

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Regina dos Santos

DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SER JOVEM / SER ALUNO

Belo Horizonte

2012

Maria Regina dos Santos

DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SER JOVEM / SER ALUNO

Trabalho apresentado à disciplina
ACPP do Curso de Pós-Graduação
Lato Sensu em Ensino na Educação
Básica, da Faculdade de Educação /
Universidade Federal de Minas
Gerais.

Professor(a): Maria Zenaide Alves

Área: Juventude, Escola e Cultura

Belo Horizonte

2012

Maria Regina dos Santos

DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SER JOVEM / SER ALUNO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Aprendizagem e Ensino na Educação Básica.

Aprovado em _____ de _____ de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Maria Zenaide Alves – Faculdade de Educação da UFMG – Orientadora

Prof. Renata Silva Bergo – Faculdade de Educação da UFMG

Prof. Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação da UFMG

À minha família,
entre eles o que se foi,
por sua presença viva em minha realidade.

Agradecimentos

À Secretaria Municipal de Educação de Congonhas – MG por oportunizar-me um novo aprendizado.

Ao LASEB - UFMG, por permitir-me experimentar possibilidades.

À professora Maria Zenaide, orientadora de minhas tentativas de escrita, por endireitá-las.

Aos colegas e professores, à Iara, enfim, a todos que participaram dessa minha jornada.

RESUMO

Com o olhar antropológico sobre a constituição do ser jovem/ser aluno, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo a análise teórica dos sujeitos jovens na relação com a escola. Sustenta o caráter teórico conceitual deste diálogo com a temática da juventude contemporânea, a bibliografia discutida no Curso Juventude, Escola e Cultura - de modo especial - a produção acadêmica de Juarez Dayrell(2005,2007). O eixo teórico que o caracteriza são as discussões em torno das relações da cultura escolar com as culturas juvenis em seus conflitos e tensões. Ciente de que a escola é a principal responsável por produzir o aluno e sua subjetividade, se faz urgente pensar na contribuição que a mesma pode dar ao jovem ao possibilitar que ele se conheça mais (identidade) e se constitua amplamente como humano. Quando a escola deseja apenas o aluno e não dá visibilidade ao jovem, a instituição enfrenta inúmeros problemas. Ao reduzir os sujeitos a alunos (evidenciando neles só o aspecto cognoscente) a escola vive a sua lógica instrumental e torna-se ela mesma o centro. O desafio que está posto é o de trazer o sujeito para o eixo central da escola. Aprimorar o olhar sobre os alunos, compreendendo-os como sujeitos sócio-culturais, para assim superar a visão homogeneizante do aluno. Porque tal visão não cabe mais. Hoje a Antropologia nos indica a não existência de uma realidade dada e universal, tudo é visto como construção histórica, num outro momento e noutro modelo. Assim, os papéis de aluno e professor também não são dados, mas sim construídos nas relações de poder. Para dar outro significado tanto à escola quanto ao aluno, é preciso que muitos tenham acesso aos novos discursos que estão sendo produzidos nas universidades. Ser professor desses sujeitos implica em estar aberto à escuta, ao diálogo. São eles que podem e estão dizendo o tempo todo e todo o tempo quem são eles. Cabe ao professor (e à escola) tratá-los como eles são, não vê-los só como alunos, mas como jovens – sujeitos de direitos – em busca identitária e de autonomia. Portanto, é fundamental a aprendizagem da escolha porque implica em auto-conhecimento e reflexividade. E se a escola possibilitar no seu espaço a aprendizagem de relações coletivas, pensando sempre na perspectiva do sujeito, poderá imaginar e experimentar alternativas, e celebrar, inclusive, as diferenças. Que o diálogo e a escuta se tornem práticas pedagógicas permanentes, pois ambos são possibilitadores da construção, desconstrução e reconstrução de conceitos.

Palavras-chave: Juventude - Escola – Cultura – Produção Social

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2 .DE ONDE FALO.....	8
3. PERGUNTAS DE HOJE	12
4. DIAGNÓSTICO DA ESCOLA	14
4.1 Entre Jeceaba e Congonhas	14
4.2 A escola e a comunidade	14
4.3 Os sujeitos e a infra- estrutura	15
5. CONCEITUANDO JUVENTUDE.....	18
6. BUSCANDO COMPREENDER O JOVEM QUE EXISTE NO ALUNO...21	
7. OLHAR ANTROPOLÓGICO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELOS SUJEITOS	25
8. ALTERAÇÃO DO OLHAR SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO	30
9. RELAÇÕES DE PODER NA PRODUÇÃO DO SER ALUNO / SER JOVEM.....	33
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
11. REFERÊNCIAS	38

1. INTRODUÇÃO

Objetivando fazer uma análise teórica dos sujeitos jovens na relação com a escola, este Trabalho de Conclusão de Curso dialoga com as questões da juventude contemporânea. O eixo teórico que o caracteriza são as discussões em torno das relações da cultura escolar com as culturas juvenis, em seus conflitos e tensões. Sustenta o caráter analítico deste diálogo a bibliografia discutida no Curso Juventude, Escola e Cultura – de modo especial – com a produção acadêmica de Juarez Dayrell (2005, 2007). Desde a primeira aula já nos foi apresentado material produzido pelo referido autor, sendo um dos expoentes no cenário brasileiro pesquisando questões relativas à juventude brasileira contemporânea.

Por eu não atuar diretamente com jovens, no primeiro semestre ainda não estava claro para mim o tipo de trabalho a ser realizado (ACPP – Análise Crítica da Prática Pedagógica ou TCC – Trabalho de Conclusão de Curso). Quando o próprio Dayrell esteve no curso, conseguiu-se definir algo. E assim definido, fui percorrendo pelas temáticas que mais me chamaram a atenção. Objetivando a busca de respostas para os desafios decorrentes das mudanças profundas que vêm ocorrendo no interior e exterior do chão da escola, que é a sala de aula.

Com o exercício da reflexão junto ao exercício da escrita, encontrei caminhos para estranhar a prática (realidade). Aprendi que trazer a minha experiência (única) para enxergar o mundo não é viável. Ciente também estou de que vivemos impregnados daquela "identidade mestra" única (HALL,2002), que nos faz enxergar sempre a partir do padrão; portanto, a luta para desnaturalizar e problematizar é mais árdua.

Almejo encontrar caminhos para o enfrentamento e superação das relações de poder entre os sujeitos jovens com a escola e entre a escola com os sujeitos jovens. É uma busca por alternativas, pois se bem geridas tais relações, aumentam-se as possibilidades de que todos os sujeitos envolvidos possam perceber a sua realidade, descobrirem-se, descobrirem o outro e alterarem seus papéis (opressor/oprimido). Se todos os sujeitos conquistarem visibilidade, tornar-se-ão sujeitos-atores no cenário atual da sociedade brasileira e, particularmente, na escola.

O curso proporcionou-me a reflexão sobre a década de minha vida onde ocorreram as mais significativas aprendizagens (o que aprendi, como aprendi, com quem aprendi...). Descobri que na década dos meus 10 aos 20 anos fiz as aprendizagens mais importantes. A partir de valorar a capacidade de cada um se descobrir, é possível

compreender-se como ser histórico-social, sempre em construção, capaz de fazer escolhas/opções, intervenções e rompimentos.

Justifico que, para ir além da leitura ingênua da realidade, as temáticas por mim escolhidas permitiram-me transitar pelos estudos e pesquisas que alteram os olhares, desmitificam discursos e práticas, descamufam o opressor, possibilitando ao oprimido enxergar-se como tal. Unindo-se ao enxergar, torna-se extremamente importante compreender que, mesmo sendo frutos da evolução histórica, os grupos desempoderados (jovens) resistem e requerem da sociedade o direito de sujeitos da história.

A minha prática pedagógica está em sintonia com o sujeito em construção, por isso estou atenta às peculiaridades e potencialidades de cada um. Numa valoração positiva é que faço minhas intervenções, cuidando para a eliminação de estereótipos que violentam e destroem a auto-estima. Insistentemente procuro meios para investir em ações persuasivas que oportunizem a autonomia deles. O meu desejo é o de que tenham de si mesmos uma representação social positiva, não sejam invisibilizados e conquistem a capacidade da indignação por constituírem-se sujeitos de direitos.

2 - DE ONDE FALO

Moro em Jeceaba, sou professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e trabalho (desde o ano de 2001) na Escola Municipal Dona Mariana Seabra, localizada no município de Congonhas/MG. Minha formação acadêmica é o Normal Superior – Veredas/2005 e Pós-graduação pelo CEPENMG/2007 (Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais) em Alfabetização nas Séries Iniciais. Minhas experiências profissionais anteriores ao Magistério foram em serviços sociais na Paróquia de Jeceaba, onde me construí por ter passado a minha adolescência e juventude nesta atividade.

A minha história de participação popular começou nos grupos de jovens, depois nas Comunidades Eclesiais de Base, o que me levou à conscientização política e ao ingresso na militância política partidária. Nasci no período da ditadura, mas cresci com o que a igreja militante pregava “Ver-julgar-agir”, sabendo que ajudar a descobrir, entender e assumir a própria realidade é algo profundamente libertador.

Desde a época da minha adolescência e juventude aprendi que “nada nos é dado, mas conquistado”, conforme a pedagogia freireana, e é evidente que todos os avanços são sempre uma conquista histórica, fruto das lutas da sociedade organizada. Como BRANDÃO discute os espaços sociais de participação que os diferencia da convivência, quando

Os espaços sociais de convivência são aqueles em que o motivo fundamental da associação de pessoas é a pura partilha da companhia e a fruição gratuita e prazerosa das situações que ela cria. Neles, o princípio da necessidade ou a intenção do serviço, de trabalho, submetem-se ao desejo de gratuidade e fruição do tempo sem a intenção produtiva. Já os espaços sociais de participação são aqueles em que ao contrário, o fundamento da afiliação, imposta ou voluntária, submete a experiência gratuita da convivência à necessidade ou à vocação de produzir bens, serviços ou significados. Essa produção se dá através de um tipo de trabalho coletivo de cujos efeitos resulta a própria atribuição do sentido do grupo e da identidade de seus participantes. (BRANDÃO, 1992, p. 128 apud SOUZA, 2007, p.30, 31).

É inegável que em diversos momentos, um ideal de luta política pela igualdade social se deu com as Comunidades Eclesiais de Base, conforme nos mostra a história do Brasil na segunda metade do século XX (SOUZA, 2007, p.31). Como participante ativa

das Comunidades Eclesiais de Base fiz muitos cursos com educadores que sempre estimularam a participação popular, a luta em associações de bairro, a militância em partidos políticos... Destas experiências fiz a descoberta de que os espaços citados anteriormente são altamente ricos na sociabilidade, lidando com a diferença, fazendo a aprendizagem coletiva nos relacionamentos, valorando-se e valorando o outro e descobrindo instrumentos e ferramentas únicas, singulares e capazes de transformar a sociedade. Sem tais instrumentos não dá para atuar de forma organizada, nem garantir ou conquistar direitos.

Na minha trajetória de vida, a década em que fiz maior aprendizagem foi dos 10 aos 20 anos. Exatamente com 14 anos fui prestar serviços sociais na secretaria paroquial a convite de um padre missionário redentorista, um homem avançado para o tempo dele, apaixonado pela Teologia da Libertação, vivia o verdadeiro evangelho; afinado com pensamento e prática de Paulo Freire, Prof. Libâneo, Leonardo Boff, Carlos Brandão... discursava e praticava a opção preferencial pelos pobres, homem também perseguido por enfrentar os opressores. Permaneceu em minha cidade por 25 anos, destes eu convivi por 15 anos, usufruindo de tudo que pude em sua vasta biblioteca e na sua vida profética e denunciadora.

Neste lugar de serviços sociais, aprendi a me comunicar, atender ao telefone, datilografar, recepcionar as pessoas indistintamente, participar dos movimentos sociais e, principalmente, vencer a intimidação (pois na minha construção até aqui eu era impregnada por uma inferioridade social, demonstrando-a na timidez). Neste momento em que ele acreditou em mim foi possível eu me ver, me descobrir e descobrir a realidade; e vendo-me capaz, eu mesma, pude me permitir desenvolver as minhas potencialidades. Tive o privilégio de ser reconhecida em minha especificidade, vivenciar uma rica experiência para desconstruir e reconstruir minha identidade, ter projetos de vida, (inúmeros, tentei ir para o Colégio das Irmãs Marcelinas em BH – só para estudar, queria concluir o 2º grau, mas minha mãe não me permitiu.), passar pela experimentação e a aprendizagem da autonomia.

Tenho a minha ação voltada para que eu seja protagonista da minha história e objetivo que os alunos também sejam protagonistas da história da vida deles, devendo vivenciar na escola o prazer de inventar e criar no dia-a-dia e não na expectativa do vir-a-ser, aprender para amanhã ou para fazer prova. É preciso estar e ser na escola hoje. Minha prática em sala de aula é a de mostrar que sempre houve, e haverá sempre, a participação do povo na construção de algo. As mudanças não acontecem por acaso.

Não nos são dadas, mas conquistadas. O povo faz parte da história. Como diz o velho jargão: Povo que não conhece sua história está fadado a repeti-la. Porém, a elite dominadora sempre quis ocultar a verdadeira história para lhe garantir a supremacia sempre. Desideologizar é preciso.

Inúmeras mudanças percebo em minha prática pedagógica que difere da minha experiência de aluna. Uma delas é a de nunca ter produzido textos com reais significados, eram sempre temas como: o que vou ser quando crescer, como foram as minhas férias... Hoje os meus alunos têm o prazer de crescer sendo, construindo algo que serão (marcas positivas)... O que produzem, o fazem não para mim, mas para abrir possibilidades e notarem seus avanços, para outros apreciarem... Muito diferente de se colocar um “excelente” e arquivar para sempre numa página de caderno. Sem exposição, sem elencar evolução, sem questionamentos da realidade... No caso da redação típica após as férias, nunca se questionava porque alguém não pôde passear nas férias ou nunca passou. Hoje abre-se à problematização: discutindo as questões do lazer; diversão como direitos e, não os tendo, a necessidade de criá-los; de exigir novas posturas a quem compete proporcioná-los; as questões de saúde física, emocional, financeira; as relações de trabalho e suas leis; o turismo, como fonte de exploração capitalista, entre outros..

É salutar aprimorar o aprendizado da democracia fazendo democracia no cotidiano, nas palavras de Gadotti

Não é suficiente ensinar a ler e a escrever. É preciso **ensinar a falar**. Não se trata de enfrentar o autoritarismo apenas abrindo espaço para a participação e a comunicação. É preciso **motivar para a participação**. Isso porque o regime autoritarista domesticou grande parte da população para a não participação. Arvorando-se em um único intérprete dos interesses da sociedade, marginalizou sistematicamente toda a população das decisões. (GADOTTI, 1986, p.89)

Torna-se então necessário investir em promover uma nova cultura entre os alunos, pois “será preciso criar canais de participação, (...) A participação não é imposta, mas promovida por medidas concretas em diversos níveis (...) (GADOTTI, 1986, p.89). Ainda saliento que não basta só criar canais de participação, os canais criados têm que ser permanentes, pois “a participação é um ponto crucial, sem o qual todas as intenções caem por terra” (GADOTTI, 1986, p.125).

O objetivo seja então educar para a democracia, em democracia e na democracia, pois o mesmo autor complementa que “Ao lado, portanto, do papel técnico de ensinar, o educador tem um *papel político* de mobilizar e organizar para a participação”. (GADOTTI, 1986, p.89). E é isto que me move.

3 - PERGUNTAS DE HOJE

Porque me encontro fazendo um curso de especialização em Juventude, Escola e Cultura? Num primeiro momento, encontrei proximidade entre minha trajetória de vida e a temática e também pensei o quanto me enriqueceria e atingiria o coletivo da escola em que trabalho, bem como a todos os alunos. Acredito que, mesmo não trabalhando com jovens, minha ação reflexiva afetará o meu fazer pedagógico, onde me construo e reconstruo o tempo todo e todo o tempo. Aqui estou buscando conhecimento mais preciso da realidade dos jovens, suas culturas e vejo-os com outro olhar, tentando confrontar argumentos do senso comum às explicações sistematizadas. Ao confrontar, alteram-se as visões e desvendo o que estava obscuro. Assim, descubro como se dão as relações dos jovens na sua busca identitária, em todos os espaços (institucionais ou não).

O meu questionamento se faz na busca de respostas para o enfrentamento ao “Ruir dos Muros”, como construir alianças para superar os conflitos dentro da postura da escuta e de ver o jovem como sujeito que se constitui e como aluno que se constitui o tempo todo e todo o tempo. Não cabe mais a visão do aluno como uma realidade dada e universal, mas contrapõe-se a esta visão, o olhar antropológico onde o termo aluno é visto como uma construção histórica, num outro momento e noutro modelo. Relações tensas e conflituosas são geradas quando a instituição escolar não pensa na constituição dos sujeitos pautada pela questão da produção das subjetividades e identidades. Assim a instituição escolar vai se distanciando cada vez mais dos jovens, pois segundo DAYRELL (2007, p. 1125) “continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto”.

Embora este trabalho de análise teórica dos sujeitos jovens na relação com a escola possibilite uma reflexão crítica de grande importância, por buscar a compreensão do imaginário do “ser jovem” e “ser aluno”, ao aprofundar o conhecimento quanto às suas representações sociais, não tenho a pretensão de circular por toda a dinâmica da escola (em seus diversos tempos e espaços) e, tampouco, por todas as relações cotidianas aí existentes entre os sujeitos jovens. Vou me ater às discussões teóricas de autores que tratam da juventude contemporânea, como Dayrell (2005 e 2007), Abramo (2005), León (2005), entre outros.

Como uma primeira tentativa de compreender as relações conflituosas, recorro às palavras de Gadotti:

Os conflitos porventura existentes nas escolas não foram inventados por nenhuma pedagogia; seria descabido atribuir a Marx a existência da luta de classe. Como historiador, Marx desvelou os mecanismos pelos quais, concretamente, o processo de lutas de classes se dá na história, não para se acomodar a ela, mas para engajar-se na luta pela sua superação (GADOTTI, 1986, p.140)

Portanto, mesmo que conflituosas as relações dos sujeitos com a escola, hoje há uma forma mais positiva e mais produtiva de lidar com tais questões.

A questão mais desafiadora que o curso me traz é justamente uma inquietação quanto ao engajamento coletivo para superar a acomodação, mobilizar para o enfrentamento e superação de relações de poder que, mal geridas, estão reproduzindo e mantendo o “oprimido”. E, ao contrário, se bem administradas podem possibilitar a todos os sujeitos envolvidos perceberem a sua realidade. Ao enxergar-se “opressor ou oprimido” a caminhada poderá tornar-se real. Você se vê e vê o outro. Compreende mais as relações, desenvolve a consciência crítica.

Crítica, segundo Freire, significa sempre interpretar a própria interpretação, repensar os contextos, desenvolver múltiplas definições e tolerar ambiguidades, de modo que se possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las. E significa a mais cuidadosa atenção ao nomear o mundo. (BERTHOFF, 1994, p. xx)

4 - DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

4.1 Entre Jeceaba e Congonhas

A Escola Municipal “Dona Mariana Seabra” está localizada em uma região montanhosa, entre grandes serras que compõem a paisagem de uma estrada de terra que liga a Congonhas e Jeceaba. Embora esteja mais próxima de Jeceaba, a escola pertence ao município de Congonhas. Situa-se ao lado de uma área parcialmente preservada, considerada como Serra dos Paulistas. O nome do bairro é Esmeril e nele encontramos pequenas chácaras e três hotéis fazenda em que ainda restam algumas áreas verdes. O bairro é privilegiado pela água e pelo ótimo lugar para se viver em harmonia com a natureza. A visão do bairro alcança muitas cidades e uma bela paisagem. Os jovens têm pouca opção para lazer, e pouco acesso aos hotéis fazenda que são de luxo. O bairro possui dois bares que são pontos de encontro para amigos. A escola torna-se referência para a comunidade, sendo uma instituição local de parceria. O prédio sempre é emprestado para festas regionais ou reuniões da comunidade, pois a mesma tem uma Associação de Moradores de Bairro atuante.

O bairro possui também um posto de saúde que recebe quinzenalmente um médico para atender aos moradores. Há uma pequena igreja em que uma vez ao mês há celebração religiosa pelo sacerdote e, semanalmente, os vicentinos se reúnem para suas atividades. O celebrante sacerdotal atualmente vem de Congonhas, mas outrora a assistência religiosa era do vigário paroquial de Jeceaba (o mesmo com quem trabalhei por quinze anos). Desde os meus cinco anos moro em Jeceaba. Após concluírem o quinto ano das séries iniciais os alunos são obrigados a procurarem outra instituição de ensino para continuarem os estudos. Alguns vão para a sede no município de Congonhas, outros vão para o município de Jeceaba- que é a cidade circunvizinha mais próxima.

4.2 A Escola e a comunidade

A área construída da escola é de cerca de cento e quinze metros quadrados, e o total de toda a área da escola é de cerca de quatrocentos e quarenta e cinco metros quadrados, que são utilizados para diversos ambientes de estudo e lazer, onde os alunos têm salas de aula, pátio, biblioteca, laboratório de informática, horta escolar.

A história desta escola está de muitas formas entrelaçada com a história de vida dos moradores do Esmeril. O bairro é conhecido pela beleza da paisagem e pela exploração e extração do minério. A vegetação é de campos e cerrados. Esta escola foi oficialmente criada pelo decreto Lei nº06 de 1º de fevereiro de 1939, assinado pelo Prefeito Dr. Alberto Teixeira Filho, que em homenagem à Srª Mariana Monteiro Seabra, conceituada professora, a denominou Escola Municipal “Dona Mariana Seabra”.

A escola foi reconstruída em quinze de dezembro de mil novecentos e noventa e em dezenove de abril de dois mil e dez, a atual administração ampliou e reformou toda a escola, inclusive calçando o pátio.

Este ano estamos reformulando o Projeto Político Pedagógico da escola em parceria com o “Instituto Compreender”, que é parceiro da FERROUS (A Ferrous Resources do Brasil foi fundada em 2007 e é uma empresa de pesquisa, prospecção, exploração, beneficiamento e comercialização de minério de ferro nos mercados interno e externo, com logística integrada.), e estamos realizando reuniões mensais com a comunidade escolar. A escola possui uma proposta de parceria também com a CSN (Companhia Siderúrgica Nacional), que é outra empresa de grande porte que extrai o minério da comunidade, de participar do projeto “Garoto Cidadão”. Outra parceria que muito nos beneficia é a dos hotéis da região, que nos emprestam a maravilhosa área para finalização de projetos ou lazer com nossos alunos.

4.3 Os sujeitos e a infra-estrutura

A escola atende a cerca de 30 educandos, distribuídos em dois turnos de trabalho. Há três anos atrás a escola atendeu ao turno da noite com turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola atende, além da comunidade do Esmeril, à comunidade de Barra de Santo Antônio, a qual não possui escola.

A Escola Municipal “Dona Mariana Seabra” está inserida em uma região

composta majoritariamente por famílias de baixo poder aquisitivo, muitas beneficiadas pelos programas governamentais de transferência de renda. Os trabalhos executados aqui são na lavoura ou nas empresas que estão desmatando partes da comunidade local.

A escola possui como espaços propriamente pedagógicos quatro salas de aula, um laboratório de informática, um pátio calçado e uma biblioteca. Possui como área de lazer e circulação um pátio calçado, um parquinho e dois banheiros. Possui como área de serviços um almoxarifado, uma área com tanque e a cantina. Como espaço reservado aos professores, possui uma sala de professores e direção. Como espaço reservado para a gestão, possui a sala de direção e secretaria.

A escola conta com um quadro de seis servidores para as áreas de administração e manutenção. Destes, três são contratados por firmas terceirizadas pela atual administração. O corpo docente é composto por sete profissionais. Todos têm formação em nível superior e estão sempre se aperfeiçoando mediante as oportunidades de cursos de formação continuada oferecidos pela própria SME (Secretaria Municipal de Educação). É um grupo em que todos trabalham coletivamente, elaborando e executando projetos. Geralmente os projetos desenvolvidos na escola são finalizados com festividades e neles há participação dos pais/comunidades (Esmeril e Barra Santo Antônio). Há dois anos consecutivos a escola é contemplada com a premiação “Escola Que Faz a Diferença” (É uma premiação que os membros da escola recebem, mediante o bom desempenho no trabalho e a participação em cursos de aperfeiçoamento pedagógico), pela Secretaria Municipal de Educação.

Durante o ano letivo os alunos com dificuldades de aprendizagem, contam com o auxílio de uma recuperadora em horário extra.

A maioria dos alunos para chegar à escola necessita de transporte escolar e para comunicarmos com os pais dos mesmos, precisamos de um transporte extra, uma vez que não possui transporte coletivo na localidade, que satisfaça as necessidades de todos.

Num primeiro olhar, quanto às necessidades e possibilidades de intervenção, minhas primeiras inquietações foram as formas de lazer urbano (com experiências culturais significativas) das quais os jovens não têm acessibilidade, pelo fato da comunidade situar-se longe da sede, pelo baixo

poder sócio econômico, dificuldades de transportes e outros; em seguida, a baixa escolaridade dos pais por afetar a produção de conhecimento entre os alunos. Destacamos como ponto positivo a presença da Associação Comunitária no povoado, por congregar a comunidade em festas, reuniões com representantes do poder político e empresarial e também o movimento que é feito com os pais para a exibição do processo de produção de conhecimento dos filhos em vídeos escolares, valorando o que os filhos aprendem, num *feedback* à comunidade escolar.

5 - CONCEITUANDO JUVENTUDE

Como numa tempestade de ideias, o que se apura define o “ensinado” e o “aprendido”. Na indefinição nunca se pode ficar. Objetivo clarear os termos adolescência e juventude, na tentativa de entender que os termos acima não são estagnados, estão em movimento, mas também condicionados por disputas ideológicas, por imposições de “aprendizes”, no vir-a-ser, mas com possibilidades de intervir na realidade, buscando se descobrir a partir do lugar que se está e descobrir também o outro, para assim, parafraseando Freire (1996) compreendermo-nos como seres histórico-sociais, em construção e com capacidade de valorar, de fazer intervenções, escolhas, opções e rompimentos.

É preciso deixar a visão simplista e imprecisa ao caracterizar juventude, porque ela é uma representação social – dada numa condição social – que vai além do mero geracional, por não se tratar apenas dos aspectos biológicos. Reforçando que não só os aspectos biológicos contam, LEVI Y SMITH (1996), enfatizam que para a caracterização da “adolescência e juventude” se faz necessário entender todo o processo social, histórico, cultural e relacional vivido pelas duas categorias. Evitar a “imprecisão e a superposição” entre os dois termos, para fugir à ambiguidade, geradora da exclusão de sujeitos. Uma vez caracterizada, tanto a adolescência como a juventude, aumentam-se as possibilidades de visibilidade de todos os adolescentes e jovens para que se tornem sujeitos-atores no cenário atual da sociedade e, particularmente, na escola.

Numa visão geracional, aqui entendida de ver a juventude do ponto de vista de uma geração, a adolescência é delimitada por uma faixa etária e corresponde à primeira fase do ciclo da vida (12-18 anos) e é um momento de relações conturbadas e turbulentas, pois ocorrem as mudanças físicas, biológicas, psíquicas... - onde não se é nem criança nem adulto, vê-se diferente, único, alguém que não é mais como antes e alguém que vai ser ainda – evidenciando-se aqui o que DELVAL (1998) sintetiza em três teorias: a Psicanalítica, a Sociologia e a de Piaget. A teoria psicanalítica concebe as relações sociais e construção da identidade a partir das próprias crises identitárias. Na teoria sociológica, vê-se a construção da identidade do adolescente a partir das pressões e das tensões sociais externas. Para Piaget, são as mudanças do pensamento do adolescente, já com planos de futuro, vivenciando transformações afetivas e sociais que o vão constituindo.

O conceito de adolescência é uma construção social. A par das intensas transformações biológicas que caracterizam essa fase de vida, e que são universais, participam da construção desse conceito elementos culturais que variam ao longo do tempo, de uma sociedade a outra e, dentro de uma mesma sociedade, de um grupo a outro. É a partir das representações que cada sociedade constrói a respeito da adolescência, portanto, que se definem as responsabilidades e os direitos que devem ser atribuídos às pessoas nesta faixa etária e o modo como tais direitos devem ser protegidos.(Grupo Técnico, 2002:7 apud León, 2002)

Um exemplo da perspectiva geracional está no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), onde o conceito de adolescência é mais difundido. Porém, a Sociologia diz que muitas questões não estão ainda resolvidas e quando você trata como fase, a ênfase se dá mais pela transitoriedade (corredor de passagens) e é uma visão empobrecida. Corre-se o risco de se passar por todas as fases (criança, adolescente, jovem, adulto, idoso) sem viver bem nenhuma delas.

Numa visão classista, que é uma perspectiva recente, a juventude é tratada como uma questão social e entendida de forma mais ampla. Vê-se a juventude do ponto de vista das questões e desafios que afetam esse grupo, que não tem idade pra começar nem pra terminar. A juventude emerge com o capitalismo e, como categoria etária, para designar a juventude, segundo LEÓN (2002), “**aproximadamente** (grifo meu) entre os 15 e 29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos.”, podendo ocorrer variações nessas delimitações por idade conforme tipos de sociedade.

Segundo ABRAMO (1994:1), “(...) a noção de juventude é socialmente variável”, pois a definição de seu tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. É importante ressaltar que as condições juvenis em que o sujeito e o seu contexto se dão implicam na sua compreensão, sendo as regularidades nas gerações e classes de idade; os estilos de vida juvenil que são coetâneos (vivenciados pelos que estão na mesma idade, participando dos mesmos fatos históricos, sociais, culturais, econômicos...), mas diferenciados; os ritos de passagem que promovem o reconhecimento social; as trajetórias de vida e as novas condições juvenis mostrando “situação de dependência, emancipação ou autonomia social” (REDONDO, 2000, apud ABRAMO, 2005).

Com isso, nenhuma geração é igual à outra, porque o processo histórico-social-cultural-relacional avança. Ao olhar e reconhecer o juvenil e o cotidiano entrelaçados pode-se, com a variável vida cotidiana incluída, definir a vivência e o período juvenil, observando-se as distintas juventudes em sua heterogeneidade.

Na perspectiva de que o movimento de transição é dado no tempo presente vivido de cada etapa, e que a mesma se dá de forma ‘imprevisível’, vulnerável, é possível que resultados variados de desempenho juvenil, sejam produzidos, conforme o capital cultural, escolar, social, simbólico, além do capital econômico. (CRIADO, 1988:73, apud LEÓN, 2002, p.18)

Assim, em vez de “trajetória linear” que tem final conhecido, surge a “trajetória reversível, labiríntica ou ioiô”. (LOPEZ, 2002; PAIS, 2002 a) e a transitoriedade passa a uma fase vulnerável e de maior incerteza que nas “tradicionais ou lineares”. Portanto, “trajetórias bem sucedidas” ou “trajetórias fracassadas” vão se desfilando

dependendo das situações biográficas dos jovens, onde a variável que mais discriminará e será fator de previsibilidade, serão os desempenhos e credenciais educativas obtidas pelos sujeitos neste trânsito até a vida adulta; além da acumulação, apropriação e transferência diferenciada(grifo meu) dos capitais cultural, econômico, social e simbólico. (CRIADO, 1998 apud LEÓN, 2002, p.17).

Linguagem, títulos escolares, recursos e prestígio socialmente produzidos são apropriados de maneira e intensidade diferenciadas pelos sujeitos, configurando em diferentes tipos de trajetórias juvenis à vida adulta. Será que caímos de novo, em acreditar na predestinação, como no pensamento medieval? Os senhores continuam, pensando, planejando tudo para eles (e, infelizmente, para nós) segundo os interesses dos mesmos senhores? Os filhos dos abastados (e não os bastardos) são os que gozarão das melhores escolas, dominarão a linguagem... as condições e os recursos dos mais sofisticados estarão sempre à disposição e o prestígio concedido (antes, durante e depois) farão dos selecionados os perpetuadores dos seres “iluminados” e por nós sempre invejados?

6 – BUSCANDO COMPREENDER O JOVEM QUE EXISTE NO ALUNO

Coexistem os paradigmas de que a juventude é um tempo de preparação, é uma etapa problemática, que o jovem é ator estratégico de desenvolvimento, e da juventude cidadã como sujeito de direitos. A juventude brasileira em processo de formação e construção de perspectivas de estabilidade sofre com maior vulnerabilidade a pobreza, e está sujeita às precárias condições de vida impostas pelo neoliberalismo, condições extremamente diferenciadas pelas classes econômicas como também pela diversidade de gênero, racial, social, sexual, econômica, cultural, histórica. Portanto, também perfis de jovens muito diferentes. Com base em dados estatísticos, se

desenha dois perfis juvenis bem diferenciados: os grupos desfavorecidos, para quem a juventude é reduzida pela necessidade de ingressar na vida adulta, com todas as implicações estruturais e culturais que daí advém; e os grupos favorecidos, caracterizados pelo prolongamento no tempo do estatuto de “jovem”, devido ao prosseguimento dos estudos, as práticas e consumos culturais bem demarcados, do adiamento do momento de entrada no mundo do trabalho e de constituição de família, etc. (ABRANTES, 2003, p. 27)

Um estudo realizado entre 2003 a 2007 com jovens estudantes pobres em Belo Horizonte sobre os significados atribuídos por eles às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores, demarca a insatisfação deles com o que vivenciam cotidianamente:

Nesse palco estão os jovens estudantes pobres, cujo contexto gera insatisfações nos diferentes campos. Eles estão insatisfeitos com a maneira como nosso modelo desenhou para eles. Estão insatisfeitos com a habitação que lhes foi destinada nas favelas, nas vilas, nas periferias; com as distâncias que precisam percorrer a pé ou pagando caro pelas tarifas de transportes urbanos em condições precárias; com o preço de alimentos, da roupa e do calçado que precisam comprar. Estão insatisfeitos com o preço da entrada do cinema, do teatro, do CD, do livro, da revista, do acesso à internet, do cartão de recarga, da entrada no baile. Estão insatisfeitos com seus cabelos que a mídia diz, com frequência, que são ruins; com a cor da pele que a sociedade diz, com frequência, que é a cor da marginalidade. Estão insatisfeitos com suas relações sexuais em que deveriam ter utilizado preservativo, pois o que, para as gerações anteriores era uma alternativa, para os jovens atuais constitui obrigação diante da ameaça da AIDS. Além disso, muitas vezes, essas relações resultam em gravidez não planejada, em abortos malfeitos, em filhos

não desejados. Estão insatisfeitos com seus trabalhos de serviços gerais quando desejariam, gerar renda cultural ao estudar; com o tratamento que recebem da polícia quando são abordados na rua e, por vezes, na escola. Então, os jovens estudantes estão insatisfeitos com a pobreza, com o desemprego, com a negação do direito ao lazer e à cultura, com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles por nossa sociedade; com a inexistência de vagas para todos os interessados na universidade; com a invisibilidade que adquirem em algumas políticas públicas generalizantes quanto à idade, gênero, etnia e classe social; com o olhar negativo que a sociedade, em geral, destina a eles. Em síntese, estão insatisfeitos por não terem o seu potencial empregado na proposição das soluções para os problemas juvenis e sociais. (SILVA, 2007, p.188 e 189)

Para fins da construção de um olhar acadêmico e social, trago a fala de Lesoto (cognome de identidade racial), um dos entrevistados da pesquisa citada anteriormente. “Eu sou um jovem. Eu não sou perigoso. Perigosa é a vida que o sistema me obriga a viver. E olha que ele já estava aqui quando eu nasci.” (SILVA, 2007, p.179)

A juventude pode ser analisada também como um grupo de coetâneos, isto é, pessoas nascidas numa determinada época, vivenciando fatos comuns (históricos), atravessando as intempéries cotidianas, participando ou não dos movimentos sociais, culturais etc., iniciando ou finalizando etapas. O nome dado aos que partilham das mesmas experiências de determinada época é coorte.

Por exemplo, os que vivenciaram a ditadura, a carestia ou a empregabilidade; hoje os que vivenciam o desemprego, a violência, como frutos da evolução histórica de outras coortes construídas por seus pais e avós. Assim, a história é sempre feita por coortes de velhos e adultos que desfrutam do poder político/ econômico e sempre desafiadas e denunciadas por coortes de jovens que deles dependem.

Grande parte do processo de vivência da juventude está atrelado à dependência da coorte de pais e avós, tendo que submeter-se à renda dos mesmos (com exceção dos abastados). Vivenciando a volta do desemprego e a pobreza, a marginalidade, a invisibilidade, a negação de direitos elementares... Condenada à submissão ou ao desespero está a juventude de hoje? Como acreditar que construirão um mundo novo, mais justo e mais livre do que o mundo em que vieram à luz?

Exemplos de ideais revolucionários de tomada do poder, mostraram-se vias ineficazes de um mundo melhor criando-se desilusões tanto via política quanto revolucionárias. Profundas mudanças sociais e econômicas acompanham o processo de

desilusão: indústrias dos países adiantados sendo transferidas para países pobres (mão de obra barata- sem direitos sociais); comércio e fluxo de capital com menos barreiras nas fronteiras; abandono governamental da empregabilidade; surgimento do terceiro setor – com voluntariado juvenil - por força da privatização da assistência social.

Com a via da mobilidade social surge novo ideário de mudanças, contudo - sem negar a importância da ação estatal – pois esta nova concepção deve ser um apoio estratégico à luta das forças da sociedade civil.

Os jovens de hoje são os filhos da coorte de jovens que passaram pela desilusão com a via política para a revolução (anos 70 e 80). A postura ideológica mudou, mas o fato de a escolaridade dos jovens estar crescendo fez com que os mesmos elevassem o grau de engajamento político – o que é encorajador e possibilita (na futura coorte) revigorar a democracia.

Pela análise das condições juvenis atuais (riscos, desemprego, violência, drogas, fome, miséria), os jovens brasileiros têm ciência das mudanças sociais necessárias, porém, para a grande maioria deles, elas não são a prioridade. Porque na verdade eles não têm como mudar o mundo; primeiramente, eles é que têm que ser ajudados.

É preciso garantir às famílias o mínimo de renda decente, que permita que os jovens frequentem escolas e cursos de educação de jovens e adultos para os que precisam trabalhar para sustentar suas famílias. (...) Os jovens brasileiros irão à luta por um Brasil melhor desde que obtenham as bases materiais mínimas de sobrevivência. (PAUL, Singer apud ABRAMO, 2005, p. 35)

Portanto, toda essa produção acadêmica deveria impactar os governos para que a juventude atual não fique à margem da sociedade e as novas coortes recebam frutos saudáveis da evolução histórica.

Para a superação de uma visão estigmatizada e preconceituosa sobre a juventude se faz necessário a alteração do olhar para compreender que

(...) a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1108 e 1109)

Considerando que as “culturas juvenis, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial” (PAIS, 1993, p.96 apud DAYRELL, 2007, p. 1112) faz-se necessário

“aprofundar o conhecimento a respeito da juventude da periferia e compreender as práticas culturais, os espaços e as situações sociais onde estes jovens estão se produzindo e sendo produzidos como sujeitos sociais”. (ALVES, 2004, p.9).

Há uma dívida social com os atores juvenis e para que eles possam se construir, realizarem-se no presente e terem projetos de vida é urgente a busca de melhores condições sociais e políticas. Assim, em vez de só situar os problemas juvenis, a busca de alternativas toma corpo em projetos que dão visibilidade aos jovens, como o Projeto Juventude da Ação Educativa, desenvolvido no ano de 2003. Além de possibilitar o desenvolvimento de pesquisas no seu interior, “o Projeto Juventude teve a perspectiva de elaborar um marco de referência para ‘trazer o tema juventude para o primeiro plano da agenda nacional’”. Seu Documento de Conclusão procura trazer, desse modo, um conjunto de diretrizes e propostas, a partir dos diagnósticos e debates realizados. (ABRAMO, 2005)

Contudo, ainda se faz necessário continuar a discussão que leve ao conhecimento coletivo dos temas que envolvem a adolescência e a juventude brasileira para a busca eficaz de políticas públicas, primeiramente nos espaços locais e, gradativamente, no campo globalizado onde intervenções concretas sejam firmadas. Evidentemente, a presença efetiva dos jovens no debate tem valor positivo e é altamente produtivo, porque além de reivindicar, contribuirão para que as políticas sociais, de fato, cubram as suas necessidades específicas, e tendo sido assim elaboradores, podem propor junto a outros atores, transformações sociais.

7 - OLHAR ANTROPOLÓGICO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELOS SUJEITOS

“Por que os alunos distanciam-se em relação aos professores e aos saberes, considerando-os desinteressantes e inúteis?” (ABRANTES, 2003). A escola não é boa por natureza? A escola não faz sentido por si só? A obrigatoriedade impede o desejo? O desejo é a mola que nos move. Como tocar no desejo do jovem e articular seus interesses com as demandas do cotidiano escolar? É preciso caminhar na história para entender o processo histórico todo! Levar em conta o paradigma emergente, onde todo conhecimento científico natural é científico social e é local e globalizado, é autoconhecimento, visando a construir-se no senso comum, isto é, voltando à sociedade – para o acesso de todos – todo o conhecimento que foi construído.

Um elemento está conectado com muitas outras coisas, por exemplo, o aluno-sala de aula- professores- família- comunidade de pertencimento...Na escola predomina uma concepção de aluno gestada na sociedade moderna e não na sociedade contemporânea. Portanto, a escola não considera o aluno na sua dimensão de jovem. Ocorre uma tensão entre ser aluno e ser jovem, justamente porque o aluno não é só aluno, não se conta apenas o seu aspecto cognitivo. Ele é um sujeito jovem em sua totalidade. E tudo que ele é, ele expressa nos seus espaços de convivência. É nestes espaços de expressões culturais juvenis que, de fato, se pode ver, sentir, ouvir, apalpar os desejos das culturas juvenis. É aí que experimentam o exercício da inserção social. Vão construindo seus modos de ser jovem. Daí a expressão de Dayrell que enfatiza “a noção da juventude” no plural, destacando variadas maneiras existentes de ser jovem. Portanto, o tornar-se aluno implica negociação de relações entre a condição juvenil e o estatuto de aluno.

Porém, ainda vivemos impregnados de ideias do período medieval, quando afirmamos que o lugar do nascimento determina o lugar social do indivíduo e, ainda mais naturalizamos tais ideias, pois como afirma Hall (2002, p.25):

Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O status, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia do ser’ – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. (HALL, 2002, p.25)

É preciso enxergar além da superfície, porque mais à frente na história deparamos com o discurso de um sujeito universal (mas não todos), pois aqui aparece a sociedade justificando a submissão, a escravidão e os indivíduos não incomodam, enquanto não disputam lugares. Assim, o lugar da mulher é o não-lugar, ser jovem é um não ser, aparecendo uma identidade cínica e mestra; a partir do homem, a mulher; do branco, o negro; sempre lendo um a partir do outro que ocupa o lugar de subalterno. Numa sociedade dominada pelos homens, um dos elementos a considerar no “jogo de identidades” é que

Nenhuma identidade singular- por exemplo, de classe social- pode alinhar, todas as diferentes identidades com uma “identidade mestra” única, abrangente, na qual pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas. (HALL, 2002, p.20)

Vivemos numa sociedade desigual que violenta e fere a dignidade humana. DAYRELL (2005, p.32) fala da trilogia maldita: negro, enquanto raça, pobre... jovem, enquanto violência. Como exemplo, no padrão de relacionamentos inter-raciais vivemos um modelo completamente assimétrico e desigual que naturaliza as tradicionais disparidades raciais e de gênero (herdadas de um passado distante). Como são permanentemente revividas, continuam produzindo a disparidade entre brancos, negros e indígenas em nosso país. Como se tem observado em várias pesquisas recorrentes, valendo-se da articulação e uso de inúmeros mecanismos sociais vão empurrando crianças e jovens para a margem da vida. Exemplo de uma das evidências de múltiplas formas de discriminação vivenciadas pelas crianças e jovens que estão dentro da trilogia maldita é a análise de como se dá a motivação no sistema educacional para os afro-descendentes. Apenas no recorte da frequência e permanência e levando-se em conta a questão da defasagem entre idade/série, esta se apresenta maior entre os negros. A frequência também de pessoas negras no Ensino Fundamental e Médio, é proporcionalmente mais restrita do que a dos brancos.

É também oportuno verificar a análise dos dados do Censo 2000, onde dos 15,3 milhões de analfabetos brasileiros existentes naquele ano, 9,7 milhões eram formados por negros e negras. Entre os 32,7 milhões de analfabetos funcionais, os negros

totalizavam 18,8 milhões de pessoas. Já a taxa de analfabetismo dos negros maiores de 15 anos era de 36,1%. Percentuais esses maiores que os verificados entre a população branca, cujos percentuais de analfabetismo e analfabetismo funcional eram de, respectivamente, 8,3% e 20,8% (PAIXÃO, 2006, p.32). Notadamente os piores resultados se dão aos negros (mesmo que os brancos se encontrem em semelhantes origens socioeconômicas ou de classe), e é uma utopia ou uma possibilidade alterar tal quadro?

Responder à provocação identificando novos discursos e tomadas de posições ao se ver “opressor ou oprimido”, onde odiar a desigualdade, seja a racial ou quaisquer outras (porque ela não é a única), é o desafio que nos deve mover a cada instante. Como novos discursos? Eles são identificados após a tomada de consciência e estão presentes nas ações que promovem a tentativa de reparar e compensar.

Há uma nova conotação para discriminação, onde se pode separar não mais para subjugar mas para empoderar. Um exemplo de discriminação positiva é visto nas ações afirmativas, ainda que incipientes e, no caso de uma delas que é a ampliação do número de vagas no Ensino Superior na última década, conforme pesquisa de dados analisadas por representantes do Movimento Negro, “beneficiou mais os brancos do que os negros” (PAIXÃO, 2006, p.35). Ressalto o que confirmou pesquisa feita pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais com jovens da periferia de Belo Horizonte em 2004, através da experiência dentro do Projeto “Formação de Agentes Culturais Juvenis” que “(...) a universidade ainda é uma realidade muito distante das camadas populares (...)”. Tal projeto fez parte das ações afirmativas (política que não é só da universidade, mas na universidade por força das ações conquistadas). Faz-se necessário a consolidação das políticas, não só de acesso mas também de permanência e que as mesmas recebam ajustes ao longo do percurso.

Ao repensar e desmitificar a democracia racial onde todos, brancos e negros, foram colocados em pé de igualdade, invisibilizando-os e inviabilizando assim pensarmos as relações étnico-raciais, se faz urgente a **indignação**, tanto de brancos quanto de negros, porque no ato de indignarem-se vão agir com posicionamento crítico diante de toda a invisibilidade e conseguir ampliar o olhar e perceber que as ações afirmativas conquistadas são frutos de muita luta do Movimento Negro organizado, onde se buscou e se busca insistentemente “empoderar” um grupo que historicamente foi e ainda é “desempoderado”.

A descoberta de si mesmo, a descoberta da realidade possibilita a ação e a intervenção no mundo real e mostra que quanto mais se aprofundar o conhecimento, mais se compreenderá a representação social “maldita”, onde se é negro, pobre e jovem (DAYRELL, 2005, p.326) – mas essa trilogia **juntas** se descobre que tem poder ao conquistar visibilidade, se descobrindo em rede de relações sociais, fazendo a aprendizagem coletiva nos relacionamentos, lidando com a diferença e valorando-se, ”tudo isso leva a que ele descubra que ele tem poder, que os jovens juntos podem ter poder” (DAYRELL, 2005,p.329).

Na década de 90 há uma produção acadêmica em torno do índice de desigualdade racial. O Brasil foi obrigado a dizer do racismo brasileiro e, por uma forte pressão internacional, tem que enfrentar toda a prática de racismo a partir da declaração de sermos um país racista. Advém daí as políticas públicas implementadas para considerar o grupo negro com a realização de políticas direcionadas ao negro, não como ação de caridade mas como sujeitos de direito público.

O quadro histórico dos direitos políticos nas constituições brasileiras, excetuando-se a de 1988, registrou a realidade cruel de desigualdades de natureza racial na edificação da sociedade brasileira. Notadamente, já no período ditatorial, é reconhecido que o princípio da igualdade não é fato, pois há distorções, privilégios e preconceitos raciais. Estudos demonstram que o repúdio ao preconceito racial só com inscrições de proibições (punições) criou distanciamento entre a experiência social vivida. Por exemplo, quando trata que é proibido discriminar na aplicação da lei (Judiciário), nos confirma JÚNIOR (2003, p.2):

(...) a polícia exerce maior vigilância sobre o povo negro e que réus negros enfrentam um tratamento penal mais rigoroso e maior probabilidade de condenação em relação a réus brancos que cometem delitos de idêntica natureza. Noutras palavras, indivíduos que cometem crimes semelhantes têm tratamento diferenciado em função de sua condição racial, ainda que disponham do mesmo tipo de assistência Jurídica.

Portanto, é a materialização do preconceito e não há como criminalizar o preconceito, porque ele está na esfera da liberdade inviolável de consciência, mas há a alternativa de desconstruir algo que já está supostamente naturalizado e **reaprender** (não é fácil) mas é possível. Como? Desconstruir e construir uma representação social de negros e negras numa valoração positiva da pluralidade étnico-cultural, assim como está na Constituição o termo Pluralidade. Investir na preparação de crianças e jovens,

com ações persuasivas, eliminando estereótipos que violentam e destroem a auto-estima bem como ferem a dignidade humana, dignidade esta expressa claramente na Constituição.

Concluo que para o preconceito, a ação persuasiva; para a discriminação, a ação de punição, mas focada na ação positiva (diferente da ação negativa, pois contrapõe-se à passividade da ação do Estado); e para o racismo, ações políticas que sepultem o mito da democracia racial, contrapondo-se à reprodução das desigualdades sociais e impulsionando a ação no campo ideológico. Desideologizar para além de incentivos específicos quanto às condições materiais de vida, que são elementares, (como já foi conquistado pelas mulheres, deficientes...) mas também objetivando estratégias de transformação social com a democratização das informações do item cor/raça - que constitui-se num elemento para monitorar e descamufalar o discriminador, bem como determinadas ações estatais na área da saúde e educação para que todos, brancos e negros, ocupem um lugar de igualdade. Oxalá, brancos e negros se apropriem das discussões para o Brasil avançar construindo o sentimento de nação, pois nada está dado, tudo é construção social e histórica e a nação vai se construindo a partir das suas incompletudes.

8 – ALTERAÇÃO DO OLHAR SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO

A organização escolar fundada na classe (modelo Taylorista) permite que um professor ensine a vários alunos num único tempo e espaço, o que historicamente, tornou possível a escolarização em grande escala e é aí que se encontra a origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos, pela uniformidade de tratamento. A materialização da escola não é igual para todos, pois a escola – num eleger arbitrário – valoriza mais a cultura dos alunos de classe média e reage à cultura do aluno da camada popular como um processo inferior, desqualificado. Marx alerta que não há um sujeito universal, o que há é uma produção social que desqualifica, subalterniza outras existências, surgindo daí a Ideologia do Dom.

a apropriação da cultura escolar pressupõe instrumentos próprios que as classes populares não possuem (ênfase no capital lingüístico), o que as condena ao fracasso acadêmico (ABRANTES,2003 p. 13).

Apesar de saber que a escola prioriza apenas parte do conhecimento que a humanidade acumulou, ela tem peso social e é determinante para a vida toda do indivíduo, portanto, não se pode negar a escola. Ela tem uma função. Para Dayrell,

A instituição é pouco eficaz no seu aparelhamento para enfrentar as condições adversas de vida com as quais os jovens vieram se defrontando, não constituindo referências de valores no seu processo de construção como sujeito. (DAYRELL, 2002 p.120)

Assim, a escola reproduz e acentua desigualdades e é marcada pelo déficit de legitimidade social, além de basear-se num saber cumulativo e revelado e tornar-se obsoleta - pela falta de sentido para os que nela trabalham (tanto professores quanto alunos). A escola vai cumprindo seu papel ideológico de culpabilizar aquele que se dá mal na escola porque não esforça... No olhar estruturalista de BORDIEU (1964), vamos sempre enxergar o que falta ao aluno e não o que ele tem. Porém, dentro da visão culturalista, é aquilo que ele tem que possibilitará o que ele será.

Mas por que a escola não leva em conta a condição juvenil do aluno? A escola brasileira sofreu todas as influências do regime capitalista e o autoritarismo na educação e na escola é proporcional ao caráter autoritário do regime. GÓES (1983, apud NEUMANN/ DALPIAZ, 1985, p. 71), referindo-se à escola, diz que “Ela se mostra

incompetente e atrasada ao ponto de o capitalismo servir-se dela para reproduzir-se e manter-se”. Porém, não se trata aqui de buscar culpados, mas numa revolta – a mesma que senti no tempo em que fui jovem e também vivi o mito da escolarização como meio de subir na vida, reforço o que diz Cimadon:

(...) o discurso da escola é o de que ela está aberta para todos, que vença o melhor. Mas nesta corrida, amarra o pé do pobre, atrasa a partida do negro, impede de entrarem na corrida aqueles que têm dificuldades de correr. (CIMADON, 1983, apud NEUMANN/ DALPIAZ, 1985, p.72)

Novamente é visível que a materialização da escola não se dá de forma igual para todos. Há que se debruçar sobre os estudos de Dayrell onde ele chama a atenção para as análises lineares e alerta que hoje não se pode reduzir o problema à escola ou ao jovem.

Tenho como hipótese de que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (DAYRELL (2007, p. 1106 - 1107)

No entanto, a formação educacional não se dá só na instituição escolar e não se restringe à escolarização, porque “Ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 1981, apud NEUMANN/ DALPIAZ, 1985, p. 70). Assim, a rua educa, o tráfico educa, a igreja educa, o partido político educa, a pastoral educa, o time educa, enfim “todos misturamos a vida com a educação” (Ibidem). E mais

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (Ibidem).

Portanto, a escola precisa aprender com as mais variadas experiências onde ocorrem aprendizagens (além dos muros da escola), pois tais lugares distintos também motivam e trazem o desejo de querer aprender.

Desse modo, conhecer o que os jovens já sabem, suas aprendizagens realizadas em outros âmbitos de convivência social, tais como o da família,

da religião, do mundo do trabalho, do lazer ou, ainda, daquelas realizadas em seus grupos de amigos e de pertença é essencial para organizar qualquer situação de aprendizagem.(VÓVIO, 2011,p. 78)

Assim, com o discurso da democratização, na busca do diálogo com os jovens, no exercício de ações onde os jovens possam expressar suas culturas e serem valorizados dentro da escola, num processo de escuta permanente, porque “tudo isso leva que ele descubra que ele tem poder, que os jovens juntos podem ter poder” (DAYRELL, 2005, p. 329).

Conhecer o jovem, perfil sócio econômico e cultural, porque a juventude não é única, são as juventudes com muitas variáveis: origem social – de onde vem, de onde vem a família; a sua dimensão biológica – compreensão de quem sou eu, a partir de sua dimensão corpórea; a sua dimensão individual – quem sou eu enquanto afeto, desejo, o que penso do mundo (subjetivação), compreensão do mundo e de mim mesmo, o descobrir-se “homem ou mulher” – num momento extremamente delicado; a dimensão social – relações que estabelecem a partir da sua .

9 – RELAÇÕES DE PODER NA PRODUÇÃO DO SER ALUNO / SER JOVEM

É urgente promover o acesso ao que está sendo produzido nas universidades, principalmente nas questões de gênero, tão negligenciadas nos cursos de formação docente. Descobrir as várias perspectivas dadas ao multiculturalismo, à diversidade, à identidade e à diferença possibilita a problematização de temas tão presentes e vividos com atitudes, tantas e inúmeras vezes, tendendo à sua naturalização. Quando se trata a diversidade pela perspectiva da naturalização, sem se aprofundar no conhecimento, o risco é grande de não se perceber que tal discurso é insuficiente. Nos discursos de tolerância e respeito, por exemplo, o que acontece? Eles escondem algo e impossibilitam o questionamento. As atitudes, só por benevolência, evitam problematizar os conceitos e discutir a identidade e diferença como criações sociais e culturais, vinculadas às relações de poder em sua construção, fixação e manutenção.

O olhar, a partir de outras perspectivas, traz consigo a identidade e a diferença, a diferença e a identidade caminhando juntas numa disputa de governo, onde as relações de poder são desiguais. Portanto, jamais podem ser compreendidas dissociadas uma da outra. Há momentos em que até a linguagem não dá conta, por ela própria ser limitada. Porém, os exemplos cotidianos nas relações sociais são frutos de imposição para uma normalização, querendo evitar a transgressão, subversão e a resistência. Com tal discurso pode-se excluir, incluir e classificar os sujeitos como normais e, a partir dos normais, os anormais. Quem pode classificar? A partir de que referência? Notadamente, aparece de novo a identidade cínica e mestra, conforme aborda HALL(2.002,p.20), já citada anteriormente. Com tamanha sutileza, se dão os quesitos para a normalização, sendo uma leitura que traz sempre a figura do homem (branco, heterossexual de classe média urbana e cristão) e a partir dele, a mulher. Todos os outros grupos são representados tendo sempre como referência e centro o homem. Tal apresentação torna os outros grupos inferiores, subalternizados e invisíveis. Assim como se deu o mito da democracia racial, aqui também se dá com o mito dos fundadores, sendo discursos falaciosos e que escondem algo, pois a identidade só é produzida porque existe uma identidade referência e tanto a identidade quanto a diferença são resultados dos atos de criação lingüística (poder de nomear).

Mas como nada está dado, é um movimento constante de relações identitárias socialmente construídas e negociadas, torna-se possível subverter na dinâmica da

identidade móvel, com a mobilidade que não respeitará os sinais, as fronteiras e confrontará com as “verdades” naturalizadas. O preço que se paga pode ser bem alto, pois há uma vigilância da fronteira, surgindo marcas da opressão ao transgredir os cânones, principalmente os de ordem sexual: mulheres controladas, reprimidas, violentadas, morrendo assassinadas; homossexuais pagando com a própria vida; práticas machistas circulando com a maior naturalidade (exemplo das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos que são assumidos praticamente só pelas mulheres). Vale ressaltar aqui que a ideia de natural foi fabricada, pois masculino e feminino como opostos, são discussões desvinculadas do processo de construção social. Com a ciborguização há uma tentativa de não se deixar aprisionar pela cultura de fixar, porque fixar alguém sendo alguma coisa para todo o sempre é impossível. Valendo-se do que alerta LOURO(1998,p.35)

(...) esses sentidos, representações ou atribuições nunca são fixos e estáveis. Aquilo que se constitui, hoje, em formas “normais” de gênero ou de sexualidade, nem sempre foi assim concebido; é um arranjo circunstancial e passível de ser alterado.

Confirma-se o que o pesquisador afirma vendo hoje o intenso processo de hibridação que confunde as fronteiras, tendo no ciborgue

É um ícone da imprevisibilidade, fluidez e transitoriedade.(...) Sua força e potência implodem qualquer pretensão de enclausuramento. (SALES,2010, p.11.)

uma maneira de dissolução das fronteiras, ocasionando o borramento das fronteiras nas suas transposições culturais (exemplo das marcas corporais: homem caracterizado como mulher, fazendo compras no supermercado, onde se dá o embaralhamento). A escola tem que repensar e se indignar frente às injustiças, ver as relações de poder entre professor e aluno e que o aluno é sempre o outro e exerce menor poder, se conscientizar de que as correlações de força também são móveis. Livrar-se do discurso recorrente que diz que tudo é cultural, usando a cultura (que é produzida com relações assimétricas e desiguais) para justificar a desigualdade e não problematizá-la ou questioná-la.

Pesquisa desenvolvida pelo Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) em 1997, com jovens de escolas públicas de três regiões da cidade de São Paulo, aponta que

o espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua: ora sobressai como um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos; ora revela-se como um lugar de conflitos, quer entre os próprios alunos, quer entre eles e os professores (CHARLOT, 2001, p.46).

E ainda quanto à aprendizagem,

o conjunto de valores a que eles se referem como importantes para suas vidas está relacionado a uma ‘educação’ que aparentemente não tem lugar na escola. (Ibidem)

Tal pesquisa comprova que a escola tem alguma coisa passível de mudança a partir da ideia de se constituir também como um espaço de afirmação positiva.

Em primeiro lugar, não negar o sujeito, não deixá-lo invisível, portanto, conhecer o jovem para além da sua condição de aluno (quais são seus anseios, demanda, onde mora, o que faz) e, conseqüentemente, o segundo passo seja desarmar-se e considerar as origens sociais dos jovens; ao conhecer sua cultura, valorar a sua fala, levá-lo à participação, à ampliação e acesso aos bens culturais e patrimoniais. Depostas as armas, ambos (escola pública e jovens pobres) se possibilitariam reconhecerem-se tanto em seus discursos como em seus saberes específicos.

10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jovem circula pela ilusão libertadora na busca de aventuras e excitações e também pela vida inconstante experimentando frustrações e realizações. Vive seu processo de formação aprendendo a ser jovem no seu espaço e tempo. Assim expressa sua forma própria de viver, inventando novas regras, tentando romper com o controle social, comportando-se dentro do jogo da ordem e desordem. Justamente transgridem mais por estarem menos engessados ou moldados pelo controle social. Nós, os adultos, estamos expostos há mais tempo ao controle social, portanto, com mais dificuldades de rompermos as fronteiras de governo.

Hoje há mais diversidade de formas de ser jovem, o processo de socialização vem com muito mais informações, os valores de hoje também são diferentes dos valores que estavam em disputa noutras épocas e, assim, os tempos e espaços diferentes vivenciados por cada jovem determinam o seu perfil. A aprendizagem da escolha é fundamental porque implica em autoconhecimento, reflexividade. O tempo todo é a tensão entre o que posso, o que quero... Cabe à escola possibilitar no seu espaço a aprendizagem de relações coletivas, pensando sempre na perspectiva do sujeito para poder imaginar e experimentar alternativas, outras possibilidades e celebrar, inclusive, as diferenças.

Na minha prática pedagógica busco ações sistemáticas e intencionais, assumo o meu papel consciente e ativo sobre as interações que são estabelecidas na sala de aula. Penso na organização que favoreça aprendizagens; faço intervenções no processo de aprendizagem de cada um, possibilitando-me ver o que já dominam, o que ainda precisam aprender e, sempre, motivando-os. Preocupo-me em garantir que as relações sejam horizontais e solidárias.

Do objetivo a que me propus no diálogo com o tema da juventude contemporânea, compreendi que não se pode pensar a sociedade a partir de uma visão individual; há que se pensar sobre o indivíduo mas não pode ser sem a sociedade (porque ele é definido pela estrutura social). Estamos numa sociedade dinâmica, mas com valores dominantes, existindo nela a juventude como noção teórica e abstrata. O que existe de fato são jovens, juventudes. Com um conjunto de variáveis: origem social, gênero, raça, localização geográfica, entre outros. A identidade como construção social se dá na relação e é sempre um processo dinâmico. Não é algo natural e, justamente, porque vai se construindo nas relações, é que a escola pode e deve contribuir para a

construção de uma identidade positiva. Ao entender a juventude como construção histórica e cultural, com suas diferentes produções culturais e diferentes culturas juvenis, o caminho a trilhar seja o de reconhecer e valorizar as culturas juvenis no âmbito escolar.

Que todas as reflexões ora realizadas possam contribuir para repensar e questionar o que é tomado muita vezes como “verdade” ou “fato” ou “realidade” sem problematizar as condições educacionais onde as atuais práticas e discursos educacionais se dão. Oxalá, que não caiamos em simplificações comuns e generalizantes, portanto, exercitemos diariamente o diálogo com a produção acadêmica bem como a escuta dos sujeitos jovens-alunos, ambos possibilitadores da construção, desconstrução e reconstrução de conceitos

11 - REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, Ano 2005.

ABRAMO, Helena Wendel. *Retratos da Juventude Brasileira, análises de uma pesquisa nacional* (Fundação Perseu Abramo/ Instituto Cidadania, 2005)

ABRANTES, Pedro. *Jovens e Estudantes: discussões teóricas*. In: *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003, p. 11 – 41)

ALVES, Maria Zenaide e Carvalho, Gustavo Barhuch de. *Metodologia de trabalho com jovens; algumas reflexões a partir de uma experiência*. In: Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 12 a 15 de setembro de 2004.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio. In.: FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo – *Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra* – Paz e Terra, 1994, p. XX.

CHARLOTT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais / organizado por Bernardo Charlot; trad. Fátima Murad*. – Porto Alegre: /Artmed Editora, 2001.

DAYRELL, Juarez. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. “*Juventude, Grupos Culturais e Sociabilidade*”. In: JOVEN es: Revista de Estudos sobre Juventud. México: ano 9, n.22, janeiro/junho 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Compromisso* – Campinas, São Paulo. Papirus, 1986.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós- modernidade*. 7- ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.7 a 46)

JUNIOR, Hélio Silva. *Políticas antidiscriminatórias ou de promoção da igualdade*. In:SNCR. *Faça a coisa certa! O combate ao racismo em movimento*. São Paulo: Teoria e Debate, n. 31, 2003.

LEÓN, Oscar Dávila. *Adolescência e Juventude: das noções às abordagens*. São Paulo: Ação Educativa, Ano 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Educação globalizada*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.33 – 47.

MANSUTTI, Maria Amabile e VÓVIO, Claudia Lemos; *Orientações Educacionais*. In: *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB/SECAD, 2011, Pgs. 62 a96.

NEUMANN, Laurício e DALPIAZ, Oswaldo – *Realidade Brasileira – Visão Humanizadora* / Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

PAIXÃO, Marcelo. *Desigualdade nas Questões Racial e Social*. In: BRANDÃO, Ana Paula. *Saberes e fazeres – modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, vol... 01, 2006, (A cor da cultura).

SALES, Shirlei Rezende. Interface entre currículo escolar e o currículo do Orkut: ciborguização da juventude contemporânea. In: PARAÍSO, Marlucy Paraíso (Org). Pesquisas sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SILVA, *Analise de Jesus da. Jovens Estudantes pobres*; apud TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Temas atuais em Didática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 188 – 189.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000 b, p.73 – 102.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. apud ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editoras do Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 35.

SOUZA, João Valdir Alves de – Introdução à Sociologia da Educação – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.