram incorporadas durante a qualificação, por recomendação dos professores integrantes da banca, que viram a necessidade de diálogos mais aprofundados como complemento e contraponto à torrente de opiniões dos grupos focais. A seleção dos estudantes para as entrevistas obedeceu aos seguintes critérios: paridade de sexo (um estudante de cada sexo por Centro Juvenil) e frequência maior e menor aos cursos dos respectivos CJCC. Assim que identificados, os estudantes eram convidados pela direção de CJCC para comparecer ao local, em data acordada com a anuência deles. Em Senhor do Bonfim as entrevistas ocorreram no dia 06/02/2018, enquanto, em Salvador, no dia 02/03/2018. As entrevistas de cada cidade

ocorreram em sequência, no mesmo dia. No caso de Salvador, a estudante A.B. havia comunicado à direção do Centro Juvenil que não poderia ir. Diante da situação, a diretora convidou, então, a próxima estudante indicada pelos critérios estabelecidos (S.S.). Já na data da entrevista, enquanto a mesma era realizada, a aluna A.B. apareceu no Centro Juvenil. Naquele momento, o pesquisador decidiu pela relevância de flexibilizar os critérios e incorporar uma entrevista adicional à investigação. O roteiro para as entrevistas e as suas transcrições encontram-se entre os anexos deste trabalho.

5.1 ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS

De forma coerente com a abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo, assumidos nesta investigação, as três categorias a partir das quais são estruturadas, neste texto, as narrativas dos estudantes sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura “revelaram-se” ao longo do processo de entrevistas, realização de grupos focais e da própria interpretação das informações produzidas durante a pesquisa.

À medida que a leitura interpretativa das informações se dá - às vezes por várias oportunidades - aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambigüidades marcantes. Emerge aos poucos o momento de reagrupar as informações no que denominamos de noções subsunçoras - as tradicionalmente denominadas categorias analíticas - que irão abrigar sistematicamente os subconjuntos das informações e interpretações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um corpus interpretativo escrito de forma mais clara possível [...] (MACEDO, 2009, p. 160-161)

Assim, enquanto os assuntos abordados pelos estudantes iam se tornando recorrentes e se consolidavam os universos de sentidos que os constituem, à medida em que eram observadas as ênfases atribuídas a cada tema, gradualmente ficavam evidentes as categorias analíticas a serem consideradas nesta investigação. O procedimento adotado tem inspiração nas proposições de Macedo (2009, p.161), quando sugere, como “operações cognitivas” na interpretação das informações obtidas a partir da pesquisa: “distinção do fenômeno em elementos significativos; exame minucioso destes elementos; codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras”.

Como resultado deste processo, foram definidas, a fim de organizar o *corpus* interpretativo do presente trabalho, as categorias *Vida Escolar*; *Pertencimento*, *Afeto e Participação*; *Desenvolvimento Pessoal e Profissional*.

5.2 VIDA ESCOLAR

Ao longo dos dois grupos focais e das cinco entrevistas realizadas, os estudantes que frequentam os Centros Juvenis de Ciência e Cultura de Salvador e de Senhor do Bonfim utilizam as suas experiências escolares como a principal referência para falar sobre os respectivos processos educativos nos Centros Juvenis. Essa dinâmica explicita opiniões dos educandos não apenas sobre os CJCC, mas também sobre as escolas. Ainda que o recurso à comparação seja sobremaneira o mais utilizado no curso desta investigação, há depoimentos sobre a inter-relação dos dois (CJCC e escola), bem como reflexões direcionadas especificamente a ambos¹⁸.

De forma geral, percebe-se uma crítica acentuada dos estudantes à experiência deles na escola. Esse juízo reitera constatações de estudos brasileiros realizados na última década, em que a escola é referida como local pouco estimulante, com: dificuldades de aprendizagem; pouco poder de escolha para os estudantes e relações conflituosas com professores (FGV, 2009; DAYRELL, 2012; UNICEF, 2014; ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

Preliminarmente, chama atenção a forte distinção que os discentes fazem entre os dois espaços educativos, a escola e o Centro Juvenil de Ciência e Cultura. Embora ambos tenham, a princípio, muitas coisas em comum (instituições públicas formativas, com professores concursados, destinados a estudantes da rede pública), os educandos são enfáticos em distanciar, em várias ocasiões, um do outro. Nas palavras dos próprios alunos, captadas quando da realização do grupo focal de Salvador (2017a):

Mediador: Como é que vocês acham que o Centro Juvenil poderia ficar mais próximo da escola regular de vocês?

W.O.: Pra que você quer fazer isso?

M.C.: Por favor, não faça isso.

A.B.: É porque, sinceramente, existe um abismo imenso entre os dois. Minha escola mesmo, existe um abismo... não tem como descrever esse abismo, não tem nem comparação.

Outros depoimentos reforçam esta posição. Perguntados sobre o que levariam da escola regular para o Centro Juvenil, uma estudante de Salvador e um de Senhor do Bonfim forneceram as seguintes respostas: A.B.: “Deixa o Anfrísia [Colégio Anfrísia Santiago] do jeito que tá e aqui continua assim que tá ótimo” (GRUPO FOCAL, 2017a); M.R.: “(silêncio)

¹⁸ Na tentativa de preservar a fidelidade às falas dos estudantes e, simultaneamente, manter o foco e facilitar o entendimento dos diálogos, foi feita a opção pelo uso de [...] para supressão de trechos irrelevantes.

Deixa do jeito que tá” (GRUPO FOCAL, 2017). Cada assertiva contou com a aquiescência do restante do respectivo grupo focal.

Questionada, durante entrevista individual, sobre o que do Centro Juvenil seria parecido com sua escola, a estudante A.B., de Salvador, replica, direta: “Nada” (2018). Em resposta a pergunta semelhante, o educando D.S., também de Salvador (2018), expressa a seguinte opinião:

D.S.: Eu acho que a única coisa que tem [igual] são os alunos e os professores, porque o resto é totalmente diferente

Entrevistador: Você consegue enxergar alguma ligação entre o Centro Juvenil e essa escola regular? Que tipo de ligação, que coisas que podem...?

D.S.: Só a motivação que o Centro dá aos nossos estudos, mas associar alguma coisa da escola normal com o CJ, não.

Para melhor compreender as afirmações dos estudantes sobre as suas vivências nos dois ambientes educativos, a categoria *Vida Escolar* foi subdividida nas três dimensões mais recorrentes nos depoimentos dos estudantes, em relação ao âmbito escolar: *Relação com professores; Aprendizagem; Possibilidades de escolha do estudante.*

5.2.1 Relação com professores

A relação com os docentes condiciona a qualidade da experiência escolar dos educandos. Após realizarem pesquisa extensiva com estudantes de várias regiões do Brasil, Abramovay, Castro e Waiselfisz afirmam que “[...] os professores são fonte de legitimidade e influência em projetos de vida dos jovens, em suas trajetórias e escolhas” (2015). Além de conviver diariamente com os alunos, os educadores são potencialmente admirados pelos estudantes; servem de exemplo e até de conselheiros. Esta presença tão marcante na vida dos educandos talvez explique as seguidas e enfáticas referências dos estudantes aos docentes nos grupos focais e entrevistas realizados durante esta investigação.

Nota-se que o comportamento de professores nas escolas e nos Centros Juvenis é frequentemente comparado pelos educandos. Trata-se, em ambos os casos, de profissionais efetivos da rede pública estadual¹⁹. Nos vários momentos de diálogo, seja nos grupos focais ou nas entrevistas individuais, o discurso dos educandos valoriza a conexão estabelecida por eles com os docentes dos CJCC e, simultaneamente, registra a seu descontentamento com o

¹⁹ Os professores dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura são selecionados entre os profissionais efetivos da rede estadual de educação. É importante fazer a ressalva que, nos CJCC, há a presença de estagiários, bolsistas de graduação considerados “monitores”.

comportamento dos professores nos respectivos colégios. Essa insatisfação pode ser ilustrada pelo riso uníssono dado pelos alunos do grupo focal realizado em Salvador, quando perguntados: “Vocês podem comparar esse comportamento dos professores aqui [CJCC] e da escola regular?”. As falas dos estudantes discutem o comportamento dos educadores em uma gama variada de aspectos. O diálogo abaixo, extraído do grupo focal realizado em Senhor do Bonfim (2017), sinaliza a amplitude de assuntos:

Mediador: Mas os professores na escola regular....

L.S.: São chatos.

L.S.: Não interagem corretamente.

Mediador: E o que é interagir corretamente?

L.S.: Interagir corretamente é não ir só chegando no quadro, escrever e pronto.

M.B.: Explicar e fazer a gente dormir.

L.S.: Eu tô fazendo aula de matemática, que é o que ela faz. Ela não pergunta se a gente entendeu; ela não pergunta se tem algum aluno com dificuldade. Minha amiga mesmo, ela não tem muita facilidade com matemática, só que ela fala e a professora meio que não liga pra ela assim.

M.B.: Eu acho a aula dela boa.

Neste trecho, os discentes afirmam que não são estimulados pelos professores (“chatos”; “fazem a gente dormir”), que discordam da forma como os educadores ensinam (“ir só chegando no quadro, escrever e pronto”) e que o fato de alguns não conseguirem aprender (exemplo da professora de matemática) não é devidamente cuidado pelos docentes. Importante observar que, embora majoritárias, nem sempre as opiniões são unânimes. Integrante da mesma turma de L.S. na escola, o aluno M.B. faz questão de afirmar seu apreço pela aula da professora em questão, embora não refute diretamente o argumento da colega.

No que se refere a sua relação com os docentes, as narrativas dos estudantes frequentemente mencionam questões ligadas a aulas entediantes (ou comportamento maçante dos professores), à interação professor-aluno – entendida como atenção destinada aos educandos e abertura para o diálogo nas atividades pedagógicas –, e ao respeito para com os próprios discentes. Todos esses assuntos superpõem-se e aparecem no discurso dos estudantes de forma bastante intrincada. Não é, portanto, viável tratar destas questões separadamente.

Durante entrevista individual, a estudante S.S (2018) expressa seu desânimo para ir à escola, que contrasta com o sentimento alusivo à perspectiva de dirigir-se ao Centro Juvenil.

S.S.: [...] Eu tenho preguiça de ir pra escola, eu acordo e falo: “nossa, como eu não queria ir pra aula hoje”. Mas eu gosto de estudar, mas é porque o Teixeira é chato, entendeu? É chato.

Entrevistador: Quando você vem pra cá [CJCC], qual a sensação?

S.S.: Quando eu venho pra cá, claro que eu quero vir, porque eu quero aprender coisas novas, tipo, a professora vai dar um assunto novo hoje – “ah, tô indo então”.

Usando o mesmo termo (“chato”), M.V., estudante de Senhor do Bonfim, fornece, no trecho abaixo (2018), uma pista para investigar este sentimento: o cansaço atrelado à rotina escolar, sem espaços para “novidades”.

Entrevistador: Se você fosse explicar: o Centro juvenil é o que? Você explicaria o quê para as pessoas?

M.V.: É um lugar pra fazer cursos, é quase uma escola, mas não é uma escola, entendeu?

Entrevistador: Não. Me explica, o que parece uma escola e o que não parece?

M.V.: As salas mesmo, que é uma escola, né? Primeiramente aqui é uma escola, mas não é uma escola, que é curso, não tem aqueles diálogos chato que fica repetindo o mesmo assunto sempre, tem coisas novas aqui. Por isso que tem diferença de uma escola. Cada unidade nova, acaba a segunda unidade e começa a terceira. Aqui é diferente.

Tanto M.V. quanto S.S., moradores de duas cidades distintas e frequentadores de escolas e Centros Juvenis diferentes, declaram-se animados para ir ao CJCC porque têm a expectativa de encontrar/conhecer “coisas novas” no respectivo Centro. E, por outro lado, parecem se ressentir de não haver surpresas à sua espera nas escolas. Ainda que façam essa distinção entre os dois espaços, cabe demonstrar que os discentes também não poupam o Centro Juvenil quando têm a sensação de “mais do mesmo”, como ilustrado no fragmento abaixo (GRUPO FOCAL, 2017).

Mediador: Acha que as coisas [no CJCC] são muito iguais, elas ficam muito iguais?

M.B.: É porque no início tinha batalha de xadrez, que tinha o ringue, tinha muitas...

M.S.: Seria massa uma batalha de freestyle

Mediador: Vocês estão achando que as coisas estão se repetindo muito, elas estão ficando meio paradonas...

E.S.: é, poderia ser uma coisa diferente, já que cada ciclo é uma coisa, poderia ser cada ciclo uma coisa diferente.

A estudante A.B. engrossa a noção de repetição e monotonia nas atividades escolares, sugerindo que as práticas pedagógicas pouco variam, inclusive, de um ano para o outro. Ela introduz a questão da obrigação de ir à escola, tratada mais à frente neste trabalho.

[...] o CJ tem uma forma de ensinar que fica mais descontraída que fica mais fácil de aprender e no meu colégio fica muito monótono, uma coisa que a gente tá acostumado já a fazer desde a quinta série. O professor chega na sala de aula, coloca o assunto, explica e passa atividade. Você ganha os pontos, é mais uma coisa de

obrigação, entendeu? Aqui é uma coisa mais de pessoas que estão realmente interessadas em ensinar e aprender (ESTUDANTE A.B., 2018)

A repetição frequente do termo “chato(a)” ao longo dos grupos focais e das entrevistas torna ainda mais relevante a tematização, pelos alunos, do que eles chamam de “aulas sem graça”. No fragmento abaixo (GRUPO FOCAL, 2017a), é possível observar a ligação desse juízo sobre a prática pedagógica com uma demanda dos discentes por interação. Fica patente a vontade de exercer um papel mais ativo nas aulas.

Mediador: O que é uma aula sem graça? Vocês conseguem levantar [evidências]?

W.O.: Os alunos não interagem entre si e também não fazem a aula. Quem faz a aula é a gente.

A.B.: É a questão participativa. Não basta só o professor chegar lá e só falar. E eu sentada escutando.

S.S.: Que nem na escola, a escola é chata demais.

A.B.: Um professor que só entra na sala, só dá bom-dia e começa a escrever no quadro e começa a explicar. A aula fica muito chata. É bom quando todo mundo interage.

M.C.: Que nem a professora de inglês [do Centro Juvenil]. Ela fica conversando com a gente. Isso é interagir com os alunos para os alunos interagirem entre si, entendeu?

Necessário observar que, segundo os próprios alunos, a “aula sem graça” não é exclusividade da escola. Tanto estudantes de Salvador quanto de Senhor do Bonfim relatam ter presenciado ou mesmo vivido situações de abandono de curso no Centro Juvenil. Em algumas ocasiões, o motivo era externo: cuidar de membros da família, falta de recursos para transporte, horário superposto com outras atividades etc. Em outras circunstâncias, no entanto, as razões eram relacionadas às atividades em si, por vezes consideradas difíceis ou mesmo “chatas”. O trecho abaixo demonstra uma discussão entre os estudantes do grupo focal de Senhor do Bonfim (2017) sobre o assunto:

Mediador: Vocês conhecem alguém que já abandonou uma oficina do Centro Juvenil?

Vários respondem: Sim

Mediador: Todo mundo já conhece?

M.S.: Eu mesmo.

Mediador: Pronto, M.S., porque você abandonou?

M.S.: Tava muito corrido pra mim, tive que sacrificar a oficina de dança pra fazer outra coisa.

Mediador: Alguém passou pela mesma situação?

I.S.: Eu já, eu já.

Mediador: Mas pelo mesmo motivo, de fazer alguma outra coisa, por causa de tempo ou outro motivo?

I.S.: Não, eu não sei também. Porque, tipo, como a gente tá na oficina de Xgames, aí uma vez a gente tava mexendo com o Blender uma vez, que é um

programa de modelagem. Aí tinha um menino também que só viu o Paint, assim, e ele saiu porque achou que era muito difícil.

Mediador: Então ele não topou porque achou que era muito difícil pra ele.

M.B.: Também tem oficina que choca horário. Já aconteceu isso comigo.

Mediador: As pessoas falam que elas abandonam por quê? Além de vocês?

E.S.: As pessoas abandonaram por preguiça.

A.N.: Algumas pessoas falam porque é chato...

E.S.: Ah, é chato ficar toda hora só em leitura. ‘Eu queria ficar aqui, ter mais liberdade, só mexer no celular, poder perturbar’....

[...]

M.B.: Algumas pessoas daqui só vem pra comer.

[...]

D.N.: Em robótica, quando eu comecei, eu achava difícil, tomei um choque e desisti.

Aí, depois, eu voltei.

Durante o grupo focal realizado na capital baiana, a discente M.C. afirma: “eu não fiquei no curso, me desinteressei em fotografia” (GRUPO FOCAL, 2017a). Quanto perguntada sobre o motivo, responde, simplesmente: “não gostei da teórica nem da prática” (Id.). No diálogo abaixo, dois dos alunos se remetem a outras situações de desistências de cursos no Centro Juvenil (Id.).

M.C.: Tem uma pessoa que eu conheço que desistiu do curso de inglês porque ela achava... tinha duas turmas na época, ela achava que uma turma era avançada demais pra ela e a outra turma tinha pouco conteúdo, numa das aulas a professora só falava inglês e na outra os alunos não faziam com que a aula fosse bem, aí ela sentiu que nenhuma das aulas...

W.O.: Muitas turmas daqui é assim, tipo, segunda e sexta, fotografia mesmo, eu não vejo assim muita gente, a aula é muito sem graça.

O enfado manifestado pelos estudantes em função da monotonia e da repetição é reforçado fortemente pela experiência da aula expositiva, dominada pela fala dos professores ou pela escrita no quadro. Essa abordagem *broadcasting* (PRETTO, 2017) é uma questão demasiadamente recorrente, talvez a mais mencionada (e criticada) pelos estudantes nos grupos focais e entrevistas. A discente S.S., em entrevista, conta que, para muitos professores, “todas as fileiras têm que ser arrumadinhas, mas só que assim, tem que ser a sala toda organizada, em silêncio, ninguém pode falar um *piu*” (Estudante S.S., 2018). Já no grupo focal realizado em Salvador, a aluna B.M. comenta sua frustração por, apesar de gostar da disciplina História, não conseguir aproveitar as aulas.

[...] tenho um professor mesmo, meu professor de História. Eu gosto muito de História, sempre me interessei, só que ele é aquele professor que entra na sala, passa um slide, fala daquele slide e acabou. Aí, marca a prova e você que se vire *pra* estudar em casa. Se você não estudar em casa, você não vai passar de ano. Porque praticamente ele só passa o slide e pronto. Aqui [CJCC] não. Eu que faço o curso de robótica mesmo, o professor sempre faz teórica, faz prática... tem dia de teórica, tem

dia de prática. Então não é aquela coisa, assim, uma rotina... (GRUPO FOCAL, 2017a)

No livro *Lifelong Kindergarten – Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*, o pesquisador Mitchell Resnick comenta que muito da frustração vivenciada por B.M. está relacionada a uma abordagem específica do ensino, que além de desmotivante, pode ser prejudicial à criatividade.

À medida que os alunos passam pela escola, eles geralmente experimentam o ensino como a entrega de instruções (“Faça isso, faça aquilo”) e a entrega de informações (“Aqui está o que você precisa saber”) [...] essa abordagem para o ensino pode ser desmotivante para muitos alunos. Além disso, essa abordagem afasta os alunos dos tipos de experimentação criativa que são tão importantes no mundo de hoje, levando-os a imitá-los ao invés de inovar (RESNICK, 2017, p.111 – tradução nossa)²⁰.

Em sua entrevista, o aluno M.V. (2018) usa o rompimento com o formato da aula expositiva como um exemplo da diferença entre sua escola e o Centro Juvenil de Ciência e Cultura. No trecho abaixo, o educando assinala a importância de um movimento de aproximação do professor. Afirma, inclusive, que a mudança facilita o aprendizado.

Entrevistador: E tem alguma diferença da forma como os professores se relacionam com vocês aqui e dos professores de lá da escola?

M.V.: Tem.

Entrevistador: Como assim?

M.V.: Porque lá da escola é pra todo mundo, o professor fica no quadro ensinando, né? Aqui no Centro Juvenil o professor vai na mesa da pessoa pra explicar melhor as coisas.

Entrevistador: E isso pra você, o que você acha dessa diferença?

M.V.: É boa a diferença, o cara consegue aprender mais fácil.

Um momento da discussão no grupo focal realizado em Senhor do Bonfim (2017) compara explicitamente a experiência dos estudantes com docentes nos CJCC e nas escolas, reforçando a presença da interlocução nos Centros Juvenis e, em oposição, a pouca observância desse diálogo nas escolas. É importante observar a valorização da afetividade, também destacada pelos alunos.

Mediador: A relação de vocês com os professores aqui [CJCC] é igual na escola regular?

M.B.: Não.

²⁰ No original: “As students go through school, they often experience teaching as the delivery of instruction (“Do this, do that”) and the delivery of information (“Here’s what you need to know”) [...] this approach to teaching can be de-motivating for many learners. What’s more, this approach steers learners away from the types of creative experimentation that is so important in today’s world, leading them to imitate rather than innovate”.

(Vários respondem): Eu prefiro aqui

Mediador: Mas preferem por quê? Qual é a diferença fundamental?

D.N.: A forma como você é tratado, educação.

M.B.: As amizades com os professores, o carinho de cada um.

E.S.: Não entendi isso aqui. Professora, me explique. Explico. Agora, lá no colégio não tem essa. Você não entendeu porque você tava conversando, pare de conversar. Pare de conversar, você tá errada. Ah, tá aprontando. Um faz, todos pagam. Vai ter teste tal semana. Aqui, se fosse pra ter prova, tinha conversa, diálogo. Gente, não pode, num ambiente você tem que se comportar, isso e aquilo.

Constante em todas as falas acima, a interação se constitui em uma reivindicação por relações mais horizontais, em que os alunos sejam considerados interlocutores qualificados nos ambientes educacionais que frequentam. Em outras palavras, os alunos expressam o desejo de serem ouvidos, opinarem e desempenharem um papel ativo em seu próprio processo educativo. Ainda no início do século passado, o filósofo norte-americano John Dewey (1966, p. 124 – tradução nossa) sinalizava para a importância de uma participação ativa dos estudantes nas práticas pedagógicas:

Nós já observamos a diferença na atitude do espectador e do agente ou participante. O primeiro é indiferente para o que está acontecendo; um resultado é tão bom quanto o outro, logo que cada um é apenas algo a ser visto. O segundo é absolutamente envolvido com o que está acontecendo; o resultado faz diferença para ele. Seu destino meio que depende do desenrolar dos eventos. Consequentemente, ele faz o que puder para influenciar a direção que os acontecimentos tomam²¹.

O depoimento de A.S., estudante do CJCC Salvador, traduz a demanda dos educandos por uma relação mais dialógica nos ambientes educativos: “[...] quando a gente dá ideias, a gente vê que eles [docentes do CJCC] levam em consideração o que a gente fala. Porque ninguém merece fazer um curso que o professor não leva em consideração o que você fala” (GRUPO FOCAL, 2017a). O depoimento de D.S. no trecho abaixo (Id.) ratifica a opinião da A.S. sobre a interação dos estudantes com professores no âmbito do Centro Juvenil. Merece destaque o fato de D.S. ser referendado por vários de seus pelos colegas do grupo focal.

D.S.: Então eu acho que é isso que é diferente no CJ, da gente interagir um com o outro, da gente ter opinião, poder falar também, por nossa ideia, porque no colégio é aquilo que o professor sabe e a gente não pode ter a nossa voz, nossa opinião, e aqui a gente pode dialogar, a gente pode discutir com o professor a nossa ideia.

Mediador: Tem esse espaço?

Vários respondem: tem.

²¹ No original: “We have already noticed the difference in the attitude of a spectator and of an agent or participant. The former is indifferent to what is going on; one result is just as good as another, since each is just something to look at. The latter is bound up with what is going on; its outcome makes a difference to him. His fortunes are more or less at stake in the issue of events. Consequently he does whatever he can to influence the direction present occurrences take.”

Ao mesmo tempo em que reitera o binômio repetição x novidade, caracterizando as experiências na escola e no Centro Juvenil, respectivamente, a estudante S.S. revela, em entrevista (2018), seu incômodo a respeito da falta de interação nas aulas (escola), nas quais apenas os docentes fariam uso da fala.

Entrevistador: E o que te mobiliza mais a frequentar aqui? O que te motiva?

S.S.: [...] tipo, ter mais conhecimento, conhecer coisas novas, entendeu? Porque a escola é um lugar que, tipo, você vai, estuda, é aquela coisa...

Entrevistador: Mas você não tá conhecendo coisas novas lá?

S.S.: Escola, o que é? O professor chegar no quadro, bota umas coisas lá, o assunto, fala, tal. Aí, a gente assiste, faz os deveres. É uma coisa assim, porque a gente tem que aprender as coisas, mas do modo deles.

Entrevistador: E aqui não é do modo deles do Centro?

S.S.: Não, mas aqui eles pedem opiniões, eles querem a participação, entendeu? Lá os professores... tem professor lá no Teixeira de Freitas que eu vou te falar como é que é: você dá uma opinião, eles não querem te ouvir, eles acham que só eles podem estar ali falando, entendeu? Eles fazem umas perguntas assim, e tal, mas que, às vezes, a gente nem sabe responder, entendeu? Aí todo mundo fica calado. Tem um professor lá que a gente fala alguma coisa e ele quer, praticamente, nos chamar de burro, entendeu? Aí assim, como eu estou falando, aqui [CJCC] é totalmente diferente disso.

A fala de S.S. expressa também um outro aspecto presente em alguns momentos das falas dos estudantes nos grupos focais e nas entrevistas, um sentimento carregado de indignação. Em outro momento do diálogo, ela diz sentir-se “intimidada” pelo professor citado, revelando que “cinco pessoas já saíram da escola por causa dele” (ESTUDANTE S.S., 2018). A elevação do tom, as palavras mais ríspidas e diretas indicam mágoa por tratamentos recebidos e considerados inadequados. Os estudantes se ressentem de comportamentos de certos professores nas escolas regulares por considerá-los agressivos ou, simplesmente, por sentirem descaso em relação a si mesmos. Ao explicar porquê vai ao colégio “emburrado”, o educando D.S. oferece a seguinte resposta:

É o formato que é imposto na escola normal, aquele formato de que: você tem que fazer, tem que fazer desse jeito, do jeito que eu imponho, eu estou certo e você é só o aluno. Aluno eu acho que significa sem conhecimento, né? Então é isso (ESTUDANTE D.S., 2018).

Quando pronuncia “ser só o aluno” ou “significa sem conhecimento”, D.S. claramente expressa um sentimento de estar sendo diminuído pelo outro – além de ficar à mercê da autoridade do professor. Uma experiência muito semelhante é sinalizada por dois estudantes durante o Grupo Focal realizado em Salvador (GRUPO FOCAL, 2017a).

P.A.: [...] tá lá o professor fazendo [no CJCC]. Tem coisas que ele manda fazer porque tem coisas que ele também não sabe, as experiências que a gente ganha são experiências que ele ganha também [...] [isso] não rola no colégio regular, isso aí não rola, tipo, você tá ali só pra aprender o que o professor diz só. O professor disse isso, isso e aquilo outro, você aprende isso, isso e aquilo outro. Porque se você fizer isso, aquilo e aquilo, não vai dar certo, aí você vai tomar um zero.

A.B.: É, porque o jeito mais fácil é o do professor. O jeito certo é o que o professor ensina. Você tá sempre errado, não importa o que aconteça, você está errado.

Cabe notar que o trecho acima, além de retratar a mágoa dos educandos por “estarem sempre errados”, reivindica uma experiência de relação horizontal professor-aluno, na qual o primeiro manifestamente aprende com o estudante durante a aula.

Os educandos também se ressentem de comportamentos agressivos por parte de alguns professores das escolas. M.B., de Senhor do Bonfim, afirma que “tem professores que têm problemas em casa e levam para a escola e descontam na gente” (GRUPO FOCAL, 2017). Da mesma cidade, mas de uma escola diferente, E.S. faz uma crítica similar:

[...] quando a pessoa tem problemas pessoais, ela não deve levar pra sala de aula. Lá é assim. Aqui [CJCC] não. ‘Professora, eu queria saber isso e aquilo’ – ela lhe explica tudo normalmente. Eu gosto daqui por causa disso. Se fosse pra eu vir de manhã e de tarde, eu vinha, porque aqui sim você tem a atenção que você merece, o respeito que você merece também. Todo mundo me trata bem. Porque [sic] no colégio às vezes não é assim (Ibid.).

Em entrevista individual, o estudante D.S. (2018), da capital baiana, também alude à sensação de que os docentes “descontam nos alunos” os seus problemas. D.S., entretanto, não localiza sua frustração nos educadores, mas no “modelo de ensino”.

D.S.: [...] a gente tem uma imagem ruim do colégio, já. Quando a gente vai pro colégio: “ai meu deus, amanhã vou ter que acordar cedo pra ir pro colégio”. “Tem que dormir cedo, aí vem os professores que já começaram o dia péssimo e querem descontar nos alunos” – não todos os professores, não generalizando, mas tem alguns professores que são assim, como tem bons professores também.

Entrevistador: Mas o que você acha que são as principais causas dessa imagem ruim que você falou?

D.S.: O modelo de ensino que tem no colégio normal.

Merece menção, ainda, uma queixa isolada de E.S., acerca de um suposto caso de perseguição:

[...] lá no Modelo tem uma professora que ela não me suporta, ela não me suporta. Minha mãe já foi no colégio duas vezes fazer reclamação com ela porque ela não me

suporta. Ela disse que ia fazer de tudo pra eu perder de ano. Eu não assisto a aula dela” (GRUPO FOCAL, 2017).

Às vezes, o sentimento de desrespeito não se manifesta por conta de uma atitude explícita ou agressiva, mas por uma sensação generalizada de descaso. E.S. alega, ainda, que alguns professores fazem de conta que não a conhecem ao encontrá-la na rua (ESTUDANTE E.S., 2018). O trecho abaixo, do Grupo Focal realizado em Salvador (2017a), ilustra a percepção dos estudantes que os docentes “não se esforçam” por se tratar da rede pública.

S.S.: A escola, os professores, principalmente escola pública, não querem dar aula direito, entendeu?

B.M.: Porque acha que só porque é pública, não precisam se esforçarem.

Mediador: Mas aqui é pública também.

B.M.: Não parece que aqui é pública.

A.B.: É porque os projetos, as atividades, tudo torna mais interativo, mais participativo, os alunos se sentem mais à vontade, e na escola normal não tem muitos projetos, não tem interação, é tipo, chegar o professor, dar aula normal da matéria dele e acabou.

S.S.: É super chato.

O diálogo não apenas deixa patente o estigma da escola pública, como demonstra seu reforço, sentido e expresso nas palavras da estudante. As entrelinhas da fala de S.S. expressam a percepção de um “esforço menor” dos educadores por se tratar de escolas públicas. Nesta perspectiva, os estudantes sentem não apenas a instituição escolar, mas eles mesmos como “menos importantes” diante de seus professores. Por outro lado, a aluna B.M. expressa uma contradição sentida pelos estudantes, ao dissociar a experiência no Centro Juvenil desta concepção compartilhada de escola pública. Adicionalmente, o trecho evidencia, mais uma vez, a questão já discutida da falta de interação observada nas escolas, em oposição ao cotidiano dos CJCC.

Ainda que expressem, às vezes com alguma contundência, as questões listadas nas relações com os professores de suas escolas, alguns estudantes fazem, isoladamente, contrapontos relevantes. O diálogo seguinte, ocorrido durante o grupo focal de Senhor do Bonfim (GRUPO FOCAL, 2017), apresenta uma dessas situações.

M.R.: Tem a quantidade de alunos

Mediador: Quantidade de alunos, vocês acham que interfere?

M.R.: Porque aqui [CJCC] tem menos alunos aí ele consegue interagir mais. Já numa sala de aula no colégio tem muito aluno, aí fica zoada, conversinha ali...

A observação de M.R. faz sentido na medida em que, nos CJCC, as turmas dificilmente têm mais que 25 alunos, enquanto na escola regular esse teto é normalmente 40 alunos.

Assim, é bastante pertinente considerar que parte do diferencial de atenção investido nos alunos nos Centros Juvenis pode estar relacionado à quantidade de alunos em sala de aula/atividade. O próprio M.R. também sugere, em outro momento, que a relação mais estreita entre professores e alunos no Centro Juvenil poderia dar-se por conta da presença de professores mais jovens no CJCC. A hipótese, todavia, é contestada por outra colega, D.N.: “[...] aqui [CJCC] tem professores mais velhos e eles são super de boa” (Id.).

Durante os diálogos no curso desta investigação, os estudantes mostraram-se capazes de perceber a complexidade dos distintos contextos – CJCC e escolas. Fazem, inclusive, uma autocrítica, refletindo como seu interesse e seu comportamento pode influenciar ou induzir situações de tensão entre eles e os docentes das escolas. A aluna A.B., de Salvador, faz uma ponderação no sentido de relacionar a reação dos professores com o interesse dos estudantes:

A comparação dos alunos daqui do curso com a escola é a seguinte: lá na escola a gente vai mais por obrigação, temos que concluir o ensino médio pra poder arranjar um trabalho. É uma obrigação, é o foco da vida de um ser humano, desde que ele nasce a mãe fala: você tem que concluir o ensino médio, passar numa faculdade pra você arranjar um trabalho, tá, criança? É assim que a criança aprende. Aqui [CJCC], a gente vem porque gosta, é uma coisa que não é obrigado. Então, se você está aqui é porque você gosta, você realmente quer estar aqui. Então, o professor aqui do curso vê que nós gostamos de estar aqui, que estamos interessados. Então, ele sente essa necessidade de aceitar nossas opiniões e de interagir. E já lá no colégio o professor tá desgastado de ver um bando de aluno desinteressado que tá ali só por obrigação, só pra concluir ficha (GRUPO FOCAL, 2017a).

A aluna A.S., que também frequenta o Centro Juvenil de Salvador, sugere que a questão vá além, argumentando que, somada ao desinteresse, a “falta de educação” de estudantes durante anos a fio pode provocar “conflitos” com os educadores:

[...] os professores daqui são também professores de escola. Eu não sei qual é o problema dos professores regulares... A gente não pode, também, julgar esses professores que, há muitos anos, muitos alunos que não querem nada, muita falta de educação... Eu acho que aqui os professores são melhores porque [...] a partir do momento que você sente que o professor lhe dá segurança, que o professor lhe nota, lhe respeita, você já tem uma relação melhor com ele, já tem uma comunicação melhor, uma coisa que diverge da escola regular. Aí, a partir do momento que você vê que o professor lhe leva em consideração, lhe respeita, a relação já é melhor. Então, certos conflitos que acontecem quando não há essa interação mútua, que aí vêm os problemas da escola regular, que aqui [CJCC] a gente não tem porque a gente tem certa liberdade. A gente sabe que tudo a gente pode resolver conversando, indo. Eu acho que essa é a questão (Id.).

Finalmente, a estudante M.C., que frequenta o mesmo CJCC que as duas discentes acima, acredita na possibilidade de uma mudança de cenário nessas relações.

Eu acho que a questão não é nem só o aluno, porque o aluno tem uma postura na escola regular e aqui tem outra. Aqui é interessado e lá não. A questão é que a pessoa se acostuma a achar que é desse jeito e aí acaba propagando isso o tempo todo. Então eu acho que é uma questão de acreditar que dá pra fazer essas coisas que faz aqui lá... agir da mesma forma lá [escola] e por em prática, tanto os professores quanto os alunos (Id.).

Naturalmente, os relatos contidos nessa seção concentram-se na perspectiva dos educandos que é limitada quanto a uma série de variáveis, a exemplo das condições de trabalho e orientações institucionais da Secretaria da Educação da Bahia para os docentes da rede pública estadual. Constitui-se, entretanto, um retrato importante da relação professor-aluno e de suas consequências, principalmente o registro dos mecanismos que fazem a experiência nos Centros Juvenis ser valorizada.

5.2.2 Aprendizagem

Nesta dimensão, são reunidos e discutidos os relatos dos estudantes que tematizam o processo de aprendizagem, nas escolas e nos Centros Juvenis. É importante observar que, como se trata de um estudo acerca da percepção dos estudantes, a discussão gira em torno da narrativa dos educandos sobre estar ou não aprendendo e tudo o que cerca este processo. Está fora do escopo desta investigação a checagem ou correspondência das afirmações dos alunos com boletins ou declarações de professores. O interesse e o foco do trabalho concentram-se nos relatos dos educandos sobre a sua vivência no Centro Juvenil e experiência relacionadas.

Pelo conjunto de seus depoimentos, é possível constatar que os alunos percebem os CJCC com espaços de aprendizagem. Questionado sobre para que serviram, além de gerar certificados, as atividades de que participou no CJCC, o aluno M.V. responde, sem rodeios: “Aprendizado” (ESTUDANTE M.V., 2018). Neste extrato do Grupo Focal realizado em Senhor do Bonfim (GRUPO FOCAL, 2017), fica clara a percepção a respeito da finalidade educativa do Centro Juvenil. Junto com a ideia de aprendizagem, são levantadas outras, relativas a socialização, criatividade, desenvolvimento pessoal e profissão – tópicos tratados mais adiante neste capítulo.

Mediador: [...] o Centro Juvenil serve pra que?

M.B.: Pra educação

Mediador: Pra que ‘pra educação’?

M.R.: Serve pra outras coisas também.

M.B.: Aprendizagem.

L.S.: Como se comportar seria um bom passo

I.S.: É bom pra gente aprender coisas novas

[...]

Mediador: Pra que serve?
M.R.: Conhecer novas pessoas também
E.S.: Comportamento, temperamento.
M.B.: Ter uma ideia do que você quer trabalhar
E.S.: Você quer fazer uma coisa, você ter vontade de criar.

Tanto os estudantes de Salvador quanto de Senhor do Bonfim revelam aprimoramento do desempenho escolar a partir de sua frequência nos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, obtendo melhores notas nas disciplinas cursadas nos respectivos colégios. Português, Geografia, História, Inglês, Matemática, Física e Química foram disciplinas citadas textualmente, por vários alunos, nos grupos focais e entrevistas. Em algumas situações, a melhora foi bastante expressiva. Os casos de H.P. (Salvador) e M.V. (Senhor do Bonfim) são exemplares. “Pra quem tirava dois de média [em Física], hoje tiro oito, nove”, revela a estudante soteropolitana (GRUPO FOCAL, 2017a). Já M.V. saiu de 2,5 para nove. Segundo ele, “Geometria [curso CJCC], ave-maria, me ajudou que só em matemática. Só passei por causa de Geometria” (ESTUDANTE M.V., 2018). Segundo a estudante S.S., os aprendizados no Centro Juvenil levam a um melhor aproveitamento na escola. “Ficou mais fácil na escola. A gente aprende mais, a gente aprende aqui e vai pegando isso pra gente e aí usa na escola, né?” (GRUPO FOCAL, 2017a).

O trecho abaixo, extraído da transcrição do Grupo Focal de Senhor do Bonfim, congrega vários educandos com relatos de qualificação de seu desempenho na escola (GRUPO FOCAL, 2017).

Mediador: Quem é que acha que aqui ajuda o desempenho de vocês na escola regular?
 (Vários respondem que ajuda)
Mediador: Todo mundo acha que ajuda? Tem alguém que acha que aqui atrapalha?
Vários respondem: Não
Mediador: E porque vocês acham que ajuda?
A.N.: Antes de vir pra cá eu tinha dificuldade em matemática, aí eu vinha pra cá com a professora Joelma e o professor Jael. Além do ensino dele, me ajudou muito as minhas notas de lá pra cá..
D.N.: Eu trazia os assuntos e ela me ensinava.
M.B.: Sim, eu fazia isso em português, porque eu tinha muita dificuldade em português
E.S.: Pra mim português é na base da leitura mesmo.

A questão requer uma ressalva: quando perguntados especificamente sobre as notas em seus boletins, a resposta afirmativa, embora recorrente, não é unânime. Alguns dos alunos

alegam não perceber mudanças, como pode ser observado no trecho registrado do grupo focal de Senhor do Bonfim (2017).

Mediador: Mas tem uma coisa que alguns colegas de vocês, naquele formulário, falaram que vir pra cá faz vocês frequentarem mais a escola regular. Isso é verdade?

Vários respondem: Sim

Vários respondem: Não faz diferença.

Mediador: Ou não faz diferença?

D.N.: Os professores estão incentivando a ir pra escola.

M.B.: Estudar mais, ter mais desempenho, tirar notas boas, a gente fala com os professores direto.

D.N.: Fala do boletim, como está...

Mediador: Acontece com todo mundo isso?

Todos respondem: Sim.

Mediador: Vocês percebem que a nota de vocês, do boletim, tem alguma mudança?

M.B.: Sim, muitas.

M.R.: No meu caso, tudo igual.

D.N.: Pra mim, falta só algumas matérias.

M.B.: Ciências, algumas experiências que eu fiz aqui eu apresentei lá na minha escola.

Mais do que a nota em si, os educandos relatam que a experiência tem provocado mudanças em sua vida acadêmica. Alguns mencionam, inclusive, ter desenvolvido prazer pelos estudos.

Eu nunca tive problema no colégio, mas eu não gostava. Particularmente, eu não gostava dos assuntos e estudando lá²² eu pude entender melhor e pude... foi algo que eu não tinha... eu não sei explicar muito bem isso, porque foi algo que me chamou a atenção, eu comecei a estudar e fui gostando, foi dando um prazer interior e eu fui gostando dessas matérias e me ajudou na escola normal (ESTUDANTE D.S., 2018).

A estudante E.S., de Senhor do Bonfim, conta: “Eu não lia livro não, eu não gostava” (2018). Através de um curso do CJCC leu os dois primeiros livros completos de sua vida. Segundo ela:

O curso de leitura *pra* mim foi um curso muito legal, que eu me desenvolvi bastante na parte de leitura, em redação também que a gente escrevia bastante. Essa vergonha de dizer: tenho vergonha de ler na frente das pessoas. Não. Preguiça de ler, que eu não vou mentir que eu tinha bastante. Me desenvolvi bastante na parte de leitura (ESTUDANTE E.S., 2018).

²² Na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, através de um convênio com o Centro Juvenil/ Secretaria da Educação, no qual oito estudantes ganham bolsas de iniciação científica júnior para fazer parte de grupos de pesquisa de mestrado e doutorado da instituição.

A estudante A.B., soteropolitana, afirma ter percebido os resultados de seu curso de inglês em sua vida cotidiana, além dos muros da escola.

Eu percebi que eu realmente *tava* entendendo, quando minhas amigas... a gente tem essa mania de ficar se comunicando pra tentar ver como é que tá o nosso idioma... e a gente se comunicava também e eu percebi: “*cara, eu tô ouvindo, tô entendendo!*”. É uma sensação muito boa. Ou então, quando *tô* assistindo um filme legendado, aí eu olho: “*pera, essa legenda tá errada, não foi isso que ele falou*”. Cara, eu entendi o que ele *tava* falando! Que legal! É bem animador isso (ESTUDANTE A.B., 2018)

Todos esses exemplos são coerentes com outros relatos discentes, registrados em artigo sobre as experiências educativas nos Centros Juvenis de Ciência e Cultura:

[...] de acordo com as opiniões dos alunos, de fato ocorre a compreensão dos conteúdos, sendo que é possível despertar nestes o interesse em um ambiente com características divergentes a de uma escola tradicional, levando com que estes sujeitos despertem também a curiosidade e imaginação com as atividades aplicadas neste espaço (SILVA; BASTOS; SILVA, 2017, p. 176).

O trecho reproduzido a seguir é um pouco mais extenso, extraído do grupo focal realizado em Salvador (2017a). Centrada na relação da estudante H.P. com a disciplina Física, a partir de suas aulas no simulador de voo no CJCC Salvador., a história de H.P. reúne muitas questões relativas à percepção da dimensão *Aprendizagem* nos CJCC pelos alunos. Partes deste trecho servirão como referência para aspectos variados da discussão.

H.P.: [...] eu fui dando uma passeada aqui pelo CJ e descobri o curso de piloto. Eu me interessei. Me ajudou no colégio também. Melhorou minha nota em física, geografia, por aí foi... então eu resolvi que eu quero seguir a profissão, eu quero virar piloto. De caça, de preferência.

Mediador: Esse negócio de que ajudou na nota da escola e tal, é conversa ou é de verdade?

D.S.: Na unidade passada eu ia perder em matemática e tive um professor, professor de robótica... eu tava perdido total com o assunto de matemática e o professor de robótica tava passando o mesmo assunto que eu tava dando em matemática. Eu disse: maravilha! Aí ele começou a passar, eu fui tirando as dúvidas, que algumas coisas não tinham a ver com o que eu tava dando, com o assunto que eu tava dando, mas aí eu perguntei também e ele foi me explicando e eu tirei nota boa na prova e passei na unidade por causa disso.

H.P.: No meu caso, eu era muito ruim, muito ruim mesmo em física. Então, eu conversei com meu professor pra ele me ajudar. Aí a gente entrava na sala e na brincadeira a gente começava a montar planos de voo pra gente fazer a simulação. E, nessa brincadeira de montar planos de voo, ele ia me explicando meu assunto de física do colégio. Aí, agora, quando eu vou fazer a prova de física, eu lembro do plano de voo. Aí eu faço a prova. Aí eu me divirto fazendo a prova, porque não parece que é uma prova. Porque ele me ensinou de um jeito diferente, minha nota super melhorou em física.

Mediador: Eu me divirto fazendo a prova. Você disse isso?

H.P.: Eu me divirto fazendo a prova de física!

A.B.: Arrasou!

H.P.: Eu lembro do assunto que eu aprendi aqui no CJ, porque, tipo, eu não sabia nem pra onde ia. O professor falava, entrava num ouvido e saía no outro. Eu não entendia nada. Aí eu comecei a trazer meus assuntos de física, geografia também... ajudou também bastante. Física muito mais, né? Aí eu comecei a fazer... pedir ajuda a ele quando eu tava ruim na matéria. Aí ele foi me explicando. A gente ia montando no quadro, com a ajuda de todo mundo da sala. Tipo, super melhorou. Pra quem tirava dois na média, hoje eu tiro oito, nove.

A.B.: Eu, tipo, super comprovo tudo isso que você falou. Eu cheguei a tomar nota boa em inglês. O professor explicava as coisas na minha sala e eu não entendia nada. E eu tirei uma nota boa na prova por causa do curso.

L.L.: Eu nunca tirei nota boa em história e tirei, quase fecho a prova.

H.P.: Tipo, ele falava alguma coisa, parecia que ele tava falando grego comigo. É sério, tinha vezes que eu dormia na sala porque eu não entendia o assunto.

Somando os depoimentos de diferentes estudantes, o extrato acima demonstra que o ganho na aprendizagem é uma experiência compartilhada por vários alunos que frequentam os Centros Juvenis. Todos eles expressam haver superado dificuldades reais (“eu tava perdido total”; “era muito ruim, muito ruim mesmo”; “eu não entendia nada”; “nunca tirei nota boa”; “tava falando grego comigo”) em disciplinas diferentes. Reiteradamente, nos grupos focais e entrevistas realizados, são mencionados os apuros que os estudantes enfrentam para aprenderem os componentes curriculares nas escolas. E, por oposição, a desenvoltura com que conseguem aprender no Centro Juvenil. Em interseção com a categoria anterior (“Relação com os professores”), os docentes são frequentemente citados.

Me sinto a vontade pra pedir [ajuda aos professores do CJCC]. Gosto muito. Ao contrário de lá, né? Porque lá, o professor de matemática, eu falo: “professor, eu não entendi isso aqui”. Eu chamo ele depois da aula, aí ele faz assim e tal e tal e tal, mas eu não consigo entender (ESTUDANTE S.S., 2018).

O trecho abaixo (GRUPO FOCAL, 2017a) ratifica a posição da estudante, explicitando a dificuldade dos alunos em compreender as explicações dos docentes nas escolas.

A.B.: (...) eu realmente gosto da aula de inglês, ela é realmente animada, interativa, se eu fosse comparar mesmo a minha aula de inglês que eu tenho na escola com a daqui, com certeza a aula da professora R. ganhava de 10 a 0. Pra você ter uma ideia, meu professor de inglês chega lá, escreve umas coisas, fala alto pra caramba, a gente chega a ficar com dor de cabeça na sala de aula, e.. duas semanas com a aula da professora R., eu aprendi mais do que um ano de aula de inglês na escola. Realmente não tem comparação, é muito boa a aula da professora e estimula bastante.

H.P.: Com certeza!

S.S.: A mesma coisa que ela falou. A minha professora lá, eu não aprendo nada. Quando chego aqui, com certeza eu aprendo alguma coisa.

No relato de H.P., ela conta ter buscado o auxílio do professor – “eu conversei com meu professor pra ele me ajudar” (GRUPO FOCAL, 2017a) – e, a partir desse auxílio, o cenário

foi se transformando. Esse envolvimento talvez seja uma das chaves da diferença percebida para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

[...] os professores aqui, eles querem se envolver com os alunos, entendeu? Não que lá no Teixeira de Freitas não tenha professores assim (entre aspas, um professor lá), mas não é como os professores daqui [CJCC]. Por exemplo, a minha professora de Giro da Física, ela pede opiniões, ela dá opiniões pra você, eu peço ajuda pra ela assim: “professora, a senhora pode me ajudar em Matemática?”. Ela senta comigo sozinha e me explica, bota algumas coisas no quadro. Eu aprendo com ela melhor do que os professores lá, entendeu? (ESTUDANTE S.S., 2018)

Vale observar que a ideia de envolvimento pode ser percebida sob diversos prismas, seja dispor de mais ou menos tempo para uma explicação individual ou a variação da forma como o assunto é abordado. Em determinado momento, H.P. conta que o seu processo de aprendizagem se deu “com a ajuda de todo mundo da sala” (GRUPO FOCAL, 2017a). Ou seja, o professor do curso de Piloto Virtual, no CJCC, orientou as atividades de forma a “convidar” toda a turma a se ocupar das questões de H.P. e, conseqüentemente, colaborar com seu aprendizado.

A narrativa de H.P. chama atenção, em particular, porque ela não apenas deu um salto de produção, como desmistificou as dificuldades e passou a se relacionar de forma prazerosa com a disciplina em questão – até mesmo com o (tenso) rito da avaliação: “Aí eu me divirto fazendo a prova” (Id.).

A associação entre conhecimento, diversão e ludicidade é apontada por vários dos estudantes como um dos fatores de atração para os Centros Juvenis de Ciência e Cultura. M.B., aluno de Senhor do Bonfim, faz a defesa dessa estratégia:

[...] porque na escola foca muito em não poder se divertir estudando. Porque aqui [CJCC] a pessoa pode aprender e se divertir ao mesmo tempo, porque aqui a gente pode fazer brincadeiras (...). Tipo, na escola, a gente só escreve, responde os deveres e dialogamos um pouco sobre assuntos (GRUPO FOCAL, 2017).

É oportuno notar que, além de valorizar a interação entre diversão e aprendizagem, M.B. externa certo cansaço da rotina escolar. O mesmo cansaço pode ser observado em outro diálogo do grupo focal de Salvador, quando os estudantes também fazem uma defesa explícita da associação entre diversão e aprendizagem (GRUPO FOCAL, 2017a).

B.M.: Isso. É assim, eu vim pra cá também pra poder procurar uma coisa pra me distrair, ter mais conhecimento como ela disse antes e também pra me distrair, porque a escola é uma coisa muito repetitiva, você se cansa, aqui não, aqui eu me divirto, converso.

A.B.: Aprendendo e se divertindo

B.M.: Já conheci várias pessoas aqui, é uma coisa bem interessante.

Mediador: Dá pra aprender se divertindo?

A.B.: Ah, dá, pode crer que dá.

B.M.: E como.

No grupo focal de Senhor do Bonfim, a 380 km de distância da capital baiana, há um diálogo quase que “espelhado” (GRUPO FOCAL, 2017) ao transcrito acima. Nele, os alunos chamam atenção para a experiência maçante na escola e para a opção pelo Centro Juvenil, motivada pelo cotidiano mais leve.

E.S.: Eu acho que assim: a gente já tem preocupação no colégio. A gente vem aqui [CJCC] pra se distrair um pouco. Fica a manhã toda, aula, aula, aula... aqui a gente tem o momento de aula, mas...

M.B.: Mais interativo, brincadeira.

E.S.: Uma coisa que no colégio a gente não tem. Eu venho pra cá [CJCC] de tarde pra descarregar o peso do colégio e aprender mais. Tipo assim, vergonha, eu não tenho mais, de apresentar um trabalho. Tem um seminário amanhã, faço tranquilamente. Porque eu perdi a vergonha nessa aula aqui, com a professora dizendo “não fique com medo”; “calma, não tenha medo de errar”. Assim, eu acho que aqui, pra mim, evolui um bocado.

Em seu comentário, a estudante E.S. afirma ir para o Centro Juvenil “*descarregar o peso do colégio e aprender mais*” (grifo nosso). De forma coerente com a história do plano de voo na prova de H.P., ela conecta aprendizagem a uma certa “despressurização” do ambiente escolar. E.S., inclusive, menciona a fala de uma professora do Centro Juvenil na qual sugere o CJCC pode ter uma relação diferente com o erro, incorporando-o como parte no processo de aprendizagem.

Voltando à narrativa de H.P., ela, em meio a sua explicação, comenta: “Porque ele me ensinou de um jeito diferente” (GRUPO FOCAL, 2017a). Esta afirmação deixa patente a demanda dos educandos por variantes, caminhos alternativos que os aproximem dos assuntos estudados. Ao comentar o assunto, os alunos revelam o que consideram relevante para pavimentar esses caminhos. E, ainda que muito jovens, são capazes tratar o problema de forma mais complexa, questionando, inclusive, “o modo de ensino”, como demonstra o diálogo a seguir (Id.).

S.S.: Às vezes até os professores de lá, eles ensinam e a gente não aprende, entendeu? Tem alguns mesmo, que você pode olhar assim, eles explicam lá, mas a gente não entende nada.

L.L.: Chega aqui, conversa com o professor e a gente entende tranquilo.

S.S.: A professora do Embaixadores da ciência, mesmo. Ela me explica uma coisa, tipo, a mesma coisa que o professor explica lá, ela explica aqui. E eu aprendo com ela. Eu não aprendo com ele não, o professor lá. Eu aprendo com

ela, entendeu? É isso que... não tem nada a ver, são as pessoas, o modo de ensino.

L.L.: O modo de ensino.

O estudante D.S., em entrevista individual, elabora uma argumentação em sintonia com a discussão do grupo focal, retirando o foco da ação específica dos profissionais da educação para a reprodução de um modelo.

Porque a gente cria empecilho com a escola por causa do modelo de ensino que a gente tem lá, então quando a gente percebe que o aprender não tem nada a ver com isso a gente tira esse tabu da nossa frente e a gente passa a enxergar novos horizontes (ESTUDANTE D.S., 2018).

No extrato abaixo, a aluna S.S. reforça a ideia de diversificar estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem. Ela dá uma dimensão mais prática à questão, ilustrando, por sua experiência no Centro Juvenil, o que seria uma alternativa viável ao modo de ensino de sua escola (ESTUDANTE S.S., 2018):

Entrevistador: E isso de fazer as coisas, montar as coisas?

S.S.: eu acho isso muito interessante porque eu gostaria muito de ter uma escola com uma sala de química, fazer coisas de química...

Entrevistador: Experimentos.

S.S.: É, experimentos. Eu ia adorar fazer isso, porque tipo eu ia gostar dos alunos interagirem com a aula do professor, tipo, ela dá a teórica e a gente na prática

Entrevistador: Você sente falta disso, de meter a mão?

S.S.: Sim, porque eu acho que aprende mais assim, você precisa ter a teórica, com certeza, mas a prática, você vendo ali como é, eu acho que tem aquela coisa de aprendizagem melhor.

O educando D.S. resgata sua própria vivência para observar o efeito de experiências extraescolares no cotidiano escolar. Ele conta que superou a rejeição às matérias de exatas a partir da já referida cooperação entre o Centro Juvenil soteropolitano e a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

[...] tipo, depois que eu comecei o PIBIC [*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq*], eu não gostava muito de exatas não. Mas agora eu tô até ajudando meus colegas na recuperação, por causa do... eu me interessei mais por física, química, essas coisas todas... Aí vai começar as provas amanhã, segunda e terça. Aí eu tô ajudando eles com a prova de exatas que vai ser amanhã... tá sendo muito legal pra mim. Eu pude olhar pra exatas de um ângulo que eu nunca tinha visto antes. E agora eu gosto muito de exatas, que eu não gostava antes e eu vou seguir minha carreira em exatas (GRUPO FOCAL, 2017a).

Os relatos dos estudantes sobre aprendizagem em suas escolas e nos Centros Juvenis passam, portanto, por vários enfoques, englobando a relação com os professores, a demanda por mais interação e envolvimento nas atividades pedagógicas, a diversificação dessas atividades, incluindo mais experiências mão na massa e fora do ambiente escolar. São indicações, pistas dos próprios estudantes sobre o que desejam – e esperam – de ambientes de aprendizagem.

5.2.3 Possibilidades de escolha do estudante

A última dimensão a ser discutida na categoria *Vida Escolar* refere-se a um tema menos recorrente nas entrevistas, mas sempre revestido de intensidade quando mencionado pelos alunos. É o poder de escolha destacado pelos educandos, em relação a alguns aspectos de sua experiência no Centro Juvenil de Ciência e Cultura. A participação voluntária, bem como a possibilidade de escolher de quais atividades participar, são frequentemente mencionadas como diferenciais dos Centros. A estudante S.S. (2018) chega a distinguir o CJCC da escola tomando como principal argumento a liberdade de escolha:

S.S.: Não, não é uma escola porque é um lugar pra fazer curso. Lugar pra fazer curso não é uma escola, você não tá ali... você não tem a obrigação, no horário ali e tal. Aqui, sim, a gente faz o curso, vai porque gosta. Lá não, a gente vai porque é obrigado, é assim que funciona.

Entrevistador: Então a escola é um lugar que você vai...

S.S.: Por obrigação, praticamente. Aqui não, por isso que eu não acho que aqui é uma escola. É curso, fazer atividades...

O depoimento de S.S. aponta certa resistência à obrigação de frequentar a escola, fazendo uma oposição à ideia de ir ao Centro (“vai porque gosta”). Frequentando o mesmo CJCC que S.S., a educanda H.P. faz um relato mais emocional da questão, exteriorizando como possibilidade de fazer escolhas e se expressar mais ativamente se reflete em seu estado de espírito.

[...] Eu me sinto livre aqui. Na escola, é como se fosse muito presa. É aquilo, tem que fazer aquilo. Já aqui, não. Aqui, você é livre pra fazer o que você quiser, praticamente – com suas ideias, opiniões, pras pessoas, e discutir sobre isso. Então eu acho isso maravilhoso (GRUPO FOCAL, 2017a).

A aluna E.S. “reclama” do pouco tempo destinado à leitura no colégio: “lá tem uma aula por dia, aqui eu já passo a tarde toda, praticamente a tarde toda, que eu ficava até cinco horas, período de leitura aqui me ajudou bastante” (ESTUDANTE E.S., 2018). A educanda também se queixa de excesso de atividades da escola e da obrigação de participar delas:

[...] lá [escola] é muito puxado, muita exigência. Aqui [CJCC], não. Aqui você tem liberdade. Se você quer ler... se você não quer, dá a oportunidade a quem quer. Lá não. Lá, você é obrigado. Você é obrigado a apresentar trabalho. Se você não quer participar de uma peça aqui, você não é obrigado a participar. E lá, se por acaso fosse, tinha que participar. Acho que tem um pouco de diferença nisso (Id.).

Contrariamente a uma impressão de *laissez-faire* que os depoimentos anteriores eventualmente possam deixar, o aluno D.S., de Salvador, atesta que a liberdade oferecida pelo Centro Juvenil tem limites:

Não é que seja liberdade de: “ah, vou fazer tudo o que eu quero”. Mas não é aquela coisa monótona do colégio, que você tem que fazer suas obrigações do jeito que tem que ser e acabou, como o professor impõe na sala de aula no colégio normal. Não, aqui [CJCC] eu tenho a liberdade pra fazer do meu jeito, pra fazer como eu gosto [...] (ESTUDANTE D.S., 2018).

Além da disposição por ampliar voluntariamente sua jornada educativa, a decisão por participar do Centro Juvenil pode ser vista também como um passo no processo de assumir mais responsabilidades pela própria vida, algo característico de sua condição enquanto jovens.

É nessa fase da vida que fisicamente se adquire o poder de gerar filhos, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural (DAYRELL; CARRANO, 2014, P.111).

Nesse sentido, os estudantes passam por um outro tipo de aprendizado, menos disciplinar e mais fortemente vinculado a competências socioemocionais, à capacidade de auto-organização e gestão da própria vida.

É importante considerar que, embora a participação dos alunos dependa de seu próprio arbítrio, os Centros Juvenis de Ciência e Cultura proporcionam a eles um conjunto de atividades diferente do cardápio tradicional das unidades escolares. “A gente aprende coisas novas. Assim, por exemplo, robótica não tem como a gente aprender na escola porque as escolas não oferecem essas coisas pra gente”, comenta I.S., durante Grupo Focal realizado em Senhor do Bonfim (2017). Na mesma ocasião e alinhado com o colega, T.S. explica a sua motivação para frequentar o CJCC:

Eu venho ao centro juvenil porque a tarde eu não tinha nada pra fazer aí eu vinha pra cá, pra aprender coisas novas [...], pelas coisas novas que tem aqui, a gente não vê todo dia. Robótica mesmo, só tem aqui. Na escola não ensina robótica (Id.).

A realização do Grupo Focal de Senhor do Bonfim revelou um incentivo não previsto para a frequência dos estudantes no Centro Juvenil da cidade: professores das escolas começaram a oferecer pontos nas disciplinas pela participação de seus estudantes no CJCC. Esta iniciativa, não estimulada ou apoiada pelo Centro Juvenil local, mas realizada por alguns educadores, foi identificada pelos discentes durante o diálogo no Grupo Focal. No trecho abaixo, apesar da maioria do grupo negar os pontos como motivação, uma das educandas assegura que há colegas que vão ao CJCC encorajados por este incentivo.

I.S.: Lá na sala tem um professor que ele fala, tipo... às vezes ele dá algum ponto, alguma coisa assim por ter vindo pra cá. Aí você ganha certificado do Centro Juvenil e leva pra mostrar que você frequentou.

Mediador: Mas você vem pra cá só pelo ponto?

D.N.: Tem gente que sim.

Vários respondem: Não. (GRUPO FOCAL, 2017)

Ainda conversando sobre o tema, um dos estudantes do CJCC chama a oferta de “pontos de participação” no CJCC de “apelação” e o grupo discute a eficácia da estratégia e sua relação pessoal com a ideia.

M.V.: Sabe o que é isso? É o (inaudível) do Júlio [escola da cidade], que faz uma apelação pro cara frequentar o centro juvenil, que vai lhe dar pontos pela participação daqui.

Mediador: E vocês acham o que disso?

(falam ao mesmo tempo)

E.S.: Comigo não acontece isso não.

[...]

Mediador: Vocês não se incomodam com isso?

M.B.: Quando eu era oitavo ano, no nono ano, a professora falou assim: quem for pra oficina Universo e seus Mistérios vai ganhar um ponto. Aí encheu.

Mediador: Acontece isso com vocês também, do professor sugerir que vocês venham pra cá pra ganhar o ponto?

M.S.: Nunca precisou não.

Mediador: Vocês vieram sem precisar disso?

A.N.: Vou dizer uma coisa que todo mundo conhece, eu me inscrevo... não é por causa de ponto não, é porque eu entro em várias oficinas, eu acho que tem vários papeis com meu nome... [...] Às vezes, sim, vinha... não é só questão de ganhar ponto, eu tenho muito respeito aqui, porque tem muito tempo que eu vim pra cá. Meio desnecessário, eu acho, pra mim.

[...]

E.S.: Pra incentivar a gente pra vir pra cá, tipo, você vai pra ganhar seu ponto, mas só que pra pessoa vir a pessoa tem que ter força de vontade... você vir pra cá obrigado é bom? Não é bom vir pra cá obrigado. Eu vou pra lá obrigado porque eu vou ganhar um certo ponto. Eu não acho isso legal.

M.B.: Eu conheço duas meninas que desistiram no meio das oficinas por causa que tava com preguiça de vir, porque não queria mais vir porque era longe, essas coisas. (GRUPO FOCAL, 2017)

Embora alguns admitam já ter recebido pontos pela presença nas atividades do Centro Juvenil, mesmo esses estudantes se manifestam contrariamente à prática, por percebê-la “desnecessária” e de eficácia limitada, se forem consideradas as palavras de M.B., indicando que, mesmo com a oferta de pontos, há desistências.

No grupo focal realizado em Salvador (GRUPO FOCAL, 2017a), vários estudantes protagonizam um diálogo comparando Centro Juvenil e escola, também com referência à participação voluntária.

Mediador: Mas a finalidade dos dois [CJCC e escola] não é vocês aprenderem?

A.B.: É. É a única coisa em comum.

M.C.: Só que aqui a gente aprende de um jeito diferente, a gente não aprende daquele jeito chato que a gente aprende no colégio, que é aquilo que o professor pensa e acabou. Aqui não. Aqui a gente pode dar nossas opiniões, a gente tem vários jeitos diferentes de aprender a mesma coisa.

H.P.: Também tem a questão de que aqui a gente não é obrigado a aprender alguma coisa pra passar de ano, enquanto no regular a gente é obrigado a saber aquilo.

W.O.: A gente aqui tem uma certa liberdade. Porque no colégio a gente é forçado a fazer aquilo pra conseguir a nota e passar de ano. Pra conseguir, no outro ano, aquela mesma rotina de novo.

L.L.: E aqui você tá fazendo porque você quer.

Na conversa, fica evidente a relação que os educandos estabelecem entre a presença voluntária deles no Centro Juvenil, a demanda por interação – discutida anteriormente no tópico *Relação com professores* – e aprendizagem (“a gente aprende de um jeito diferente”). Citam, inclusive, o fato de não precisarem “conseguir a nota”, logo que, conforme discutido no primeiro capítulo, nos Centros Juvenis não são realizados testes nem provas. Dito em outras palavras, eles associam o próprio aprendizado à possibilidade de ter uma postura ativa na busca por conhecimentos que despertem seu interesse. Durante sua entrevista, o estudante E.S. comenta que a liberdade de ação a que tem acesso no CJCC estimula “meu rendimento e o meu interesse pela matéria também” (ESTUDANTE D.S., 2018). Segundo D.S.:

Pelo fato de nós podermos aprender sem ter aquela obrigatoriedade, sem ter aquele dever de aprender, a gente acaba se interessando pelas matérias do nosso colégio normal mesmo, a gente começa a estudar em casa mesmo, ou aqui mesmo, quando eu tô sem nada pra fazer eu vou fazer o meu dever da escola pra terminar e fica tudo tranquilo (Id.).

A possibilidade de fazer escolhas, em especial a participação voluntária, mostra-se, para os estudantes entrevistados, um elemento importante dos Centros Juvenis de Ciência. Como tal, contribui para a participação ativa dos educandos e está vinculado diretamente ao seu processo de aprendizagem.

5.3 PERTENCIMENTO, AFETO E PARTICIPAÇÃO

Tal como as outras duas categorias tematizadas nesta investigação, *Pertencimento, Afeto e Participação* passou a ser objeto de análise em função de menções recorrentes a determinado universo de sentidos. Esta categoria específica foi elaborada em função de cada Centro Juvenil ser citado, de forma geral, como um ambiente acolhedor, com o qual os estudantes desenvolvem uma identificação e no qual sentem-se à vontade. Os discentes do Centro Juvenil de Salvador valorizam – até com certo orgulho – a sua participação em atividades dos CJCC, sejam elas atividades pedagógicas, sejam ações para melhoria do próprio ambiente (construção de *puffs*, pintura de paredes etc.). Embora presente no discurso dos estudantes de ambas as cidades, a importância das relações de afeto (entre si e com equipe dos Centros Juvenis) sobressai significativamente nos depoimentos dos alunos de Senhor do Bonfim.

Assim, a ênfase em “sentir-se parte” no CJCC (pertencimento); em perceber-se importante para as o Centro em si e suas atividades (participação); e referências a relações de amizade e confiança (afetos) nortearam a compilação e discussão dos relatos presentes nas entrevistas e grupos focais.

5.3.1 Pertencimento

Durante os diálogos travados com os estudantes, os Centros Juvenis, em diversas ocasiões, são comparados às casas dos estudantes, em alusão à capacidade que os espaços educacionais teriam de deixar os educandos confortáveis, sentindo-se acolhidos. O aluno D.S. é bastante veemente na forma com que aprecia sua relação com o CJCC:

O Centro Juvenil hoje, pra mim, é a minha vida, minha segunda casa. Todos os meus amigos, meus familiares ficam falando: “você também, mora lá no CJ, né?” – que é o jeito que a gente chama o Centro Juvenil, carinhosamente. E aí eu vivo aqui, quando eu não tenho nada pra fazer, quando eu não tenho o estágio da Bahiana – que, inclusive, é relacionado ao CJCC. Então, minha vida é toda voltada pro CJCC (ESTUDANTE D.S., 2018).

Para além da própria declaração, D.S. utiliza a percepção de terceiros (amigo, família) para demonstrar o lugar que o CJCC ocupa em seu cotidiano. D.S. indica também que o sentimento vai além dele mesmo, quando menciona uma maneira “carinhosa” com que “a gente chama” (Idem) o Centro Juvenil. Embora com menor ênfase, muitos dos discentes

entrevistados assumem essa relação de pertencimento com o Centro Juvenil. E.S., de Senhor do Bonfim, “considera aqui [CJCC] como se fosse uma casa de família” (ESTUDANTE E.S., 2018). E.S. faz questão de dizer: “Gosto de tudo aqui, tudo. O tratamento das pessoas, o ambiente, tudo. Não tenho o que dizer: ‘não, é ruim’. Eu gosto de tudo aqui” (Ibid.). Já M.V., da mesma cidade, diz que vai no Centro Juvenil para se “sentir em casa” (ESTUDANTE M.V., 2018). O aluno afirma que “a melhor coisa que você tem pra fazer da sua vida é ir pro Centro Juvenil” (Id.). De acordo com ele, o CJCC, “é um lugar bem bom, um lugar bom de vir passar o tempo, estudar, fazer um esforço. É um lugar bom de vir, gosto de vir” (Id.). No grupo focal, alguns colegas de M.V. expressam emoção similar (GRUPO FOCAL, 2017):

Mediador: E vocês se sentem parte do Centro juvenil?

Todos respondem: Sim

Mediador: Todo mundo? Que sentimento vocês sentem quando entram aqui?

D.N.: Tô em casa, me sinto como se eu tivesse em casa.

L.S.: Aliviada, tranquila.

M.S.: Eu só não me sinto em casa porque eu não posso abrir a geladeira e pegar alguma coisa pra comer.

L.S.: É, mandou bem!

Mediador: Aliviada de quê?

E.S.: Aliviada no sentido de...

D.N.: Se sentir acolhida

E.S.: Aqui você conversa...

M.B.: Prefiro o Centro Juvenil do que a minha casa.

E.S.: Aqui a gente conversa com todo mundo...

M.S.: Até com as merendeiras a gente conversa.

D.N.: Aprende...

E.S.: Aprende...

Mediador: Isso vale pra vocês também? (se dirige aos que estão calados)

Os outros respondem: Sim.

O trecho citado apresenta outras manifestações de pertencimento, fazendo, inclusive, referência direta à ideia de acolhimento. Ao mesmo tempo, mostra a importância das relações afetivas (temática tratada mais adiante); dos estudantes serem tratados como interlocutores; e reconhece o CJCC como lugar de aprendizagem, conforme descrito na categoria *Vida Escolar*. Embora o tom com que faz seu comentário denuncie certo exagero, o aluno M.B. demonstra coerência no trecho abaixo, pelo menos em termos do tempo que dedica ao Centro Juvenil (Id.):

M.B.: Já que eu moro com minha vó e minhas tias, o que elas falam... brigam comigo de vez em quando porque eu chego tarde.

L.S.: Tu nunca volta pra casa.

M.B.: Verdade, eu saio daqui, vou pra casa de minha mãe e depois eu volto pra cá de novo.

Em Salvador e em Senhor do Bonfim, os estudantes que participaram da pesquisa relatam dedicar partes relevantes de seus dias frequentando o Centro Juvenil ou manifestam esse desejo, quando não podem fazê-lo. D.S. diz que

[...] às vezes eu faço minhas atividades aqui mesmo, no dia que eu não tenho curso. Não tem porque ir pra casa se eu posso fazer minhas atividades aqui no CJ, que é um lugar onde eu me sinto bem, pra ficar com meus amigos, pra conversar quando eu não tenho meus cursos (ESTUDANTE D.S., 2018).

Perguntados sobre sua participação nas atividades do Centro, os alunos do Grupo Focal de Senhor do Bonfim (2017) enumeram a quantidade de cursos em que estão inscritos.

M.B.: Eu venho segunda, terça, quarta, quinta....

M.V.: Quando eu vinha para cá, eu só fazia uma oficina. Aí, quando acabou o ciclo, eu comecei a vir pra cá todo dia da semana.

Mediador: Todo mundo aqui vem mais de duas vezes na semana?

Vários respondem: Eu venho todos os dias.

Mediador: Quais oficinas vocês fazem?

M.B.: Eu já fiz todas

Mediador: Mas agora, quantas vocês estão fazendo agora?

M.B.: Swordplay, Teatro, Dança, Freeplay, tem outra de noite que eu não lembro

D.N.: Seis

Mediador: Seis oficinas? Wow!

E.S.: Eu faço 3

Mediador: 3, 3, 4...

M.B.: Eu faço mais...

E.S.: Você mora aqui, só não dorme

Além da clara “competição” por “quem faz mais”, é oportuno notar que alguns deles afirmam ir ao CJCC todos os dias, não necessariamente participar das oficinas. A informação do Grupo Focal de Senhor do Bonfim reforça um dos motivos referidos anteriormente por D.S. para sua presença no Centro – “pra ficar com meus amigos” (ESTUDANTE D.S., 2018). Em outro momento de sua entrevista, o próprio D.S. conta que “nunca conheci ninguém que fale: nossa, não gostei do CJCC, não. Tem até algumas pessoas que eu conheço que nem fazem curso e vem pra cá” (Id.). Nesse sentido, fica claro que, além de espaço educativo, o CJCC tem se tornado um ponto de encontro dos colegas, assunto tratado mais adiante, sob a dimensão *Afeto*.

A observação acima não significa menor interesse pelas atividades pedagógicas do Centro Juvenil. Outro fragmento do diálogo do Grupo Focal de Salvador (2017a) reitera a ideia de local de encontro de amigos, inclusive com uma “reivindicação” por alimentação para os dias/horários em que não há cursos. Simultaneamente, o extrato contém manifestações

de apreço e desejo por mais atividades e queixas relativas à distância entre o CJCC e as residências das discentes.

Mediador: A coisa que vocês menos gostam ou a que vocês mais gostam.

A.B.: Amo minhas aulas.

A.S.: Liberdade.

H.P.: Interação com a pessoas.

A.S.: E o que eu menos gosto...

W.O.: Dia de quarta quando não tem curso.

A.S.: ...que não tem almoço, pronto. Os dias de quarta e sexta que não tem curso poderia ser dias recreativos. No FEP [Filme, Edite, Publique, curso do CJCC] mesmo, segunda a gente não tem aula de FEP, mas mesmo assim a nossa oficina abre, porque como a gente trabalha com filme, a gente publica, a gente filma e a gente publica. Então, as segundas-feiras ficam pra gente se reunir, pra gente editar alguma coisa, pra gente passar alguma informação, sabe? Dar o F5 da semana anterior, do que a gente fez.

A.B.: É, poderia ter aquele dia pra poder divulgar o trabalho da semana. [...] Eu sei o que eu não gosto daqui, é que é muito longe da minha casa

A.S.: Sim, pronto. É muito longe da minha casa. Se tivesse um CJ na paralela pro pessoal de Cajazeiras, Sussuarana...

O mesmo grupo de alunos, em outro momento do diálogo, usa uma variedade de expressões e certa dose de exagero para indicar sua disposição em estar presente no Centro Juvenil de Ciência e Cultura (GRUPO FOCAL, 2017a).

Mediador: O que faria vocês se sentirem melhor aqui no Centro Juvenil?

A.B.: Pode ter certeza que se tivesse um lugar pra gente dormir, a gente dormia aqui.

A.S.: Ter mais comida.

D.S.: Só aula dia de domingo e sábado.

W.O.: Se melhorar, estraga.

L.L.: Tem os outros cursos também.

A.S.: É, uma área de descanso, não de cama, mas aqui tem esses compensadinhos, que faz compensado com...

L.L.: Os puff que a gente fez aí, né?

A menção à alimentação não é gratuita. Os jovens reconhecem a importância de aspectos não pedagógicos, que incentivam (e, em alguns casos, viabilizam) a sua presença no espaço do CJCC – os Centros Juvenis fornecem lanche e almoço/ jantar para os educandos que os frequentam, de acordo com o horário das atividades desenvolvidas. A existência desses mecanismos de apoio integra o quadro de elementos que ajudam a tornar o Centro Juvenil um ambiente acolhedor. Duas estudantes, também do Grupo Focal de Salvador, tematizam o assunto (Id.).

A.S.: Tem gente que acredita, mas minha mãe mesmo demorou de acreditar. Eu falei: ‘minha mãe, lá dá almoço’. Ela falou: ‘não acredito’. Eu falei: ‘minha mãe, lá tem curso de...’; ‘ não acredito!’. Eu falei: ‘minha mãe, em nome de Jesus!’ Aí ela

veio aqui, uma vez ela veio aqui e tal, aí ela viu. Inclusive, ela não fazia ideia... A pessoa demora de acreditar porque a gente fala da dimensão aqui, a gente fala e a pessoa pensa até que a pessoas tá mentindo. Fala: ‘é mentira, você tá mentindo!’. Dá almoço. Tem liberdade de usar nossa roupinha, calça jeans, não é necessário vir com essa blusa triste do governo do estado.

[...]

A.S.: você tem a liberdade de usar a sua roupa, liberdade de se comunicar, dá merenda boa... você fala: ‘dá merenda boa, dá nescau com biscoito’. A pessoa fala: ‘não, é mentira’.

A.B.: ‘Nunca, um curso estadual? Do estado? Mentira!’. Eu fui tachada de mentirosa por causa disso.

A discente E.S. tem compromissos familiares e, por isso, não pode frequentar o Centro além dos dois encontros vespertinos do curso de leitura. Entretanto, manifesta que gostaria de ir mais vezes.

[O CJCC] contribui pra tudo. Se, por acaso, agora mesmo como eu tô de férias, se tivesse disponível aqui, se eu pudesse, eu *tava* aqui de manhã, de tarde e de noite. Só *pra* não ficar em casa. Porque, em casa, você não tem o que fazer. Só é no celular, aí você vai fazer o quê? Aqui você lê e produz. Em casa, eu vou produzir com o que? Se não tem material adequado? E você gastar e depois não fazer do jeito certo. Aqui tem quem ensine fazer, em casa já não tem. Você vai olhar no Youtube? Não tem nem graça. Aqui já tem assim, pessoas que ajudam a produzir o que você quer, você tem o desempenho *pra* isso, aqui tem a pessoa que lhe ajuda pra isso. (ESTUDANTE E.S., 2018)

Se, por um lado, a declaração de E.S. revela um desejo por estar mais tempo no CJCC, também indica outra motivação para ir ao espaço educacional, quando afirma “*Só pra não ficar em casa*” (Id.). Em outro momento de sua entrevista, a estudante conta que o Centro Juvenil é:

Um lugar confortável, um lugar assim, que me distrai, tipo, *os estresses em casa, essas coisas, pensamentos, tudo. Essa base... negatividade*. Fica tudo positivo, a pessoa se diverte, chega a esquecer das coisas. E já na escola é preocupação, é isso, tem que fazer isso pra entregar tal dia, tem prazo, aí já era. (Id. – grifo nosso).

Já M.V., também de Senhor do Bonfim, garante que: “Se tivesse um curso só pra semana toda eu fazia ele, mas como é uma vez na semana eu faço os outros. Vou fazendo outros *pra passar tempo, não ficar em casa*” (ESTUDANTE M.V., 2018 – grifo nosso). Os trechos em destaque nas duas falas permitem levantar a hipótese que, enquanto espaço atrativo e acolhedor, o Centro Juvenil sirva também como escape a uma realidade familiar conflitiva ou mesmo da solidão de alguns estudantes. Assim, ainda que esta pesquisa não forneça informações suficientes a respeito, é preciso considerar que, em alguns casos, a

motivação para participar do Centro pode ser intrínseca e também extrínseca a ele. O trecho abaixo, do Grupo Focal de Senhor do Bonfim (2017), reforça essa hipótese:

L.S.: É melhor estar aqui do que estar na rua fazendo o que não deve

Mediador: E o que é fazer o que não deve?

L.S.: Tipo, desobedecer os pais.

Nas narrativas dos estudantes, é possível identificar outras formas de expressão de sentimento de pertença. Uma delas é o convite a outros colegas para participarem do Centro. De acordo com a pesquisa realizada pela Secretaria da Educação, 99% dos 1064 respondentes nos cinco Centros disseram que indicariam o CJCC a outros educandos. A Discente E.S. declara: “[...]Que as pessoas venham pra cá, que as pessoas experimentem fazer o curso, que gostem, chamem mais pessoas, porque eu não tenho o que reclamar daqui” (ESTUDANTE E.S., 2018). Já D.S. conta que costuma convidar os colegas para o CJCC:

[...] quando eu falo com meus amigos, eu já chamo eles pra vir pra cá. Como é o caso de alguns amigos da escola. Então, já chamo eles pra vir pra cá, pra conhecer, como essa semana mesmo que apareceu no Central pra falar comigo e aí eu falei: ‘rapaz, você tá fazendo o que?’ E ele: ‘nada’. ‘E de tarde você costuma fazer o que?’; ‘Nada, vou pra casa dormir’. Aí eu falei: ‘então vem aqui’. Aí eu levei ele na sala 1, mostrei os cursos que tinha, comecei a perguntar a ele sobre o que ele gostava... então, quando é com meus amigos, eu já chamo eles pra cá pra conhecer. Quanto à minha família, eu acho que eles gostam, eles me incentivam a continuar aqui porque é algo que vai me ajudar futuramente, a longo prazo (ESTUDANTE D.S., 2018)

Instigados sobre o assunto, os estudantes do Grupo Focal de Senhor do Bonfim confirmam já ter convidado amigos, que terminaram por frequentar o Centro (GRUPO FOCAL, 2017). Em Salvador (2017a) os alunos também respondem afirmativamente:

Mediador: E vocês já convidaram alguém pra vir pra cá?

Vários respondem: Já.

A.B.: Eu convidei meio mundo mesmo: não quer me acompanhar, não? Não quer ir me acompanhar lá no curso não? Lá é tão legal! Mas, infelizmente ninguém quis vir.

D.S.: E outra coisa, quando a gente tá se sentindo bem, quando a gente vê que é algo que nos faz bem, a gente quer passar pras outras pessoas, é por isso que a gente tem tanto isso. E eu acho também que o CJ tem muito pouca visibilidade do que ele deveria ter. Porque é um lugar super diferente, onde a gente pode aprender, como a gente tava discutindo aqui, que a gente pode aprender de uma maneira diferente e que a maioria das pessoas não tem... eu só descobri o CJ porque eu estudo aqui no Central, bem próximo e aí meus colegas me falaram do CJ, porque se eu soubesse antes eu tava estudando desde antes.

Em outro momento do diálogo, os estudantes retomam a questão, pontuando como uma falha do Centro Juvenil a falta de divulgação e, concomitantemente, colocando-se à disposição para apoiar na apresentação do CJCC a discentes de outras escolas – um deles afirma, inclusive, já ter feito isso em uma escola que estudou.

A.S.: Então eu acho que é uma deficiência daqui a divulgação. Imagine a gente saindo na Rede Bahia, a Rede Bahia vindo aqui, gravando a gente aqui, pense aí, todo mundo vai conhecer, no outro dia vai estar Salvador todo aqui.

D.S.: Ou até mesmo a gente sair pra divulgar. Duvido se a gente ia se opor a ir nos outros colégios pra falar do CJ, porque a gente gosta daqui, então a gente gostaria de sair pra falar...

Trazer as pessoas pra cá.

P.A.: Nas apresentações no colégio onde eu estudei, Ypiranga, tipo, ninguém conhecia aqui o CJ. Aí eu fui com a armadura e tal. Aí muita gente de lá tava vindo pra cá por causa dessa divulgação.

D.S.: É, por isso que tem que ter essa divulgação, tipo, a gente ir pra lá mostrar o que a gente faz aqui, não é só dizer: ‘ah, lá é legal’.

Algo que merece ser destacado é que o sentimento de pertencimento não necessariamente ocorre com todo o espaço do Centro Juvenil. Quando perguntada sobre sentir-se parte do CJCC, a aluna S.S. responde com um pouco de reserva.

Me sinto, porque eu *tô* fazendo curso, né? Mas eu gosto muito, muito de ir pra sala da pró S.. Lá eu me sinto mais... aqui [restante do CJCC] não, aqui eu não conheço muita gente. Só conheço as pessoas de lá da sala e a professora R. e ela, A.B., mas a gente não se vê muito não (ESTUDANTE S.S., 2018).

Claramente, a estudante restringe a identificação às professoras e colegas com quem tem convívio mais próximo. Num momento posterior da conversa, S.S. ainda revela ter se matriculado para o mesmo curso, no início de 2018.

O sentimento de acolhimento também pode ser abalado por outros fatores, como a insegurança. D.S. relembra um episódio que perturbou a sensação de tranquilidade no Centro Juvenil.

D.S.: Assim, outro dia eu tava saindo da sala de robótica e tinha um cara que não era aluno daqui e tava olhando pra dentro da sala, aí eu fui falar com o porteiro, inclusive e ele foi retirado daqui do Centro Juvenil, então, poderia ter mais segurança e câmeras de segurança, não tem câmeras de segurança por aqui, eu acho que poderia ter.

Entrevistador: Vocês se sentem inseguros aqui?

D.S.: Depois desse incidente eu me senti um pouco mais inseguro, porque esse cara poderia ser qualquer tipo de pessoa.

5.3.2 Afeto

Com alguma frequência, a referência a relações afetivas aparece nos depoimentos de discentes reproduzidos neste trabalho. O reconhecimento desses laços contribui decisivamente para que os estudantes vejam no Centro Juvenil um espaço acolhedor, com que se identificam. Segundo D.S., “É um lugar pra gente fazer amigos, um lugar pra gente se divertir, um lugar pra gente aprender e construir a nossa vida” (ESTUDANTES D.S., 2018). Perguntados sobre o que mais gostam no Centro Juvenil, os alunos do Grupo Focal (2017) responderam da seguinte maneira:

M.B.: Eu gosto de comer.

D.N.: Tanta coisa, a forma como eles ensinam, amizades.

L.S.: Os amigos que conhecemos.

M.B.: As aulas, as brincadeiras, os eventos, as viagens maravilhosas, amiguinhos novos.

O fato de todos os três educandos que se manifestaram mencionarem os laços de amizade entre as coisas que mais gostam demonstra a sua relevância para o ambiente do Centro Juvenil. Em sua entrevista, D.S. faz referência às diferentes de origens e idades dos frequentadores do CJCC, relacionando essa diversidade com outros temas levantados pelos estudantes na pesquisa:

São pessoas com maturidade diferente, com ideologias diferentes, religiões diferentes, que tiveram princípios totalmente diferentes do nosso, mas acabam encaixando no nosso dia a dia, no nosso cotidiano. E a gente faz amizade, a gente se curte muito, apesar de... é até diferente do colégio, porque a gente vai pro colégio, a gente vai emburrado porque já sabe que vai fazer dever, vai fazer as responsabilidades lá. Mas aqui a gente vem pra fazer nosso curso, que é uma coisa que a gente gosta e pra ficar com nossos amigos, se não forem nossos amigos a gente torna eles nossos amigos (ESTUDANTE D.S., 2018).

Colega de Centro Juvenil de D.S, A.B. associa à amizade a memória mais importante que tem do CJCC: “foram tantos momentos legais que eu passei aqui junto com os colegas, conheci tanta gente que morava tão perto de mim e eu nem sabia que existia” (ESTUDANTE A.B., 2018). Já para E.S.,

Aqui também, assim, é uma oportunidade de amizades, de você conhecer gente nova, aprender coisas novas. Mas todo lugar que eu ando, assim, eu sou fácil de pegar amizade. Aqui mesmo foi o lugar que eu peguei mais amizade. [...] Fora as inimigas também, né? Mas todo lugar tem. Mas aqui foi bom (ESTUDANTE E.S., 2018).

A discente, no complemento da fala, revela que o tratamento entre os colegas do CJCC nem sempre é cordial. M.V., também estudante de Senhor do Bonfim, comenta que já viu colegas “reclamando de outros meninos daqui”, que estariam “perturbando, enchendo o saco” (ESTUDANTE M.V., 2018). A própria E.S. conta que quase deixou de frequentar o CJCC devido a um caso de *bullying* (ESTUDANTE E.S., 2018):

E.S.: Uma coisa ruim aqui que teve, que eu tive que fazer reclamação, foi porque a gente imprimiu umas fotos e colocou ali e teve duas pessoas aqui que ofenderam eu e uma amiga minha.

[...]

Entrevistador: Mas foi a única situação aqui que você lembra ou teve alguma outra situação?

E.S.: A única. Só essa mesmo, que foi a pior. Fora os apelidos assim, mas só que isso aí eu nem ligo. Fala na hora e eu já esqueci. Agora, quando é na foto, todo mundo vê, fica aquela gozação. Aí é pior. Até pensei em desistir, não vir mais pra cá.

Os estudantes do CJCC Senhor do Bonfim dizem que já presenciaram outras pessoas reclamarem do Centro Juvenil. Relatam pelo menos um caso de desavença com professor e também brigas entre os educandos (GRUPO FOCAL, 2017). Entretanto, também contam essas circunstâncias são diferentes do que acontece em suas escolas.

L.S.: Quando tem uma briga na escola, sempre tem aquele aluno que bota fogo. Já aqui, não. Aqui tem outras pessoas que separam....

E.S.: Que apartam.

Para além das amizades (e eventuais desentendimentos) entre os próprios estudantes, eles declaram ter estabelecido relações afetivas com toda a equipe do Centro Juvenil. O sentimento relatado é de um “clima positivo” (ESTUDANTE M.V., 2018).

[...] aqui é um espaço de abrir o horizonte de criatividade. Aqui também tem bons professores, tem uma recepção que eu acho muito boa. Aqui é um lugar bem receptivo, caloroso, as pessoas se sentem à vontade aqui e eu super recomendo (ESTUDANTE A.B., 2018).

As palavras de A.B., que frequenta o CJCC Salvador, não apenas confirmam a sensação expressa por M.V. como relacionam afetividade com os outros aspectos descritos nesta categoria. Na mesma sintonia, D.S. faz alusão específica aos docentes, com destaque para a criação de vínculos de amizade e confiança entre eles e os alunos.

Lá [escola], eles são só meus professores. Vão ensinar e acabou. Aqui [CJCC], a gente cria amizades com os professores. A gente pode discutir até assuntos que não

são relacionados ao nosso curso com os nossos professores, a gente tem uma certa liberdade pra expor o que a gente tem vontade com eles. A gente confia neles (ESTUDANTE D.S., 2018)

Ao responder questionamento acerca do tema, os educandos do Grupo Focal de Senhor do Bonfim (2017) dão declarações muito próximas às anteriores.

Mediador: Vocês sentem um lado de afetividade que tem aqui? Vocês se sentem bem aqui?

Vários respondem: Sim.

Mediador: O que faz vocês se sentirem bem aqui?

Vários respondem: Tudo.

M.B.: Os professores, tudo... a energia positiva... tipo, a diretora é muito legal com a gente...

E.S.: Todo mundo chega cumprimentando: ‘Tudo bom? Como é que você tá?’.

M.B.: As merendeiras, os trabalhadores daqui...

D.N.: Eles se importam com você, quando eles veem que você não tá bem eles chama pra conversar, pergunta o que tá acontecendo.

No atual contexto da educação pública baiana e brasileira, marcado por violências e episódios de estudantes se cortando, não é gratuita a menção aos profissionais “se importando com você” (Idem). O trecho da entrevista de E.S. (ESTUDANTE E.S., 2018) confirma a relevância do contato extraclasse com os discentes e o valor atribuído por eles a essa aproximação.

Entrevistador: E você acha que tem a oportunidade de diálogo entre alunos e professores aqui [no CJCC]?

E.S.: Tem.

Entrevistador: Como é? Eles escutam, não escutam?

E.S.: É, quando elas veem que você tá muito assim, quieta, elas já chamam você: ‘bora aqui conversar’. Aí você conversa. ‘Tá se passando o quê?’; ‘Isso e isso’. ‘Fica assim não, isso vai passar, chama por Deus que tudo dá certo’. Comigo mesmo, quando eu tava assim, sempre conversava com a professora e ela sempre me ajudava.

5.3.3 Participação

Uma dimensão mencionada com menos frequência pelos alunos, mas bastante relevante para o contexto dos Centros Juvenis é a participação. Concentrado entre os estudantes de Salvador, este discurso não está relacionado à participação política, mas ao binômio autoria-engajamento discente em diversos aspectos do cotidiano do Centro Juvenil da capital baiana, em especial às aulas/atividades pedagógicas e ao espaço físico do CJCC. Nesse sentido, a frase do aluno W.O. – “[...] quem faz a aula é a gente” –, proferida durante o Grupo Focal de Salvador (2017a), é exemplar.

Se, na dimensão *Relação com Professores* (categoria *Vida Escolar*), é reiterada a demanda pela interação com professores e efetiva participação dos alunos em sala de aula, o presente tópico refere-se à percepção dessa prática pelos estudantes do Centro Juvenil soteropolitano. O estudante D.S. (2018) descreve, no trecho abaixo, como essa participação se dá no CJCC:

D.S.: É um lugar divertido, um lugar pra ficar com os amigos também. Tem os espaços pra gente conversar, pra gente interagir. Todo lugar aqui... o CJ é produzido pela gente, porque é nossa arte. Em todo lugar que você olha, você vê a nossa arte, entendeu? Nós que produzimos o CJ. Tem aquele boneco ali, que foi produzido pelos Papéis Interativos; tem a porta da sala de robótica, que foi pintada pela gente; um boneco enorme; grafite ali atrás, que foi pintado com a ajuda da gente também.

Entrevistador: Você acha que vocês têm um papel no desenvolvimento... você e os outros estudantes fazem também o Centro Juvenil, nesse sentido?

D.S.: Com certeza. Nesse sentido e em outros sentidos também, como, durante a aula, quando chega algum aluno novo, não é só o professor que precisa ensinar aquele assunto pra ele. A gente também pode ajudar ele a se encontrar no nosso curso. E quanto a gente produzir arte e deixar por aí, ajuda também a gente a cuidar. Porque na escola normal as paredes estão todas destruídas, mas aqui em FEP [Filme, Edite e Publique, curso do CJCC] isso jamais vai acontecer, porque foram os próprios alunos que pintaram as paredes e tá lindo. Jamais eles vão deixar alguém chegar na parede pra colocar qualquer coisa.

A fala do aluno tem alguns marcadores bem definidos. O mais evidente deles é a ideia da produção e autoria estudantil, seja durante a aula, seja nos espaços externos. D.S. usa somente a primeira pessoa do plural, deixando explícito o sentido coletivo dessa autoria. Revela ainda que, diferente da escola, o mesmo coletivo se propõe a zelar pela estrutura do Centro, identificada, no limite, com eles mesmos.

Mediador: Vocês acham que vocês colaboram com o Centro?

Vários respondem: sim

Mediador: O que faz vocês acharem isso?

[...]

M.C.: As aulas não são só do professor pros alunos, e sim, os alunos colaborando uns com os outros também, tipo, saber que a gente faz a aula, não é só o professor que dá aula pra gente.

D.S.: Exatamente isso. Eu me lembrei... porque, tipo, quando eu fazia Games [curso do CJCC] no primeiro ciclo, aí ela [refere-se a uma colega do grupo] chegou em Games também. Aí eu e meu amigo ajudamos ela, outras pessoas também que vão chegando nos cursos, a gente vai passando também aquela bagagem, não fica só pro professor passar, a gente também vai compartilhando os nossos conhecimentos.

A.B.: É verdade, não é só o professor que é responsável por passar a atualização pros alunos novos que vão chegando, a gente também... [...] Tipo, quando você assiste um filme bom, que é realmente bom, você começa a querer: 'assista também, assista também'. Quando a aula é boa, é participativa e a gente gosta, a gente sente a motivação de divulgar pros outros alunos da classe, pros novos que vão chegar. 'A gente aprendeu sobre isso e aquilo, seria bom se você pegasse isso e aquilo, é bom'. É maravilhoso isso aqui.

A.S.: É, eu gosto também.

D.S.: Aí você já virou o professor da sala, já.

Instados a falar sobre como colaboram com o Centro Juvenil, os estudantes valorizam a educação entre pares, afirmando compartilhar com o professor o papel de ensinar e *gostar de aulas assim*. O ambiente acolher, discutindo nesta mesma categoria, e a colaboração entre os colegas podem ser elementos facilitadores do processo criativo nos Centros Juvenis. Como afirma Resnick, “quando as pessoas sentem que estão cercadas de colegas atenciosos e respeitosos, é mais provável que experimentem coisas novas e corram riscos que são uma parte essencial do processo criativo” (RESNICK, 2017, p.106 – tradução nossa)²³.

Os alunos entrevistados no Grupo Focal na capital baiana (2017a) manifestam a mesma animação quando se tratam de intervenções manuais no ambiente do Centro Juvenil.

Mediador: L.L. falou que vocês construíram os puffs ali, é estranho vocês viram pra escola e ficarem construindo coisas pra própria escola?

Vários respondem: Não, é maravilhoso.

L.L.: É uma coisa que até a gente mesmo, em vez da gente destruir, a gente cuida. A gente chega: ‘ah, é do governo, vai quebrar’. Aí é uma coisa que a gente fez e a gente vai cuidar daquilo.

A.S.: Se você ver alguém fazendo, já...

A.B.: Êpa, epa, epa, isso aí fui eu que fiz.

[...]

D.S.: Igual no FEP, o professor deu uma ideia, os alunos chegou e pintou. Meteu a mão mesmo e pintou, ficou até dez horas da noite aqui.

P.A.: A gente não espera por ninguém, a gente mesmo que mete mão!

A.S.: Isso, ainda mais quando você fala assim, que eu nem era da sala do FEP. Eu não participei da pintura, mas os meninos pintaram. Na escola comum, se você chegar numa sala e falar: ‘e aí, galera, vamos juntar pra pintar a sala?’, todo mundo vai dizer: ‘não, vou pra casa’. Porque não tem aquela emoção, é a sala do nosso curso, a gente vai pintar, a gente vai amar...

A.B.: Bora tomar o lugar mais confortável pra gente.

No extrato em destaque, os estudantes exaltam o seu compromisso com o Centro Juvenil, indicando a disposição para fazer as intervenções e quantas horas as mesmas duraram. E comparam o seu comportamento com aquele esperado dos alunos nas escolas. Entretanto, em outro momento da conversa – trecho abaixo (Idem) –, um deles lembra de aventura similar, ocorrida em seu antigo colégio.

Mediador: Vocês acham que as pessoas têm mais cuidado com as coisas aqui?

Vários respondem: Sim.

A.S.: Sim, se eu vir alguém destruindo eu escaldo, eu escaldo. Tá viajando, é? Você que fez?

²³ No original: “When people feel they’re surrounded by caring, respectful peers, they’re more likely to try new things and take risks that are an essential part of the creative process”.

A.B.: Foi você que fez? Foram os alunos daqui.

A.S.: Em qualquer lugar, até na escola também

L.L.: Na escola, se tivesse algum negócio desses pra gente construir, como você falou da questão da pintura, no meu antigo colégio teve isso aí, a gente pintou o colégio inteiro, ficou show

A.S.: É, uma iniciativa legal

A.B.: Tipo, a interação dos alunos daqui é bem melhor do que nos outros lugares, a gente interage, todo mundo participa.

Perguntado se não seria cansativo ou trabalhoso estar construindo coisas e colaborando com as atividades, o estudante D.S. (2018) responde: “Não, é divertido de fazer porque a gente não tá fazendo por uma obrigação. A gente tá fazendo porque a gente quer deixar o lugar mais lindo, porque a gente tá fazendo com nossos amigos e quando as novas pessoas chegarem elas vão gostar”.

Os dois diálogos e a fala de D.S. dão a entender que há, entre os alunos, enorme disposição para participar mais da vida dos espaços educativos. Precisam, entretanto, de abertura para isso.

5.4 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

A terceira e última categoria analisada nesta investigação está relacionada ao desenvolvimento pessoal ou profissional sentido – e expresso – pelos estudantes durante os grupos focais e entrevistas. Por motivo de categorização, uma de suas dimensões, *Desenvolvimento Pessoal*, é entendida aqui como avanços para além do desempenho escolar, em geral relacionados a habilidades socioemocionais, mas ampla o suficiente para incluir a aquisição de hábitos de leitura, como indicado pelos alunos do Grupo Focal de Senhor do Bonfim (2017).

A outra dimensão, *Perspectivas Profissionais*, refere-se às associações feitas pelos alunos entre o Centro Juvenil de Ciência e Cultura e o mundo do trabalho. Nem sempre essa distinção é elaborada claramente, ou mesmo separada dos outros assuntos já tratados ao longo deste capítulo. A abordagem dos alunos pode ser mais genérica, como a fala do discente I.S.: “[...] aqui no centro juvenil eu sei que ajuda você a melhorar essas coisas que precisa” (GRUPO FOCAL, 2017) e a afirmação do estudante D.S. (2018), quando diz que a presença no CJCC “aumenta o nosso interesse por tudo que tá acontecendo ao nosso redor”. Ou bastante diversa, como a resposta da educanda S.S., quando perguntada “o que é o Centro Juvenil para você?”.

O Centro Juvenil, pra mim, é um lugar que tem cursos que pessoas como nós, que estudam em escola pública, não podem pagar – por exemplo aviação, robótica são cursos caros na rede particular. E também um lugar onde as pessoas querem ir pra aprender, pra se comunicar... Eu mesma, depois que eu vim pra cá, eu comecei a me comunicar melhor com as pessoas, eu conheci novos amigos, essas coisas assim. Então é um lugar pra gente ficar à vontade (ESTUDANTE S.S., 2018)

O depoimento da estudante faz referências explícitas à aprendizagem, pertencimento e relações afetivas, assuntos discutidos anteriormente neste trabalho. Por outro lado, menciona tanto a capacidade de se comunicar quanto os cursos oferecidos no CJCC, mencionados pela a estudante sob a perspectiva de diferenciais para o mercado de trabalho. As páginas a seguir se propõem a reunir e discutir as alusões às duas dimensões citadas.

5.4.1 Desenvolvimento pessoal

Um dos aspectos mais presentes nas conversas com os estudantes sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura, no âmbito do desenvolvimento pessoal, é a superação da timidez pelos discentes. Não por acaso, o assunto foi abordado por S.S. na declaração acima. Alguns dos relatos revelam a questão como um verdadeiro obstáculo na vida dos educandos. “Eu tinha medo de estar aqui. Assim... eu não socializava com ninguém. Depois que eu entrei pro CJCC, eu comecei a socializar com as pessoas. Eu paro, falo com todo mundo...”, conta a educanda M.C., durante o Grupo Focal de Salvador (2017a). De forma análoga, alguns alunos do Grupo Focal de Senhor do Bonfim (2017) colocaram a timidez no topo de suas preocupações no Centro Juvenil. Um deles ainda deixa no ar uma possível relação entre o excesso de vergonha e falta às aulas na escola.

Mediador: Considerando tudo, o quê que mais interfere na vida escolar de vocês, vocês virem ao centro juvenil? E.S. tinha falado da leitura e da possibilidade de apresentar trabalho e tal. Eu não lembro o que os outros falaram diretamente relacionado, que vocês falaram: poxa, mudou aqui na escola.

D.N.: A vergonha.

M.B.: A timidez. Eu era tímido. Eu era muito descontrolado, eu era muito mais agitado que isso [...]. Minhas faltas diminuíram muito, que eu faltava direto na escola.

Também residente na cidade do interior baiano, E.S. conta, no trecho abaixo (ESTUDANTE E.S., 2018), que superou a vergonha através da leitura.

Entrevistador: Você só não gostava de ler livros...

E.S.: Ler, assim, uma revista, historinha... assim. Agora, livro de quatrocentas e poucas páginas, não. Mas, agora, uma tranquilidade.
[...]

Entrevistador: E isso foi importante pra você?

E.S.: Foi. Porque se não fosse aqui[CJCC], eu não sei como é que eu apresentaria trabalho pra sala toda, vergonha demais. Até pra conversar com uma pessoa assim eu ficava meio sem jeito e não conversava de jeito nenhum. A vergonha não deixava.

Pelas palavras da educanda, é possível ter uma dimensão do que o problema significa para ela. Em outro momento, E.S. confidencia: “sem estar inscrita, eu participei duas vezes de dança, porque, também, a vergonha também não deixa... eu não gosto de dançar em público. Aí, eu experimentei e gostei. Aí eu tô vendo...” (Id.). É como se a ousadia conquistada – ler em público – abrisse espaço para ela cometer novas ousadias, arriscar-se.

Uma das mais fortes lembranças de S.S. no Centro Juvenil é uma situação constrangedora vivida por ela, durante uma apresentação inesperada de ciências (trecho abaixo). A estudante consegue ir além da vergonha ao lembrar da situação e perceber a necessidade de enfrentar a timidez (ESTUDANTE S.S., 2018). Esse movimento, comum a todos os que narraram a dificuldade em apresentar ideias ou se expor perante outras pessoas, denota uma outra posição frente à dificuldade.

Entrevistador: E você consegue lembrar alguma história marcante aqui no Centro, que tenha sido importante pra você?

S.S.: Com certeza. Foi tipo um mico, né? Eu cheguei aqui, aí a professora falou: ‘vai ter que apresentar lá embaixo’. Aí eu falei: ‘vou não’. Aí a gente teve que se vestir num jaleco, aí... eu tava nervosa, eu falei que nem uma louca! Foi horrível, foi um mico, eu não queria nem olhar na cara do povo.

Entrevistador: Você acha que essa experiência te ajudou ou te atrapalhou ou você não gosta nem de lembrar?

S.S.: Eu não gosto nem de lembrar, mas me mostra que eu tenho que ter mais... parar o nervoso pra poder falar o que eu tenho que falar.

Os estudantes expressam uma correlação entre a frequência ao CJCC e variações em seu comportamento, em relação a amigos/colegas e também com a família. Respondendo se o Centro afetou de alguma forma sua vida fora da escola, M.B. faz uma reflexão pessoal: “[...] eu vim pro centro juvenil e comecei a respeitar mais as pessoas. Eu fazia muita merda com as meninas” (GRUPO FOCAL, 2017). No trecho abaixo, ele e seus colegas em Senhor do Bonfim falam sobre o assunto (Id.).

Mediador: Vamos falar de fora da escola. Teve alguma ou algumas coisas que, no Centro Juvenil, afetou a vida de vocês pra além da escola?

M.B.: Sim, comportamento

[...]

E.S.: Eu sou muito fácil de fazer alguma coisa. Tipo, a gente lê livro e produz, quando eu chego em casa e mostrando: ‘mãe, olha o que eu fiz hoje’. Ela já se orgulha, fica: ‘olha aí, tá vendo? tô vendo vantagem, que você sempre vai e sempre vem com coisa diferente’. ‘Olha aí, mãe, o ambiente que a gente fica é

esse, com tais pessoas, a gente tira foto. Mãe, olha aqui'. Porque sempre que a gente faz alguma coisa, a gente produz, aí eu chego em casa mostrando e ela gosta muito.

Mediador: Eu quero saber assim, pra além da escola, o que muda em vocês? Na atitude de vocês? Na rua, em outros ambientes?

M.B.: Eu fiquei mais comportado.

L.S.: Não é não. Esse (aponta para M.B.) não fica.

E.S.: O comportamento. Eu era muito explosiva. Descontava o estresse em todo mundo. Tem vezes que eu ficava estressada na escola, chegava em casa e explodia com todo mundo. Principalmente com meu irmão. Mas agora não.

Mediador: Então tem uma coisa das relações que você acha que melhorou? Os meninos compartilham dessa ideia?

M.B.: Sim, eu não abria com ninguém da minha casa, mas depois que eu comecei aqui eu comecei a falar mais sobre as coisas que eu acho ideal para o mundo.

Mediador: Mudou alguma coisa pra vocês três? (indaga outros estudantes)

I.S.: Pra mim sempre foi a mesma coisa, assim.

Ainda que a réplica de I.S. demonstre que as experiências descritas não valem para todos os estudantes, chama atenção a complexidade presente nas condutas descritas pelos estudantes. Elas abarcam uma amplitude de questões, entre elas a produção feita no Centro que, levada para casa, transforma-se em catalisador de interações; o controle emocional; a abertura para conversas mais sinceras junto à família. O soteropolitano D.S. ecoa este último item em sua entrevista (ESTUDANTE D.S. 2018):

D.S.: Assim, depois que eu vim pra cá eu não tinha... até com minha mãe eu não conversava direito, sabe? A gente conversava por alto sobre a nossa vida, mas hoje eu sento com a minha mãe e converso com ela a respeito... e a gente tem um relacionamento melhor. Eu cheguei pra ela e falei: mãe, porque que a gente não senta pra conversar direito ao invés de ficar discutindo? E aí a gente conversou tranquilamente, outro dia a gente sentou porque eu tinha aprontado, e aí minha mãe sentou e conversou abertamente comigo, então teve uma mudança também a respeito disso. Eu pude influenciar na minha mãe...

Entrevistador: Mas você relaciona isso com a sua presença aqui?

D.S.: Sim.

Entrevistador: Por quê? Que relação você faz entre uma coisa e outra?

D.S.: Se a gente pode ter abertura de falar tranquilamente com nossos amigos, com nossos professores – que, antes, com os professores era um pouco mais difícil –, porque eu não levar isso pra casa também? Pra ter um melhor relacionamento com meu irmão, que não era legal, e com a minha mãe também.

Nos diálogos com os educandos, há menções associando a presença no Centro Juvenil a ganhos em autonomia e responsabilidade, em várias dimensões. O educando D.S. salienta o que considera processos de responsabilização dos alunos, como o trânsito de documentos sem a presença dos pais e a liberdade de escolha das atividades pedagógicas.

A nossa liberdade pra poder escolher os cursos... tudo começa com a gente, que leva a nossa autorização pros nossos pais. Não precisa vir até aqui. Então o CJCC já confia na gente, já dá essa responsabilidade pra gente, da gente levar o documento e

nossos pais assinam. E aí nós temos essa liberdade de escolha, qual curso a gente vai fazer, onde é que nós vamos nos encaixar (ESTUDANTE D.S., 2018).

Para a aluna A.S., a liberdade/responsabilização é acompanhada de suporte dos professores e gestores do Centro Juvenil:

Os professores, a direção, dão muita liberdade a gente pra poder desenvolver o que a gente realmente quer. Investir nas ideias da gente é essencial porque muitas vezes a gente não tem em casa um apoio, uma pessoa... porque às vezes o que falta é um apoio psicológico, né? Pra pessoa desenvolver uma ideia, um trabalho (GRUPO FOCAL, 2017a).

Durante sua entrevista individual, A.B. conta que “eles [profissionais CJCC] me deixaram mais confiante... vir pra cá, eu aprendi mais e... é muita coisa, não sei explicar direito [...] me fizeram uma ser-humana mais responsável” (ESTUDANTE A.B., 2018). No extrato abaixo, a discente relaciona o aumento de responsabilidade a várias esferas de sua vida (Idem).

Entrevistador: [...] vir pro centro aqui, ajuda ou atrapalha na escola regular?

A.B.: Ajuda.

Entrevistador: Ajuda porque?

A.B.: É um senso mais de responsabilidade também, quando você estabelece um compromisso e aí você aprende mais nesse compromisso e aí você resolve colocar em prática não só aqui, mas também lá no colégio

Entrevistador: Você acha que rola uma mudança de comportamento quando você assume um compromisso aqui e fica vindo?

A.B.: Sim, acho que eu ganhei um pouquinho... uma gota mais de responsabilidade. Aí é responsabilidade lá no colégio e é responsabilidade aqui também.

Entrevistador: Alguém mais sentiu isso ou só você? Professor, gente da sua família sentiu isso?

A.B.: Minha mãe sentiu isso, porque minha mãe sentiu um pouco mais de confiança porque ela sentiu que eu estava um pouquinho mais responsável pra poder fazer outras coisas também.

Entrevistador: Então isso impactou positivamente na relação familiar?

A.B.: Sim.

Morando a 1h10 de ônibus do Centro Juvenil, em Salvador, a frequência no CJCC significou, para A.B., a possibilidade de pegar a condução sozinha – um passo rumo a autonomia no deslocamento na cidade. Ainda que seja uma experiência individual, o fragmento abaixo (GRUPO FOCAL, 2017a) evidencia que sentimento de liberdade e autonomia de A.B. é compartilhado por outros colegas.

A.B.: Eu amei a minha liberdade. Eu gosto de vir pra cá também por causa do curso de inglês, mas o fato de ter essa liberdade pra sair, eu acho que eu já falei isso, mas eu vou falar de novo, realmente eu gostei muito, sair sozinha, ter essa

liberdade mesmo de ter essa confiança dos meus pais pra poder ir pra um lugar onde eles não vão estar presentes e nem responsáveis por mim a não ser eu mesma.

[...]

Mediador: No dia a dia, isso dá pra sentir?

B.M.: Dá, acho que sente sim, essa mudança, não sei como falar... eu sinto, não sei como expressar esse sentimento, é um sentimento bom que você tem. Como ela falou primeiro, liberdade, não sei, não sei, é um sentimento novo.

Finalmente, há uma relação estabelecida entre desenvolvimento pessoal e experiências oportunizadas pela participação no Centro Juvenil, como projetos de cooperação técnica; parcerias com universidades, viagens, presença em eventos etc. M.V., de Senhor do Bonfim, seleciona como momentos importantes de sua participação no CJCC “os passeios que teve” (ESTUDANTE M.V., 2018), em especial a ida a pontos turísticos da cidade e à comunidade de Missão do Sahy, antigo povoamento de onde teria se originado o município de Senhor do Bonfim. Soteropolitana, B.M. afirma que essas experiências foram um divisor de águas.

Sim, eu tô no curso de robótica. Eu já viajei até a Flórida pra poder ver a FLL²⁴, o torneio de FLL que teve lá e ver o que eu poderia trazer de lá pra cá. Me diverti bastante, conheci muita coisa mesmo, conheci pessoas importantes e assim, mudou na minha vida. Vamos dizer, eu sempre... eu nunca pensei que eu iria, por um curso que eu iria fazer, porque eu vim pro curso de robótica só pela diversão, vamos dizer, porque eu vim só pra me distrair realmente... nunca pensei que eu iria viajar pra outro país por causa de um curso que eu fiz. Que eu achava que: ‘ah, eu vou pra lá, eu vou fazer a aula, pegar meu certificado e vou pra casa’. Hoje em dia eu já tô há mais de três anos no curso já. Já viajei, quero de novo, então foi uma coisa muito assim... mudou muito a minha vida. (GRUPO FOCAL, 2017a).

5.4.2 Desenvolvimento profissional

Embora o Art. 3o do decreto que institui os CJCC estabeleça que as suas atividades “consistem, primordialmente, na oferta de cursos e oficinas de práticas educativas, presenciais ou não, de caráter não profissional [...]” (BAHIA, 2011), vários dos alunos entrevistados percebem nos Centros Juvenis oportunidades de acessar o mundo do trabalho. Na opinião de A.B., “esse conhecimento que a gente tem aqui é fácil de utilizar mundo afora. Dá até pra colocar no currículo ou trabalhar com uma coisa que a gente goste. E deve ser por isso que a gente se interessa pelos outros cursos também” (ESTUDANTE A.B., 2018). Já D.S. diz que a maior contribuição do CJCC em sua vida foi “ter me ajudado a escolher minha carreira, minha futura profissão” (ESTUDANTE D.S., 2018). Enquanto M.B. afirma que o CJCC serve para “ter uma qualidade melhor, um futuro” (GRUPO FOCAL, 2017), seu colega A.N.

²⁴ First Lego League, competição de robótica exclusiva para equipes que utilizam os kits de robótica da fornecedora Lego.

declara: “conseguir trabalho” (Idem.). M.V., por sua vez, indica que adquirir certificados foi a principal motivação para se envolver com o Centro Juvenil:

Entrevistador: porque que você começou a frequentar aqui, o que deu vontade? Você ouviu o professor, beleza, mas o que deu vontade de vir pra cá?

M.V.: Conhecer aqui, conhecer novas pessoas e pegar uns certificados.

Entrevistador: Então a coisa do certificado foi importante pra você? Por quê que você considera o certificado importante?

M.V.: Serve pra outras coisas, como botar no currículo de trabalho.

Perguntados, em determinado momento, sobre quais cursos faltariam ao Centro Juvenil, os educandos presentes ao grupo focal da capital baiana citaram uma série de opções profissionalizantes, como informática, eletrotécnica, mecânica e administração. Como defende o aluno D.S, “cursos que são básicos, mas que podem realmente estar ajudando a gente na questão da área de trabalho” (GRUPO FOCAL, 2017a).

A educanda S.S. conecta diretamente as atividades do Centro Juvenil com o universo das capacitações profissionais. Afirma até mesmo que chegou a considerar a oferta de cursos gratuitos no CJCC uma “pegadinha”:

Olha, assim, eu só posso dizer que eu acho assim, pelo fato de ter essa coisa de curso gratuito já é uma grande coisa, entendeu? É uma coisa que... tipo assim, aquelas mulheres que ficam ali na frente do Central, elas ficam: ‘entrevista de emprego, entrevista de emprego’. Aí, quando você chega lá, é curso. Só que pago, pra pagar. Isso é estranho, por isso que às vezes as pessoas não acreditam que é curso gratuito, acham que é pegadinha. E aí elas ficam nessa. Por isso que aqui não é tão cheio, eu acho que é isso (ESTUDANTE S.S., 2018)

A impressão reportada não é exclusiva da discente. Ela vai ao encontro da reação de descrença de familiares e amigos dos estudantes, sobre as atividades do Centro Juvenil, citada no início deste capítulo. Como também é compartilhada a visão do CJCC enquanto uma espécie de centro vocacional, “que pode ajudar a nos encontrarmos na profissão e no nosso jeito de ser também” (ESTUDANTE D.S., 2018). Uma aluna chegou, inclusive, a descobrir que *não* gostaria de trabalhar com astronomia por não haver se identificado com a oficina que cursou no Centro Juvenil.

Mediador: M.C. falou alguma coisa disso também, escolha de profissão...

M.C.: Foi, foi, porque às vezes pode ter uma coisa que você não sabe se gosta e aí você pode participar da oficina e descobrir que quer trabalhar com aquilo mesmo.

Mediador: Você conseguiu ou tá ainda procurando?

M.C.: Eu desisti por causa da oficina.

Mediador: E o que foi?

M.C.: Física, por causa da oficina de astronomia, mas tipo, você como é que funciona de verdade e é diferente do que você pensa.

Tanto em Salvador quanto em Senhor do Bonfim, os estudantes revelam identificar o Centro Juvenil com o mundo do trabalho e que a participação no CJCC tem apoiado a sua decisão por uma carreira profissional.

Mediador: [...] vir para o Centro Juvenil serve pra quê mesmo?

A.B.: É porque serve pra tanta coisa que pra listar agora fica difícil...

S.S.: Pra se colocar assim, citar mesmo, é aprendizagem e...

A.B.: Interação.

S.S.: Certificado também.

L.L.: É, é uma garantia muito boa, que a gente pode colocar no currículo.

D.S.: Serve para alegrar minhas tardes pacatas.

A.B.: Pode crer.

D.S.: E pra definir minha profissão também.

W.O.: É, se descobrir. Eu tenho um amigo que se descobriu aqui, ele disse que vai fazer faculdade de... vai virar cineasta.

D.S.: Eu vou fazer Medicina Legal.

Se, no trecho acima (GRUPO FOCAL, 2017a), os alunos soteropolitanos relacionaram uma pergunta genérica com a vida profissional, no extrato abaixo (GRUPO FOCAL 2017), os discentes de Senhor do Bonfim são instados a falar diretamente sobre o assunto. Vários deles respondem que as escolhas estão relacionadas de alguma forma à presença no CJCC, seja descobrindo a área lá, seja consolidando sua decisão.

Mediador: A participação no Centro Juvenil já influenciou ou influencia no que vocês vão fazer no trabalho, na faculdade, de carreira, mais diretamente assim?

Vários respondem: Sim.

Mediador: Vocês já sabem o que vocês querem fazer? Todo mundo aqui quer fazer faculdade? Alguém quer trabalhar direto sem fazer faculdade?

E.S.: Eu tenho vontade de trabalhar, mas não quero parar de estudar.

Mediador: O que vocês querem fazer na faculdade?

L.S.: Psicologia.

M.S.: Educação física.

E.S.: Administração.

M.B.: Perícia criminal.

D.N.: É, perícia criminal também é legal, já pensei nisso.

I.S.: Engenharia da computação.

M.V.: Quero ser PM. Aí, depois que terminar os estudos, vou fazer um curso de preparação.

Mediador: E todo mundo consegue achar que tem alguma relação do centro juvenil nessa escolha ou não?

Vários respondem: Sim.

Mediador: Vocês tiveram vontade de fazer essas profissões depois de frequentar aqui ou não?

L.S.: Eu tive a certeza.

D.N.: Eu tive a certeza.

A.N.: Antes de vir pra cá eu não falava que queria ser matemático, aí já foi uma interferência daqui.

E.S.: Eu mesma não tinha essa noção do que eu queria. Aí, eu comecei a conversar com os professores e eles: ‘Se você não gostar, você não é obrigada a ficar. Experimenta. Se você se sentir bem, você fica’.

O aluno M.S. comenta que os professores do CJCC o ajudaram a “ter uma visão diferente sobre a matemática, e eu espero passar no vestibular pra fazer matemática ou educação física, que foram as duas coisas que eu fui vendo que eu tinha gostado” (Idem). No caso de D.S., a mudança foi radical: ele, que há anos acalentava o desejo de fazer Direito, resolveu seguir carreira na Medicina.

D.S.: [...] eu pensava – antes de entrar no ensino médio, antes de entrar no CJ – em cursar direito. Era meu pensamento da vida toda. Só que, com essa experiência aqui no CJ e na Bahiana²⁵, a experiência direta com exatas... por exemplo, em robótica tem algumas expressões, como é que eu falo... alguns problemas que tem pra resolver que coincidem com a minha matéria de matemática, por exemplo. Então, meu rendimento escolar já aumentou. Tem a Bahiana, que é relacionada ao CJ, diretamente. Então, como é que eu falo... influenciou bastante na escolha da minha profissão futura, que é medicina.

[...]

Entrevistador: Eu ia te perguntar outra coisa, que tinha a ver com essa elaboração. Você não acha meio drástico a vida inteira estar pensando numa coisa, Direito, e de repente mudar e fazer outra?

D.S.: Nossa, mudou totalmente a minha vida! Até minha mãe, porque eu tinha um monte de livro de Direito em casa que eu ficava lendo. Sério, minha estante tava cheia de livro de Direito, Constituição, monte de coisa relacionada a leis, que eu também gosto, não descarto da minha vida, mas não é pra mim, entendeu? E essa mudança, na minha família, meus amigos: ‘D.S., nossa, mas você não vai mais querer isso? Você que tava totalmente decidido? E agora você vai querer uma área totalmente diferente da que você queria?’. Todo mundo ficou assustado, inclusive eu mesmo, eu comigo mesmo. (ESTUDANTE D.S., 2018)

Optando por um caminho menos estruturado, P.A., aluno do CJCC Salvador, tem investido em um curso em que produz objetos tridimensionais a partir de materiais recicláveis. “Eu prefiro trabalhar em algo que eu gosto, em algo que eu amo, porque pra mim não vai ser um trabalho, vai ser uma diversão”, argumenta o discente (GRUPO FOCAL, 2017a).

No caso de A.B., também moradora da capital baiana, a ideia é aliar o aprendizado de Inglês para ajudar, com o apoio de pessoas de sua religião, pessoas ao redor do mundo.

Entrevistador: Essa relação com o inglês também tem alguma coisa a ver com isso?

A.B.: Também, que eu sei que no mundo lá fora tem pessoas que não falam o mesmo idioma que eu. Até aqui, no Brasil mesmo, tem pessoas que não falam o

²⁵ Cooperação técnica entre a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública e o Centro Juvenil de Ciência e Cultura, citada anteriormente neste capítulo.

mesmo idioma que eu. E tem uma congregação aqui de Testemunhas de Jeová que elas se empenham em aprender esse idioma pra poder ajudar as pessoas que moram em um país estrangeiro e que falam a língua estrangeira. Aí, tem de espanhol, tem de mandarim e tem de inglês.

Entrevistador: Então é uma coisa que você gosta da língua, mas vê uma utilidade dela pra sua vida.

A.B.: Sim. É unir o útil ao agradável!

Assim, embora não tratem de carreiras mais socialmente consolidadas, as duas circunstâncias acima descritas também associam a presença dos discentes no Centro Juvenil de Ciência e Cultura com perspectivas profissionais, ainda que alternativas.

6 CONCLUSÕES: O QUE APRENDEMOS COM ELES

Uma vez realizada a trajetória de apresentar os Centros Juvenis de Ciência e Cultura; contextualizar os desafios da educação na sociedade urbana, hiperconectada e em rede; conhecer melhor o perfil dos jovens estudantes que frequentam os CJCC e, finalmente, ouvir o que eles dizem a respeito desses espaços educacionais, esta última seção dedica-se a encontrar algumas sínteses para a investigação que se encerra.

As percepções dos estudantes a respeito dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, construídas e analisadas em dois grupos focais e cinco entrevistas, foram organizadas segundo três grandes categorias: (a) Vida Escolar; (b) Pertencimento, Afeto e Participação; (c) Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Sinteticamente, os educandos manifestam-se da seguinte maneira:

- (a) *Vida Escolar* – Sob muitos aspectos, o Centro Juvenil é colocado em oposição ao espaço escolar formal. Dizem ser ouvidos, estabelecer relações de confiança e respeito com os professores. Alegam aprender “coisas novas” no CJCC. Embora também sejam capazes de identificar situações de tédio ou monotonia no Centro Juvenil, em geral consideram os momentos formativos dinâmicos e interativos. Os educandos gostam da ideia de associar diversão com aprendizagem e asseguram ter mais facilidade para aprender no CJCC do que no ensino regular – e orgulham-se do quanto aprendem. Também valorizam o fato da participação no Centro Juvenil ser voluntária, bem como a liberdade para escolher em quais atividades vão se engajar.
- (b) *Pertencimento, Afeto e Participação* – Os educandos se identificam e sentem-se parte do Centro Juvenil. Reconhecem no CJCC um ambiente organizado e acolhedor, onde têm o desejo de estar. Apreciam o espaço dado às relações, na medida em que enfatizam ser bem tratados pelos diferentes profissionais do Centro. Consideram o CJCC um lugar que valoriza a afetividade, tanto em relação aos profissionais quanto entre os próprios alunos. Destacam as várias formas como participam do cotidiano do CJCC, seja nas aulas, seja ensinando outros discentes, seja na conformação do espaço físico de cada unidade.
- (c) *Desenvolvimento Pessoal e Profissional* – Os estudantes contam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, especialmente a superação da timidez e capacidade de se expressar. Relatam ganhos de autonomia e responsabilidade, além de melhor

controle emocional. Em alguns casos, relacionam uma melhora no convívio familiar com a presença no CJCC. Identificam o Centro Juvenil com um local relevante para a inserção no mercado, através dos conhecimentos e habilidades que adquirem, bem como nos certificados dos cursos. A gratuidade dos mesmos é considerada um diferencial. Alguns dos educandos atribuem ao CJCC a escolha da carreira futura.

Antes de prosseguir, faz-se necessário ponderar a respeito da oferta precária de serviços públicos e oportunidades de sociabilidade, lazer e formação nos locais onde habitam boa parte dos estudantes participantes desta pesquisa. O contexto de ausências, marcado pela pouca efetividade do Estado, pode contribuir para uma imagem excessivamente positiva dos Centros Juvenis por parte dos alunos.

De forma geral, a percepção formada pelos educandos caracteriza os Centros Juvenis de Ciência e Cultura como espaços relevantes para eles e para outros estudantes. Para eles, os CJCC são ambientes inovadores, onde adquirem novos conhecimentos e habilidades – e podem experimentar com base no que aprendem. Consideram o Centro Juvenil uma oportunidade relacionada ao futuro profissional, pois fazem um paralelo entre as atividades gratuitas do Centro e cursos pagos oferecidos enquanto qualificação profissional no mercado. Essa relação com o mercado não estava prevista na gênese dos CJCC. Foi uma atribuição dos estudantes a partir da identificação que fizeram entre o Centro Juvenil e suas próprias experiências. Adicionalmente, percebem o CJCC como um espaço onde podem ficar à vontade e fazer amigos. Estimam as relações desenvolvidas lá, valorizando especialmente “falar com todo mundo”. Parte dessa percepção positiva é balizada pelo fato de se sentirem ouvidos e respeitados, diferentemente do que ocorre na outra grande referência educacional de que dispõem, a escola. Embora reconheçam os CJCC enquanto espaços educativos, os discentes não os veem como complementares à sua escola. Pelo contrário: realçam as diferenças entre ambos, identificando “um abismo” entre os dois. Nesse sentido, caso não desenvolva uma integração mais orgânica com as escolas – especialmente no que diz respeito ao planejamento pedagógico –, os Centros Juvenis correm o risco de reproduzir o “dualismo perigoso” sinalizado por Arroyo (2012, p.45), no qual “no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula” e, no turno “extra”, ficam as outras dimensões da formação integral, mais leves e atraentes.

Sobre o papel que os estudantes atribuem a si mesmos no desenvolvimento dos Centros Juvenis (objetivo específico desta pesquisa), é possível observar que os discentes se consideram parte ativa do CJCC. Afirmam colaborar com a realização das atividades,

contribuindo para o aprimoramento das aulas e do espaço físico do Centro Juvenil – acreditam que o êxito mesmo dessas atividades passa pelo seu envolvimento. Reclamam da pouca visibilidade do Centro Juvenil e alegam estar engajados no convite a novos professores e alunos, inclusive participando dos momentos de apresentação das atividades do CJCC em outras escolas (mobilizações). Assim, os educandos se consideram sujeitos não apenas de seu percurso formativo, mas também do percurso formativo dos colegas e do projeto institucional do Centro em si.

Os alunos que participam dos Centros Juvenis dizem que estar no CJCC contribui para o seu desenvolvimento escolar, inclusive para a melhoria das notas nas avaliações (ainda que a questão não seja unânime e alguns deles aleguem não haver diferença). Esse aspecto poderia ser o foco de outra pesquisa, que identificasse de forma mais direta e generalizada as possíveis relações entre a frequência ao Centro Juvenil e resultados de avaliações, com todas as nuances necessárias a tal investigação. Os educandos declaram gostar das atividades pedagógicas dos CJCC, em boa medida devido à possibilidade de participação e da interação com colegas e professores – e atestam aprender melhor assim. Contam que a perspectiva de ir ao Centro Juvenil os anima, em oposição ao sentimento despertado pela ida à escola.

A influência da participação no Centro Juvenil também é sentida no que se refere ao desenvolvimento dos estudantes. É praticamente unânime a referência à melhoria da capacidade de se expressar. De acordo com os estudantes, a desenvoltura nesse aspecto facilita significativamente tanto a vida escolar quanto relações de afeto e familiares. Os discentes também contam que o ganho progressivo de autonomia (escolher ir ao CJCC, escolher cursos e horários, responsabilizar-se pela produção de conteúdos, participar ativamente das aulas etc.) faz com que tenham mais autoconfiança e assumam mais responsabilidades. Do ponto de vista de sua relação com o mercado de trabalho, muitos estudantes contam que a presença no Centro Juvenil funcionou como uma espécie de experiência vocacional, ajudando-os a reconhecer campos de interesse profissional.

A percepção dos estudantes acerca dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, descrita nas linhas acima, abre espaço para algumas reflexões e inspirações. O sucinto conjunto de considerações a seguir é uma eleição dentre tantas possíveis, pois o universo de assuntos contido nas narrativas dos estudantes sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura é vasto e atravessa uma diversidade de questões relevantes para a educação baiana e brasileira, especificamente no que se refere à aprendizagem e permanência do aluno na escola.

A primeira delas refere-se ao discurso, repetido com frequência no meio educacional, que haveria um desinteresse intrínseco aos alunos pela sua própria educação. A presença

voluntária dos discentes nos Centros Juvenis por si só já contraria essa perspectiva. Demonstra que a participação e o engajamento estudantil não são quimeras, mas realidades factíveis – passíveis, inclusive, de relacionar aprendizagem e diversão. A rigor, pelo que foi evidenciado neste trabalho, os educandos estão dizendo: “queremos interagir”, “queremos participar”; “queremos produzir”. Por outro lado, eles também expressam as razões do desinteresse – essas, sim, generalizadas em função de um modelo escolar hegemônico, instrucionista, hierárquico, maçante e sequencial, que, pelo menos de acordo com os discentes, não os leva em consideração.

Os relatos dos educandos evidenciam a necessidade urgente de estabelecer processos de escuta junto aos estudantes. As escolas têm que aprender a ouvir seus alunos. Não de forma protocolar, mas estabelecendo o discente como interlocutor legítimo. Assim, professores, direção, funcionários permitem que o aluno comece a sentir-se respeitado como parte do ambiente educativo. Daí podem surgir a participação nas atividades da escola, processos de identificação e pertencimento.

De forma coerente com o exposto acima, esta investigação também permite salientar que o exercício da autonomia gera responsabilidade. É possível trocar uma circunstância em que tudo é decidido para o estudante por outra, na qual o educando também se habilite como responsável por uma parcela das escolhas. A aparente perda de controle por parte da instituição leva a um amadurecimento mútuo, a partir do qual o aluno tende a ser mais proativo e responsável – o que termina por beneficiar a escola no cumprimento de sua missão de educar e formar cidadãos.

Validada pelos discentes, a proposta de aprendizagem dos Centros Juvenis ultrapassa as fronteiras das disciplinas e das grandes áreas do conhecimento. O trânsito fluido através das áreas e a conexão entre formas diversas de “conhecer” demonstra haver outras possibilidades de flexibilização (e criação) de currículos. Assim, questiona a educação organizada de forma bancária, com seus muitos guichês, e também a ideia de itinerários formativos confinados em grandes áreas (caixas grandes), como sentenciado na reforma do ensino médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos Centros Juvenis questionam também a organização seriada do ensino formal, pois as turmas dos CJCC acolhem educandos de várias séries diferentes.

Ao prever a participação do estudante em mais de um espaço formativo, os Centros Juvenis de Ciência e Cultura potencialmente ampliam a complexidade do sistema escolar público do Estado da Bahia. Esse processo pode ganhar corpo caso os CJCC, ainda circunscritos a apenas cinco municípios da Bahia, sejam expandidos e alcancem uma

abrangência mais significativa no território baiano. Infelizmente, a ausência de integração entre os CJCC e as escolas – explicitada pela visão dos alunos – impede que esta complexidade seja aproveitada em sua plenitude. Devidamente integrado, um sistema mais complexo – que incluía, eventualmente, outras instituições além das escolas e dos CJCC – pode contribuir para combater a atomização e o isolamento, aspectos pelos quais hoje as escolas são tão criticadas.

A percepção dos educandos sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura e seus desdobramentos, práticos e conceituais, trazem em si um potencial significativo para o aprimoramento de políticas públicas baianas no campo da educação. Desenvolvida a partir da realidade vivida pelos estudantes dos Centros Juvenis, esta pesquisa tem a pretensão última de interferir na mesma realidade, tornando-se instrumento para qualificar a oferta desse serviço público e contribuir para superar o déficit educacional do Estado da Bahia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?**. Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.

AIRES, L. **Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

ANATEL. **Brasil registra redução de 2,88% no número de acessos em operação na telefonia móvel em 12 meses**. 2018. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/dados/destaque-1/283-brasil-tem-236-2-milhoes-de-linhas-moveis-em-janeiro-de-2018>>. Acesso em: 20 jul 2018.

ANDERSON, Chris. **A cauda longa. Do mercado de massa para o mercado de nicho**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2006.

ALVES, L. R. G. e PRETTO, N., 2008. **Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer?** Comunicação & Educação, (6), 29-35.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos de educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

A TARDE. **Educadora da rede estadual de Vitória da Conquista vence primeira etapa do Prêmio Professores do Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/portalmunicipios/centrosul/noticias/1905757-educadora-da-rede-estadual-de-vitoria-da-conquista-vence-primeira-etapa-do-premio-professores-do-brasil>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Rui e Pinheiro debatem ações da Educação para o ano letivo de 2018 da Rede Estadual. Portal da Educação**. 2018. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/rui-e-pinheiro-debatem-acoes-da-educacao-para-o-ano-letivo-de-2018-da-rede-estadual>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação 2016-2026**. Lei nº. 13.559 de 11 de maio de 2016, que aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. 2016. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>>. Acesso em: 14 fev 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Centros Juvenis de Ciência e Cultura**. Salvador, 2012. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/centrosjuvenis>>. Acesso em: 20 abril 2015.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Centros Juvenis de Ciência e Cultura: Documento-base**. 2010. Salvador, BA. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. **DECRETO nº 12.829, de 04 de maio de 2011**. Dispõe sobre a criação, organização e funcionamento dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura - CJCC, Unidades Escolares, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador, BA. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2013/decreto-12829.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **PORTARIA nº 6056 de 05 de julho de 2012**. Regulamenta os Centros Juvenis de Ciência e Cultura - CJCC, Unidades Escolares Especiais, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador, BA. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **PORTARIA nº 6250 de 13 de julho de 2012** (Criação do Centro Juvenil de Ciência e Cultura - CJCC Central/Salvador). Salvador, BA. 2012a. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Centros Juvenis de Ciência e Cultura: Documento-base**. 2012. Salvador, BA. 2012b. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **PORTARIA nº 6493 de 9 de outubro de 2013**. (Criação do Centro Juvenil de Ciência e Cultura - CJCC Senhor do Bonfim). Salvador, BA. 2013a. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **PORTARIA nº 2353 de 16 de abril de 2013**. Altera a Portaria nº 6056/2012, que regulamenta os Centros Juvenis de Ciência e Cultura - CJCC, Unidades Escolares Especiais, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador, BA. 2013b. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Centro Juvenil abre chamada pública para professores**. 2013c. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/centro-juvenil-abre-chamada-publica-para-professores>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Estudantes interagem com práticas artísticas na terceira edição do Atelier Coletivo VISIO**. 2013d.

Disponível em: <<http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/estudantes-interagem-com-praticas-artisticas-na-terceira-edicao-do-atelier-coletivo-visio>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **PORTARIA nº 5013 de 18 de julho de 2015** (Criação do Centro Juvenil de Ciência e Cultura - CJCC Vitória da Conquista). Salvador, BA. 2015a. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **PORTARIA nº 6260 de 20 de agosto de 2015** (Criação do Centro Juvenil de Ciência e Cultura - CJCC Itabuna). Salvador, BA. 2015b. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **PORTARIA nº 6261 de 20 de agosto de 2015** (Criação do Centro Juvenil de Ciência e Cultura - CJCC Barreiras). Salvador, BA. 2015c. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Centros Juvenis de Ciência e Cultura: Documento-base**. 2015. Salvador, BA. 2015d. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/documentoscentrosjuvenis>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA.BA. **Estudantes ganham prêmio na Olimpíada Brasileira de Robótica**. 2017. Disponível em: <<http://bahia.ba/salvador/estudantes-da-rede-estadual-conquistam-premio-na-olimpiada-brasileira-de-robotica//>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BAHIA NOTÍCIAS. **Simulador de voo vai melhorar 'compreensão de questões e invenções', diz secretaria de Educação**. 2013. Disponível em: <www.bahianoticias.com.br/noticia/145104-simulador-de-voo-vai-melhorar-039compreensao-de-questoes-e-invencoes039-diz-secretaria-de-educacao.html>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BARRETO FILHO, Osvaldo. **Entrevista concedida a Iuri Rubim**. Salvador, 2018. Arquivo mp3 (84 min.).

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOG DO GUSMÃO. **Estudante baiana ganha prêmio em festival internacional de cinema**. 2018. Disponível em: <<http://www.blogdogusmao.com.br/v1/2018/01/11/estudante-baiana-ganha-premio-em-festival-internacional-de-cinema>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BODGAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNEL, R. et. al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro, Editora PUC, 2016.

BORELLI, Silvia; FREIRE FILHO, João (orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ, 2008. 331 p.

BORGES, Lucia; TINEM, Nelci. **Ginzburg e o Paradigma Indiciário**. S.d. Disponível em: www.lppm.com.br/sites/default/files/livros/Ginzburg%20e%20o%20paradigma%20indici%C3%A1rio.pdf. Acesso em: 13 fev 2017.

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. (Série Mais Educação). Brasília: Mec/Secad, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n.125)

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, jan 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017.

BUSINESS INSIDER. **Two-thirds of the world's population are now connected by mobile devices**. 2017. Disponível em: <<https://www.businessinsider.com/world-population-mobile-devices-2017-9>>. Acesso em 03 de agosto de 2018.

CANCLINI, Nestor García. **Lectores, Espectadores e Internautas**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. V. I – A Sociedade em Rede. 6ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

CGI.BR. **Acesso à Internet por banda larga volta a crescer nos domicílios brasileiros. 2018**. Disponível em: <<https://cgi.br/noticia/releases/acesso-a-internet-por-banda-larga-volta-a-crescer-nos-domicilios-brasileiros/>>. Acesso em 28 jul 2018.

CGI.BR/NIC.BR; CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC DOMICÍLIOS 2017**. 2018. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 01 de agosto de 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2 ed. (Coleção Cultura é o quê?). Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia/ Fundação Pedro Calmon, 2009.

CMI BRASIL. **Odeia a mídia? Seja a mídia!** 2008. Disponível em: <<https://midiaindependente.org/pt/blue/2008/01/409346.shtml>>. Acesso em 12 de julho de 2018.

CORREIO. **Curso de inglês gratuito abre inscrições em Salvador; saiba como participar**. 2014. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/curso-de-ingles-gratuito-abre-inscricoes-em-salvador-saiba-como-participar/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

COOMBS, Philip Hall; PROSSER, Roy; MANZOOR, Ahmed. **New paths to learning for rural children and youth**. New York: International Council for Education Development, 1973. 133 p.

DAYRELL, Juarez. Juventude, Socialização e Escola. In: DAYRELL, Juarez et al. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 298-322.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc. [online]. 2007, v.28, n.100, pp.1105-1128.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEWEY, John. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: The Free Press, 1966.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Cinturão Digital atenderá todo o território do Ceará até 2019**. 2018. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/negocios/cinturao-digital-atendera-todo-o-territorio-do-ceara-ate-2019-1.1914471>>. Acesso em 13 de agosto de 2018.

DUARTE, Madalena Luzia Pereira. **À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos**. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.

ESTUDANTE E.S.. **Entrevista concedida a Iuri Rubim**. Senhor do Bonfim, 06 de fevereiro de 2018.

ESTUDANTE M.V.. **Entrevista concedida a Iuri Rubim**. Senhor do Bonfim, 06 de fevereiro de 2018.

ESTUDANTE A.B.. **Entrevista concedida a Iuri Rubim**. Salvador, 02 de março de 2018.

ESTUDANTE D.S.. **Entrevista concedida a Iuri Rubim**. Salvador, 02 de março de 2018.

ESTUDANTE S.S.. **Entrevista concedida a Iuri Rubim**. Salvador, 02 de março de 2018.

FAPESB. **Estudantes de Conquista estão entre os selecionados para a premiação “Desafio Tecnologia para a Educação”**. 2017. Disponível em: <<http://www.fapesb.ba.gov.br/estudantes-de-conquista-estao-entre-os-selecionados-para-a-premiacao-desafio-tecnologia-para-a-educacao/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

FGV. **Motivos da Evasão Escolar**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos>. Acesso em 21 abril 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

G1. **UFBA inscreve em curso de inglês gratuito para alunos da rede estadual**. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2012/12/ufba-inscreve-em-curso-de-ingles-gratuito-para-alunos-da-rede-estadual.html>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

GABRIEL, Carmen; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outro tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Gilberto Passos Moreira. **Parabolicamará (letra)**. 1999. Disponível em: <http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=386&letra>. Acesso em 16 de junho de 2018.

GIZMODO BRASIL. **Esse mapa mostra a média de leitura semanal de vários países e estamos perdendo feio**. 2014. Disponível em: <<https://gizmodo.uol.com.br/mapa-horas-de-leitura>>. Acesso em 06 fev 2018.

GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs.). **Plano Nacional de Educação: Construção e Perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara; Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. (Obras em parceria, n.8)

GONÇALVES, Elizabeth M. Da narratividade à narrativa transmídia: a evolução do processo comunicacional. In: CAMPALANS, Carolina; Renó, Denis; GOSCIOLA, Viscente. **Narrativas transmedia: entre teorias y prácticas**. Barcelona: Editorial UOC/ Colombia: Universidade Del Rosario, 2014, p. 15-25.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia (Ribeirão Preto), 12(24). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2003. p.149-161.

GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmídia: conceituação e origens. In: CAMPALANS, Carolina; Renó, Denis; GOSCIOLA, Viscente. **Narrativas transmedia: entre teorias y prácticas**. Barcelona: Editorial UOC/ Colombia: Universidade Del Rosario, 2014, p. 7-14.

GRUPO FOCAL. **Percepção dos estudantes da rede pública sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura**. Mediador: Iuri Oliveira Rubim. Senhor do Bonfim, 24 de outubro de 2017. Arquivos mp3 (68 min. e 21 min.). [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice "C" desta dissertação]

GRUPO FOCAL. **Percepção dos estudantes da rede pública sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura**. Mediador: Iuri Oliveira Rubim. Salvador, 28 de novembro 2017a. Arquivo mp3 (117 min.). [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice "D" desta dissertação]

HAMME, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia métodos de investigación**. [s.l.]: Paidós. 1994. Disponível em: <<https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/etnografia-metodos-de-investigacion-martyn-hamme-paul-at.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna** – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2018.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Estimativa da população**. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

IBAHIA. **Estudantes da rede estadual são certificados em oficina de Simulador de Voo e curso de Piloto Virtual**. 2014. Disponível em: <www.ibahia.com/detalhe/noticia/estudantes-da-rede-estadual-sao-certificados-em-oficina-de-simulador-de-voo-e-curso-de-piloto-virtual/>. Acesso em: 31 jan. 2018.

IBAHIA. **Secretaria de Educação oferece 500 vagas para curso de inglês gratuito**. 2012. Disponível em: <www.ibahia.com/detalhe/noticia/secretaria-de-educacao-oferece-500-vagas-para-curso-de-ingles-gratuito>. Acesso em: 31 jan. 2018.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

IDC. **Data Age 2025: The evolution of data to life-critical. Don't focus on big data; focus on the data that's big**. 2017. Disponível em: <<https://www.seagate.com/www-content/our-story/trends/files/Seagate-WP-DataAge2025-March-2017.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 2012.

INEP. **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) – Anexo I**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 20 maio 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (4ª Edição)**. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

INTERNET WORLD STATS. **World Internet Users and 2018 Population Stats**. 2018. Disponível em: <www.internetworldstats.com/stats>. Acesso em: 16 jun. 2018.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

LEIRO, A.C.R. Educação e juventudes – desafio temático contemporâneo. In: CASTRO, A.; FRANÇA, M. (org.). **Pós-graduação e a produção do conhecimento: a educação nas regiões Norte e Nordeste**. Natal: EDUFRN, 2015.

LEMOS, André. **Mídia Locativa e Territórios Informacionais**. 2007. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/midia_locativa.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

LEMOS, Ronaldo. Pesquisa da F/Nazca documenta mudança nas LAN houses e no acesso à rede no Brasil. In: F/NAZCA SAATCHI & SAATCHI. **F/Radar #10**. 2011. Disponível em: <<http://www.fnazca.com.br/wp-content/uploads/2011/12/f-radar-10-site1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio**. Traducción del francés por Felino Martínez Álvarez. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 2004.

MACEDO, R. S.. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R.S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesús. A Mudança na percepção de a juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELI, Sílvia; FREIRE FILHO, João (org.). **Culturas juvenis no século XXI**. SÃO PAULO: EDUC, 2008. P.9-32.

MARTINS, Carlos Henrique; CARRANO, Paulo. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011

MATOS, Daniela Abreu. **Diários, mapas e mediações: Comunicação, cultura e resistência da juventude periférica**. UFMG, tese de doutorado (2012).

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2005.

MESSA, Eric. As redes sociais chegaram para ficar. In: F/NAZCA SAATCHI & SAATCHI. **F/Radar #10**. 2011. Disponível em: <<http://www.fnazca.com.br/wp-content/uploads/2011/12/f-radar-10-site1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOBILE MARKETING. **2.4bn smartphone users in 2017, says eMarketer**. 2017. Disponível em: <<https://mobilemarketingmagazine.com/24bn-smartphone-users-in-2017-says-emarketer>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outro tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NYAH! FANFICTION. **O que é um beta reader?**. 2017. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/liga_dos_betas/pagina/30/O_que_e_um_beta_reader>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NÉRI, Marcelo Côrtes. **Entrevista coletiva de lançamento da pesquisa Motivos da Evasão Escolar**. 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/VIDEOS/tpe/tpe_entrevista_mneri.wmv>. Acesso em: 03 out. 2014

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. In: **Análise Social**, v. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º) p. 139-165. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

_____. **Jovens e Cidadania**. In: Sociologia, Problemas E Práticas, n.49, 2005, p. 53-70.

PAPPÁMIKAIL, Lia. **Juventude (s), autonomia e sociologia: redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta**. In: DAYRELL, Juarez et al. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Ufmg, 2012. p. 372-393.

PIMENTA. **Estudantes ganham prêmio na Olimpíada Brasileira de Robótica**. 2017. Disponível em: <<http://www.pimenta.blog.br/2017/08/17/equipe-de-centro-juvenil-de-itabuna-celebra-premio-na-campus-party>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

PORTALJAGUARARI. **Centro Juvenil promove “Ação Cidadania” como parte do #TransformaÊ em Senhor do Bonfim**. 2017. Disponível em: <<http://www.portaljaguarari.com.br/2017/09/centro-juvenil-promove-acao-cidadania.html>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. EDUFBA, Salvador, 2017.

_____. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8. ed. rev. e atual. Salvador: EDUFBA, 2013. 286 p.

_____. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educ. rev. [online]**. 2010, v.26, n.3, p. 305-316.

PRETTO, Nelson de Luca. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRETTO, Nelson De Luca.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca.; SILVEIRA, Sérgio Amadeu. (orgs). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 232 p. ISBN 978-85-232-0524-9. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

PRETTO, Nelson De Luca; SERPA, Luis Felipe Perret. **A Educação e a Sociedade da Informação**. II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES' 2001/DESAFIOS' 2001. Universidade do Minho, Portugal. Maio de 2001 Disponível em http://www2.ufba.br/~pretto/textos/challenges21/texto_challenges21.htm. Acessado em: 11 jul. 2012.

REVISTA BAHIA CIÊNCIA. 3ª ed. São Paulo: Aretê, 2014. Disponível em: <<http://bahiaciencia.com.br/edicao3>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

RESNICK, Mitchell. **Lifelong Kindergarten – Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play**. Cambridge, MA: MIT Press, 2017.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Viver Bahia: Convivência e Televivência. In: **Bahia: Análise e Dados**. Salvador, (8):61-69, 1998.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SBPC. **Premiação de trabalhos submetidos à Sessão de Pôsteres da 69ª Reunião Anual da SBPC**. 2017. Disponível em: <<http://ra.sbpcnet.org.br/belohorizonte/wp-content/uploads/2017/08/Premio69raSBPC.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

SCHMITT, V.; FIALHO, F. A Cauda Longa e o jornalismo. Como a teoria da Cauda Longa se aplica no jornalismo. **E-Compós**, v. 9, 11 (2007).

SCOLARI, Carlos A. **Transmedia storytelling: más allá de la ficción**. 2011. Disponível em: <https://hipermediaciones.com/2011/04/10/transmedia-storytelling-mas-alla-de-la-ficcion>. Acesso em: 06 set. 2016.

SERPA, Luiz Felipe Perret. SERPA, Felipe. A imagem como paradigma. In: SERPA, Luiz Felipe Perret. **Rascunho digital: Diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: Edufba, 2004.

Disponível em: <repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14783/1/rascunho_digital.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, A.; BASTOS, A.; SILVA, F. Experiências educativas no Centro Juvenil de Ciência e Cultura: um espaço não formal de aprendizagem. **Revista Educação e Emancipação**, v.10, n.2. maio/ago. São Luís: EDUFMA, 2017.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Redes virais e espectro aberto: descentralização e desconcentração do poder comunicacional. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. et al. **Comunicação digital e a construção dos commons: redes virais, espectro aberto e novas possibilidades de regulação**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2007.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida do espírito. In: FORTUNA, Carlos. **Cidade, cultura e globalização**. Oeiras: Celta, 2001. p.31-44.

SOUZA, Elmara Pereira de. Subjetividade, educação desterritorializada e as TIC: um olhar sobre os Centros Juvenis de Ciência e Cultura. In: PEDRO, Neuza et al. (org.) **Digital Technologies & Future School - Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016** (artigos selecionados). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016. Disponível em: https://cld.pt/dl/download/e7500488-3c2a-4d99-9de0-ade4c5cc9aba/Livro_Artigos.pdf. Acesso em: 14 fev. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TIINSIDE. **Instalação de banda larga nas escolas rurais está parada por disputa jurídica**. 2018. Disponível em: <<http://tiinside.com.br/tiinside/home/internet/07/08/2018/instalacao-de-banda-larga-nas-escolas-rurais-esta-parada-por-disputa-juridica>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

TOFLER, Alvin. **A terceira onda**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980

UNITED NATIONS. **World Urbanization Prospects, the 2018 Revision**. New York: United Nations/ Department of Economic and Social Affairs/ Population Division, 2018. Disponível em: <<https://esa.un.org/unpd/wup>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. 1 ed. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

UOL. Blog Todos a Bordo: **Qual o avião comercial mais rápido do mundo? Dica: não é o Concorde**. 2017. Disponível em: <<https://todosabordo.blogosfera.uol.com.br/2017/10/07/avioes-comerciais-mais-rapidos>> Acesso em: 20 abr. 2018.

VARELA NOTÍCIAS. **Curso de inglês para alunos da rede estadual tem inscrições prorrogadas**. 2012. Disponível em: <<http://varelanoticias.com.br/curso-de-ingles-para-alunos-da-rede-estadual-tem-inscricoes-prorrogadas/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

VOZ DA BAHIA. **UFBA inscreve em curso de inglês gratuito para alunos da rede estadual**. 2012. Disponível em: <<http://www.vozdabahia.com.br/index/blog/id-56764/ufba-inscreve-em-curso-de-ingles-gratuito-para-alunos-da-rede-estadual>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo**. Brasília, DF: Flacso Brasil, 2016. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: 06 fev. 2018.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: FORTUNA, Carlos. **Cidade, cultura e globalização**. Oeiras: Celta, 2001. p.45-65.

ZENITH. **Smartphone penetration to reach 66% in 2018**. 2017. Disponível em: <www.zenithmedia.com/smartphone-penetration-reach-66-2018/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para grupos focais com estudantes dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura de Salvador e Senhor do Bonfim

1. CJCC – sentimentos + relacionamentos

- Como você conheceu o Centro Juvenil?
- Porquê começou a frequentar o CJCC?
- O que o mobiliza para ir ao CJCC?
- Descreva o CJCC para você.
- O que chama a sua atenção (positiva e negativamente) no CJCC?
- O CJCC é um lugar para fazer amigos?
- Como é a relação com estudantes de outras escolas? E de outras idades e séries?
- Como é a relação com professores do CJCC? E a direção? E funcionários?
- Alguma coisa te incomoda no Centro Juvenil? O que você mudaria/ melhoria?
- Como é sua relação com o espaço do CJCC?
- Conte uma história importante para você que aconteceu no Centro Juvenil.
- Conte uma história triste/ constrangedora que aconteceu no Centro Juvenil.
- Qual é a memória mais importante do tempo que você esteve no CJCC? O que mais te marcou lá?
- Vocês se sentem parte do Centro Juvenil? Falem sobre esse sentimento.
- Se você tivesse uma reunião com as pessoas da Secretaria da Educação responsáveis pelo Centro Juvenil, o que você diria a elas?

2. CJCC – Atividades

- Você vai ao Centro Juvenil para...
- O que você faz no CJCC?
- Faz alguma atividade além de curso(s)?
- Porquê você fez vários cursos no CJCC?
- Porquê você só fez um curso no CJCC?
- Planeja frequentar o Centro Juvenil em 2018?
- Falta alguma atividade no CJCC? Se vocês fossem sugerir novos cursos, quais seriam?

- Vocês conhecem alguém que já abandonou uma oficina no CJ? Sabem porquê a pessoa fez isso?
- É verdade que falta inovação aqui no Centro Juvenil?
- As atividades de que vocês participaram no CJ serviram para quê?

3. Escola

- Você considera o Centro Juvenil uma escola?
- Em quê o CJCC parece com a sua escola?
- Em quê o CJCC é diferente da sua escola?
- Consegue enxergar alguma ligação entre o Centro Juvenil e sua escola regular? Qual(is)?
- Como é sua relação com a escola regular? Com professores, estudos, espaço?
- Cite 3 qualidades da escola e do CJCC.
- Cite 3 defeitos da escola e do CJCC.
- Alguma coisa faz você não frequentar a escola? E o CJCC?
- Vai para o Centro de casa ou da escola? Qual distância percorre? Com que meio de transporte?
- A frequência no Centro Juvenil interfere na sua vida escolar? Como?
- É verdade que frequentar o Centro ajuda na leitura e na vontade de ler? Sim? Não? Porquê?
- Vir para o Centro ajuda ou atrapalha na escola regular? Porquê?
- Vocês conseguem fazer alguma ligação entre as coisas que conhecem aqui e a escola regular?
- Vocês acham que provas e notas ajudam a estudar e aprender mais?
- Alguns colegas falaram que vir ao Centros também faz vocês irem mais à escola regular. Isso é verdade? Porquê?

4. Vida além da escola

- Tem alguma coisa que mudou na vida de vocês depois de virem para o Centro Juvenil?
- O que os pais de vocês (família) acham do Centro Juvenil?
- Alguém já teve que negociar com os pais para eles liberarem a vinda para o Centro? Como conseguiu fazer isso?
- Consegue relacionar a participação no CJCC com alguma mudança na relação com amigos e parentes?

- O CJCC trouxe algo de novo para a sua vida fora da escola? (conheceu novos artistas/ obras/ cientistas etc.)
- Qual a maior contribuição do CJCC para a sua vida?
- Você conversa com outras pessoas fora da escola sobre o Centro Juvenil? Fala o quê para elas?
- Levaria outros amigos para o Centro Juvenil? Porquê?
- A participação no CJCC influencia ou já influenciou na decisão de vocês de trabalhar ou fazer uma faculdade?
- As coisas que vocês viram/veem no Centro Juvenil mexeram de alguma forma com os gostos de vocês, a forma como se divertem?
- Vocês conseguem ver utilidade no que aprendem no Centro Juvenil para a sua vida?
- A participação no Centro Juvenil já fez vocês conhecerem coisas da cidade que não conheciam antes? (Exemplos)

- Existe algo que você considere importante dizer sobre o Centro Juvenil que não falou ainda?

APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para entrevistas com estudantes dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura de Salvador e Senhor do Bonfim

1. CJCC – sentimentos + relacionamentos

- Como você conheceu o Centro Juvenil?
- Porquê começou a frequentar o CJCC?
- O que o mobiliza para ir ao CJCC?
- Descreva o CJCC para você.
- O que chama a sua atenção (positiva e negativamente) no CJCC?
- O CJCC é um lugar para fazer amigos?
- Como é a relação com estudantes de outras escolas? E de outras idades e séries?
- Como é a relação com professores do CJCC? E a direção? E funcionários?
- Alguma coisa te incomoda no Centro Juvenil? O que você mudaria/ melhoria?
- Como é sua relação com o espaço do CJCC?
- Conte uma história importante para você que aconteceu no Centro Juvenil.
- Conte uma história triste/ constrangedora que aconteceu no Centro Juvenil.
- Qual é a memória mais importante do tempo que você esteve no CJCC? O que mais te marcou lá?
- Vocês se sentem parte do Centro Juvenil? Falem sobre esse sentimento.
- Se você tivesse uma reunião com as pessoas da Secretaria da Educação responsáveis pelo Centro Juvenil, o que você diria a elas?

2. CJCC – Atividades

- Você vai ao Centro Juvenil para...
- O que você faz no CJCC?
- Faz alguma atividade além de curso(s)?
- Porquê você fez vários cursos no CJCC?
- Porquê você só fez um curso no CJCC?
- Planeja frequentar o Centro Juvenil em 2018?
- Falta alguma atividade no CJCC? Se vocês fossem sugerir novos cursos, quais seriam?
- Vocês conhecem alguém que já abandonou uma oficina no CJ? Sabem porquê a pessoa fez isso?

- É verdade que falta inovação aqui no Centro Juvenil?
- As atividades de que vocês participaram no CJ serviram para quê?

3. Escola regular

- Você considera o Centro Juvenil uma escola?
- Em quê o CJCC parece com a sua escola?
- Em quê o CJCC é diferente da sua escola?
- Consegue enxergar alguma ligação entre o Centro Juvenil e sua escola regular? Qual(is)?
- Como é sua relação com a escola regular? Com professores, estudos, espaço?
- Cite 3 qualidades da escola e do CJCC.
- Cite 3 defeitos da escola e do CJCC.
- Alguma coisa faz você não frequentar a escola? E o CJCC?
- Vai para o Centro de casa ou da escola? Qual distância percorre? Com que meio de transporte?
- A frequência no Centro Juvenil interfere na sua vida escolar? Como?
- É verdade que frequentar o Centro ajuda na leitura e na vontade de ler? Sim? Não? Porquê?
- Vir para o Centro ajuda ou atrapalha na escola regular? Porquê?
- Vocês conseguem fazer alguma ligação entre as coisas que conhecem aqui e a escola regular?
- Vocês acham que provas e notas ajudam a estudar e aprender mais?
- Alguns colegas falaram que vir ao Centros também faz vocês irem mais à escola regular. Isso é verdade? Porquê?

4. Vida além da escola

- Tem alguma coisa que mudou na vida de vocês depois de virem para o Centro Juvenil?
- O que os pais de vocês (família) acham do Centro Juvenil?
- Alguém já teve que negociar com os pais para eles liberarem a vinda para o Centro? Como conseguiu fazer isso?
- Consegue relacionar a participação no CJCC com alguma mudança na relação com amigos e parentes?
- O CJCC trouxe algo de novo para a sua vida fora da escola? (conheceu novos artistas/ obras/ cientistas etc.)

- Qual a maior contribuição do CJCC para a sua vida?
- Você conversa com outras pessoas fora da escola sobre o Centro Juvenil? Fala o quê para elas?
- Levaria outros amigos para o Centro Juvenil? Porquê?
- A participação no CJCC influencia ou já influenciou na decisão de vocês de trabalhar ou fazer uma faculdade?
- As coisas que vocês viram/veem no Centro Juvenil mexeram de alguma forma com os gostos de vocês, a forma como se divertem?
- Vocês conseguem ver utilidade no que aprendem no Centro Juvenil para a sua vida?
- A participação no Centro Juvenil já fez vocês conhecerem coisas da cidade que não conheciam antes? (Exemplos)
- Existe algo que você considere importante dizer sobre o Centro Juvenil que não falou ainda?