

**FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA – FAJE
REDE BRASILEIRA DE CENTROS E INSTITUTOS
DE JUVENTUDE
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM JUVENTUDE NO
MUNDO CONTEMPORÂNEO**

**NO “PAREDÃO”
EXPRESSIVIDADES JUVENIS NÃO VISTAS PELA ESCOLA**

GRIMBERG DAILLI SILVA

**GOIÂNIA
2011**

**FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA – FAJE
REDE BRASILEIRA DE CENTROS E INSTITUTOS
DE JUVENTUDE
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM JUVENTUDE NO
MUNDO CONTEMPORÂNEO**

**NO “PAREDÃO”
EXPRESSIVIDADES JUVENIS NÃO VISTAS PELA ESCOLA**

**GRIMBERG DAILLI SILVA
ORIENTADORA: PROFa. Ms. MARIA AURORA NETA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Juventude no Mundo Contemporâneo como requisito para grau de especialista.

**GOIÂNIA
2011**

No “paredão”: expressividades juvenis não vistas pela escola

Grimberg Dailli Silva

Monografia para a conclusão do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Juventude no Mundo Contemporâneo, submetida à Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE e à Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude, como parte dos requisitos para o grau de Pós-graduado em Juventude no Mundo Contemporâneo.

Aprovada por:

Assinatura da Orientadora

Data: ____/____/____

Nota: _____

Para os/as diversos/as jovens que cruzaram e cruzam meu caminho,
desafiando-me a enxergá-los/as no que têm de mais característico: a sede de viver.

E, claro, para os/as adultos/as que não temem acompanhá-los/as.

Agradecimento

À minha formidável família, por jamais deixar com que se perca o fio da memória/história do meu povo e o respeito aos outros.

Ao Centro Marista de Pastoral (CMP), posteriormente Centro Marista de Juventude (CMJ) de Belo Horizonte, por todo um caminho percorrido (e percorrendo) e pela possibilidade financeira de repensar o universo juvenil. Em especial à equipe CAGJ's (Centro de Apoio aos Grupos de Jovens) pela amizade e o jeito jovem de ser e fazer.

Ao grupo de Adolescentes Unidos a Deus (AUD) que coordenei nos anos 80/90, pelas marcas indeléveis que ficaram no coração.

Aos/Às jovens alunos/as, por despertarem em mim o desejo de (re)aprender com eles/as.

Às irmãs Iraci, Marilei e Ruth, companheiras da Pós, que, juntos, formávamos o “Quarteto Fantástico” (e inseparável), pelo carinho à primeira vista.

Ao fiel escudeiro Wellington de Jesus Pereira, pelo incentivo à novidade e continuidade dos estudos.

A todos/as os/as companheiros/as e professores/as da 6ª turma da Pós em Juventude, pela cumplicidade, partilha e paciência.

À corajosa, companheira e recém-professora Gláucia Maria de Oliveira, pela disponibilidade em me ajudar neste trabalho.

Aos/Às jovens estudantes Jéssica Nayara Pena, José Carlos Paulo, Luciene Cristina da Silva, Sérgio Henrique Pereira de Moura, João Aparecido Ferreira e Nicoli Alves dos Santos, pelas “vozes” expressas nos questionários.

À Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Belo Horizonte, por entender a relevância deste tema.

Juventude em quatro tempos

1º tempo:

“Imenso trabalho nos custa a flor.”

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

2º tempo:

“Ah, a mocidade da gente reverte em pé o impossível de qualquer coisa!”

Guimarães Rosa (1908-1967)

3º tempo:

*“Entre a multidão há homens que não se destacam,
mas são portadores de prodigiosas mensagens.
Nem eles próprios o sabem.”*

Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944).

4º tempo:

*“É a febre da juventude que mantém o mundo na temperatura normal.
Quando a juventude esfria, o resto do mundo bate os dentes.”*

Georges Bernanos (1888-1948). Escritor francês que chegou a residir no Brasil.

RESUMO

Esta monografia é resultado de uma pesquisa sobre a presença do/a jovem na escola de ensino médio, suas demandas e o que lhe é oferecido. O objetivo foi, a partir das concepções de juventude, investigar as expressividades juvenis no espaço escolar, bem como as práticas da própria instituição que contribuem para o não reconhecimento das vivências desta categoria social neste ambiente. Foi realizado um estudo bibliográfico e empregou, como coleta de dados, um questionário semiestruturado para alunos/as de uma escola pública de Belo Horizonte. A pesquisa analisou a relação entre o/a jovem estudante e a escola preparada para ele/a; onde se aproximam e onde se distanciam. Os resultados mostram que existe um conflito entre o sujeito e a instituição que se dá, principalmente, pela constante invisibilidade das culturas juvenis pelo tradicionalismo escolar ou pelas políticas educacionais ineficazes. Se não se sente à vontade na escola, o/a jovem a nega como um espaço agradável para se frequentar. A proposta inicial e fundamental é que a educação para a juventude parta da identidade e da voz do/a próprio/a jovem e, assim, possibilite que ele/a construa sua trajetória pessoal e cidadã.

Palavras-chave: Juventude. Escola. Expressões juvenis. Práticas escolares.

ABSTRACT

This monograph is the result of a survey on the presence of the youth in high school, their demands and what is offered. The objective was, from the concepts of youth, investigating the expressive youth in school, as well as the practices of the institution that contribute to the non-recognition of the experiences of this social category in this environment. We conducted a bibliographic study and employed as data collection, a semi-structured questionnaire for students/those of a public school in Belo Horizonte. The research examined the relationship between the young student and the school prepared for him/her, where they approach and where the distance. The results show that there is a conflict between the individual and the institution is given mainly by the ongoing invisibility of youth cultures in the traditional school or educational policies ineffective. If you do not feel comfortable at school, the youth denies it as a pleasant place to go. The initial proposal is essential and that education for youth and part of the identity of the voice/the self/the young and thus would ensure that he/she build his personal and civic.

Keywords: Youth. School. Expressions juveniles. School practices.

RESUMEN

Esta monografía es resultado de un estudio acerca de la presencia del/la joven en la enseñanza secundaria, sus demandas y lo que se le/la ofrece. El objetivo ha sido, a partir de las concepciones de juventud, investigar las expresividades juveniles en la escuela y las prácticas de la propia institución escolar que contribuyen para el no reconocimiento de las experiencias de ese grupo en el ambiente educacional. Se ha realizado un estudio bibliográfico y se ha empleado, como colecta de datos, un cuestionario semiestructurado para alumnos/as de una escuela de la municipalidad de Belo Horizonte. La encuesta ha analizado la relación entre el/la joven estudiante y la escuela hecha para él/ella; donde se aproximan y donde se distancian. Los resultados señalan que existe un conflicto entre el sujeto y la institución en que este/a se encuentra y ello ocurre principalmente por la constante invisibilidad de las culturas juveniles, por la tradición escolar o por las políticas educacionales ineficaces. En caso de infelicidad en la escuela, el/la joven la niega como un espacio agradable y no quiere frecuentarla. La propuesta inicial y fundamental es que la educación para la juventud salga de la identidad y de la voz del/la propio/a joven; a partir de ello/a, él/la puede construir su camino personal y ciudadano.

Palabras-claves: Juventud. Escuela. Expresiones juveniles. Prácticas escolares.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O CONCEITO DE JUVENTUDE ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	14
1.1 Um novo sujeito?.....	15
1.2 Ser ou estar. Ou estar sendo?.....	17
1.3 A juventude é mesmo apenas uma palavra?.....	20
1.4 Presença no espaço escolar: dimensões que revelam as juventudes.....	29
2 JUVENTUDE E ESCOLA.....	35
2.1 Escola: para que (ou para quem) serve, afinal?.....	36
2.2 Teorias sobre a escola: entre a dominação, a reprodução e a resistência..	41
2.3 A escola para o/a jovem: “decifra-me ou te devoro”.....	48
2.4 O/A jovem para a escola: descobri-lo/a para atuar com ele/a.....	53
3 O/A JOVEM ESTUDANTE PODE FALAR?.....	59
3.1 Por uma pedagogia da juventude.....	61
3.2 A coleta de dados: reflexões e propostas.....	65
3.3 O/A educador/a de jovens: imagem (re)tocada para fazer a diferença.....	71
3.4 A aula continua: um sujeito para além da escola ou o/a jovem que existe no/a aluno/a.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE – QUESTIONÁRIOS DOS/AS ALUNOS/AS.....	93

INTRODUÇÃO

A juventude vem se tornando, na história recente, mais que simplesmente uma etapa preparatória para a vida adulta. Ela tem se configurado como uma categoria social. No início do século XX, emerge como objeto de preocupação das Ciências Sociais, uma vez que se estende a escolaridade obrigatória e o período de vida nela compreendido, trazendo uma reflexão mais ampla de como viver e experimentar seus novos tempos e espaços. De delinquentes a agentes de transformação social, as imagens depositadas sobre os/as jovens desafiam-nos a identificá-los/as nas suas reais especificidades. Tradicionalmente negligenciados/as, elaboram suas identidades com a tensa criação e apropriação de vínculos ligados geralmente ao lazer e à cultura que consomem e produzem.

No Brasil, representam, estatisticamente, mais de 20% do contingente populacional, o que soma, aproximadamente, 51 milhões de pessoas na faixa etária dos 15 aos 29 anos (CAMARANO et al, 2009, p.73). Apesar de ascenderem em diversos espaços sociais, ainda sentem de perto a exclusão física e moral por uma parcela da sociedade que não reconhece neles/as uma possibilidade de intervenção nas estruturas.

O imaginário sobre esse segmento ainda está fortemente atrelado ao movimento estudantil dos anos 60, período de efervescência política juvenil. Entretanto, as demandas se transformam com o passar do tempo e, hoje, perguntamos quem é esse/a jovem com quem nos deparamos nas variadas instâncias sociais.

É na escola, sobretudo, que podemos ver reunidos periodicamente o maior número deles/as de uma só vez e relativamente pelo maior período de tempo. De acordo com o censo 2010, o censo escolar 2010, a prova Brasil 2009 e o relatório de metas do Programa Todos pela Educação 2010, o país conta com 9,4 milhões de jovens entre 14 e 17 anos, faixa etária para a modalidade do Ensino Médio. Destes, 8,4 milhões estão matriculados, embora apenas a metade o conclua. Mesmo assim, dos concluintes, somente 10% demonstram o nível de conhecimento esperado, que varia de acordo com critérios do Ministério da Educação.

Percebemos, com tais dados, uma lacuna na relação entre o sujeito jovem e a instituição escolar, que se baseia na discrepância entre a demanda juvenil contemporânea e a oferta da escola. Dessa forma, a partir das concepções de juventude, objetivamos, neste trabalho, investigar as expressividades juvenis no ambiente escolar, bem como as práticas pedagógicas que contribuem para uma possível invisibilidade dessa cultura neste espaço educacional.

Utilizamos, para isso, uma revisão bibliográfica que constou da apreciação e do diálogo entre autores/as que discutem a temática da juventude e da escola, bem como a historicidade destes sujeitos, como Dayrell, Abramo, Bourdieu, Foucault, Freire e outros/as. Analisamos também a voz dos/as jovens estudantes através de um questionário encaminhado a uma escola de ensino médio da rede pública da cidade de Belo Horizonte/MG.

Dividimos o trabalho em três capítulos. O primeiro traz algumas considerações acerca das concepções de juventude produzidas através dos tempos e algumas dimensões que revelam a presença do/a jovem no espaço escolar. O segundo analisa a relação entre a juventude e a escola, seus pontos de tensão e de

aproximação. Já o terceiro apresenta recomendações para uma pedagogia da juventude, a partir das vozes de jovens alunos/as.

Finalmente, apontamos, nas considerações finais, que um modelo de escola que não apresenta um projeto que contemple as culturas e demandas atuais da juventude somente tende a tornar o processo educativo cada vez menos estimulante, pois Sposito (2008, p.109) revela-nos que a educação configura-se como o assunto de maior interesse entre os/as jovens contemporâneos que, inclusive, tomam-na como um espaço de grande importância para suas vidas.

Para entendermos como o/a jovem vivencia sua juventude no ambiente escolar, é preciso, antes de mais nada, procurar conhecer quem é esse atual sujeito, suas demandas, expectativas, interesses para que se possa investir num ensino e numa aprendizagem que o revista de conhecimentos e de outros saberes necessárias à vida em sociedade.

CAPÍTULO I

O CONCEITO DE JUVENTUDE ATRAVÉS DOS TEMPOS

*Nada do que foi será
Do jeito que já foi um dia.*

Lulu Santos

Discutir sobre juventude tem se tornado, devido à sua importância, uma constante nos diferentes espaços sociais onde esta se faz presença, quer seja na família, na escola, na igreja ou nos meios de comunicação social. Ocorrência que se dá pela presença maciça desta categoria social e pelos aspectos que a ela se relacionam como educação, saúde, emprego, violência, entre outros.

Assim, quaisquer aspectos que tangem a juventude em sua expressividade social tornam-se significativos. Porém, para os fins que propomos neste estudo, torna-se importante iniciarmos trazendo algumas questões acerca do jeito de ser do jovem e, dessa forma, é necessário perguntar: o que é ser jovem? O que é a juventude? Que ideias temos sobre os/as jovens?

Grosso modo, apontaríamos que juventude é um momento intermediário entre a infância/adolescência e a fase adulta. Tal concepção revela-se imprecisa, tendo em vista a noção de transitoriedade das experiências vividas pelos sujeitos aí inseridos, bem como estaria considerando apenas um aspecto da vida, sendo este ligado à biologia do indivíduo.

Freitas (2005, p.7) aponta que o período denominado juventude, pode ser caracterizado por um modo particular de existência que apresenta “conteúdos muito

singulares e de grande intensidade social” revelando significados próprios. Assim, temos já algumas ideias, mas não uma totalidade.

Existe, porém, “um uso concomitante” (FREITAS, 2005, p.6) para designar juventude e adolescência, termos que ora se complementam ora se distanciam nas suas características e demandas mais específicas. Sendo assim, optamos por não fazer uma distinção a este respeito, haja vista o critério adotado por órgãos oficiais, como as Nações Unidas e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que consideram jovem o sujeito cuja faixa etária localiza-se entre os 15 e 24 anos.

Neste trabalho, analisaremos aspectos relacionados a jovens estudantes do Ensino Médio que, inicialmente, teriam entre 15 e 17 anos. Segundo os parâmetros do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹, trata-se de adolescentes, mas para os efeitos deste estudo este fato não trará problemas teóricos.

Antes de avançar na discussão conceitual é válido apresentar uma breve contextualização sócio-histórica da juventude, isto feito a partir do momento em que ela aparece de forma mais visível na sociedade, o que ocorre em meados do século XX.

1.1 Um novo sujeito?

Após a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial² (1850) que se iniciou na Inglaterra, dois grandes eixos alteraram profundamente os paradigmas do homem moderno. O primeiro deles se deu no nível do estilo de vida – de agrícola para urbano. O segundo, no nível da mentalidade, uma vez que este tempo

¹ Assim, já começamos a perceber as dificuldades nos parâmetros de definição.

² Revolução Industrial. In: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

despertou novas questões sociais, religiosas, políticas, econômicas e técnicas-científicas.

No século XX alargaram-se os espaços para a reflexão, os estudos e a participação juvenil. Tal visibilidade não foi gratuita, haja vista o momento histórico mundial. Os/as jovens tornaram-se uma “massa” mais perceptível que em outras épocas. Nos anos 50, a máxima “sexo, drogas e *rock’n’roll*” passou a caracterizar internacionalmente a linguagem deste grupo cada vez mais emergente.

Inúmeras inquietações em relação aos/às jovens motivaram e motivam a análise de sua presença e atuação na sociedade. A Escola de Chicago foi pioneira em pensar este segmento como um fenômeno social. Tal corrente sociológica norte-americana surgiu em 1910 por iniciativa de alguns pesquisadores da Universidade de Chicago e sistematizou seus métodos e técnicas a partir do estudo da expansão urbana e industrial do meio-oeste estadunidense.³

Os novos fenômenos decorrentes desse processo de crescimento e desenvolvimento acelerado foram concebidos como problemas sociais ligados, sobretudo, à criminalidade e delinquência juvenil, aos bolsões de pobreza e desemprego, à segregação e outras formas de exclusão social.⁴

A Escola de Chicago desenvolveu uma sociologia urbana baseada no empirismo que favoreceu o estudo do comportamento desviante e, conseqüentemente, da criminalidade.⁵ Como resquício disso, podemos perceber, ainda hoje, alguns discursos sobre o/a jovem baseados nessa linha de pensamento, ou seja, de alguém fora das variadas ordens de normalidade etária, intelectual, cultural, econômica.

³ Escola de Chicago. In: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

⁴ Escola de Chicago - contexto histórico. In: <<http://educacao.uol.com.br/sociologia.jhtm>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

⁵ Escola de Chicago. In: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

1.2 Ser ou estar. Ou estar sendo?

Historicamente os/as jovens são agrupados/as de acordo com certas características das décadas. Assim, por exemplo, nos anos 50 eram os/as “rebeldes sem causa”, os/as “transviados/as”. Esse período apresentava-os/as num movimento inicial de contestação comportamental que se completaria no fim da década seguinte. A imagem norte-americana da sociedade feliz, regida pelo conforto do consumo e reforçada pelo tradicionalismo do pós-guerra, foi exportada para o mundo.⁶

Os modelos de beleza, educação e massificação dos chamados “anos dourados” fizeram com que os/as jovens revelassem uma rebeldia centrada na autojustificação, ou seja, na necessidade de se identificar consigo e não com aquilo que queriam que fossem. Paradoxalmente, a busca pela liberdade e identidade se dava através da afirmação de meios conservadores como, por exemplo, a adoção de um rei, como ocorreu com Elvis Presley, ídolo do *rock*, estilo musical que despontava naqueles idos. Podemos falar, entretanto, numa juventude que não elaborou sua utopia porque não tinha clareza do que realmente queria para si.

Entre os anos 60 e 70, viraram os/as “revolucionários/as”. Profundas mudanças culturais e ideológicas, iniciadas nos anos 50 marcaram a época. Se haviam doses de inocência e lirismo no pensamento sócio-cultural, a maior parte destes tempos foi de manifestações e protestos, principalmente da juventude aos sistemas opressores e antidemocráticos, destacando-se as manifestações estudantis que se espalharam por vários lugares, inclusive no Brasil. O mês de maio

⁶ In: REBECCHI, Débora Agatha; SOBRINHO, Bruno. A juventude dos anos dourados: o tradicionalismo pós-guerra e a ruptura rebelde com prenúncio de revolução e vontade de liberdade. Disponível em: <<http://www.lemad.fflch.usp.br/node/283>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

de 1968, na França, tornou-se histórico e disseminador na busca pela liberdade e nova autonomia da juventude politicamente engajada.

Estes “anos rebeldes” ou “radicais” são considerados os que mais se falam numa “cultura jovem” enquanto participação social e revolução nos modos e costumes. Surge a imagem do sujeito que não é mais criança e nem, ainda, adulto. Sem conseguir lidar com esse novo ser, as instituições procuraram recorrer à repressão física ou ao controle afetivo e moral para “adestrá-lo”.

Nos anos 80, os/as mesmos/as jovens foram chamados/as de “perdidos”, “sem sonhos”. Sobreviveram num modelo caracterizado por políticas conservadoras e pelo ultraliberalismo econômico ditado principalmente pelos Estados Unidos, pelo intenso moralismo em reação ao aumento do consumo de drogas e à liberdade sexual, mesmo com o surgimento da aids, ou até mesmo pelo apogeu da Guerra Fria que colocou em xeque o modelo socialista soviético e a consequente queda do Muro de Berlim, na Alemanha, em 1989.

A juventude deste período não via mais sentido apostar no coletivo como forma de existência e acesso ao bem comum, muito menos numa filiação ideológico-partidária. Surgia, então, o/a jovem com suas aspirações mais pessoais de estudo, trabalho e lazer, possível espelho de um país que ensaiava a reconstrução democrática e o controle econômico, como era o caso do Brasil do pós-ditadura militar.

Cada vez mais descrentes com as lideranças políticas, estes/as jovens eram considerados/as apáticos/as ou mesmo alienados/as. Entretanto, muitos/as deles/as acabaram transferindo suas energias para atuações em movimentos sociais ou religiosos. Estas eram formas mais concretas do sentir-se no mundo e agir em defesa dele.

A década de 90 apresentou a juventude como a geração *shopping center* ou “geração tecnológica”. Neste período, que também poderia ser chamado de “anos hedonistas” ou “anos rápidos e paradoxais”, o consumo transformou-se numa nova droga. Independentemente da classe social, o/a jovem viu, na fantasia do consumismo, uma fuga da realidade. Atrelava-se a isso, a supervalorização do aspecto físico, da aparência característica desta faixa etária.

O desapego, tanto aos ideais revolucionários dos anos 60 quanto ao culto individualista dos anos 80, marcaram a imagem do/a jovem que reformulava seus conceitos. Ele/a podia, ao mesmo tempo, ser um/a ecologista e um/a defensor/a da pena de morte, por exemplo, sem considerar-se incoerente. Os pensamentos e as opções radicais foram diluídos. Apesar da aparente liberdade de escolhas, os/as jovens dessa época também mantinham valores conservadores, como o casamento tradicional. De acordo com Dick (2003, p.253-254), o que valia para a geração dos anos 90 “era o corpo, o prazer, o fragmentado e o individual” em detrimento à geração anterior que prestigiava “a organização, a articulação, a lógica e o raciocínio”.

Outro fator relevante para a mudança de comportamento foi a chegada da Internet (a rede mundial de computadores) que acentuou “a influência da tecnologia no cotidiano de boa parte da juventude”. O mundo virtual passou a ter quase a mesma importância que o real. O planeta transformou-se numa “aldeia global” e o conceito de globalização interligou-se às diferentes áreas.

Podemos destacar, também, que os/as jovens desta década presenciaram uma profunda novidade científica – a clonagem – com possibilidade, inclusive, humana. No campo cultural, estilos musicais como o sertanejo, o axé e o pagode competiam igualmente o espaço com o *rock* que desde sempre representou a

juventude. A moda *hip-hop* também se fez presente no cotidiano juvenil, retratando a cultura da periferia que se evidenciava nas metrópoles. Os holofotes saíam do foco meramente estudantil e se dirigia para outros campos juvenis.

No entanto, o fato mais comentado desse período, no que diz respeito à participação política, foi o movimento dos “caras-pintadas”, quando, em agosto e setembro de 1992, milhares de jovens estudantes (secundaristas e universitários/as) saíram às ruas de algumas cidades brasileiras (especialmente em Brasília – a capital federal) exigindo o *impeachment*⁷ do então presidente Fernando Collor de Mello, acusado de corrupção. Seria o retorno ao período da rebeldia juvenil engajada? Talvez não com a intensidade dos anos anteriores, mas com uma presença e força marcantes.

1.3 A juventude é mesmo apenas uma palavra?

Precisamos entender o caráter didático usado pela História para contextualizar a juventude. Os agrupamentos obviamente revelam lacunas. Todos/as os/as jovens eram ou são iguais? É preciso ver além das generalizações que os/as caracterizam nos diversos períodos. O que dizer deles/as a partir das condições em que estão inseridos – classe social, geografia, etnia, gênero, acessos a bens culturais, participação político-social? Como se interagem? Quais suas demandas como sujeitos sócio-históricos? Que respostas têm para as diversas questões sociais e humanas que afligem a eles/as e ao mundo moderno?

Com tais questionamentos poderíamos, então, pensar não em uma única concepção de juventude, mas em “juventudes”, como vem apontando diversos

⁷ Processo político que apura denúncias de má conduta de altos/as funcionários/as do governo e que pode gerar a destituição do cargo. Este movimento político envolveu a juventude dos anos 90.

estudiosos da sociologia da juventude como Dayrell (2003b, p.42) e Abramo (2008, p.43), por se constituírem a partir das experiências mais significativas de suas condições e situações sociais.

Cabe aqui, pois, uma breve distinção entre um termo e outro. A condição estaria ligada à abrangência social, geração. Já a situação corresponderia ao modo como a condição é vivida dentro das diferenças de classe, gênero e etnia, por exemplo.

Hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e as desigualdades que atravessam esta noção social: a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido para os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. (ABRAMO, op. cit., p.43-44)

Assim, entendemos que a juventude não é um fenômeno natural, uma etapa da vida simplesmente, muito menos uma categoria homogênea. Trata-se de uma construção sócio-histórica cuja visão, importância e demandas variam, a partir das vivências e realidades particulares dos sujeitos e de suas épocas, conforme defende autores como Carrano (2000), Camacho (2004), Sposito (2006), Pais (2006), Abramo (2008) e Dayrell (2003b). Podemos dizer que ela

[...] constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, op. cit., p.42).

Se durante muito tempo as agências clássicas socializadoras família, escola, igreja ditavam quem era o/a jovem, hoje elas se revezam com a mídia, a ciência, os movimentos sociais e outras para tentar (re)construir um imaginário desse sujeito que responda aos seus interesses institucionais. Assim, a figura do/a jovem flutua entre o/a violento/a, o/a rebelde, o/a desinteressado/a, o/a consumista, o/a

despolitizado/a, o/a criativo/a e o/a fisicamente belo/a e muito mais. Desse modo, a partir do que se diz sobre ele/a cria-se um efeito de naturalização social em relação a esta categoria, o que reforça e legitima as generalizações e estigmatizações, aumentando o preconceito e o conflito de gerações.

Outro problema que surge com a falta de clareza dos limites de concepções é a apatia e a frustração dos/as próprios/as jovens em relação à geração de líderes que os/as rejeitam e os/as discriminam por sua linguagem, aparência, motivações, preferências culturais e uso do seu tempo livre.

Tradicionalmente, a sociedade criou a imagem do/a jovem como um sujeito incompleto cuja família, de início, e a escola, a *posteriori*, seriam os responsáveis pela educação e preparação dos/as filhos/as e alunos/as para assumirem os compromissos da maturidade. É a chamada “moratória social”⁸, ou seja, o período reservado à formação dos/as mais moços/as para aprender a ser adulto.

De acordo com Freitas (2005, p.7), reconhecia-se facilmente o fim da juventude e o início da vida adulta através de cinco características: o término dos estudos, o trabalho próprio, a saída da casa dos pais, o casamento e os/as filhos/as. Na contemporaneidade, esses “ritos de passagem” tornaram-se cada vez mais tênues. É possível ser considerado/a jovem ou adulto/a sem apresentar necessariamente os comportamentos descritos. Se as trajetórias atuais do universo juvenil são múltiplas, não-lineares e reversíveis (ABRAMO, 2005, p.34), reafirmamos a dificuldade em estabelecer uma concepção única capaz de abarcar a complexidade da juventude.

As respostas que estavam sendo produzidas no sentido da formação e preparação para uma vida adulta futura não se mostraram suficientes para dar conta dos dilemas vividos nos processos de busca de construção da

⁸ Sobre este conceito ver mais detalhes em: ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p.157.

inserção, da experimentação, da participação, que se colocam com muito mais intensidade nesta fase da vida (FREITAS, 2005, p.6).

A partir do exposto, retomamos nossa questão inicial: o que é mesmo ser jovem? O que é a juventude? Quais suas demandas e seus referenciais? Talvez encontraremos algumas respostas entendendo, então, o conceito de juventude.

Poderíamos dizer, assim, que um ponto de partida comum a qualquer concepção é o referencial etário, mesmo que não seja definido rigorosamente. A juventude tem características particulares, próprias de sua faixa etária, sejam elas no nível psicobiológico – com as mudanças corporais e hormonais, no nível sócio-geracional – com a construção e expressão de valores, no nível legal – como sujeito de direitos, ou no nível da identidade cultural – com suas experiências coletivas e simbólicas de pertencimento. Daí, falar-se numa “identidade juvenil” ou “cultura juvenil” (ALPIZAR; BERNAL, 2004, p.28). Dizemos ainda que

É esta singularidade que pode também fazer com que a juventude se torne visível e produza interferências como uma categoria social. Assim, mesmo não sendo suficiente, ou mesmo central, para todas essas abordagens, a noção de fase do ciclo vital pode ser um bom começo para a discussão (FREITAS, op. cit., p.6).

Insistimos, portanto, em enfatizar a dificuldade na conceituação de juventude e na necessidade desta compreensão para que se possa construir e também desconstruir olhares acerca deste agrupamento social ao perceber que não existe uma homogeneidade da/na juventude. Podemos encontrar comportamentos, gostos e ideias comuns, mas não uma igualdade. Contudo, é inegável que pensemos nas similaridades e condicionantes que marcam as experiências dos sujeitos jovens, além da conjuntura histórica de cada época. Daí, a insistência no tema, particularmente, tendo em vista a discussão proposta neste estudo, já que falamos a partir das vivências que se constituem na educação dentro da escola.

Não podemos definir e muito menos entender o/a jovem sem levar em consideração as questões do seu tempo, do espaço onde vive e da cultura que difunde, já que os conceitos estão ligados às construções sociais, históricas e culturais das diversas épocas. Ainda, é a ciência ou os intelectuais, numa postura adultocêntrica, que têm determinado os parâmetros dessa conceituação e até mesmo validam as ações políticas.

Podemos perceber isso nas palavras de Abramo (2005, p.20-34), quando afirma que os paradigmas nas políticas para a juventude se dão através de quatro abordagens. A primeira vê esta etapa como período preparatório, pensando-se assim os programas educacionais, por exemplo, e o serviço militar. A segunda entende a juventude como etapa problemática em que o/a jovem é um/a transgressor/a e ameaça ao desenvolvimento social. Com essa visão são pensadas as políticas compensatórias, exemplificadas pelos programas de saúde e segurança social, como o combate à gravidez precoce e ao narcotráfico. A terceira abordagem vê o/a jovem como ator estratégico do desenvolvimento. Dessa forma são estipulados os programas ligados ao empreendedorismo, formação técnica ou combate à pobreza que potencializam o indivíduo para resolver os desafios do desenvolvimento. A última abordagem percebe o/a jovem como cidadão/ã, sujeito de direitos. Tal visão determina os programas centrados na noção de cidadania, participação e inclusão social, diferenciando-o dos demais segmentos sociais.

Resta-nos pensar, como afirma Bourdieu (1983), se a juventude é mesmo apenas uma palavra, já que muitos dizem quem ela é ou o que quer que ela seja. Perguntaríamos se o/a jovem é, está sendo ou é conduzido/a a ser. O que dizer desse sujeito que não é mais criança ou adolescente e nem adulto ainda e que, muitas vezes, é obrigado a “travestir-se” de um ou de outro?

As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar. [...] Quando digo jovens/velhos, tomo a relação em sua forma mais vazia. Somos sempre o jovem ou o velho de alguém. É por isso que os cortes, seja em classes de idade ou em gerações, variam inteiramente e são objetos de manipulação. [...] o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (BOURDIEU, 1983, p.112-113).

Concomitantemente a qualquer concepção, o/a jovem de carne e osso mostra a que veio, principalmente através da arte que faz ou consome. Afinal, ela ainda é capaz de abordar a juventude de maneira ampla. Abstrai, embora com função estética, a dimensão da utopia e do simbolismo juvenil, conferindo um certo senso de confiança e fortalecimento dos valores deste grupo. Nessa perspectiva, permite a integração desse sujeito com a comunidade do seu tempo.

O que dizemos pode ser reiterado pelas palavras de Abramo (2005, p.27-31), quando chama a atenção para considerarmos a visibilidade juvenil atual a partir da colocação em público das suas demandas. Assim, os/as jovens terão a possibilidade de emergirem como grupos singulares, com identidades pessoais e coletivas, frutos de intensas experimentações e situações até então não apreciadas em outros tempos nem em outras fases da vida.

Dessa maneira, uma aproximação que defendemos, quanto à concepção de juventude, corrobora com a apresentada pelo PROJETO JUVENTUDE (2004)⁹ e está

marcada centralmente por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades, o que exige experimentação intensa em diversas esferas da vida. Essa fase do ciclo de vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a

⁹ PROJETO JUVENTUDE: documento de conclusão. O texto apresenta o relatório de uma pesquisa nacional sob a responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas. Os dados foram compilados em 2003, após serem ouvidos 3.600 jovens de 15 a 24 anos, de condições variadas, em todo o país.

maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a “tarefa” quase exclusiva de preparação para a vida adulta. [...] A condição juvenil se desenvolve em múltiplas dimensões. Os jovens são sujeitos com necessidades, potencialidades e demandas singulares em relação a outros segmentos etários. Requerem estruturas de suporte adequadas para desenvolver sua formação integral e também para processar suas buscas, para construir seus projetos e ampliar sua inserção na vida social. [...] O reconhecimento da especificidade da juventude tem que ser feito num duplo registro: o da sua singularidade com relação a outros momentos da vida, e da sua diversidade interna, que faz com que a condição juvenil assuma diferentes contornos. [...] A juventude vive, hoje, por um lado, possibilidades ampliadas no que diz respeito à liberdade de escolhas e práticas comportamentais, potencializando os processos de experimentação e definições próprios dessa idade (PROJETO JUVENTUDE, 2004, p.12).

Nesse sentido, defendemos a ideia de que o/a jovem precisa e tem o direito de ser ouvido/a e melhor observado/a para, então, responder quem realmente é e, assim, dialogar com os demais sujeitos e agências socializadoras, isto feito porque ao longo dos anos poucas vezes esses/as têm sido procurados/as para opinarem sobre si mesmos/as e sobre as realidades que os/as rodeiam.

Nessa perspectiva, conferiríamos a juventude como um modo de ser, um experimentar-se no tempo e no espaço. Além da moratória social, atribuída pelos adultos, torna-se necessário pensar na “moratória vital”¹⁰ (MANNHEIM, 1968, p.72), isto é, as “reservas produtivas” e as “novas potencialidades latentes” que acompanham este segmento e o faz tão singular.

Pais (2003, p.56) defende a ideia de complementaridade nas relações sociais. As demais gerações internalizam valores próprios da cultura juvenil na medida em que se aproximam de determinados padrões. O oposto também ocorre. O/A jovem ingressa no mundo adulto, sendo aceitas ou “toleradas” algumas de suas manifestações mais específicas.

¹⁰ Ver também MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura et al. *Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996. O termo é trabalhado por Hilário Dick. Disponível em: <<http://observatoriojuvenildoavale.blogspot.com/2010/03/moratoria-vital.html>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

Percebe-se, assim, o conceito amplo de cultura como os conhecimentos compartilhados comuns a uma comunidade. Vale lembrar, entretanto, que esse processo não se dá de forma harmoniosa e linear. Há disputas de poder em vários níveis em que, ora vence o/a jovem e, na maioria das vezes, o/a adulto/a, que tem poder de decisão e credibilidade social.

Já Morin (1969, p.153-163) afirma que o atual modelo de homem e de mulher se sustenta na “nova Trindade” – amor, beleza, juventude. Não querem envelhecer e nem se preparam para isso. As sociedades históricas que valorizavam o/a adulto/a sofrem a concorrência do/a jovem. O autor diz que os ritos de iniciação, que antes garantiam a passagem da infância à vida adulta, perecem ou desaparecem. Camufla-se o envelhecimento com plásticas, maquiagens, massagens, sucos e substâncias que mantêm a aparência juvenil, além da democratização do rejuvenescimento com a ampliação de saunas e institutos de beleza para transformar-nos em deuses olímpicos.

Calligaris (2000) discute o lugar do jovem na sociedade contemporânea. Ele aborda o fenômeno atual de “adolescentização”. Almeja-se manter o físico e o comportamento juvenis pelo máximo de tempo possível, independentemente da idade que se tenha. A tradição vira símbolo do fracasso do mundo adulto. Prega-se o desejo ao *status* de juventude, o que já é perceptível em setores como o vestuário e o mercado de trabalho, sem contar a ciência que muito investe na eterna busca do “elixir da longevidade”. Isso significa uma confusão de papéis e uma grande controvérsia, pois se de um lado a cultura moderna supervaloriza o corpo “sarado”, do outro se esquece dos problemas que afligem o/a jovem real.

Kehl (2004, p.90) também analisa a extensão desse período denominado juventude. Para ela, na sociedade atual “parece humilhante deixar de ser jovem”,

pois estaríamos entrando direto na velhice, eufemisticamente tratada por termos como “terceira idade” ou “melhor idade”. Dessa forma, fica “vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto”.

Com dificuldades em decidirem seus destinos, os/as jovens adultos/as tornaram-se iscas para a criação de um mercado promissor. “Ser jovem virou *slogan*” (KEHL, 2004, p.92), o que remete ao livre consumo sem as amarras morais e religiosas que antes regulavam mais os corpos e mentes. Consumir representa a felicidade e a aceitação social, uma vez que passa a ser considerado/a cidadão/ã somente aquele/a que consome algo. Cria-se um efeito paradoxal, violento e doentio diante da cultura jovem na medida em que ela convoca todas as idades e classes sociais, mas exclui aqueles/as impossibilitados/as de consumi-la.

É nítida como a ostentação de símbolos juvenis, oferecidos como meros produtos mercadológicos para aqueles/as que desejam e podem consumi-los, potencializa a impressão de poder viver intensamente o presente e ter mais tempo ainda pela frente para administrar a vida. Contraditoriamente, a sociedade não deixa de imitar o/a jovem sem desistir de criticá-lo/a naquilo em que ele/a ainda não é – um/a adulto/a.

Entendemos, contudo, que pensar o conceito de juventude é importante à medida que esta definição abre caminhos para um maior e melhor conhecimento desta categoria social fortemente marcada por uma história recente que a considera como sujeito de direitos, mas principalmente de deveres e, como tal, tem vivido, dentro das diferentes instituições socializadoras, particularmente a escola, uma série de situações do não exercício e da falta de visibilidade das suas condições, o que não deixa, entretanto de mostrar sua presença.

1.4 Presença no espaço escolar: dimensões que revelam as juventudes

Ao apreciar as ideias de Morin (1969), Abramo (1994), Camacho (2004), Dayrell (1999, 2006, 2007), Oliveira (2006), Sposito (2008), Martín-Barbero (2008) e do Brasil/Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância (2009) percebemos e apontamos algumas dimensões que inserem e revelam as juventudes no espaço escolar, conferindo-lhes identidades.

A dimensão da sociabilidade e do lazer se faz presente na medida em que os/as jovens alunos/as reapropriam dos tempos e dos espaços físicos previamente definidos pela escola. A tradicional sala de aula, o pátio, a quadra, a biblioteca e outras partes que, *a priori*, destinam-se à locomoção rápida ou à disciplina, ganham novos sentidos, podendo não coincidir com aqueles defendidos pelos/as profissionais da educação. A geografia física dá lugar a uma geografia afetiva, de experimentações, pois tais espaços transformam-se em locais de encontros, namoros e outras relações grupais e de lazer. É inútil pensar que os/as estudantes mudam completamente seus comportamentos ao passarem de um espaço a outro, correspondendo exatamente às expectativas da escola. O ápice dessa dimensão encontra-se na hora do intervalo de recreio ou em eventos esporádicos constantes do calendário escolar, períodos que se tornam curtos para a fruição, o bate-papo descontraído dos grupos de afinidades e a exibição de seus corpos, aparelhos tecnológicos e paramentos, apesar dos olhares censuradores da instituição. “A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos” (DAYRELL, 2006, p.151). Esta dimensão permite que a escola seja um local onde se conviva com as diferenças

entre os/as iguais, possibilitando lidar com a subjetividade, os sentimentos e a troca de ideias.

A dimensão da cultura e do estilo é percebida quando o simbólico passa a ser a forma mais presente de comunicação e criação de identidade. Os/as jovens, ao mesmo tempo em que consomem, produzem manifestações culturais próprias, o que lhes garante pertencimento e autonomia longe do olhar adulto. Na escola, esta dimensão apresenta-se quando se formam os agrupamentos para dançar, ouvir música, partilhar o visual. Geralmente utilizam o próprio corpo para “falar” o que gostariam, mas não sabem como ou não podem. O boné, a tatuagem, o *piercing* viram, então, linguagens. Em algumas ocasiões, tratam-se simplesmente de modismos ou prazeres imediatos, frutos da espetacularização da vida moderna e da dinâmica do mercado capitalista. Enquanto produtor/a de cultura, o/a jovem pode “vivenciar experiências de caráter eminentemente juvenis” (CAMACHO, 2004, p.334) e até mesmo compartilhar espaços dirigidos pelos/as adultos/as, mas também há o risco de ficarem numa posição marginal por divulgarem determinado estilo visto como negativo. Essa dimensão é responsável pela criatividade capaz de reduzir as fronteiras entre a vida e a arte. Através dela, o/a jovem se reinventa e produz sentidos diversos para sua própria imagem, posicionando-se no mundo de forma diferenciada. É possível que façam dessa dimensão um projeto de vida. Transformar a escola num espaço de expressão da cultura, estilo e lazer juvenil ainda é uma realidade remota, seja por descompromisso das autoridades, seja por desinteresse de muitos/as profissionais da educação. O que acontece geralmente é o conflito acirrado entre a cultura dos/as jovens e a cultura escolar que raramente os/as reconhece enquanto seres com identidade própria.

A dimensão do conhecimento e da informação encontra-se no diálogo entre os sujeitos da escola. Na troca de saberes se instaura a alteridade. Porém, é na representação dos papéis de aluno/a e de professor/a que se constroem os modelos de comportamentos, conhecimentos e saberes estereotipados e hierarquizados. Criam-se os “tipos”: os/as que sabem mais e os/as que sabem menos; os/as concentrados/as e os/as indisciplinados/as; os/as bons/boas e os/as ruins. Quando não se leva em conta a trama de relações e informações a que os/as jovens estão constantemente expostos para a construção de suas vivências e saberes, o conhecimento escolar acaba se reduzindo a um conjunto de temas consagrados pelo material didático transmitido para memorização, na maioria das vezes, sem nenhuma relação com a realidade dos/as estudantes. O conhecimento construído e, a todo momento, reconstruído pelo/a jovem geralmente não encontra interlocução no ambiente escolar que, dessa forma, impossibilita uma aprendizagem significativa, frustrando suas expectativas sobre o que aprende e o que é ensinado. A aula torna-se uma chatice que, de tempos em tempos, precisa ser alternada com alguma descontração. “A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno” (DAYRELL, 2006, p.156). Conhecer sua linguagem, seus sentimentos, suas dúvidas e crises, seus gostos, sua sexualidade permite mediar com mais eficiência o processo educativo. A própria estrutura física e pedagógica da maioria das escolas para jovens não consente que se otimize esta dimensão. Algumas atividades extraclasse, teoricamente voltadas ou organizadas pelos/as jovens, costumam ser vistas como passatempos contrários ao conteúdo formal a ser trabalhado. “Isso evidencia a falta de sensibilidade de colocar a organização da escola em função daqueles/as que são sua razão de existir, ou seja, os alunos” (ibid., p.159). Aproximar-se dos saberes e

conhecimentos juvenis não é tarefa fácil para um grande número de profissionais da educação. Apesar de algumas iniciativas louváveis, muitos/as ainda permanecem enraizados nos valores e na autoridade pedagógica conferida pelo sistema ao longo dos séculos e não desejam abrir mão disso.

A dimensão da tecnologia e do consumo manifesta-se no ambiente escolar na medida em que o sentimento de pertença e existência do/a jovem se dá quando está “ligado” aos bens materiais da modernidade, não importando a forma de acesso a esses, se por meios lícitos ou ilícitos. A mídia cumpre um papel não só de impor certo “modelo estético e sinalizador de um *status* social almejado, mas também de um modelo de cidadania – quem não o ostenta é imediatamente jogado para o campo dos desqualificados para o convívio social” (ABRAMO, 1994, p.73). A fixidez não é condição para o pertencimento. Amplia-se a noção tradicional de tempo e espaço, podendo ser/estar/ter o aqui e o lá, entre o local e o universal. Se nos anos 50 as mudanças culturais que afetaram a sociedade determinaram o *jeans*, por exemplo, como um dos símbolos da juventude, hoje os artefatos tecnológicos, como celulares e MP3, representam muito mais do que meros objetos de comunicação e entretenimento para os/as jovens que não se separam deles. São fortes mediadores entre o pensamento e o mundo que os/as cerca e interferem diretamente na linguagem, na socialização e na construção do conhecimento. Apertar uma tecla passa a significar muito mais do que uma simples ação mecânica. É sim um estímulo do pensamento, prolongamento dos sentidos que comunica algo geralmente não entendido pelos/as educadores/as. O mundo virtual vira continuidade do mundo real, a liberdade que imaginam para suas vidas. “A Internet é um terreno propício para o desenvolvimento de suas capacidades criativas, lógicas e técnicas” (OLIVEIRA, 2006, p.247). Nessa dimensão percebe-se que é muito

importante para o/a jovem estar conectado, “zapeando” e interagindo pelo mundo das imagens que ele/a aproveita como quer. Uma geração que praticamente nasceu lidando com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), regida pela complexa relação entre a produção e o consumo dos bens, merece uma investigação mais amíúde dos seus novos hábitos diferentes dos/as adultos/as. Importa-nos, enquanto educadores/as, verificar melhor como se expressam, se relacionam e ganham o mundo a partir das “novas sensibilidades produzidas pela experimentação tecnologicamente mediada e pelo consumo cultural em grande escala” (OLIVEIRA, 2006, p.256). Na contemporaneidade torna-se difícil escolher outro símbolo juvenil que não seja algum ligado ao universo das novas tecnologias digitais. “A tecnologia é, hoje, uma das metáforas mais potentes para compreender o tecido – redes e interfaces – de construção da subjetividade juvenil” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p.20).

A dimensão do trabalho e da participação político-cidadã aparece na experimentação dos/as alunos/as jovens que tenham contato com o mundo do trabalho ou a participação social, desenvolvendo de diferentes formas a capacidade de liderança, independência e autorealização. Embora essa dimensão não seja percebida em muitos jovens estudantes da educação básica, por ainda serem sustentados ou tutelados por suas famílias e até alheios, desinteressados ou desconfiados dos modelos tradicionais de política institucional, há aqueles que lidam com ela ao conciliarem o ambiente escolar a uma ocupação profissional, religiosa, desportiva, cultural, política, voluntária, solidária. De acordo com as necessidades e com o momento de vida em que se encontra o/a jovem aluno/a, conciliar a escola com essas ocupações torna-se perfeitamente viável. Os projetos se superpõem ou poderão sofrer ênfases maiores ou menores em determinados períodos e sob

determinadas condições. Esta dimensão é importante para articular as “demandas do presente e projetos para o futuro” (SPOSITO, 2008, p.106), além de ampliar a visão sobre a organização e a estrutura da sociedade. Também apresenta ao/à jovem aspectos relevantes para estabelecer seu modo de inserção na vida adulta e na esfera pública. As relações que se constroem nesses outros espaços não deixam de ter caráter educativo, dificilmente reconhecido pela escola. É importante perceber que a produção de saberes flui cotidianamente dentro e fora das instituições e deveriam se complementar, ampliar. Para os/as jovens alunos/as que desfrutam dessa dimensão, a inserção social se dá exatamente no momento em que ela é vivenciada, ao contrário da ideia de moratória cujo entendimento é a “suspensão da vida produtiva através da ocupação do tempo do/a jovem pela escola” (ABRAMO, 1994, p.64). Desse modo, o/a próprio/a aluno/a reconhece a sua condição de ser jovem ao desenvolver uma atividade profissional ou durante a participação num evento político-social.

Estas dimensões revelam as marcas dos/as jovens estudantes como sujeitos concretos, sociais e históricos que fazem História e não simplesmente são levados por ela. Compreender a escola no seu cotidiano como uma construção social e como espaço de interações e expressividades juvenis contribui para a problematização da função social desta instituição e do seu processo de formação/humanização.

CAPÍTULO II

JUVENTUDE E ESCOLA

*A minha escola
Tem gente de verdade.*

Renato Russo

A escola é uma instituição criada pela sociedade em determinado momento de seu desenvolvimento, tendo em vista o grau de complexidade de sua bagagem cultural e quando não havia mais condições para a família, sozinha, ocupar-se da transmissão de valores e conhecimentos aos/às filhos/as.

Segundo Cunha (2000, p.447-450), o modelo de escola que vigora até hoje originou-se no século XVII, quando foi pensado como apoio às famílias que viam a necessidade de auxílio para a educação das crianças, devido à escassez de tempo e competência para tanto. Assim, os/as adultos/as eram liberados/as para outras tarefas mais relevantes na sociedade.

Embora a própria sociedade a tenha naturalizado como um “segundo lar”, a instituição, com o passar do tempo, tornou-se independente das famílias e, muitas vezes, posicionou-se contrária a elas. Prova disso são os diversos símbolos e discursos que a norteiam e elevam seu *status quo*. Prega o saber científico em detrimento aos costumes familiares, a uniformização dos/as alunos/as em detrimento aos processos individuais, o pensamento desenvolvimentista urbano em detrimento aos valores do campo e dos grupos mais empobrecidos. Em torno das práticas

escolares predominou-se a cultura da burguesia, já que esta era a classe social em ascensão que assumia o poder hegemônico¹.

As demandas apontadas pela modernidade transformaram a escola numa instituição complementar e necessária cuja função era assegurar a formação técnica das crianças, adolescentes e jovens na direção de um ideal de sociedade que representasse o desenvolvimento social. Ainda hoje é o lugar estruturado, com profissionais autorizados, onde se dá a propagação das ideologias dos grupos que a regulam – governo, igreja, sistema político-econômico.

Cunha (2000, p.449) afirma que, além da preparação no aspecto profissional, a escola tornou-se indispensável “para a integração da pessoa ao mundo da comunicação escrita que domina o cenário cotidiano”.

Somente nos anos finais do século XX, acompanhando o processo de redemocratização do país e de novas conquistas sociais, as políticas de universalização do ensino levaram para dentro desta instituição algumas categorias historicamente excluídas, como os pobres, os negros, as mulheres. A meta era educar e adequar todos/as aqueles/as considerados/as obstáculos ao desenvolvimento social. Porém, a abertura para a diversidade de sujeitos não garantiu a qualidade dos serviços prestados e muito menos as especificidades exigidas pelo novo público.

2.1 Escola: para que (ou para quem) serve?

Uma vez que a exigência pela educação formal extrapolou os limites dos lares, deliberou-se à escola a função de formar os/as mais novos/as, até o momento

¹ Ascensão da Burguesia. In: <<http://pt.wikipedia.org/wiki>>. Acesso em: 03 de maio 2011.

em que pudessem assumir as responsabilidades de “gente grande”. Esse período reservado à preparação para a vida adulta – moratória² – foi legitimado pela sociedade. Assim, a instituição escolar recebeu prestígio social e o acesso a ela virou sinônimo de ascensão sócio-profissional.

No entanto, a contemporaneidade revela outra lógica na educação, que não responde mais, como deveria, aos anseios das famílias e muito menos dos/as jovens alunos/as que, embora insistam, ou são induzidos a insistirem, em reconhecer a escola, ainda, como uma possibilidade de certa ascensão social. Não por ela mesma, mas pelo que o conhecimento aí produzido pode contribuir para isso.

Numa sociedade que valoriza cada vez mais o indivíduo jovem e letrado³, a competição para a exclusão torna-se evidente, criando a filosofia do “vença o melhor” e desconsiderando as especificidades dos sujeitos. Além disso, raramente possibilita a discussão do quadro real e atualizado pelo qual caminha a sociedade e a juventude. Assim,

A escola, que se preocupava com uma formação cultural de valores, vê-se obrigada a atender à demanda de uma sociedade cada vez mais decadente, que deseja um sujeito pragmático, consumista e inserido no modo produtivo e capitalista. O que vale é o capital. Certamente, em nenhuma outra época da história civilizatória investiu-se tanto na formação inicial e continuada de recursos humanos, porém, cada vez mais percebe-se a necessidade de novos investimentos; de novas perspectivas capazes de atender a uma demanda desenfreada que segue sem rumo. Nunca a sociedade teve um contingente com tantos letrados, pessoas altamente qualificadas e preparadas. Nunca se deu tanta importância à educação, ao ensino e ao conhecimento, porém, com exceções, percebe-se a instalação do caos em todas as esferas e níveis de escolaridade (LAMPERT, 2005, p.32).

De forma ampla, pensamos a educação com o objetivo de permitir ao sujeito constituir-se cada vez mais como pessoa, conhecendo melhor o mundo em que vive, estabelecendo nele relações de reciprocidade, autonomia e respeito.

² Conceito inicial de Erik Erikson, já abordado no capítulo 1 deste trabalho. Mais detalhes, recomendamos a leitura de *Identidade, juventude e crise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p.157.

³ Aquele/a que obtém a instrução da educação formal.

No entanto, questionamos se isso acontece efetivamente no ambiente escolar. Especificamente, remetendo-nos aos/às alunos/as, indagamos, por exemplo: quem é o/a jovem que frequenta a escola hoje? Quais suas demandas? Qual a função da escola na contemporaneidade? Como esta instituição tem se relacionado com o seu público juvenil?

É fato que a instituição escolar enfrenta uma crise que se dá, entre outras dimensões, na dificuldade de diálogo com as culturas juvenis presentes dentro dela, refletindo-se na linguagem, nos trajés, na música, nas ideias, nos comportamentos.

Tais vivências são diferenciadas, tendo em vista a multiplicidade de jovens que convivem neste ambiente: mulheres e homens, trabalhadores/as e desempregados/as, negros/as e brancos/as, homossexuais e heterossexuais, pais e mães, de religiões ou times diversos.

Nesse sentido, deveríamos perceber de uma melhor forma como estes/as convivem e que demandas trazem para a escola, para si e para a sociedade. A percepção dessas pessoas e suas situações podem mover outros sentidos em relação ao ensino e a aprendizagem desses sujeitos.

Com sua estrutura rígida de normas, horários, conteúdos, arquitetura, metodologias e, principalmente, por causa do modo como os/as jovens, muitas vezes, são vistos/as, a escola acaba negando a presença significativa das diversas manifestações juvenis, que acabam se transformando num insistente “mundo paralelo”, provando que, mesmo “invisíveis”, estes sujeitos possibilitam, de várias formas, a sistematização dos conhecimentos construídos e socializados neste ambiente.

Aqueles que persistem em frequentá-la ainda a veem de forma positiva. Atribuem-na, acima de tudo, função socializadora, espaço do encontro e do lazer,

sem, contudo, descaracterizar as formas de conhecimento que se constroem a partir desses elementos (DAYRELL, 2006).

É nítida a distância e a resistência da escola a diversos elementos da cultura juvenil, perceptíveis através da linguagem técnica e adulta utilizada na pedagogia, do currículo, das normas autoritárias, das grades e muros altos instalados e até da intervenção policial em muitos casos em que determinadas manifestações dos/as jovens estudantes são vistas como crime. Reconhecer a condição juvenil presente no interior da escola e não aceitá-la depõe contra o próprio discurso da instituição escolar que é o da ampliação da bagagem cognitiva e cultural dos sujeitos que ali se encontram.

Este modelo de escola sem um projeto que contemple as culturas e demandas atuais da juventude, somente tende a tornar cada vez mais desinteressante o processo educativo. Ser aluno/a passa, então, a ser um pesado esforço, um fardo. As consequências das cobranças escolares se refletem nas marcas juvenis tidas como “transgressoras”, dentre as quais estão a pichação, o uso de boné e de aparelhos tecnológicos, a cabulação às aulas, o desânimo, a evasão, as indisciplinas em geral e até os atos de violência.

O que aqui ressaltamos é, pois, o determinismo da escola em relação aos seus agentes educativos – os/as jovens estudantes. Ou seja, muitas vezes o que podemos perceber é que a falta de diálogo e interação entre os/as gestores escolares e os/as jovens alunos/as têm provocado determinadas atitudes por parte desses/as que poderiam fazer a escola repensar seus caminhos.

Dessa forma, se os/as jovens não se sentem à vontade na escola, não participam efetivamente dela, a não ser no horário das aulas. Criam, assim, uma relação apenas instrumental com este espaço. Nessa tentativa, por parte da

instituição, de se evitar o conflito com o/a jovem real, estudar acaba sendo obrigação, negando-se ao ambiente um *locus* agradável para se frequentar.

No entanto, a maioria resiste, seja nas ações instituintes dos atores juvenis, diferentes daquelas já instituídas e fixadas oficialmente, seja pelo fato de ser condecorado/a com um certificado de conclusão de uma etapa de formação e suposto passaporte para o futuro profissional.

Contudo, reconhecemos, com suas variadas teorias e críticas pedagógicas, as funções da escola no tocante às suas metas em relação ao ensino e à aprendizagem, bem como em suas ações socializadoras e normalizadoras para as novas gerações. Entendemos que, se a instituição abrir mão de cumpri-las, outros/as “candidatos/as a educadores/as” aparecerão – a mídia, o crime organizado, as gangues de rua, o subemprego. Com certeza, ofertarão uma educação que conduzirá nossos/as jovens às sobras do mundo globalizado.

Observamos que a “instituição escolar está submetida às necessidades do sistema produtivo. Educar acaba por se identificar com a preparação de alguém para o desempenho de trabalho num sistema econômico” (SANTOMÉ, 1995, p.54). O problema é que tal ideia acaba sendo legitimada como natural, sem problematização. Nessa perspectiva, perguntamos se há realmente uma educação transformadora ou se ela obedece apenas à lógica do capitalismo, reproduzindo “peças” exclusivas para o mercado.

A educação, nesse sentido, é uma *educação continuada*. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório, tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). [...] Portanto, a “educação continuada”, como necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. [...] *Ela funciona para quem?* Se é que funciona. Certamente funciona, por enquanto (mas não tão bem), para os tomadores de decisão do capital transnacional, e não para a maioria

esmagadora da humanidade, que tem de sofrer as consequências (MÉSZÁROS, 2008, p.75-76. grifos do autor).

No contexto da educação para o capital, o/a jovem é visto como coisa, mão-de-obra barata e quase descartável, principalmente os/as pobres e os/as negros/as. A categoria juvenil deve ser encarada como possibilidade social e não como ameaça, muito menos recurso para suprir uma demanda econômica.

Mais do que nunca é preciso entrelaçar educação e democracia, aprendizagem e transformação pessoal e social. É necessário rever o caráter quase exclusivamente funcionalista da educação, particularmente, quando os conhecimentos, conteúdos, atitudes e valores que se aprendem na escola só adquirem importância se se voltam para a cultura hegemônica e o mercado que os definem.

Nesse sentido, vale destacar que criou-se, recentemente, a tese de que “escolarizando mais e melhor aumenta-se a produtividade econômica de um país” (SANTOMÉ, 1995, p.70). Da mesma forma, não é à-toa que a expressão “qualificação para o mercado” passou a ser demasiadamente usada na atualidade. Vê-se, então, o processo de inversão, já que quem parece definir, neste momento, os rumos da educação não é a escola e seus agentes, mas o mercado de trabalho, o que, de alguma forma, a fragiliza diante da complexa realidade em que vivemos.

2.2 Teorias sobre a escola: entre a dominação, a reprodução e a resistência

Ainda faz parte do senso comum ver a juventude como problema ou um ser incompleto que poderá ser “moldado” de acordo com as conveniências das instituições, dentre elas a escola. Assim, numa visão política, a escola passa a ter a

função de controle social, conforme analisou Foucault (1988). Segundo ele, este aparelho do Estado tem a disciplina, a vigilância e o adestramento dos corpos e das ideias como âncoras em seu funcionamento.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica do poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos 'dóceis'. [...] Aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (ibid., p.127).

Numa analogia entre a instituição escolar e a prisão, o filósofo francês afirma que, com o intuito de organizar o descontrole dos indivíduos, a disciplina é um procedimento para “conhecer, dominar e utilizar” (ibid., p.131). Uma vez disciplinado/a, no sentido foucaultiano de adestramento, o/a jovem aluno(a)/prisioneiro(a) é recompensado/a, caso corresponda às expectativas institucionais. A nota, os elogios dos/as professores/as e medalhas condecorativas são bons exemplos disso. Não obstante, observa-se também as sanções aos/às indisciplinados/as que cometem atrasos, desatenção, insolência, indecência.

Ao comentar a obra *Vigiar e punir*, de Michel Foucault, Gallo (2003, p.99-101) cita alguns aspectos explícitos e outros sutis do controle escolar. É interessante perceber, por exemplo, como a própria estrutura física e arquitetônica da escola favorece intencionalmente a vigilância, permitindo que muitos olhos a exerçam, haja vista o enclausuramento e fechamento do espaço escolar com muros altos, o formato e a distribuição das salas de aula, a disposição enfileirada das carteiras, a fragmentação do conhecimento para controlar o que os/as alunos/as devem saber, a

organização dos horários e a ocupação do tempo com atividades direcionadas, a avaliação materializada em nota ou conceito, as marcas de exercício do poder do/a professor/a para aprovar ou reprovar.

A educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino – a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal –, há também funções latentes, como a ideológica – a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, dessa maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas (GALLO, 2003, p.99).

Esta técnica de modelagem do comportamento, baseada na ação/reação e conhecida na psicologia como behaviorismo, reforça o caráter meritocrático da escola, no sentido de que premia aqueles/as que a obedecem ao “pé da letra”. Tal “jogo” é reforçado na sociedade, de modo que as famílias acabam convencendo os/as filhos/as a aceitá-lo (SANTOMÉ, 1995, p.73).

Mesmo havendo inúmeros argumentos pedagógicos para explicar esses e outros procedimentos escolares, não podemos deixar de refletir sobre o caráter político de tais recursos para a disciplinarização. Afinal, só podemos julgar se os mecanismos adotados pela escola são bons ou ruins se auxiliam no processo de integração, autonomia e desenvolvimento da responsabilidade do sujeito ou se servem apenas para formá-lo com o objetivo de reproduzir e servir à ordem vigente.

Bourdieu (1974), ao analisar a organização interna do campo simbólico que procura ordenar o mundo com seus discursos e representações, conclui que a cultura, através da escola, reproduz a ordem do poder hegemônico. O sociólogo vê a prática escolar embuída de ideologias. Nesse contexto, a escola favorece ainda mais

os já favorecidos pelo “capital cultural”⁴, legado geralmente pela família (BOURDIEU, 1974, p.312).

O pensador afirma ainda que a cultura transmitida pela escola perde sua função unificadora, pois legitima e naturaliza a ordem arbitrária e as desigualdades impostas pelo sistema de dominação vigente – o da elite, além de consagrar como hábito comum a toda a sociedade os sistemas de pensamento de uma determinada época ou grupo (ibid., p.208). É ele quem diz:

[...] a escola exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assina, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior. [...] O sistema de educação pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (id., 2008, p.58-59. grifos do autor).

A partir dessa ideia, Bourdieu apresenta-nos dois conceitos importantes para a análise da educação. O primeiro deles é o de “violência simbólica”, ou seja, qualquer forma de poder não-físico que impõe significações, tornando-as legítimas e dissimulando as relações de força ali envolvidas. O segundo é o de *habitus*, que se trata das ações perpetuadas pelos indivíduos na sociedade após cessar a própria ação pedagógica.

Sob esse ponto de vista, fica claro que as práticas escolares formais apropriam-se da autoridade pedagógica para impor arbitrariamente a cultura da classe dominante, legitimando-a e exercendo o poder simbólico. Exemplo disso,

⁴ BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de Educação*. Segundo o autor, o termo refere-se à acumulação de elementos culturais pelo indivíduo seja no estado incorporado (herança familiar, domínio da língua culta, informações diversas), no estado objetivado (acesso a bens culturais como livros, pinturas, esculturas) ou no estado institucionalizado (títulos, certificados escolares). Configuram as diferentes formas do saber que se tornam socialmente dignas ou não de crédito, além de apontarem as desigualdades entre as classes sociais que se materializam no desempenho escolar.

dentre outros que poderíamos apontar, é a linguagem adotada pela escola – o dialeto padrão – que desvaloriza as outras modalidades da língua dos/as alunos/as levadas para o interior do espaço escolar. A reprodução cultural se dá sem coerção visível, mas através das condutas e dos hábitos adquiridos.

Se as teorias da dominação e da reprodução tentam explicar o funcionamento do sistema escolar como uma grande “linha de montagem”, novos modelos teóricos abordam a dinâmica cotidiana na escola.

A Teoria da Resistência, defendida por Peter Mc Laren e Henry Giroux, por exemplo, faz a leitura dos rituais, da linguagem, do estilo e do sistema de significados que constituem o campo cultural dos “sujeitos dominados”.

O avanço que essa teoria nos traz é a dialética entre o sistema e a ação humana, provando que, neste caso, a escola é, ao mesmo tempo, um lugar de reprodução e de produção, pois permite a resistência à violência simbólica.

Essa perspectiva de análise das relações sociais expressas no cotidiano escolar apresenta-nos uma espécie de superação das teorias pessimistas da reprodução, pois nos mostra que o autoritarismo e a dominação não são recebidos de forma passiva e indiferente pelos/as “dominados/as”. Esta teoria defende que determinantes sociais, econômicos e culturais “operam através de mediações de classe e cultura para moldar as experiências antagônicas vivenciadas cotidianamente” pelos/as estudantes (GIROUX, 1986, p.135). Assim, os mecanismos de reprodução não são determinantes, uma vez que encontram elementos de oposição e contestação em graus de maior ou menor consciência.

A resistência, nesse sentido, é um conjunto de práticas que assume caráter de oposição, negação, sabotagem, rejeição, agressão verbal ou física por parte dos

“dominados”, numa tentativa de barrar e problematizar a dominação, além de manter a identidade cultural de um grupo.

Como afirma Mc Laren (1992, p.202-204), o termo “resistência” não significa uma oposição simples à burocracia da escola, mas sim um comportamento de contestação da cultura escolar e do currículo, seja ele oficial ou oculto. É uma reação de questionamento, reinterpretação e alteração dos mecanismos de controle que anestesiam a potência criadora. Se os/as estudantes transitam previamente entre diferentes símbolos não legitimados pelo poder escolar, nada mais natural do que desestabilizarem a autoridade imposta, competindo, ridicularizando, ludibriando e até transgredindo a continuidade dos discursos e símbolos ritualizados.

As resistências entre os marginalizados e desprivilegiados ocorrem geralmente de uma maneira tácita, informal, inesperada e inconsciente. Isto ocorre porque eles estão resistindo a mais do que um corpo de normas e injunções formais: [...] fazem resistência à distinção entre a cultura vivida informalmente nas ruas e àquela formal e dominante da sala de aula (ibid., p.202).

Dessa forma, ao analisar os rituais escolares, o autor afirma que estes são partes de uma mensagem que reorganiza o mundo e desenvolve a personalidade, mas que também transmitem ideologias (ibid., p.84-86).

Mc Laren (op. cit., p.204-205) apresenta dois conceitos importantes para entendermos a resistência como resposta orgânica às contradições e incoerências das práticas pedagógicas. O primeiro deles é o “Estado de esquina de rua”, em que o/a aluno/a desempenha papéis e comportamentos típicos deste ambiente. O segundo é o de “Estado de estudante”, em que ocorre o alinhamento diante das atitudes ideais esperadas para um/a aluno/a. Com isso fica fácil entender que a resistência acontece porque os estudantes tentam levar para a escola o “estado de rua”, causando a quebra das normas escolares.

Um dos problemas apontados para esta teoria é a falta de reconhecimento do limite entre os meros atos de insubordinação e indisciplina e os de oposição politicamente conscientes.

Na escola, isso é notável ao percebermos a contradição que se instaura entre a tentativa do controle rígido e os rompimentos que emergem dele. Normalmente há uma dissonância entre o que o/a aluno/a deseja e o que a escola oferece. Os/as profissionais querem que os/as estudantes pensem como eles/as. Raramente há discussão a respeito do valor das normas, das decisões e das práticas escolares. Há imposição de cima para baixo a que a maioria não quer se submeter, mesmo os/as aparentemente “passivos/as” que assimilam, mas não seguem, por menos que assumam ou tenham forças para romper e modificar.

Na resistência, encontra-se, acima de tudo, um caráter de pertencimento; uma ação de perder-se para encontrar-se. O desafio da escola, na perspectiva desta teoria, é a passagem da ação conformista à ação rebelde, configurando um sentido emancipatório, de fermentação de utopias e alteridade do sujeito em suas práticas sociais.

Contudo, Oliveira (2003, p.146-148) nos auxilia num questionamento interessante: as metodologias desenvolvidas pelos/as profissionais da educação potencializam a formação de subjetividades críticas, capazes de indignação e transformação social ou continuam refletindo o conformismo?

Enfim, qualquer análise da escola centrada em poucos elementos do todo pedagógico torna-se incompleta, pois o resultado dependerá sempre das relações que se constroem entre o/a professor/a, o/a aluno/a e o conhecimento e não tanto das atitudes e decisões isoladas. Haverá constantemente a articulação com o aspecto social mais amplo. Os sujeitos estão em relação; são produtores e produtos

de encontros e desencontros e, ao entrarem na escola, não deixam do lado de fora o conjunto de suas individualidades e os aspectos sociais que os distinguem como seres dotados de vontades e inseridos num tempo e num espaço próprios. É nesse dinamismo da jornada escolar que se encontra o centro da investigação pedagógica.

2.3 A escola para o/a jovem: “decifra-me ou te devoro”

Considerando que a análise desta pesquisa é acerca dos/as jovens do ensino médio, veremos, sob o ponto de vista histórico, que é muito recente, no Brasil, a discussão sobre esta modalidade de ensino.

Até os anos 80, chamado de 2º grau, mudou a nomenclatura a partir da promulgação da Lei 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A esta etapa da escolarização construiu-se, por anos, o imaginário da preparação para a continuidade dos estudos, geralmente com fins ao ingresso à universidade.

Essa lógica burguesa, legitimada pelo sistema político-econômico vigente, restringiu o acesso de vários/as jovens das camadas mais populares da sociedade à escola, devido às poucas vagas, destinadas, obviamente a uma pequena elite urbana, de classe média alta e branca.

Após os anos 90, num cenário marcado por uma crise econômica que estagnou o crescimento do mercado brasileiro, aumentando o desemprego e acentuando as desigualdades sociais, mas com algumas conquistas democráticas, o governo Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei 9.394/96, que reformulou a

educação formal no país. A partir daí, mudou, além da nomenclatura, a finalidade e a estrutura do sistema educacional, com garantia de ampliação das vagas.⁵

Pela nova lei, passam a existir apenas dois níveis de escolarização: a Educação Básica, composta pelo Ensino Infantil, Fundamental e o Médio (compreendendo também o Ensino Técnico ou Profissional) e o Ensino Superior.

Conforme nos apresenta Corti (2007), o histórico de matrículas no Ensino Médio, no país, cresceu vertiginosamente entre 1991 e 2004, quando atingiu o seu ápice. Houve um salto de 3.772.698 para 9.169.357, chegando à estagnação, ou até mesmo à redução, após este período. A partir desse fenômeno de desprogressão dos números, começa-se a repensar esta modalidade de ensino. Por que os/as jovens estão fora da escola, mesmo com a universalização do ensino? Onde estão afinal?

Instaura-se, assim, uma grande preocupação que gira em torno do acesso, da permanência e da qualidade da escola pública. A pergunta, então, que não quer calar é: para que serve, afinal, o Ensino Médio? Percebe-se que a expansão não significou adesão e muito menos qualidade significativa no ensino oferecido por esta etapa. Abriram-se vagas sem discutir sobre o público que as ocuparia.

Há elogios à LDB por se tratar de uma lei que aborda tanto os aspectos administrativos quanto pedagógicos do ensino. Ao mesmo tempo em que traz determinações estruturais sobre a nova configuração da educação brasileira, delibera sobre questões do universo pedagógico, como, por exemplo, a metodologia, o currículo e a avaliação.

⁵ A Lei 12.061/2009 alterou a redação do inciso II do art. 4º e do inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos/as os/as interessados/as ao ensino médio público. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm>. Acesso em: 19 jan. 2011.

O Ensino Médio é tratado especificamente nos artigos 35 e 36 da Seção IV da Lei em questão. Conforme o documento, a finalidade desta modalidade de ensino é:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).⁶

Com o novo Ensino Médio consolida-se a possibilidade de prosseguimento dos estudos, a preparação para o trabalho e a formação cidadã. Aponta-se a metodologia que estimula a iniciativa, o conhecimento das linguagens contemporâneas e o domínio da Filosofia e Sociologia para a cidadania.

Porém, distante do papel está a prática. Reconhecemos isso nas falas de alguns/algumas jovens alunos/as registradas por CORTI (2007):

A escola, que deveria auxiliar e ajudar a moldar o caráter dos alunos, faz com que se sintam impotentes diante das dificuldades e, em alguns casos, até mais rebeldes do que na realidade. (Gislene, 3º C)

[...] O ensino é fraco, as condições de trabalho são péssimas, se aprende somente na teoria. Temos a impressão de que fomos abandonados pelo governo [...]. (Maura, 3º C)

Na escola onde estudamos tem muita gente querendo se expressar, mas não sabe como [...]. (Thalita, 3º C)

Vamos continuar a sonhar com uma escola onde todos possam aprender com dignidade, com segurança, com qualidade e com alegria. (Roberto, 3ºF)

Gostaria que as pessoas que só sabem falar que a escola pública não presta, deixassem de falar um pouco e ajudassem. (Daniela, 3º D). (Ibid., p.21).

⁶ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Seção IV – Do Ensino Médio – artigo 35. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2011.

Implícita na fala dos/as jovens estão diferentes questões, como a do sucateamento de grande número de escolas, a metodologia infantilizada imprópria para esta faixa etária, o não reconhecimento das culturas juvenis dentro deste espaço, sendo tratada, inclusive, como “invasão ilegítima” (CORTI, 2007, p.23). Enfim, o/a jovem é visto/a, muitas vezes, como *persona non grata* no próprio ambiente destinado a ele/a.

Quando suas demandas não são contempladas dentro da escola muitos/as jovens se afastam dela. Outros/as ainda insistem, a duras penas, porque sabem que dali depende o diploma, incerto passaporte para “voos mais altos”. Veem a educação como o quarto problema mais importante em suas vidas (SPOSITO, 2005, p.108), ficando atrás de temas como a segurança, o trabalho e as drogas.

Sposito (loco cit., p.91-95) afirma também que, mesmo considerada importante na vida do/a jovem, a escola passa por um processo de descrédito devido à desinstitucionalização da condição juvenil. A socialização e a formação da identidade, na contemporaneidade, se dão em outros espaços externos às instituições clássicas. Torna-se mais agradável ser jovem em outros lugares que falem a sua linguagem e que o/a enxergue como ser juvenil com todas as suas especificidades.

A pesquisadora alerta, ainda, que é necessário pensar os/as jovens a partir da resignificação que eles/as dão às agências tradicionais de socialização e construção das identidades. Ao ingressarem na escola formal já o fazem com culturas construídas em diversos espaços de convivência que os/as permitem reconhecerem-se e serem reconhecidos/as em suas juventudes.

Nesse contexto, entende-se, entre outros, um dos motivos pelos quais o número de matrículas no Ensino Médio tende a diminuir. O/A jovem não é

respeitado/a como jovem na escola. E pior: a escola não responde às suas demandas mais básicas, que passam pela discussão da condição juvenil contemporânea.

Por vezes, nossos alunos, passam anos assistindo aulas onde se explica tudo, menos suas vidas. Por que a escola e seus professores que sabem tanto sobre tantas matérias pouco sabem e explicam sobre a infância, a adolescência, a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, culturas, valores? (ARROYO, 2009, p.305)

Além disso, a promessa da antiga escola de 2º grau, preparatória para o vestibular, agora, confunde, misturando-se a outros objetivos determinados por lei que nem mesmo são cumpridos, não oferecendo nenhuma garantia ao/a jovem secundarista. Para que, então, frequentar esta escola cada vez mais incógnita em sua função? Em que medida pensar o tripé: jovem/escola/Ensino Médio?

Entendemos, assim, na esteira de Corti (2007) que qualquer mudança nesta modalidade de ensino deve passar obrigatoriamente pela análise e diálogo dos sujeitos que lá se encontram. A ausência de discussão já começa dentro do próprio ambiente escolar, bem como nos cursos de licenciatura que formarão os/as futuros/as professores/as.

Parece que ensinar os jovens pressupõe, antes de tudo, aprender com eles, não só no sentido de se situar no mesmo patamar, mas de “descobri-los” e encontrar as chaves para acessar seu universo cultural e cognitivo e ajudá-los, então, a ampliar e enriquecer este universo e seguir adiante, incluindo-se como membro pleno na sociedade. Este parece ser um dos desafios colocados hoje para qualquer proposta que busque efetivamente garantir aos jovens o direito a uma educação de qualidade (ibid., p.23).

Baseado ainda na lógica dos conteúdos estanques e na preparação para o vestibular, o Ensino Médio não responde a que veio, embora saibamos, com um pouco mais de reflexão, dos interesses políticos e ideológicos que o circunda.

No entanto, é preciso considerar que sem dialogar com esse sujeito jovem; sem pensar numa metodologia específica, num currículo adaptado à realidade juvenil e na formação de profissionais para lidarem com as características deste público, além, é claro, da otimização do financiamento, o Ensino Médio devorará a todos/as, tal qual a esfinge⁷ que pergunta a senha para a nossa entrada na grande cidade.

2.4 O/a jovem para a escola: descobri-lo/a para atuar com ele/a

O “colonialismo” aplicado pela escola é um dos principais desafios da educação democrática. A dominação cultural nas práticas escolares hegemônicas dificilmente reconhece o/a outro/a – o/a aluno/a – como sujeito, mas muito mais como objeto com rara permissão para desenvolver a emancipação, a discussão das experiências e a vivência das culturas específicas.

Oliveira (2003) atenta-nos para a própria organização física escolar. Diz que:

A forma como se organiza o espaço físico numa escola nos fornece indícios preciosos – mas não definitivos – para que possamos compreender a postura do grupo, alguns modos de se trabalhar, os conteúdos e as formas pelas quais são trabalhados com os alunos [...] (ibid., p.101).

Acompanhando o mesmo raciocínio, MENESES (2007) descreve que:

[...] a planta do edifício conta muito mais sobre a política de educação e sobre a pedagogia do que sobre o arquiteto que a projetou. Além disso, a política de construção e reforma de prédios escolares e de sua manutenção pode demonstrar o grau de interesse dos governantes [...] pelo ensino (ibid., p.67-68).

⁷ Personagem da mitologia grega, retratado em Édipo Rei, de Sófocles. Aterrorizava os moradores de Tebas, perguntando e devorando àqueles que não sabiam a resposta para a pergunta: “Que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois e à tarde tem três?” Foi derrotada por Édipo que conseguiu desvendar o desafio, dizendo que a resposta certa era o homem: quando nasce engatinha; na idade adulta anda ereto e na velhice apoia-se numa bengala.

Dessa forma, antes de dirigirmos qualquer julgamento aos/às jovens deveríamos ter a preocupação de entendê-los/as, já que se encontram e se manifestam em todo o ambiente escolar, independentemente das normas internas ou das políticas educacionais mais amplas voltadas para eles/as.

Enquanto podem, experimentam seus momentos conversando, “zoando”, partilhando suas trajetórias juvenis, indiferentes à rigidez que se instaura dentro dos muros das escolas. Porém, quem são esses/as jovens alunos/as? O que realmente fazem? O que querem? Qual o seu lugar na escola?

Meneses (2007, p.67-74) apresenta os diversos espaços onde se permite localizar os/as estudantes dentro da escola. Trata-se de agrupamentos instituídos e outros instituintes. A saber: o lugar físico/pedagógico, composto pelas salas de aula, biblioteca, laboratório, sala de informática, as classes (série/ano) em geral; o lugar social, composto por grupos de gênero, de idade, de estilos e outros que se reúnem por motivos especiais; o lugar associativo, composto por grêmios, grupos esportivos, de lazer, artísticos, gangues; o lugar de *status*, composto pelos grupos com maior ou menor posição de renda ou acesso ao consumo.

Vale destacar que um/a mesmo/a aluno/a pode transitar de um grupo a outro sem que isso represente perda de suas características. Da mesma forma, existem mecanismos que procuram manter a coesão desses agrupamentos, colocando cada um/a de seus componentes em seu devido lugar e assegurando “que deles não se afastem, de modo a descaracterizar a escola como grupo social” (ibid., p.75). Cada grupo detém o seu sistema próprio de sanções para aqueles/as que “fogem” às regras instituídas.

Notável também é a imensa dificuldade de a escola trabalhar com as lideranças, embora proponha, pelo menos no discurso, a gestão democrática como

um dos princípios básicos do ensino público. A noção de líder ainda está vinculada ao mundo adulto. A forma geralmente encontrada para tratar aqueles que desenvolvem esta capacidade está voltada para o reforço do autoritarismo escolar. “Espera-se que o aluno se comporte de acordo com as normas sociais, pedagógicas e administrativas” (MENESES, 2007, p.77), o que nem sempre ocorre. Por isso

Os jovens passam a ter grande parte do seu tempo cotidiano regulado e estruturado em atividades que traduzem elementos e traços da escola. Podemos ver aí uma tendência em transformar cada instante em instante de educação, cada atividade em uma atividade educativa, ou seja, como uma atividade cuja finalidade é formá-los, formar-lhes o corpo, os conhecimentos, a moral. (DAYRELL, 2007, p.1117).

Dayrell (2006, p.136-137) analisa também a escola a partir das relações interativas dos seus sujeitos. Assim, ela é vista como um espaço sócio-cultural onde se convive com a reprodução do velho, no sentido da organização oficial do sistema escolar, e da construção do novo, no sentido da reelaboração e apropriação dos espaços, normas, saberes e práticas ali existentes.

É nesse contexto que se inserem os/as jovens estudantes que, na verdade, recebem o estatuto apenas de alunos/as, muitas vezes negligenciados/as em suas experiências que os/as constituem como indivíduos concretos, pertencentes a um gênero, lugar, papel social. Num processo ininterrupto de educação anterior à escola vão construindo e reconstruindo, a partir de suas interações, o universo simbólico que os/as permitem se localizarem, pertencerem e se expressarem nos diversos grupos sociais. Dessa forma,

A escola é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo. O “tornar-se aluno/a” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho [...]. Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno/a, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem

escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar (DAYRELL, 2007, p.1.120. grifos do autor).

A escola, assim, é o lugar da diversidade por excelência onde se fazem presentes os/as jovens de uma sociedade cada vez mais complexa, com variadas experiências marcadas pela divisão dos recursos materiais, culturais e políticos.

Além dos saberes que já trazem, as questões e indagações próprias da faixa etária, detêm seus projetos de vida mais ou menos estruturados, conforme suas possibilidades. Acreditamos que a escola seja parte deste projeto que poderá ser reelaborado a todo instante devido às interferências de diversas ordens e pelo dinamismo da própria idade.

Se os/as jovens alunos/as são diversos/as, diversas também serão as visões a respeito do significado da instituição escolar em suas vidas. De acordo com seus projetos e experiências, a escola pode oscilar desde o lugar onde se aprende a disciplina e o conhecimento, passando pelo espaço do encontro com os/as amigos/as, até onde se tira o diploma para passar num concurso ou vestibular. Esta visão que têm dela influenciará o que irão privilegiar dentro deste ambiente.

Porém, torna-se necessário pensar numa tensão real: o que espera o/a jovem e o que oferece a escola? Se sua principal função é a formação humana, por que apresenta dificuldades em ampliar as experiências dos sujeitos jovens e os projetos que carregam? Questões desse tipo desafiam os/as profissionais da educação a desenvolverem novas/outras posturas pedagógicas voltadas para estes/as jovens que são presença na escola e que, muitas vezes, tiveram suas vozes silenciadas.

A partir do que se coloca, entendemos que a escola, como mais uma instituição da sociedade e, como tal, uma de suas representantes, mesmo passando por algumas mudanças em sua funcionalidade, não resolverá todas as questões que

envolvem a juventude. Isso porque a educação não vem “pendurada” na sociedade, aquela é constituída por esta; obedece e assimila suas demandas. Problemas sociais atribuídos em grande parte aos/às jovens como o consumismo exacerbado, a sexualidade precoce, o consumo de drogas, a violência não são produzidos nem defendidos pela instituição escolar.

Por outro lado, a partir do momento que os projetos político-pedagógicos enxergarem, de fato, o/a jovem real e contemplá-lo/a em suas necessidades, os/as educadores/as possibilitarão ações mais afirmativas para este público e não meras reproduções ditadas pelo sistema.

Dayrell (1999) afirma que o desconhecimento dessa geração pelos pais, educadores/as, publicitários/as e outros/as formadores/as de opinião tende a alimentar “dúvidas e especulações sobre como lidar com esses novos atores, quase sempre enfatizando atitudes e valores negativos” ou até mesmo fazendo comparações com gerações anteriores.

Temos de levar em conta alguns aspectos que são específicos de nossa época: o contexto de uma sociedade globalizada, onde é cada vez maior o acesso às informações e estímulos os mais variados; um processo de transformação nas instituições como a família, a escola, o trabalho, entre outras, que pode estar alterando os espaços de socialização; as dificuldades dos adultos em apontar um futuro para os mais novos. São aspectos mais sentidos do que estudados, que podem estar por trás dos conflitos existentes (ibid., p.26).

É nesse sentido que também defendemos que a primeira preocupação da escola para jovens deve ser conhecer o seu público para melhor atuar com ele. Quando a instituição perceber e entender como constroem seus modos de vida, como reelaboram seus símbolos, tempos e espaços e as condições nas quais se inserem poderá aproximar-se mais dessa categoria dando-lhe a necessária visibilidade.

É na condição de jovem que o/a aluno/a anuncia e marca sua forma de estar na escola e no mundo. Verifica-se que aspectos próprios ligados à linguagem, ao conhecimento, ao corpo, aos adereços e estilos, à tecnologia, à sociabilidade são mediadores entre a cultura juvenil e as diversas instituições sociais, procurando dar pistas para caracterizar a juventude atual e permitir a construção de identidades tanto individuais quanto coletivas.

Essas expressividades nem sempre são (bem) vistas pela escola, mas necessitam ser consideradas como imperativo na construção do diálogo entre os/as jovens estudantes e o espaço social e cultural que é, ou pelo menos deveria ser, a instituição escolar.

CAPÍTULO III

OS/AS JOVENS ESTUDANTES PODEM FALAR?

*Já cansei de me prender,
Quero aparecer.*

Paula Toller

É certo que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 – representa um grande avanço na conquista da cidadania para os brasileiros menores de idade que, até então, viviam excluídos de seus direitos fundamentais. Passam, assim, a receber atenção mais especializada no que tange aos seus cuidados específicos de atendimento, proteção, educação, formação da personalidade e responsabilização, por parte do Estado e da sociedade como um todo. O ECA, apesar de tutelar o indivíduo menor, reconhece nele um sujeito de direitos, assegurando-lhe dignidade em seu desenvolvimento. Muitas vezes criticado ou pouco conhecido em seu conteúdo, o documento é base para a discussão e implementação de políticas públicas.

Muitos de seus artigos são compilações da própria Constituição Federal de 1988, do Código Civil Brasileiro e frutos da mobilização de grupos sociais ligados aos problemas dos menores, além da ratificação de documentos internacionais dos quais o país é signatário. Se antes a política para esse público baseava-se na lógica da segurança nacional e do assistencialismo, resquícios da ditadura militar, a tentativa agora é a da promoção humana ou, melhor dizendo, da inclusão social.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).¹

Porém, distante do papel está a prática. Há desafios imensos em trazer o/a jovem para o centro das discussões voltadas a ele/a. Isso porque a sociedade ressignifica os preconceitos e as ideologias impostas ao longo dos tempos. As leis somente são adotadas quando se transformam em vivências. Por isso, torna-se tão importante instaurar o paradigma da mudança e fazer com que a participação juvenil não seja do jeito que o adulto queira, mas de modo a fazer com que o/a jovem sinta-se protagonista na construção do seu projeto de vida. Não é só o que se faz para o/a jovem que interessa, mas sobretudo o como se faz e o por que se faz. É preciso um intenso cuidado para repensar a adoção de critérios que apenas justifiquem a escolha dos adultos na elaboração e execução de ações para o/a jovem e, em momento algum, orientam a caminhada destes sujeitos ou os deem voz.

Se os anos 90 trouxeram “luzes” para a criança e o adolescente, é bem mais recente essa discussão para a juventude propriamente dita. A saber, data-se dos anos 2000 as primeiras efetivações de políticas para este segmento como o Primeiro Emprego, o Pró-jovem, o Pró-uni. Abriam-se espaços para a verificação de algumas demandas desta categoria social, embora ainda haja grandes dificuldades em levar em consideração a diversidade que abarca o universo das inúmeras juventudes. A maior carência, entretanto, ainda é a da escuta. O que os/as jovens têm a dizer? Eles/as podem falar? Onde? Quando? Ou ainda, por que não podem ser ouvidos quando são eles/as o centro das discussões e/ou ações?

¹ BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Título I – Das Disposições Preliminares – artigo 4º. In: OLIVEIRA, Siro Darlan de. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: lei 8.069/90. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.16. O artigo citado assemelha-se ao art. 227 da Constituição Federal de 1988.

Ao entendermos que a responsabilidade pela educação não é somente do Governo e sim de toda a sociedade, adotaremos medidas mais eficazes e democráticas de participar do controle social da mesma. Hoje já se nota a obrigatoriedade de conselhos municipais de educação, por exemplo, com a participação de variados segmentos organizados, para o recebimento de determinadas verbas. Porém, as vozes da comunidade e dos/as próprios/as jovens nesses espaços de deliberação ainda são quase inaudíveis, prevalecendo aquelas dos que estão no controle.

Na escola não é diferente. A hierarquia, muitas vezes naturalizada pela pedagogia, ainda determina os lugares que devem ser ocupados pelos/as profissionais do ensino e pelos/as estudantes.

3.1 Por uma pedagogia da juventude

É nítido que a juventude ainda não adquiriu a visibilidade necessária na contemporaneidade porque, conforme afirma ABRAMO (2003, p.22), “não se logrou [...] delimitar quais são os processos específicos de sua condição que remetem a direitos que os singularizam e se diferenciam dos [...] outros segmentos”. Além disso, o inconsciente coletivo adota a lógica baseada na experiência e na competência, o que coloca o/a jovem em desvantagem, uma vez que ele/a é visto como incompleto/a, “deficiente”, restrito/a para assumir responsabilidades.

Se não é pelo viés da violência ou da excentricidade, midiaticamente carnavalizadas, a juventude hoje marca sua forte presença também no espaço estudantil, como já era nos anos 60 e 70, quando era vista como um ator especial na transformação política e social do país.

Atualmente, com o foco voltado para suas novas condições sociais vividas nesta conjuntura, com outras figuras, outros temas e outras abordagens, os/as jovens estudantes gritam pelo desejo de viverem sua juventude, dentro e fora da escola. Há um clamor para expressarem suas necessidades singulares para que, assim, sejam vistos/as.

A escola, geralmente, nega o direito ao/a jovem de ter seus saberes reconhecidos dentro deste espaço e, além disso, o de, muitas vezes, permanecer nele para construir outros. É ela – a escola – que direciona o que ver, ouvir, dizer e reproduzir. Ela “fabrica” o/a jovem que a sociedade e, diga-se de passagem, o mercado quer. Assim, não chegaria realmente à saturação, conforme afirmam Deacon e Parker (1994, p.105), na medida em que ela se planeja justamente para criar “necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade”?

Raciocínio semelhante é apresentado por CALLONI (2005, p.69)², ao dizer que “os professores têm razão em seus reclamos; os alunos também. A crise da educação *não está* na educação. [...] é tradução imediata da crise de objetivos e da saturação do modelo capitalista”.

Santomé (1995, p.53) também aborda a dificuldade do professorado em alterar o reducionismo do currículo escolar, mensurável para os pais e para a sociedade em geral pelos resultados de avaliações, cujas metas são “previstas pelos programas que os especialistas e políticos pensam e elaboram”. Afirma ainda que se há semelhança entre o sistema fabril e a escola, “a preocupação mais importante deveria ser [...] pelo produto final”. Como suposto fruto de uma neutralidade, “em

² CALLONI, Humberto. A educação e seus impasses: um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In: LAMPERT et al. *Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*.

nenhum momento se torna visível *quem, quando e onde se decide o que se deve ensinar, ou seja, as intenções e finalidades da educação*”.

As ideias desse autor revelam que o universo da educação está marcado pela atuação decisiva da economia e não se percebe um movimento que considera, de fato, as pessoas que estão diretamente envolvidas no processo educativo, inclusive, os/as alunos/as.

Tal situação tem gerado muitos equívocos e falhas. Um deles remete à concepção do sujeito que está na escola, já que o poder público ainda não discutiu com a clareza necessária a questão da juventude, antes de democratizar o ensino.

Resulta disso um mal-estar enfrentado pela instituição escolar e o seu público juvenil que, envolvido num espaço onde não pode se manifestar, e com anseios de visibilidade, rebela-se, deixando de aderir a muitas propostas ou afastando-se daquele lugar cujo caráter passa a ser negativo para ele.

A burocracia do funcionamento da escola torna a percepção da realidade juvenil difícil, pois a trata como algo rigidamente padronizado, com a supremacia das relações informais. Daí, perguntamos: é possível efetivar uma pedagogia para a juventude?

A juventude escolar carece de práticas que não a infantilize e nem a trate como adulto. Assim como a educação para as crianças avança no que diz respeito a uma pedagogia que valoriza as demandas infantis, como a linguagem, a brincadeira, o lúdico, a fantasia, o/a jovem tem o direito de ter suas especificidades atendidas na escola, a começar pelo aspecto físico/arquitetônico que quase sempre não apresenta nada de juvenil. O cinza do concreto armado e a neutralidade do mobiliário encobrem qualquer identidade jovem, fazendo com que todos/as sejam tratados indiscutivelmente apenas como alunos/as. Acreditamos que uma mudança

de paradigma em que pensar a escola para a autonomia e menos para a burocracia possa responder positivamente à questão colocada.

A partir da escola, o trabalho de inculcação que naturaliza as decisões, fazendo com que se mantenham, conforme analisou Bourdieu em sua vasta obra, cria as representações mentais sobre a/o jovem, induzindo-o/a a se julgar de acordo com padrões meramente administrativos. Acabam sendo os/as "fracassados/as" porque não obtiveram bons resultados nas avaliações; os/as "indisciplinados/as" porque não obedeceram às normas da escola; os "sem-cultura" porque não assimilaram a cultura defendida pela escola.

Numa visão foucautiana, a escola continua exercendo o papel, muito mais simbólico do que real, de "vigiar e punir" o/a jovem, juntamente com agências mediadoras recentes, como a moda, a academia e a mídia. Ditam quem ele/a deve ser, mesmo contra a sua vontade. Isso nos remete novamente a BOURDIEU (1996)³, quando afirma que:

O ato de instituição é um ato de comunicação de uma espécie particular: ele notifica a alguém sua identidade, quer no sentido de que ele a exprime e a impõe perante todos/as, quer notificando-lhe assim com autoridade o que esse alguém é o que deve ser (ibid., p.101).

Na escola, o/a jovem é o que é e o que falam que ele/a é. Está submetido a um jogo social e psicológico em constante transformação e quase sempre com regras desconhecidas, dificultando a visualização de horizontes.

Assim, que projeto de educação a nossa sociedade reserva para a juventude atual? Que intervenções a escola tem feito se outras agências socializadoras falham? A que se candidatam nossos/as jovens estudantes se já passam por

³ BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

processos de exclusão antes mesmo da maioridade? Como educar o/a jovem quando ele/a é visto/a somente em sua negatividade?

Questões como essas são extremamente desafiadoras, porém não menos motivadoras para repensar a escola como um espaço para o/a aluno/a se sentir orgulhoso/a de si e não envergonhado de sua juventude.

Quando a experiência do “estar sendo jovem” é negada, constata-se que a primeira preocupação é a do diploma e, em segundo plano, o conhecimento. O sistema escolar transformou-se na única garantia de títulos profissionais, ideia que foi incorporada pelo senso comum.

Não basta, porém, romper com este pensamento e sim com a lógica que o constitui. Afinal, a política não muda se não for provocada e a responsabilidade pela qualidade do ensino ou qualquer transformação nele não depende somente dos políticos, mas da sociedade que usufrui dos serviços prestados por ela.

3.2 A coleta de dados: reflexões e propostas

Para dar voz ao/à jovem aluno/a do ensino médio, objeto desta pesquisa, acerca de suas expressividades juvenis no ambiente escolar, aplicamos um questionário composto por 07 (sete) questões abertas para 10 (dez) estudantes de uma escola pública da rede estadual da periferia de Belo Horizonte, no período de 22 de março a 22 de abril de 2011. Obtivemos 60% (sessenta por cento) de retorno, os quais foram analisados com o intuito de formular propostas para uma pedagogia que contemple algumas demandas ainda, não vistas, desse segmento social.

Na pesquisa, percebemos que a juventude é caracterizada pela contradição. Porém, os/as pesquisados/as realçam principalmente os aspectos positivos ligados à

construção da liberdade, da identidade e da vida em grupo. Algumas vezes, reproduzem o discurso construído pela sociedade. Segundo eles/as, ser jovem caracteriza-se por:

[...] [ser] solidário uns aos outros, ser o que é, seja deficiente [...] ou não [...], feliz [...] (Estudante A).

Desatenção, curtição, às vezes respeito [...] (Estudante B).

Desejo de liberdade, despertar da sexualidade, carência afetiva, rebeldia, reivindicação, autenticidade, hipersensibilidade, atração pelo grupo (Estudante C).

Falta de compromisso, violência, vida sexual precoce, [...] muitos não gostam de trabalhar, busca de um bom relacionamento (Estudante D).

[...] prazeres que a vida nos dá enquanto somos jovens (Estudante E).

[...] comunicação, [...] disposição, [...] criatividade (Estudante F).

Caracterizar a juventude não é tarefa fácil nem mesmo pelos/as próprios/as jovens, pois as imagens são flutuantes e, conforme aponta Abramo (2005, p.34), com concepções diferentes e nada homogêneas, uma vez que se revelam a partir das variadas demandas e experiências particulares deste grupo.

Sobrepõe-se, nas respostas dos/as estudantes, a dimensão social à biopsicológica na caracterização da juventude, confirmando a ideia de que as vivências e as experimentações neste período se dão, sobretudo, nas relações sociais.

Estes sujeitos colocam em xeque a noção de juventude como apenas o período de preparação para a fase adulta – moratória, ao confirmarem um estilo de vida que não posterga a inserção e o desempenho em algumas esferas como a sócio-política.

Os/as jovens alunos/as apontam, na pesquisa, que poucas características da juventude são percebidas na escola. Dentre as que são evidenciadas destacam:

[...] desrespeito (Estudante B).

Rebeldia, melhores formas de expressão, amizades [...] (Estudante C).

Violência e falta de respeito [...] (Estudante D).

[...] respeito, disciplina e determinação. Mas também vemos que alunos não têm respeito com os professores, e não respeitam as regras da escola (Estudante E).

[...] as boas são: a criatividade, [...] a alegria e o entusiasmo. Ruins são: [...] não participam (Estudante F).

Os/os pesquisados/as reconhecem que a escola valoriza apenas aquelas características tidas como positivas. Obviamente, por se tratar de um espaço de convivência e educação, não poderia aceitar as formas de expressões juvenis tidas como negativas e que promovam a desarmonia social. Além do mais, o caráter disciplinador e uniformizador da instituição pouco permitiria isso. Assim, ela não admite:

A rebeldia, porque os alunos acham que já são donos da escola, infringindo algumas regras como: uso de bermudas, celulares [...], fones de ouvido [...] (Estudante C).

A violência e a falta de respeito, por estarem todos ali com o mesmo intuito e querer adquirir conhecimento [...] (Estudante D).

O caráter disciplinador, na concepção foucaultiana de adestramento, ainda não permite que a escola entenda certas expressividades juvenis como próprias deste segmento. São vistas como indisciplinas que precisam ser coibidas de acordo com as normas escolares. Este modelo de escola elitista voltado para o mercado ou para o vestibular faz parte do imaginário coletivo que, conforme Bourdieu (1974; 2008), reproduz e naturaliza as decisões dos que estão no poder.

Em relação aos espaços oferecidos pela escola para a expressividade da juventude, os/as educadores/as aparecem, quase como unanimidade, como aqueles/as que a oportunistam. Daí percebermos a importância do contato mais

próximo desse profissional com o/a seu/sua educando/a, uma vez que o ambiente escolar é, por excelência, um lugar de encontro com a diversidade. Para os/as alunos/as pesquisados/as, as expressões juvenis são favorecidas por:

[...] professores que favorecem as expressões, diretores, funcionários [...] (Estudante A).

Sala de aula, [...] momento de conversar [...], professores, diretores [...] (Estudante B).

Palestras [...], peças teatrais e projetos escolares, porque é ma forma de expressão dos alunos (Estudante C).

[...] aulas de educação física, sociologia e o tempo do intervalo, pois nesses horários todos os alunos se interagem uns com os outros (Estudante E).

Ao mesmo tempo em que possibilitam as expressividades juvenis, algumas instâncias podem inibi-las, dependendo do nível de interação que proporcionam. Em relação a isso os/as pesquisados/as destacam:

Sala de aula, professores, funcionários da escola, porque algumas formas de expressões dos alunos não são aceitas para o lugar (Estudante C).

Nos horários de aula onde não são necessárias as conversas, principalmente em horários de prova (Estudante E).

A diretora, por ser séria, alguns professores mais sérios também (Estudante F).

Por fim, perguntado aos/às jovens como expressam sua juventude na escola, respondem levando novamente em consideração a dimensão da liberdade e da interação e assim afirmam que:

Gostaria de ser visto como sou [...] (Estudante A).

[...] conversando, discutindo novas ideias sobre novos assuntos, fazendo amizades (Estudante B).

[...] sendo eu mesma da melhor maneira possível (Estudante C).

[...] busco passar aos meus amigos alguma coisa que os faça refletir [...] (Estudante D).

Sou tranquilo, [...] me relaciono com outros colegas de classe (Estudante E).

Procuo ser bem comunicativa, fazer amigos, não deixar o ambiente com ar muito sério, tento descontraír, juntar [...] o útil ao agradável (Estudante F).

Implícita nestas respostas está a visão dos/as alunos/as sobre a escola, isto é, este lugar como um espaço de convivência com a diferença. Dayrell (2006, p.150) afirma que independente dos processos pedagógicos, o ambiente escolar é potencialmente o local do “debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos”. Neste sentido, a vivência juvenil está na aceitação do/a jovem como ele/a é (CAMACHO, 2004) para, assim, deixar de ser invisível aos olhos desta instituição, pois configura-se como sujeito de direitos específicos garantidos por lei⁴.

A partir dessas reflexões e de outras experiências com a juventude, e sem desconsiderar as necessidades, os esforços e as limitações das políticas educacionais voltadas aos/às jovens estudantes, como a questão da otimização das verbas, a materialidade, a formação/valorização permanente dos/as profissionais e a adequação/flexibilização do currículo/metodologia, tecemos aqui algumas propostas de caráter mais interno das escolas que podem fazer a diferença na educação juvenil.

Vale destacar que tais proposições corroboram com algumas discussões de autores já citados ao longo deste trabalho e têm em vista também as respostas dadas pelos/as estudantes pesquisados/as.

Acreditamos que tais propostas, que não deixam de estar atreladas às políticas educacionais mais amplas, como já dissemos, contribuem para uma pedagogia da

⁴ Destacamos os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>; os artigos 1º, 2º, 3º, 32 e 35 da LDB, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> e os artigos 17, 53 e 58 do ECA, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acessos em: 30 jun. 2011.

juventude que devolva ao/à jovem aluno/a a alegria de estar na escola, tal qual a maioria das crianças cujos olhos brilham a cada nova aprendizagem. Uma pedagogia eficaz deve respeitar as marcas específicas dos/das educandos/as, sejam eles/as crianças, adolescentes ou jovens. Desse modo, entendemos ser necessário construir propostas pedagógicas que considerem:

- *A autonomia escolar:* definição coletiva de um projeto político-pedagógico que represente a comunidade local e tenha a voz dos/as jovens;
- *A interdisciplinaridade:* conteúdos que se complementem e que sejam voltados ao mundo do trabalho, da cultura, da ciência e dos valores ético-morais e não somente à preparação para o vestibular que não é nem o objetivo nem o fim da maioria dos/das estudantes do ensino médio;
- *A mobilidade:* aulas fora da sala e do espaço escolar, oportunizando transitar pela comunidade local e pela cidade para acessar os bens culturais existentes;
- *Oficinas:* desafios e situações-problema, visando o desenvolvimento de competências ligadas à expressão e compreensão da linguagem, à reflexão dos fenômenos pessoais e sociais, à criatividade, ao trabalho em equipe, à formulação de propostas, à saúde e ao meio ambiente, à geração de renda e à construção do projeto de vida;
- *Fóruns de debates e negociações:* espaços para discussão das demandas e problemas da juventude, da escola e da sociedade atual, com vistas a exercitar a argumentação, a proposição de ideias e a ação coletiva;
- *Feiras culturais, esportivas e tecnológicas:* perspectiva de fortalecer as habilidades, reconhecer os saberes e respeitar as diferenças, além de promover a autoestima, as atualidades e a abertura à comunidade;

- *Incentivo ao grêmio estudantil*: espaço para iniciar a discussão, a participação e a ação política para o segmento discente;
- *Espaços alternativos de socialização, pesquisa e informação*: salas de jogos, de dança, de música, de leitura, de bate-papo, de informática, de exposições e outros acessíveis que possam fortalecer a convivência, a investigação, a atualização e demais habilidades de caráter individual e coletivo, como a liderança.

As iniciativas elencadas permitem considerar a voz, a autonomia e a partilha do conhecimento do/a jovem, com possibilidades de construção de outros saberes que o/a auxiliem no seu projeto de vida, pois, como afirma OLIVEIRA (2006/2007, p.29)⁵, “precisamos de políticas de juventude e não apenas de políticas de ensino médio”.

Ao perceberem-se visíveis, inclusive no espaço escolar, os/as jovens tendem a valorizar-se mais e a cuidar melhor daquilo que lhes pertence e daqueles/as com os/as quais convivem.

3.3 O/A educador/a de jovens: imagem (re)tocada para fazer a diferença

Não se pode falar em educando/a sem falar no educador/a ou vice-versa. Assim, é coerente afirmar que na imagem de um/a reflete-se a do/a outro/a. Há um processo de autoimagem espelhada. ARROYO (2009, p.63) diz que, “nesse mesmo olhar sobre os educandos”, os docentes estarão se observando, se entendendo e redescobrendo segredos para uma nova prática para, então, fazerem a diferença.

⁵ OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Em busca de esperança. In: *Revista Ondajovem*, Ano 2, n. 6.

Esta ideia se firma à medida em que se percebe que os/as jovens presentes no espaço escolar da contemporaneidade são protagonistas na cultura, no trabalho, nos movimentos sociais. Trazem essas experiências que os/as forçam viver de outra forma para dialogar com seus/as mestres/as. Assim, é oportuno perguntar se os/as professores/as conseguem conversar sobre o mundo juvenil e estão preparados/as para acatar as outras imagens que lhes são dadas por esses/as jovens.

Se o sistema não provoca uma transformação visível aos/às desfavorecidos/as, é nítido que, numa perspectiva individual, isso ainda seja possível. Em qualquer área há aqueles/as profissionais que fazem a diferença e possibilitam significativas mudanças. Na educação não seria de outra forma. Ainda há referências e práticas que desenvolvem o protagonismo e a reflexão crítica nos nossos/as estudantes. Porém, que imagens temos hoje dos/as nossos/as educadores/as de jovens?

ARROYO (2009, p.89) afirma que “ir aproximando imagens pode ser uma forma de ir reconstruindo o real”. Por isso torna-se necessário refletir sobre as representações do/a educador/a (re)criadas pelos/as jovens educandos/as no ambiente escolar. Como é flexibilizado o imaginário que, historicamente, foi construído sobre a figura deste/a profissional? O que viabiliza o diálogo que é a sustentação de qualquer processo educativo?

Já foi dito que a modernidade obrigou as famílias a adotarem um outro modelo de educação para os/as filhos/as. A escola surgiu, então, para assegurar a transmissão dos valores familiares e sociais. Porém, já há algum tempo se começa a repensar o papel desta instituição, seus métodos, suas funções, seu público e seus profissionais. Que imagens do/a educador/a foram se construindo ao longo dos tempos?

Problematiza-se o estereótipo do/a mestre que ensina e, sozinho/a, detém o saber e o poder, e do/a discípulo/a que, tal qual *tabula rasa*, permanece passivo/a ao aprender, reproduzindo uma lógica onde a possibilidade de “troca” é mínima ou inexistente.

Se a sociedade mudou, é natural que se altere também todos os processos nela envolvidos. Na educação, propõe-se o diálogo como uma das formas de pedagogia, distante daquela naturalizada pelo poder hegemônico, onde a escola, com seus ritos seculares e profissionais tradicionalistas ainda costumam alimentar-se, legitimados e legitimando um sistema opressor e injusto.

Percebe-se, no entanto, que, no cenário de uma “educação bancária” (FREIRE, 2005), o desafio é reconhecer o sujeito educando/a como corresponsável pelo seu próprio processo. É necessário entender que é a partir dele/a que surgem as pistas para iluminar o caminho a ser trilhado.

Nessa “nova pedagogia”, precisa-se rever o papel do/a professor/a, a partir das atuais demandas dos/as jovens alunos/as. Mais que isso. Vale perceber que imagens desse/a educador/a são construídas nas atuais relações sociais dos/as educandos/as, capazes de efetivar o processo educativo.

Na concepção freireana, a educação só é possível com dialogicidade, ou seja, as experiências tanto do/a educador/a quanto do/a educando/a são compartilhadas. Desconstrói-se a dicotomia: mestre – aquele que sabe e discípulo – aquele que aprende. Há, portanto, “sujeitos” envolvidos, marcados por suas experiências e posturas políticas, religiosas, teórico-conceituais, culturais, afetivas.

Cabe dizer, entretanto, dos lugares de atuação de cada um/a. Nesta concepção, o/a educador/a é aquele/a que tem a consciência da intencionalidade de

sua ação, mas ao mesmo tempo permite ao/à outro/a – o/a educando/a – dizer e refletir a “sua palavra”, estimulando-o/a a assumir a direção do processo.

Madalena Freire (1995, p.11-14) complementa essa discussão afirmando que o/a educador/a é aquele/a que, além de trazer à reflexão o desejo dito/compreendido, encaminha-o para que sejam tomadas novas decisões. É o/a educador/a e educando/a pensando juntos/as nas possibilidades de construção de uma outra realidade.

Daí a necessidade de uma educação corajosa [...]. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (FREIRE, 2007, p.100-101. grifos do autor).

Arroyo (2009) revela que as imagens historicamente construídas, tanto dos/as educadores/as quanto dos/as educandos/as, foram quebradas, causando um incômodo construtivo àqueles/as, o que gera a oportunidade de revisão da prática e reconstrução de imagens outras capazes de responder aos seus anseios acerca do seu atual papel na educação.

A própria sensação de perda e de quebra de imagens que é vivida nas escolas pode insinuar efeitos de luz. Vejo este momento como um percurso no escuro, com medos, por isso, com atrevimentos que iluminam. Faço uma leitura um tanto invertida: vejo a perda de imagens como encontro, como libertação e como ganho, como estranho alívio, como decepção fértil. Carregar essas imagens de crianças risonhas e de adolescentes e jovens sonhadores era pesado demais. Sabíamos que essas imagens eram irrealis, que se perderam no tempo. Deveríamos agradecer às crianças, aos adolescentes e jovens, sobretudo populares, por ter trazido às escolas a dúvida. Por terem a ousadia de desmontar o imaginário épico sobre a sua educação. Faz tempo sabíamos que a docência pouco tem de épica (ibid., p.51-52).

É, pois, necessário pensar sobre as novas imagens que vão sendo atribuídas aos/às educandos/as e aos educadores/as. Quais são? Em que se convergem? Em

que se afastam? Estão satisfeitos/as com os novos imaginários que lhes são atribuídos?

Se educar é buscar a liberdade dos sujeitos para continuarem sendo eles mesmos da melhor maneira possível, não deixa de ser tenso o processo educativo, pois qualquer um/a que aprende a sua liberdade quer defendê-la a todo custo.

Por isso é necessário dar o direito aos tempos de vida dos/a educandos/as. Não são seres abstratos sobre os/as quais despejamos abstrações. Por trás de cada nome na chamada há uma identidade social, cultural, sexual, geracional própria que tem que ser considerada. As trajetórias pessoais não se desvinculam das escolares. Entender esse mecanismo que confere unidade ao ser humano é formador para o/a educando/a e para o/a educador/a.

No entanto, o formalismo da instituição escolar, devido aos seus vícios construídos e convívios demasiadamente mecânicos, raramente permite que se eduque o prazer, a alegria, a criatividade, a curiosidade próprios do mundo juvenil.

Se a lógica fosse invertida, permitiria que os conhecimentos pudessem ser pensados como algo a ser ressignificado por alguém de carne e osso, com experiências específicas, para serem reutilizados em suas necessidades concretas.

É certo que, somente pela pedagogia do afeto e da presença, o/a educador/a superará os estereótipos e dicotomias (alunos/as bons/boas e ruins, por exemplo) que acabam definindo a prática. É pela maneira como enxerga o/a educando/a que o/a educador/a define seus métodos e regula sua ação. Por isso, o debate sobre as imagens que foram quebradas ou inauguradas nas novas relações sociais dos sujeitos torna-se indispensável para o diálogo e para a eficácia do processo educativo. É no reconhecimento do/a outro/a que também há o de si próprio.

Em geral, educadores/as ainda são vistos/as como referenciais para ajudar o/a jovem a entender o cenário “caótico” em que vive. São “iluminadores” no momento em que possibilitam escolhas morais decentes numa sociedade indecente

Por isso é necessário e urgente ajudar o/a jovem a resgatar o que o sistema lhe priva a todo o tempo: a história do seu grupo familiar, social, étnico. É isso que o/a faz reconhecer-se como ser com trajetória histórica e dignidade própria. Sua positividade está nesse sentimento de pertença, mesmo com vivências tão precárias. Assim, não se sente uma geração fracassada, como dissemina o discurso da mídia, da família e, muitas vezes, o da própria escola.

Um ponto fica logo muito claro na memória de suas trajetórias: não são personagens errantes, sem rumo, sem valores, sem vontade, atolando-se por teimosia nas areias movediças da droga, da prostituição ou da violência. Sabem-se vítimas das adversas e perversas condições sociais, dos limites [...] a que são condenados. Mas eles mesmos têm uma imagem positiva de sua família [...]. Têm uma imagem positiva de si mesmos, de seus esforços para sobreviver, para não se atolar em atraentes areias movediças (ARROYO, 2009, p. 90).

Torna-se fundamental educar o olhar para que ele enxergue novas imagens, diferentes daquelas que encobriam o real. Assim, o saber vai sendo construído pelos/as educandos/as e pelos/as educadores/as com base nas situações concretas encontradas dentro do ambiente escolar e relacionadas ao tipo de sujeitos ali presentes, às condições institucionais do lugar e à própria representação do fazer pedagógico.

O/A educador/a clássico/a, aquele/a que sabe mais e que vai distribuir o seu saber, está deixando de existir. Do ponto de vista da acumulação do conhecimento, o computador é bem melhor e mais rápido. O/A educador/a da contemporaneidade é o que detém a porta, a passagem, o que faz a mediação. Ele/a desenvolve no sujeito a reflexão, a imaginação e a criatividade, ao mesmo tempo em que possibilita

a aptidão técnica para a construção do bem comum. Nesse sentido, a educação se dá na cidadania e não para a cidadania, entendendo que o/a aluno/a não se torna cidadão/ã após o processo educativo e sim durante ele.

3.4 A aula continua: um sujeito para além da escola ou o/a jovem que existe no/a aluno/a

A educação é um investimento de partilhas de vários níveis: afetivas, de conhecimentos, de valores, de expectativas. Por isso torna-se imprescindível que a escola da contemporaneidade favoreça as negociações dos sujeitos dentro do seu espaço, reforçando os vínculos concretos que geram as motivações desafiadoras e construtoras de novas trajetórias.

A escola, entretanto, deve mostrar ao/à jovem como se posicionar diante da vida. Para isso, é preciso reforçar justamente a vida dentro dela. O que se percebe, em muitas situações, é que o/a jovem da escola não possui presente e sim futuro. A instituição preocupa-se demasiadamente com o incerto e, muitas vezes, longínquo porvir, esquecendo-se de fazer viver o agora. Boas iniciativas acabam sendo desprezadas para cumprir um programa de ensino. Certas normas e atitudes pedagógicas barram qualquer experimentalismo juvenil. Um ajustamento faz-se necessário: a colaboração do/a jovem no planejamento escolar, pois a mesma escola que exerce função de submetimento pode exercer função libertadora (VARELA, 1994, p.95).

Algumas atitudes jovens como demonstrar alegria, movimentar-se, exibir seus acessórios juvenis e tecnológicos, além dos corpos em transformação, são consideradas impróprias pela cultura escolar e outras atividades desenvolvidas por

eles/elas são postas à margem do currículo oficial. Tais comportamentos vistos como transgressores não deixam de ser apontamentos da sociabilidade juvenil atual, que vê a escola mais como um novo espaço de lazer do que como uma obrigação, ocasionando uma espécie de relaxamento do compromisso. O incômodo fato de “zoar”, inclusive, acaba representando uma estratégia para lidar com os sentimentos negativos e as dúvidas da idade.

A própria relação com as novas tecnologias de comunicação indicam as aspirações de identidade e de conhecimento de mundo. Para Oliveira (2006), o mundo virtual é tão importante quanto o real. Ambos podem ser perfeitamente habitados e desbravados. Estar reunido ou conectado parece ter o mesmo valor para o/a jovem da metrópole cujos espaços públicos também dizem das práticas, valores e estéticas juvenis. Para esta autora,

[...] o ciberespaço é visto como algo parecido com a liberdade que imaginam em sua vida noturna; nele, a autonomia das “autoridades” (pais, escola, padres etc.) abre caminho para novas relações sociais e inusitados universos simbólicos. A Internet é um terreno propício para o desenvolvimento de suas capacidades criativas, lógicas e técnicas; atividade, multitarefa dotada de perspectiva hipertextual de sequências lógicas não-lineares. [...] a cultura tecnológica alimenta a vida (ibid., p.247).

Dessa forma, quando as práticas pedagógicas demonstram segregação, obscuridade e autoritarismo, forçam o distanciamento da participação juvenil. Inversamente, quando proporcionam o acolhimento e o reconhecimento desse sujeito, tendem a aproximação. Por isso, torna-se tão importante a sistematização de um projeto político-pedagógico, com clareza nos seus princípios e que contemple a cultura juvenil. Não faz mais sentido a escola contemporânea organizar-se somente para si mesma. Ela precisa estruturar-se “em função daqueles que são sua razão de existir, ou seja, os alunos” (DAYRELL, 2006, p.159).

Deve ainda centralizar o seu papel na crença entre a razão e as experiências, além de combinar as motivações pessoais com o ambiente técnico-científico. Assim, o/a jovem poderá assumir o controle do seu projeto de vida e o exercício eficaz da cidadania.

É interessante perceber como os/as jovens alunos/as esperam da escola atitudes que lhes são negadas pela família ou pela sociedade em geral. No entanto, não se veem correspondidos/as, na medida em que podem até constarem dos projetos escolares, mas não participam nas decisões primárias dos mesmos. Isso ocorre porque não se costuma ver este sujeito como fonte capaz de participar e dar suas opiniões, o que já se aponta para um certo desconhecimento em relação a ele.

Nesse sentido, MORIN (1969) afirma que:

A adolescência atual está profundamente desmoralizada pelo tédio burocrático que emana da sociedade adulta: e mais ainda, talvez, pela inconsistência e hipocrisia dos valores estabelecidos; ela experimenta, de modo extremamente vivo, a grande questão do sentido da existência humana (ibid., p.160).

Esta forma de pensar ainda está muito presentes em nosso meio, o que tem gerado uma série de problemas envolvendo a juventude. Muitas vezes, a autonomia juvenil é capturada e as novas subjetividades que fazem com que os/as jovens estudantes coexistam no espaço escolar são forçadas diante do imaginário construído pela escola, uma vez que ela vê esse segmento suspeito de tudo de errado que por lá acontece.

A relação jovem/escola apresenta-se quase sempre rodeada pela desconfiança: será que vão roubar, pichar, brigar? Será que farão as atividades? Será que vão conseguir? Muitas questões são respondidas pelos/as jovens estudantes e noutras tantas as respostas são dadas de diferentes formas, inclusive, por meio daquelas desconfianças (pichações, agressões, indisciplina).

Apesar de a escola tentar fechar os olhos ao mundo real do/a jovem que frequenta a instituição, ele/a leva cada vez mais suas expressões para lá. Daí ser tão importante reformular o seu papel atual para a juventude: educar esta nova geração a partir da negociação das identidades juvenis. Dayrell (2003a, p.177-178; 185-189) auxilia nessa discussão. O que gostam e sabem fazer? Que pontos positivos têm? Como a escola pode contribuir para o presente e o futuro com processos mais formativos e nem tanto instrutivos?

O que a escola não pode deixar é que os/as jovens sejam vistos/as como alienígenas, *cyborgs* de uma ficção científica ou seres virtuais que “estão apenas nos visitando, indo embora em seguida. Eles/as estão aqui para ficar e estão assumindo o comando” (GREEN; BIGUM, 2009, p.212).

Se são inerentes à juventude o entusiasmo, a vitalidade e a expressão sem barreiras do pensamento, necessita-se de espaços para o exercício dessas características. O diálogo na resolução de conflitos também deve se fazer presente, pois ele é o aprimoramento da responsabilidade.

Talvez é chegada a hora de oportunizar espaços em que os/as jovens possam opinar, falarem por si mesmos/as e não que os/as adultos/as continuem falando por/pelo/para ele/a. Isso não seria receio de perda do poder da escola?

Defendemos um/a jovem aluno/a que possa realmente falar. Basta dar-lhe o suporte e as condições adequadas. É preciso que a escola reconheça o/a jovem que existe no/a aluno/a, enquanto ele/a ainda confia nesta instituição. Trata-se de um sujeito de direitos e de experimentações no presente, com sua diversidade em ser/estar no mundo e sua nova forma de visibilidade baseada no corpo, no comportamento e na técnica. Muitos deles, principalmente os das camadas mais

populares, têm na escola o único espaço de vivência da juventude não contemplada em outras instâncias. Dessa maneira,

Pensar na identidade do jovem demanda entender quais esferas da vida que se tornam significativas na construção da sua auto-imagem, bem como tentar detectar as relações existentes entre elas [...] e, principalmente, o peso que atribuem à instituição [escola] no processo de construção social de cada um. (DAYRELL, 1999, p.35; 37).

Esta percepção soma-se à constatação de que, hoje, os/as jovens que frequentam a escola fazem inúmeras outras atividades mais significativas para a construção de suas identidades e subjetividades do que simplesmente comparecerem às aulas, fazerem provas ou responderem à chamada. A maioria de suas reais preocupações gira em torno daquilo que combinam continuar fora deste espaço, já que ele é limitador das expressividades da cultura juvenil.

Uma grande queixa por parte deste grupo é a de que se vive na constante tensão entre a condição de ser jovem e o estatuto de aluno/a. Camacho (2004), no entanto, alega que, apesar disso, a condição juvenil ainda é vantajosa porque,

Se por um lado, os profissionais da escola não têm clareza sobre os seus destinatários ao não conseguirem compreender a condição juvenil presente ao lado e para além do aluno, estes, por outro lado, fazem distinção entre o ser aluno e o ser jovem. E sentem-se mais felizes na condição de jovem.

“Como aluna sou inadequada, como jovem eu acho que sou perfeita.” (ALUNA, 8ª SÉRIE).

“Como aluno eu sou um bom aluno e como pessoa eu sou muito feliz, o que é o mais importante.” (ALUNO, 8ª SÉRIE).

“Como aluno eu me acho estável demais, como pessoa, sei lá..., acho que sou irônico, enjoado demais, mas também alegre, me acho feliz.” (ALUNO, 8ª SÉRIE).

[...] Mas há, também alunos com visão negativa a respeito de si e de seu futuro.

“Na minha opinião, ser jovem é frustração porque você olha pra frente e não vê nada, é só sonho [...] Todo mundo sonha em ter um futuro, de chegar lá na frente e ter uma profissão boa, de você ser estabilizado, só que você olha ao redor e você fica boiando e você fala ‘meu Deus do céu, como é que eu vou conseguir isso?’” (ALUNA, 8ª SÉRIE). (Ibid., p.338-339).

O que estes/as jovens falam aponta para a construção de uma pedagogia da juventude que enxergue estas outras destrezas, na medida em que corrija alguns erros históricos voltados para esse segmento e reconheça nele uma possibilidade de intervenção social em estruturas já saturadas, pois

[...] se a escola não vê o aluno como jovem, ela não reconhece o direito dele à moratória, seja ela social ou vital. E daí decorre uma verdadeira intolerância da instituição e de seus representantes às condutas eminentemente juvenis. Para contornar tal situação, as novas gerações acabam construindo estratégias: dentro dos limites do espaço escolar se expressam como alunos na presença dos adultos e como jovens nas suas relações de sociabilidade com seus pares. Dentre os impactos que esta visão míope da escola – que não vê o jovem que há para além do aluno – pode causar estão a ruptura da comunicação entre as diferentes gerações e a dificuldade da construção da identificação dos jovens alunos com a instituição escolar. O reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar (CAMACHO, 2004, p.340).

Na mesma direção temos Giroux (1996, p.74), quando afirma que uma sociedade que não possibilita aos/às jovens orientarem-se por alguma oportunidade ou aspiração induz à “metáfora do sono, o desejo de escapar”. Para que aperfeiçoar habilidades na escola se não há a mínima garantia de colocá-las em prática? Melhor não seria viver no desfrute, no supérfluo ou no mundo do espetáculo?

A elaboração de uma pedagogia para a juventude é possível a partir de um novo paradigma que problematiza as atitudes, as representações e os desejos, relacionando autoridade, ética e política por meio do qual os/as estudantes possam ser responsáveis por si e pelos demais.

Assim, a escola para o/a jovem poderá abrir seus portões e as possibilidades ao invés de fechá-los. Com isso poderemos pensar numa instituição que, a partir das suas orientações internas, possa dialogar com os/as seus/as alunos/as e construir juntos espaços de interações positivas que promovam o crescimento intelectual, extremamente necessário para a vida em sociedade, bem como outros

que favoreçam a prática coletiva de experiências por meio das quais eles/as possam mostrar suas potencialidades. E mais: que sejam respeitados/as em suas expressividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A juventude se transformou num fenômeno social, o que desperta a atenção de várias áreas acadêmicas como a sociologia, a psicologia, a pedagogia/educação, a medicina, o serviço social, as ciências da linguagem, comunicação e artes, a geografia, a história, o direito, a ciência da religião entre outras.

O interesse em dizer quem é o/a jovem contemporâneo/a esbarra, na maioria das vezes, na própria resposta ensaiada por esse sujeito. Poucas ainda são as possibilidades de voz dadas a esse segmento cada vez mais presente nos diversos espaços sociais.

Na escola, por exemplo, defende-se um jeito específico de ser/estar no mundo, combatendo, a rigor, as expectativas do sistema educacional que não o/a permite se tornar visível aos olhos desta instituição e da sociedade como um todo.

Através das experimentações próprias desta faixa etária, neste determinado tempo histórico e de acordo com as diversas condições em que estão inseridos/as, os/as jovens estudantes procuram marcar sua visibilidade naquilo em que ainda não se constituíram – um/a adulto/a.

Entretanto, a lógica adultocêntrica que rege a sociedade e, conseqüentemente, a política educacional, transforma o ambiente escolar num espaço desagradável para a juventude que, por direito, lá frequenta.

A discussão que se abriu neste trabalho esteve relacionada à (in)visibilidade da cultura deste segmento e como a escola e os/as educadores/as, em geral, podem reformular suas concepções e práticas para que as vozes silenciadas do/a jovem estudante tenham valor na construção dos caminhos nos quais irão seguir.

Enxergá-los/as além dos estereótipos da violência, do consumismo, da rebeldia gratuita, do hedonismo e da imaturidade é um desafio e uma exigência para toda a sociedade. Porém, torna-se, a nosso ver, uma tarefa especial dos/as educadores/as, que são os/as responsáveis primeiros pela mudança dos paradigmas historicamente construídos.

Entendemos que parte destes profissionais a iniciativa de discutir as atuais demandas da/para/com a juventude, ouvindo-a e fazendo-se presentes mais perto dela para auxiliar na efetivação de suas expectativas e necessidades, através das políticas públicas.

Apesar de o Ensino Médio se transformar numa etapa pouco atrativa da escolarização básica, conforme atesta inúmeros/as alunos/as, ainda há os/as que insistem em frequentá-lo, seja pelo esforço para se conseguir o diploma, seja por outros atrativos extracurriculares.

Está ficando cada vez mais distante aquela escola que envolvia o/a jovem com aquilo que ele/a supostamente gostava: acesso ao grêmio, festivais culturais e esportivos, projetos interdisciplinares ou externos ao ambiente escolar, conhecimentos mais gerais com raciocínio lógico capaz de despertar a autonomia e a cidadania.

Visto por muitos/as jovens como o fim do seu processo de escolarização, o Ensino Médio os/as afasta da escola justamente por não prepará-los/as para a vida. É tido quase como uma inutilidade, um fardo que provoca uma relação apenas instrumental entre o sujeito e a instituição.

Os conteúdos estanques, o material didático e a metodologia ainda se dão, quase que exclusivamente, na lógica da preparação para o vestibular, embora a

maioria dos/as matriculados/as, principalmente nas escolas públicas, estejam bem mais preocupados com sua inserção no mundo do trabalho.

Se for bem direcionado, com políticas públicas mais eficazes e o controle social realmente democrático, o Ensino Médio pode trazer inúmeros ganhos ao/a jovem, através das práticas inovadoras que realmente atendam a este público e contribuam para a construção de um/a bom/a cidadão/ã. Isso não deveria ser exceção entre as instituições de ensino, mas uma regra que promovesse a dignidade e a qualidade na educação pública que tanto se fala e almeja.

Estratégias relativamente simples e outras nem tanto contribuiriam para devolver o prazer de o/a jovem estudar e estar na escola. A base delas está no reconhecimento do sujeito que existe por trás do/a aluno/a, permitindo-lhe a expressão de sua juventude dentro dos muros escolares. Sem o olhar voltado para os aspectos juvenis contemporâneos, as políticas educacionais, bem como as práticas escolares mais básicas, estarão fadadas ao insucesso. Reinventaremos a roda?

Precisamos aproveitar esse ser otimista e vigoroso em relação ao progresso da sociedade e possibilitar-lhe chances de realizações na vida. Afinal, ele ainda confia em algumas instituições. A escola é uma das principais delas.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas públicas. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Fund. Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Inst. Cidadania/Fund. Perseu Abramo, 2008.

_____. Mudanças no cenário juvenil. In: *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. Os embalos de sábado à noite. In: *Tempo e presença*, Rio de Janeiro, Ano 11, n. 240, abr. 1989.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ALPIZAR, Lydia; BERNAL, Marina. Construção social da juventude. In: *Manual de capacitação em direitos humanos das mulheres jovens e a aplicação da CEDAW*. São Paulo: REDLAC/Edição Brasileira, 2004.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de educação*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____ & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. *Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*, Brasília, Ano 19, boletim 18, nov. 2009.

CALLIGARIS, Contardo. A adolescência como ideal cultural. In: *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

CARRANO, Paulo César Rodríguez. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF*, Rio de Janeiro, n.1, maio. 2000.

CORTI, Ana Paula. No labirinto do Ensino Médio. In: *Sociologia Especial Ciência & Vida*, São Paulo, Ano 1, n. 2, 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. A escola “faz” as juventudes?. Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educação social*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007.

_____. Escola e cultura juvenil. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Fund. Friedrich Ebert, 2003a.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. In: *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 30, dez. 1999.

_____. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003b.

DICK, Hilário. *Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na História*. São Paulo: Loyola, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. Educação “versus” massificação. In: _____. *Educação como prática da liberdade*. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Virgínia de. Introdução. In: _____ (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Col. Pensadores e educação.

GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas em sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAIS, Regina; VANNUTTI, Paulo (Orgs.). *Juventude e sociedade*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

LAMPERT, Ernani; CALLONI, Humberto; BAUMGARTEN, Maíra et al. *Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LA TAYLLE, Yves de; HARKOT-DE-LA-TAYLLE, Elizabeth. Valores e os jovens do ensino médio. In: *Pátio Ensino Médio*, Porto Alegre, Ano 9, n. 32, nov. 2005/jan. 2006.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, Sulamita (Org.). *Sociologia da juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. O ensino noturno. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 5/6, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia Helena Simões; FREIRE FILHO, João (Orgs.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008.

MC LAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. O lugar do aluno na escola. In: FURLANETTO, Ecleide Cunico; MENESES, João Gualberto de Carvalho; PEREIRA, Potiguara Acácio (Orgs.). *A escola e o aluno: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor*. São Paulo: Avercamp, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 47-77.

MORIN, Edgar. Uma cultura de lazer; Juventude. In: *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Culturas juvenis na metrópole: cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. *Culturas Juvenis*. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003.

PARKER, Ben; DEACON, Roger. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucautianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PROJETO JUVENTUDE: documento de conclusão. São Paulo: Inst. Cidadania, 2004.

RECTOR, Mônica. *A fala dos jovens*. Petrópolis: Vozes, 1994.

REVISTA ONDAJOVEM, São Paulo, Ano 2, n. 6, nov. 2006/fev. 2007.

REZENDE, Cláudia Barcellos. O que é ser jovem?. In: *Tempo e presença*, Rio de Janeiro, Ano 11, n. 240, abr. 1989.

RODRÍGUES, Ernesto; CASTRO, Mary García; ABRAMOAY, Mirian et al. Algumas propostas específicas para a ação operacional. In: _____. *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As teorias da reprodução; As teorias da produção e a possibilidade de práticas contra-hegemônicas. In: _____. *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora, 1995.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Inst. Cidadania/Fund. Perseu Abramo, 2008.

_____. Estudos sobre juventude em educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 5/6, 1997.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho. (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Fund. Friedrich Ebert, 2003.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucautianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ZAGURY, Tânia. *O adolescente por ele mesmo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DOS/AS ALUNOS/AS



PESQUISA: No “paredão”: expressividades juvenis não vistas pela escola
PESQUISADOR: Grimberg Dailli Silva

QUESTIONÁRIO (pode ser usado o verso da folha)

1. Para você, quais são as características da juventude?
2. Que características da juventude são vistas na escola?
3. Quais características da juventude a escola valoriza ou aceita? Por quê?
4. Quais características da juventude a escola não valoriza ou não aceita? Por quê?
5. Que espaços, momentos ou pessoas da escola favorecem as expressões da juventude? Por quê?
6. Que espaços, momentos ou pessoas da escola inibem as expressões da juventude? Por quê?
7. Como você expressa sua juventude na escola?



Casa da Juventude Pe. Burnier 11ª. Avenida, 953, Setor Universitário
CEP- 74605-060 - Goiânia - Goiás – Brasil Fone: (62) 4009-0339 Fax: (62) 4009-0315
posjuventude@casadajuventude.org.br