

J O V E N S

de 15 a 17 anos no
Ensino Fundamental

Caderno de Reflexões

Presidência da República

Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica

Coordenação Geral de Ensino Fundamental

Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental

Autores: Ana Paula Corti, Claudia Lemos Vóvio, Juarez Dayrell, Maria Amabile Mansutti, Neroaldo Pontes Azevedo, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Raquel Souza, Shirley Aparecida de Miranda, Washington Carlos Ferreira Oliveira

Brasília: Via Comunicação. 2011.

198p

ISBN 978-85-64655-00-3

1. Ensino Fundamental. 2. Educação Continuada. 3. Adolescentes – Pesquisas
4. Brasil. I. Corti, Ana Paula II. Vóvio, Claudia Lemos III. Dayrell, Juarez IV. Mansutti, Maria Amabile V. Azevedo, Neroaldo Pontes VI. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz VII. Souza, Raquel VIII. Miranda, Shirley Aparecida de IX. Oliveira, Washington Carlos Ferreira X. Secretaria de Educação Básica. Brasil. Ministério da Educação

CDD 370

Editora, Projeto gráfico e Diagramação

Via Comunicação Integrada

Arte da Capa

Lavínia Góes

Revisão

Sueli Teixeira Mello

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica (SEB)
Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental

Caderno de Reflexões

Brasília, 2011
Ministério da Educação

Sumário

Apresentação	7
---------------------------	----------

Capítulo 1

Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas	13
--	-----------

Juarez Dayrell, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Shirley Aparecida de Miranda

Capítulo 2

Orientações Educacionais	63
---------------------------------------	-----------

2.1 Tempos e Espaços na Escola	65
---	-----------

Maria Amabile Mansutti

2.2 Organização dos processos de aprendizagem.....	75
---	-----------

Claudia Lemos Vóvio

2.3 Avaliação Escolar.....	97
-----------------------------------	-----------

Maria Amabile Mansutti

2.4 Perfil do educador para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular da Rede Pública	109
---	------------

Washington Carlos Oliveira

Capítulo 3

Marco Legal e Financiamento	117
--	------------

Neroaldo Pontes de Azevedo

Capítulo 4

Iniciativas de aproximação com o mundo juvenil	127
---	------------

Capítulo 5

Para saber mais.....	167
-----------------------------	------------

Mini Currículos	187
------------------------------	------------

Grupo de Trabalho

“Roda de Conversa”	193
---------------------------------	------------

Apresentação

A presente publicação é fruto das discussões do Grupo de Trabalho (GT) “Roda de Conversa”, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Esta parceria teve por objetivo refletir, propor políticas e delinear ações para o atendimento aos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que deveriam estar matriculados no Ensino Médio. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD/IBGE/), esta população totalizava, em 2008, 10.289.624 de jovens e destes, somente em torno de 50% frequentavam o Ensino Médio. No entanto, parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental (ou seja, 31%), ou fora da escola (ou seja, 16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los (nos dois segmentos, ensino fundamental e médio da EJA, correspondendo a 16,2%).

Especialistas e educadores provenientes de Universidades, das Secretarias de Educação de Estados e Municípios, bem como da sociedade civil, participaram das reuniões do GT, realizadas entre os meses de agosto e dezembro de 2009.

Os desafios identificados foram muitos: a reflexão sobre as causas do chamado “fracasso escolar” deve motivar a escola pública a buscar alternativas pedagógicas que sejam capazes de mobilizar a imensa capacidade de aprender de nossos jovens, superando a dicotomia entre culpá-los ou vê-los como vítimas. Há o desafio de preparar, adequadamente, o pessoal docente e demais profissionais da escola para que compreendam “as juventudes”, sua diversidade e seus processos, sempre complexos, de produção de identidades e diferenças. Há ainda desafio de encontrar, na escola e na comunidade onde ela está situada, condições favoráveis ao aprendizado, que sejam instigantes para as juventudes. É preciso priorizar as condições de trabalho dos profissionais da educação, fortalecendo sua identidade profissional e as condições para a afirmação de uma autoridade intergeracional que seja também democrática e que comporte a participação ativa das juventudes no projeto educacional.

Como se vê, os debates abriram um leque profícuo de indagações sobre quem são e como se dão as experiências juvenis no âmbito escolar.

Para sistematizar tais debates, o GT dividiu-se em dois Comitês: o Comitê de Redação, responsável pela elaboração de documentos que expressassem, conceitualmente, as idéias

e pontos principais surgidos no “Roda de Conversa” e as concepções que fundamentassem o enfrentamento do problema pelo MEC; e o Comitê de Comunicação, com o propósito de criar alternativas para colocar na agenda educacional pública a política desenhada e disseminá-la, o mais amplamente possível.

Do Comitê de Redação participaram especialistas que são, em sua maior parte, os autores dos textos aqui reunidos. Com profundo compromisso e disponibilidade junto à equipe da Coordenação Geral de Ensino Fundamental (MEC/SEB/COEF) – responsável pela operacionalização das reuniões – enriqueceram as discussões, fornecendo conhecimentos e noções relevantes dada sua atuação junto aos jovens, o respeito e compreensão a eles devidos, tendo em vista a proposição de novas alternativas educativas.

Pretendemos, com os aspectos relacionados em cada um dos capítulos desta publicação, ampliar o debate sobre assuntos tão abrangentes, oferecendo elementos e subsídios aos sistemas de ensino, aos profissionais da educação e a toda comunidade escolar no intuito de promover a reflexão e o entendimento sobre a centralidade da escola em desempenhar seu papel estratégico, tanto ao oferecer oportunidades para os jovens, quanto ao gerar referências significativas para suas trajetórias de vida.

No Capítulo 1, denominado “Os Jovens de 15 a 17 anos – Características e Especificidades Educativas” os autores Juarez Dayrell, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda, buscam não somente examinar as identidades, as condições e as experiências juvenis referenciando-as a algumas dimensões da sociedade contemporânea – dentre elas a violência, o trabalho, o ócio e lazer – quanto considerar suas configurações familiares, questões de gênero e de sexualidade, suas relações e descompassos juntos aos educadores e suas especificidades como alunos do Ensino Fundamental.

O Capítulo 2 é dedicado à discussão das “Orientações Educacionais” necessárias ao trabalho com os jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular. Compõe-se de quatro textos, dentre os quais “Tempos e Espaços na Escola”, de autoria de Maria Amabile Mansutti, apresenta reflexões sobre a necessidade da instituição escolar repensar a organização dos seus tempos e espaços e compreender a importância da sua boa utilização para melhorar a aprendizagem. Questiona-se a homogeneidade de ritmos e formas organizativas pensada independentemente da origem social, das idades, das experiências vividas pelos alunos.

No texto seguinte, Claudia Lemos Vovio, em “Organização dos Processos de Aprendizagem”, resgata a concretização destes processos e a promoção do desenvolvimento humano como as principais atribuições da educação escolar. Reflete sobre os elementos que estão

envolvidos no processo de aprendizagem, as invenções e instrumentos culturais que estão à disposição, acessíveis ou não a todos para agir e aprender e termina por fazer uma reflexão sobre o currículo e apresentar alternativas para organização de aprendizagens, como os temas geradores e os projetos de trabalho.

“Avaliação escolar” é a terceira abordagem do capítulo, também de autoria de Maria Amabile Mansutti. O desempenho do estudante não é apenas fruto de seus esforços individuais, mas exprime o trabalho realizado nas escolas, a eficácia das suas práticas pedagógicas e processos de gestão. Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso nos índices de rendimento é responsabilidade de todos.

Finalizando este capítulo, “Perfil do Educador para Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular”, o autor Washington Carlos Ferreira Oliveira discute a importância da definição do perfil do educador que mediará o processo de aprendizagem desses jovens, o qual deve contemplar seu compromisso com a educação como um direito de todos, destinada à consolidação da democracia participativa e que seja conhecedor das características socioculturais desse público. Discute, ainda, a importância da formação inicial e continuada desses profissionais.

O Capítulo 3, intitulado “Marco Legal e Financiamento” trata da legislação que rege o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, particularmente dos jovens de 15 a 17 anos, o que gera um dever para o Estado. O autor, Neroaldo Pontes Azevedo, destaca de que formas a legislação prevê possibilidades diferenciadas, flexíveis e criativas para o atendimento a esses jovens que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

Os Capítulos 4 e 5 reproduzem as páginas finais do livro “Diálogos com o mundo juvenil – subsídios para educadores”, de autoria dos especialistas Ana Paula Corti e Raquel Souza. A generosidade e desprendimento da “Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação” em ceder os direitos dos capítulos finais desta obra contribuíram para ilustrar, com exemplos concretos, possibilidades de trabalho nas escolas, bem como formas de complementá-lo e aprofundá-lo com sugestões de recursos multimídia e referencial bibliográfico de apoio.

Assim, o Capítulo 4 trata das “Iniciativas de aproximação com o mundo juvenil” tendo em vista as experiências realizadas por educadores e por escolas públicas cujo denominador comum reside na busca de novos sentidos para a escola. São estratégias diversas utilizadas e os resultados alcançados. Algumas atuam no âmbito da democracia interna das escolas, fomentando a participação estudantil; outras estão voltadas aos métodos de ensino, e outras, ainda, às práticas culturais dentro da escola. Convém assinalar que tais iniciativas, como observa

a “Ação Educativa”, focalizam “uma juventude eminentemente urbana, cujas identidades e trajetórias estão muito associadas às grandes cidades e suas configurações” e, portanto, “não esgota a diversidade de situações encontradas pelo Brasil afora”.

“Para saber mais” finaliza a publicação, constituindo-se no Capítulo 5. São indicações de livros, filmes e *sites*, com o objetivo de subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, relacionados às temáticas aqui discutidas.

No Ensino Fundamental, as políticas educacionais ainda enfrentam problemas de eficiência do sistema, especialmente a rede pública responsável pela oferta de escolaridade nessa etapa do ensino. Embora haja expressiva redução dos indicadores de reprovação e abandono escolar, os estudantes ainda permanecem no sistema além da idade prevista e do tempo necessário para conclusão. O grande desafio de regularização do fluxo escolar, ou seja, de assegurar a universalização da conclusão do ensino compulsório precisa ser enfrentado, garantindo condições de efetiva aprendizagem, sem negligenciar as novas necessidades de conhecimentos e habilidades requeridas no atual processo de desenvolvimento econômico e social. O desafio amplia-se no sentido de o Poder Público proporcionar o atendimento e oportunidades educacionais apropriadas aos jovens de 15 a 17 anos, tendo em vista, inclusive, a Emenda Constitucional Nº 59 que estabelece a obrigatoriedade de escolarização para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos.

Os jovens que ainda não completaram o Ensino Fundamental, na sua maioria, tiveram breves e negativas passagens pela escola e apresentaram sucessivas situações de fracasso que os levaram a abandoná-la. Nessa perspectiva, é preciso elaborar propostas que atendam a estes jovens com qualidade, segundo suas necessidades de aprendizagem, interesses e para que possam inserir-se em melhores condições na sociedade. Tais propostas devem colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige, vinculando iniciativas educativas formais às não-formais (ocorridas em outros âmbitos ou setores não institucionalizados), por meio do reconhecimento de saberes, interesses e singularidades desses jovens, com o objetivo de enfrentar determinadas problemáticas e favorecer a continuidade de estudos em outros níveis de ensino e ao longo da vida.

Neste contexto, e agregando-se às reflexões da publicação que ora apresentamos, o material de ensino e aprendizagem do ProJovem Urbano mostrou-se como proposta viável para os jovens que não concluíram o Ensino Fundamental. Assim, o MEC está em processo de finalização da adaptação deste material com vistas a utilizá-lo segundo as especificidades do público de 15 a 17 anos. Além de atender a aspectos essenciais – tais como tratar a inclusão social no contexto do desenvolvimento humano, definir estratégias de atuação em sala de aula com vistas a integrar conteúdos e atividades e preparar os educadores para trabalhar

com tal material de modo que se apropriem de seus fundamentos e de sua lógica de construção – a proposta organiza-se em seis Unidades Formativas, cada uma delas voltada para um eixo estruturante que expressa uma dimensão da vida dos jovens de hoje: Juventude e Cultura; Juventude e Cidade; Juventude e Trabalho; Juventude e Comunicação; Juventude e Tecnologia; e Juventude e Cidadania.

A preocupação com a juventude, em especial esta importante etapa de transição representada pela faixa etária entre 15 e 17 anos, tem se manifestado em diferentes países com igual importância. No Brasil, após a formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério da Educação e os sistemas estaduais e municipais de educação contam com importantes instrumentos de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que permite avaliar fluxo e rendimento escolar de cada escola pública – e iniciativas que representam um atrativo fundamental para a motivação de nossos jovens. Programas como o Ensino Médio Inovador, a expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica, a expansão das universidades federais pelo REUNI, as bolsas oferecidas pelo PROUNI são, entre outros, fatores que favorecem a continuidade dos estudos e estimulam nossos jovens – inclusive aqueles que se encontram fora da escola - a investir em seus estudos, cientes agora de que há um horizonte de possibilidades que está, mais do que nunca, acessível a eles. Resta a nós, educadores, envidarmos nossos melhores esforços para oferecer práticas pedagógicas à altura dos desafios e das esperanças que esses jovens vivem.

Ministério da Educação **(MEC)**

Secretaria de Educação Básica **(SEB)**

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade **(SECAD)**

Capítulo 1

Os Jovens de 15 a 17 anos

Características e Especificidades Educativas

Uma introdução: juventude ou juventudes?

Juarez Dayrell¹

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira²

Shirley Aparecida de Miranda³

Definir o que é ser jovem é uma exigência temerária, mas necessária. O temor é de que nos percamos ao buscarmos uma definição para expressar algo que tende a ganhar sentido nas interações sociais nas quais as diferentes idades se reconhecem e se distinguem. Sendo assim, partimos do princípio de que há recortes etários que se configuram através de agrupamentos de idades próximas cujas dinâmicas identitárias provocam um autorreconhecimento entre os indivíduos. Esses marcadores identitários próprios circunscrevem o que é ser a criança, o jovem e o adulto em um determinado tempo e espaço, ao conferir a seus integrantes um sentimento de unidade entre os que pertencem a um mesmo grupo em detrimento a outro grupo considerado não-jovem ou não-adulto.

Ser jovem, portanto, é uma fase da vida que se constitui em referência a um estado próprio e diferenciado da infância e da adultez. Não é possível encontrar “a juventude” em estado puro. Não há uma juventude *em si* e que apenas possa ser nomeada conceitualmente, sem referências a um conjunto situacional de fenômenos que a concretizem.

Essa perspectiva de compreensão do que é ser jovem não desconhece a definição baseada na idade cronológica e nas mudanças corporais, que encontra lugar na produção científica. Certas teorias psicológicas como, por exemplo, as de caráter desenvolvimentista, compreendem esses agrupamentos como etapas de um percurso. Esta forma de análise ajuda-nos a melhor compreender a dinâmica subjacente ao desenvolvimento psicofísico desse momento, marcado por alterações hormonais que atribuem ao jovem o desconforto, o incômodo e a necessidade de se reconhecer num corpo em mutação. Entretanto, um apego exclusivo às características psicofísicas como definidoras da juventude, desconsiderando os contextos nos quais as idades cronológicas se concretizam, pode nos levar a um evolucionismo mecânico. Dessa forma, termina-se por estabelecer uma perspectiva *adultocêntrica* para se pensar a infância e a juventude. Ou seja, pensadas como etapas cronologicamente definidas e caracterizadas, a infância e a juventude seriam apenas uma passagem necessária para o estado de adulto. Um dos problemas dessa forma de conceber as gerações é a anulação do direito a ser criança e o direito de ser jovem.

¹ Professor da Faculdade de Educação e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG

² Professor da Faculdade de Educação e integrante do Observatório da Juventude da UFMG

³ Professora da Faculdade de Educação da UFMG

No campo das relações sociais, ordem e desordem se alternam na caracterização dos jovens. Esse movimento pendular entre o jovem como promessa e o jovem como problema radica-se na caracterização de uma socialização demarcada pela tensão entre o peso do passado e das velhas gerações sobre as novas gerações. Embora possam reconhecer esse legado e até considerá-lo necessário à sua integração ao mundo social, os jovens não o valorizam a ponto de condicionarem o presente a uma recompensa que virá após longos anos de socialização.

São essas oscilações entre o jovem como depositário da esperança de um futuro mais promissor e o jovem como símbolo da desordem e da rebeldia em relação à tradição que fazem da juventude um valor ou um desvalor, conforme se alteram os cenários nos quais se reconhece o que seja cada um destes termos. Entre oscilações e ambiguidades se situa a dificuldade em definir a categoria juventude. Podemos considerar que esse desafio advém do fato de a juventude se constituir como uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação (PERALVA, 1997). A juventude é uma categoria socialmente construída e ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc), de gênero e, até mesmo geográficas, dentre outros aspectos.

Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem.

Conforme DAYRELL (2007), optamos em trabalhar com a ideia de “condição juvenil”. Este autor nos lembra que existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. Tal análise permite levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais a produção social da juventude se desenvolve (ABRAMO e BRANCO, 2005; MARGULIS, 2000).

Tempos e espaços

Já se tornou lugar comum anunciar as mutações porque passa a modernidade. E não é aqui o lugar para se precisar todas as variáveis dessas alterações. Basta dizer que o fenômeno juvenil - a emersão do jovem como ator social a ocupar a cena da vida pública - consolida-

se ao longo do que chamamos modernidade e ganha mais força no interior das mutações em curso pelas quais passa o mundo contemporâneo.

Por um lado, com o aumento da expectativa de vida e a montagem do Estado Providência, há a criação de dispositivos especializados a cada um dos grandes ciclos da vida que se tornam ainda mais segmentados por faixas etárias que passam a subdividir a infância, a juventude e a adultez. Por outro lado, tanto o mercado, quanto a ciência, também se voltam para esses segmentos com o intuito de melhor atender, em suas especificidades, públicos que se reconhecem socialmente como desejoso de maior visibilidade social.

Além da velhice que ganha *status* de terceira ou, *melhor idade*, a juventude se alonga e se diferencia. Ter 12 anos não é a mesma coisa que ter 17, nem 22 e muito menos 27 anos. As experiências sociais de cada uma dessas idades demonstram que os marcadores que as diferenciaram e as limitam são, em linhas gerais, irredutíveis a uma única juventude. Se até há algum tempo as mudanças puberais eram suficientes para demarcar a passagem da infância à vida adulta – e ser jovem era uma aprendizagem de socialização intensa já na interface com a adultez – hoje, ser jovem não corresponde mais a uma única gaveta.

Há vários jovens e várias experiências juvenis. E, nesse vórtice, a juventude, ou as juventudes são a expressão da complexidade em que nossas sociedades contemporâneas se tornaram. Essa diversidade entre os jovens não é advinda apenas da “confusão” que se faz entre adolescente e jovem. Os tempos que se relacionam com a experiência de vida são bem distintos conforme o que se vive. Projeto de futuro e trajetória diferenciam-se para jovens que moram no campo ou na cidade, pertencem a classes sociais distintas, possuem vivências culturais próprias e escolarizações desiguais.

De quais jovens falamos aqui? De que condição juvenil se trata?

Jovens fora do tempo, jovens fora do espaço

Em números absolutos, são 10.262.468 jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. Algumas características censitárias deste grupo etário são correlatas à distribuição populacional brasileira.

Quanto ao sexo, são 49% de mulheres, 51% de homens: 55% se autodeclararam pretos ou pardos e os brancos são 45%. Os que moram nos centros urbanos são 81% e os que moram no campo são 19%.

Já há outros dados que indicam ter esse segmento, em relação ao total da população, alguma vantagem social, fruto dos investimentos dos últimos anos na escolarização das novas gerações. Apenas 2% são analfabetos, enquanto na população em geral o número de analfabetos atinge a marca de 10%.

Outros indicadores, entretanto, retratam uma situação ainda de desigualdade social por revelarem alguns condicionantes sociais não ideais e, em certo sentido, apontam a distância de um setor desse segmento dos direitos previstos pelos marcos jurídicos e exigidos pela sociedade brasileira.

Assim, 18% dos jovens nessa faixa etária não frequentam a escola. E 55% do número total de jovens que a frequentam não terminaram o Ensino Fundamental. Vale lembrar que eles deveriam estar já inseridos no Ensino Médio, caso não houvesse distorção idade/série. Quanto ao mercado de trabalho, 29% já possuem alguma inserção, sendo que 71% deles recebem menos de um salário mínimo.

Com certeza, são essas as frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar⁴. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante. São eles que não partilham do banquete da modernidade, restando-lhes as migalhas que lhes sobram. As promessas de ascensão social por meio de uma escolaridade longa distanciam-se no horizonte, pois nem a escolaridade básica e, mais precisamente, nem a educação prevista e garantida em lei como obrigatória e gratuita – o ensino fundamental – estão consolidadas para essa fração juvenil.

O que está em jogo não é apenas a mobilidade social via especialização profissional que se inicia no ensino médio e consolida-se no ensino superior. O que está em questão é uma mobilidade que se pronuncia numa aprendizagem sólida das competências previstas para o ensino fundamental. Se olharmos atentamente para essas competências, perceberemos que não se trata apenas de saberes escolares, mas de saberes sociais que requerem as habilidades e as atitudes aportadas pela escola.

⁴ Numa perspectiva tradicional, diríamos que a cultura escolar é constituída pelos programas oficiais que propõem uma organização à escola e os resultados efetivos da ação dos agentes em seu cotidiano ao materializarem as finalidades requeridas. Neste sentido, a cultura escolar seria neutra e se efetivaria na confluência de interesses entre os operadores educacionais. Numa perspectiva crítica, a cultura escolar legitima certas práticas escolares ao transpor para seu interior um arbítrio cultural próprio de determinadas classes sociais. Não há neutralidade, pois a escola serviria a certos interesses em uma dinâmica de inculcação simbólica de legitimação do *status quo*. Por este mecanismo, a cultura escolar não se mostra como seletiva, pois os alunos exitosos na escola são tocados por uma vocação, um dom para o sucesso, enquanto os alunos fracassados são alcunhados de incapazes e ineptos ao trabalho escolar.

Há, em se falando do direito à educação, um sequestro de cidadania e que se expressa em várias estatísticas nas quais se associam baixa escolaridade e condição de vulnerabilidade. São os jovens do fracasso e que não demonstraram familiaridade com a cultura escolar. Engendra-se um mecanismo perverso em que as desigualdades social e escolar se identificam como enigma: fracassam na escola porque são pobres, ou são pobres porque fracassam na escola?

Assim, eliminam-se responsabilidades e arregimenta-se a culpabilização dos jovens como se apenas neles estivessem as razões dessa desrazão. Mas, não devemos nos esquecer que a sociedade é muito mais do que a soma de indivíduos e que, portanto, são os processos de socialização e suas forças conflitivas os causadores da desordem. Se há escolhas individuais, elas só se dão no interior dos contextos sociais.

Outros tempos e outros espaços

Para romper o círculo vicioso acima apontado é necessário aproximarmo-nos desses jovens e vê-los em seus tempos e espaços de real inserção. Para isso, propomos três aproximações de imediato: a primeira é revelar, com mais acuidade, quem são esses jovens e como é que esse percurso escolar, ou melhor, a ausência de um percurso mais laborioso, impacta suas vidas; a segunda é ver nesses jovens o que os constituem e os movem como sujeitos para que nos desvencilhem de uma visão focada no déficit e possamos agir potencializando o que de positivo eles trazem em suas vivências. Afinal, há na cultura juvenil manifestações próprias de um rico simbolismo que podemos ressaltar quando lidamos com esse público; a terceira é perceber que se há um débito é da sociedade e do Estado brasileiro que acumularam uma dívida histórica com essas populações. Cabe a nós reconhecer o débito que temos com essas populações e elaborarmos políticas públicas capazes de reverter um quadro dramático de exclusão social. Claro que, neste quesito, cabe a reiteração de medidas já existentes, tanto de combate ao trabalho infanto-juvenil, à exploração sexual de meninos e meninas, à violência doméstica, quanto às políticas de transferência direta de renda com condicionantes de permanência dos jovens na escola.

Mas, há um conjunto de políticas públicas que se vinculam de forma mais clara com o universo escolar e com o seu cotidiano. Políticas que se expressam em um conjunto de medidas em execução e que visam não apenas a ampliação do número de vagas, mas a qualidade da educação oferecida a esses jovens. O objetivo é tornar a universalização do ensino fundamental um fato tangível.

Nesse aspecto, nosso próximo passo busca uma escola que dialogue com o mundo juvenil e com a sua cultura. Não apenas de uma forma instrumental em que a cultura juvenil é ma-

nuseada apenas como forma para a qual se transpõem os conteúdos clássicos escolares, mas como solo no qual a escola e suas práticas ganham significado e esses conteúdos possam vir a ganhar relevância.

Pretendemos nas próximas seções nos referirmos a esses aspectos.

Mais escola ou menos escola: forma escolar e trajetória juvenil

Há mais consenso que dissenso em torno da importância da instituição escolar. Podemos falar de uma unanimidade da escola como organização capaz de oferecer várias garantias de acesso à educação e, portanto, de maior mobilidade social, que se materializa através de uma escolarização cada vez mais longa e diversificada.

Entretanto, se olharmos como se distribuem os rendimentos educacionais associados ao acesso, à permanência e à terminalidade, teremos um retrato menos idealizado da escola e uma materialização das desigualdades escolares.

Na Tabela 1 podemos perceber que há uma maior abrangência do público escolar justamente na faixa etária do ensino fundamental em que é obrigatória a oferta de vaga.

Tabela 1 – Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias – 1992 a 2008.

Faixa Etária	92	93	95	96	97	98	99	01	02	03	04	05	06	07	2008
0 – 3 anos	-	-	7,6	7,4	8,1	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1
4 a 6 anos	54,1	57,8	53,5	53,8	56,3	57,9	60,2	65,6	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8
7 a 14 anos	88,6	88,6	90,2	91,2	93,0	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,6	97,6	97,9
14 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,3	76,5	78,5	81,1	81,5	82,3	81,9	81,7	82,1	82,1	84,1
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,4	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9	30,5
25 a 29 anos	5,8	6,4	7,0	7,6	8,5	9,4	10,4	12,3	12,5	12,9	12,5	12,5	13,0	12,4	

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE)

Nota: a partir de 2004, a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas Roraima, Pará e Amapá.

Obs. Nas pesquisas de 1992 e 1993 a frequência à escola era investigada apenas para pessoas com 05 ou mais anos de idade.

Assim, dos sete aos quatorze, chegamos quase à universalização na oferta de vagas graças às políticas públicas que efetivaram o que preconizam as exigências legais acerca da universalização da educação básica. O índice mais arrojado revela o aumento significativo de vagas nas faixas de zero a três e quatro a seis anos, implicando numa ampliação do acesso à educação infantil em um contexto de não obrigatoriedade legal desse nível de ensino. No entanto, o país encontra-se numa situação distante do atendimento da demanda dessa faixa de idade.

Outro dado significativo, com uma nota de preocupação, é ainda o reduzido acesso à escola nas faixas de dezoito a vinte e quatro anos e vinte e cinco a vinte e nove anos. A desaceleração transparece já na faixa anterior de quinze e dezessete com uma queda do número de frequência à escola. Ou seja, o Brasil, paulatinamente, aumentou a frequência à escola no segmento obrigatório do ensino fundamental quando tomamos a idade referência para esse nível de ensino, e obteve aumentos significativos nas faixas imediatamente antecedentes e subsequentes ao ensino fundamental. A ampliação da matrícula e da frequência não foi acompanhada por uma melhoria do fluxo escolar, havendo, portanto, fortes distorções entre o aumento do número de matrícula e o rendimento escolar dos novos contingentes que ingressam na escola.

Esses dados, entretanto, devem ser relativizados, principalmente para os maiores de sete anos. Para os menores de sete, os fenômenos da evasão e repetência, ou seja, os motivos da ineficácia sistêmica, não se fazem sentir como ocorre com os que já estão no ensino fundamental e no ensino médio. A pouca idade do público da Educação Infantil permite adiar o caráter de seletividade atribuído à escola.

Queremos chamar atenção, portanto, que para os maiores de sete anos, incide um fenômeno perverso e que aqui não é retratado nessa tabela. É preciso considerar a necessária correspondência entre idade e série/ano de escolaridade e não apenas a frequência à escola ou creche. A adequação e inadequação da idade ideal à idade real dos alunos que frequentam os diversos níveis de ensino é um dado relevante na análise das desigualdades escolares. Na Tabela 2, abaixo, podemos observar as Taxas de Escolarização Bruta e Líquida⁵ por nível de ensino no Brasil.

Tabela 2 – Taxas de Escolarização Bruta e Líquida por Nível de Ensino – Brasil 1996/2007

Nível de Ensino/Ano	Taxa de Escolarização Bruta	Taxa de Escolarização Líquida
1996		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	112,3	86,5
Ensino Médio (15 a 17 anos)	50,7	24,1
Educação Superior (18 a 24 anos)	9,3	5,8
2003		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	119,3	93,8
Ensino Médio (15 a 17 anos)	81,1	43,1
Educação Superior (18 a 24 anos)	18,6	10,6
2007		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	116,0	94,6
Ensino Médio (15 a 17 anos)	82,6	48,0
Educação Superior (18 a 24 anos)	24,3	13,1

Fonte: IBGE/PNAD

Nota: exclui a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP para 1996 e 2003.

⁵ A taxa de escolarização líquida indica o percentual da população que se encontra matriculado no nível de ensino adequado a sua idade. A taxa de escolarização bruta agrega ao número anterior os alunos que estão fora da faixa etária para o mesmo nível de ensino. Ocorrem casos em que há mais alunos matriculados e o número está acima do esperado para determinado nível de ensino porque agrega quem está fora da idade adequada. Por isso encontramos índices superiores a 100%. É a comparação entre as duas taxas que demonstra o quanto de alunos estão fora do fluxo ideal desejado.

Ao nos determos apenas na escolaridade líquida, salta aos olhos um aumento na presença de alunos em todos os três níveis de ensino na faixa etária correspondente à série/ano de escolaridade desejada. Esse índice indica uma melhoria na quantidade de matrícula. Mas, ao compararmos com a escolarização bruta, percebemos que o fluxo interno em cada nível está longe do ideal. Há um aumento também no número de alunos que permanecem no mesmo nível já numa idade em que deveriam estar no nível subsequente. Assim, em 2007, 94,6% dos alunos do ensino fundamental encontravam-se na idade adequada, quer dizer tinham entre sete e quatorze anos, mas havia 21,4% de alunos fora da faixa. Se tomarmos o ensino médio, em 2007, a diferença entre esses dois grupos é de 34,6% de alunos fora da faixa. Considerando-se que a frequência a esse nível de ensino é ainda muito baixa, verificamos que o problema se agrava conforme se avança na pirâmide dos níveis de ensino.

Podemos melhor observar a persistência de mecanismos de seletividade se acompanharmos as taxas de transição entre os oito anos do fundamental e os três do ensino médio, demonstrada na Tabela 3.

Tabela 3 – Taxas de Transição (promoção, repetência e evasão) por série – Brasil – 1981/2008.

Indicador/Ano	Ensino Fundamental									Ensino Médio			
	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total	1ª	2ª	3ª
Taxa de promoção													
1981	57,5	40,0	65,2	69,0	67,9	55,0	60,7	65,4	65,3	66,9	54,2	98,9	86,9
1991	60,4	51,1	60,3	68,3	67,5	52,2	59,1	64,6	65,8	63,1	50,5	66,5	84,8
2005	73,0	69,9	76,4	80,4	78,3	67,0	70,2	72,7	68,5	67,4	57,2	68,2	81,8
Taxa de repetência													
1981	35,3	58,0	28,2	21,7	17,9	32,6	29,0	26,2	19,7	25,0	34,0	23,7	10,3
1991	33,2	47,9	35,1	24,8	21,1	37,8	31,3	27,3	21,0	30,7	41,1	28,0	12,5
2005	20,1	29,1	19,8	14,7	12,3	24,7	20,2	17,5	17,4	22,6	29,8	20,0	14,8
Taxa de Evasão													
1981	7,2	2,0	6,6	9,3	14,2	12,4	10,3	8,4	15,0	8,1	11,8	7,4	2,8
1991	6,4	1,0	4,6	6,9	11,4	10,0	9,6	8,1	13,2	6,2	8,4	5,5	2,7
2005	6,9	1,0	3,8	4,9	7,4	8,3	9,6	9,8	14,1	10,0	13,0	11,8	3,4

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Podemos observar que mesmo com uma forte tendência de queda histórica, há uma recorrência da repetência na primeira e na quinta séries do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio. Nas séries intercaladas, há uma diminuição subsequente que ainda aponta para um modelo de forte seletividade para que se dê a continuidade dos estudos em cada um dos níveis de ensino.

É possível supor que a alfabetização e a aprendizagem das habilidades escolares devem ser o motivo para um número de 29,1% de repetência na primeira série do fundamental. Já o número de 24,7 na quinta série indica uma seletividade interna ao ensino fundamental de oito anos. O peso da velha cultura escolar dos quatro anos finais *versus* os quatro anos iniciais se faz aqui sentir, a reeditar a separação entre primário e colegial da década de sessenta. A “promoção” para os anos finais se dá, em substituição aos exames de admissão⁶, através do filtro da repetência que é maior na quinta série entre todas as outras séries do fundamental. Não esqueçamos que a repetência é maior nos anos finais do que nos anos iniciais, o que corrobora a análise de que a seletividade cresce quanto mais a escolarização se adensa.

A repetência só não é maior nos anos finais do ensino fundamental devido ao aumento da evasão escolar que atinge, na oitava série do ano de 2005, o índice de 14,1% dos que venceram a seletividade já experimentada até então. Ou seja, os alunos nessa faixa etária repetem mais cada uma das séries e são “motivados” a cada ano a deixarem a escola pela persistência da inadequação da escola à suas demandas de aprendizagem e de socialização. Os que chegam ao ensino médio convivem com uma realidade ainda mais seletiva em que a taxa de repetência atinge já o número de 29,8%, o maior em todos os anos.

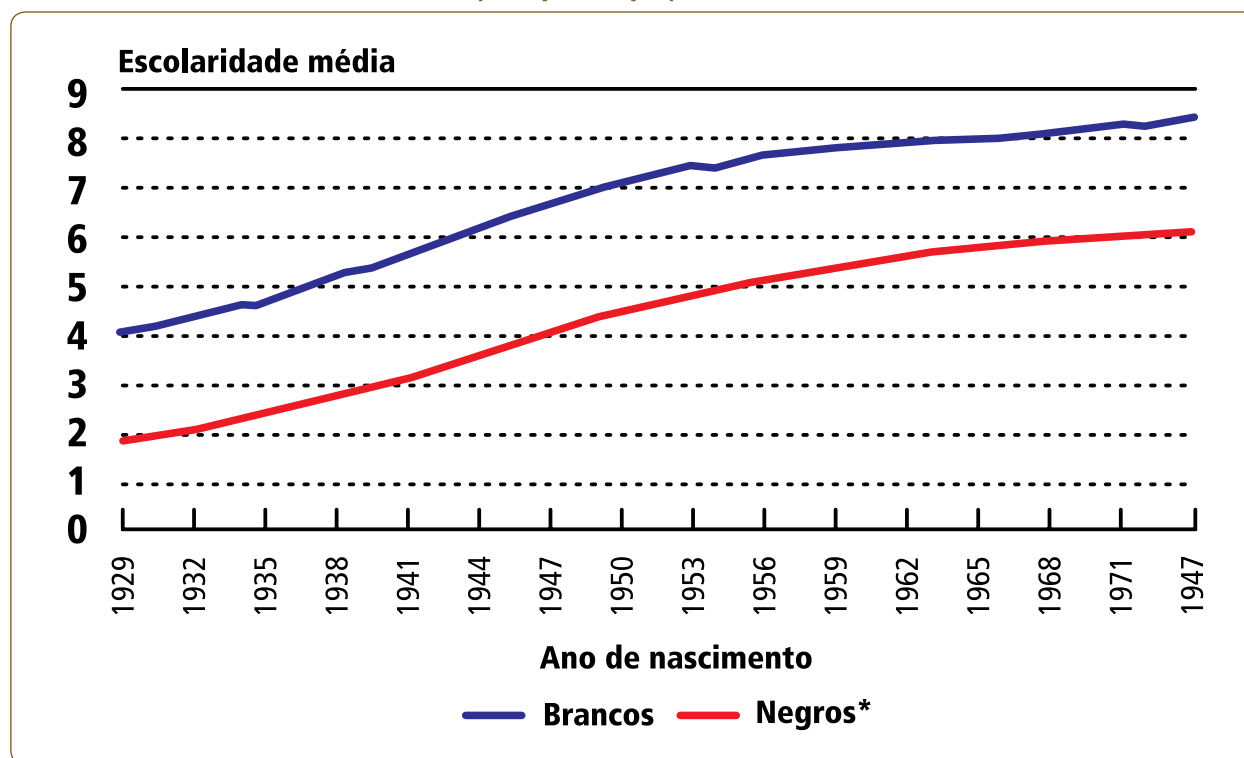
Se tomarmos como referência apenas o intervalo dos alunos entre 15 e 17 anos, percebemos que sobre eles incide essa defasagem com muito mais força, por combinar uma síntese excludente do direito a uma escolarização mais longa. Como vimos, eles evadem cada vez mais da escola e são penalizados por altos índices de reprovação escolar. Entretanto, os que persistem se distribuem pelos anos finais do ensino fundamental, do qual já deveriam hipoteticamente ter ultrapassado, e por todo o ensino médio.

A essa maquinaria que faz com que os alunos permaneçam mais tempo do que o desejado e/ou evadam da escola, devemos acrescentar o efeito dos processos de discriminação racial ainda marcantes no Brasil. A análise de HENRIQUES (2001, p. 30) nos chama atenção para a distância na escolarização de pessoas negras e brancas, a despeito do incremento da tendência de universalização do acesso ao ensino. Segundo o pesquisador, a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem,

⁶ O exame de admissão existia na passagem do ensino primário para o então denominado ensino médio que era organizado em dois ciclos: ginasial e colegial. Hoje, o ginasial corresponderia aos anos entre a quinta e a oitava série e o colegial corresponderia ao ensino médio. Todos os alunos que desejam continuar os estudos deveriam prestar os exames, independente das notas obtidas no ensino primário. O que é importante observar é que a gratuidade apenas era prevista para o ensino primário para aqueles que não pudessem arcar com nenhuma contribuição financeira; já o ensino médio seria gratuito através de um sistema de bolsas destinadas aos que não pudessem pagar.

em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, “e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avós. (...) a escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros, mantém-se absolutamente estável entre as gerações”. As curvas descritas no Gráfico 01, que parecem construídas com intencional paralelismo, descrevem a inércia do padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade.

Gráfico 1 – Número médio de anos de estudo por raça. Evolução por coorte.



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999.

Nota: *A população negra é composta por pardos e pretos.

É preciso considerar, ainda, que as maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados da educação formal. Em 2008, a taxa de frequência líquida no ensino médio entre os jovens brancos de 15 a 17 anos era de 61%; entre os jovens negros da mesma idade o índice era de 41,2% (IPEA, 2009).

Podemos pensar que a “permanência” persistente ao longo das séries/anos de estudo articula-se com o zelo dos professores em garantir a aprendizagem dos conteúdos relevantes para uma escolarização mais longa. Cremos até que seja legítima essa intenção, mas a questão é que ela não se traduz, de fato, em uma aprendizagem mais sólida. Nas

Tabelas 4 e 5 transparecem o quanto a defasagem idade-série/ano de escolaridade é razão direta de um menor desempenho na quarta e oitava série.

Tabela 4 – Proficiência média dos alunos de 4º série por idade – Prova Brasil 2007

Idade	Proficiência média	
	Língua portuguesa	Matemática
Total	174,34	191,70
8 anos ou menos	138,47	156,68
9 anos	178,98	192,12
10 anos	183,72	200,77
11 anos	171,33	188,58
12 anos	157,60	175,83
13 anos	154,08	172,77
14 anos	151,56	170,41
15 anos ou mais	149,20	168,58

Fonte: MEC/INEP

Tabela 5 – Proficiência média dos alunos de 8º série por idade – Prova Brasil 2007

Idade	Proficiência média	
	Língua portuguesa	Matemática
Total	229,19	240,72
13 anos ou menos	237,40	249,04
14 anos	239,27	251,08
15 anos	228,84	239,92
16 anos	215,51	227,34
17 anos	209,44	221,48
18 anos	203,77	215,18
19 anos	198,26	209,47
20 anos ou mais	202,04	211,40

Fonte: MEC/INEP

Podemos perceber que há um melhor desempenho até atingir a idade esperada para os alunos nessas séries e depois um decréscimo, conforme a idade se distancia desse marco. Mesmo tratando-se de uma avaliação sistêmica, podemos pensar que esses dados indicam o efeito Pigmalião⁷: uma profecia que se auto-realiza a partir das expectativas docentes sobre os discentes. Esse desequilíbrio é parte da meritocracia⁸ da cultura escolar, segundo a qual os localizados abaixo e acima da idade ideal apresentariam algum déficit em relação aos

⁷ O efeito Pigmalião ou profecia autorrealizável baseia-se em história clássica de Ovídio sobre um escultor que se apaixona por sua criação e que recebe como prêmio a transformação, por Vênus, de sua escultura em uma mulher viva. O mito foi utilizado por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, na década de 60, para caracterizar uma correlação encontrada numa pesquisa empírica. Eles observaram que os professores, ao serem informados que os seus alunos eram os de melhor desempenho escolar, incentivavam-nos a aprender cada vez mais.

⁸ A meritocracia escolar se apóia na ideologia do dom para legitimar a seletividade da escola ao transferir para o aluno a responsabilidade pelos percursos individuais diferenciados. Assim, os melhores alunos seriam vocacionados para a escola e o piores, inadequados. Essa posição ideológica desconsidera aspectos culturais e socioeconômicos na análise do rendimento escolar.

alunos com idade adequada à série/ano de escolaridade. Ou seja, a Prova Brasil mede um desequilíbrio existente no interior da escola e reproduzido cotidianamente por seus agentes a partir da seletividade da cultura escolar. Alguns são aptos a prosseguir os estudos, já outros permanecem anos a mais para concluir a escolaridade mínima obrigatória, na qual fenômenos como a repetência e o abandono escolar ainda se fazem presentes.

Os não aptos são “convidados”, após os quinze anos e ainda no Ensino Fundamental, a se matricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Nº 9.394/96 sinaliza como marco legal para a EJA a idade de 15 anos.

Tabela 6 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (presencial), por etapa, segundo a idade – Brasil 2008.

Faixa Etária (em anos)	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		1º segmento	2º segmento	
Total	4.278.075	1.110.101	1.891.733	1.276.241
17 ou menos	661.386	114.323	508.903	38.160
18 a 20	840.533	72.288	401.304	366.941
21 a 23	477.155	62.480	187.486	227.189
24 a 26	343.635	70.449	133.433	139.753
27 a 29	317.811	93.762	126.456	107.593
30 ou mais	1.637.555	706.799	534.151	396.605

Fonte: MEC/INEP

Na Tabela 6, os menores de 17 anos, em que estão incluídos os maiores de 15, são 661.386, distribuídos entre o primeiro segmento do fundamental (114.323), o segundo segmento (508.903) e o ensino médio (38.160). Nesse caso, contraria-se o indicado pela LDBEN, pois a matrícula na EJA para o ensino médio é permitida apenas após os dezoito anos. Esses índices são preocupantes, porque além de refletirem o fracasso da escola regular trazem, para o interior da EJA, alunos que possuem uma demanda particular e por vezes distinta das experiências dos adultos. A escola deveria, portanto, ser repensada. As trajetórias escolares são fracassadas em função de um modelo escolar que não está sabendo lidar com estes jovens.

Apesar de legal a matrícula desse contingente na EJA, é uma demanda dos fóruns dos seus educadores a criação de outras estratégias educativas mais adequadas às dimensões juvenis, as quais ainda marcam a sua socialização. O desafio está posto: outras experiências escolares para outro público, marcado por desafiantes singularidades: outra esfera educativa mais adequada às dimensões juvenis a demandar outra escolarização que não a regular.

Identities discentes e escolarização

Algumas pesquisas internacionais vêm demonstrando que a escola torna-se uma “questão” justamente quando recebe os jovens. Enquanto o aluno é criança, a escola é adequada aos infantes; quando o aluno se torna jovem, começam a despontar as primeiras inadequações. Isto se reflete nas tabelas anteriormente analisadas. Os fenômenos da reprovação e do abandono escolar se intensificam nos quatro últimos anos do ensino fundamental. É como se o jovem não mais se adequasse à escola por ser “rebelde, indisciplinado e bagunceiro”. Mas, essa leitura permanece na lógica que situa o aluno como o problema, como se ele fosse inadequado à escola e não a escola fosse inadequada a ele. Ou seja, a evasão é, por um lado, apenas uma decorrência lógica dessa abordagem, visto que apenas os melhores permanecem por demonstrarem o mérito necessário à adequação idade-série/ano de escolaridade. Por outro lado, a evasão constitui-se como um ato último de lucidez por parte do aluno que se cansa de bater de frente com uma instituição que o rotula como fracassado e que, muitas vezes, manifesta-lhe, explicitamente, que ele deveria procurar outra escola mais próxima de sua realidade.

Estes dois lados, entretanto, são desdobramentos de um mesmo ponto: o que aceita a forma escolar e sua seletividade como a única capaz de organizar o processo de ensino-aprendizagem e inserir os sujeitos em contextos educativos. Ou seja, a forma escolar é a via que transforma todos em alunos de forma homogênea, não importando os recortes de classe, gênero ou raça-etnia a que pertençam os indivíduos. Se observarmos como essa transformação é executada pela escola, perceberemos um recrudescimento progressivo dessa passagem, conforme se avança na escolarização.

Na educação infantil, o tempo é marcado pela puericultura, o cuidado com a infância e o brincar. Neste âmbito, o tempo não é majorado por uma aprendizagem descolada da vivência social da criança. Aprende-se o que já se encontra diluído na socialização infantil e que lhe é de direito por ser criança. A chegada ao ensino fundamental demarca o anúncio de outra lógica, na qual se fala de ensino e não de educação.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, conserva-se o respeito à criança e seus tempos. Há um professor referência para cada turma, a acolhida dada aos alunos é permeada pelo afeto e pelo cuidado, permite-se a presença do lúdico nas atividades escolares e os tempos extraclasse não são vistos como desperdício. A forma escolar começa a se anunciar nos seus ritmos meritocráticos a maquinar a reprovação.

Nos anos finais, entretanto, há um aprofundamento nos mecanismos de reprovação que se instauram através de uma multiplicidade de professores especialistas em cada área e campo

do conhecimento. A lógica disciplinar consolida as avaliações que mesuram quantitativamente os distintos conhecimentos. Perde-se a dimensão de quem seja o sujeito por detrás do aluno. Ele será tratado apenas como um bom aluno, ou um mau aluno. Sua história familiar e características pessoais serão evocadas apenas para compor o julgamento escolar. Ou se é um bom aluno “apesar de”, ou se é um mau aluno “por causa de”.

Não há espaço para uma narrativa em que o sujeito e sua trajetória se tornem voz autoral reconhecida pela escola. Sua história se dissolve na forma escolar em que ele se posiciona reativamente como aluno. A subjetividade pode se expressar enquanto manifestação da aceitação das regras escolares que prescrevem uma diagramação das carteiras dispostas enfileiradamente, com cinco aulas e professores que se sucedem a cada cinquenta minutos, cuja interação permitida se encontra ritmada pela exposição do conteúdo.

Para os alunos em geral e, mais especificamente, para quem experimentou múltiplas repetências ou está sob a ameaça da evasão, esses recortes da vida escolar fazem com que o interesse pela escola seja relativizado por outras dinâmicas próprias da sociabilidade juvenil. Juarez DAYRELL (2007) situa a sociabilidade como uma dimensão central da condição juvenil aliada às expressões culturais, que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais, tais como na escola ou mesmo no trabalho. Vejamos como DAYRELL (2007) refere-se à sociabilidade na condição juvenil:

A turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência. Geralmente, este é o momento quando iniciam uma ampliação das experiências de vida, quando alguns deles começam a trabalhar, quando passam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher as formas de diversão. É quando procuram romper com tudo aquilo que os prendem ao mundo infantil, buscando outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. É o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos e sujeitos buscando um sentido para a existência individual. É um momento próprio de experimentações, de descoberta e teste das próprias potencialidades, de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas.

Nesse processo, a turma de amigos é uma referência: é com quem fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante de outros grupos juvenis e também do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivo. Como lembra MORCELLINI (1997, p.118), “o grupo de pares responde a necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas, de reconhecimento recíproco e de identidade [...] A força atrativa dos primeiros grupos de pares favorece a construção de uma autonomia em relação ao mundo adulto”.

Podemos afirmar que a sociabilidade é uma dimensão central na constituição da condição juvenil, remetendo às reflexões de Simmel (1983) sobre essa dimensão da vida social. Para este autor, a sociabilidade é uma forma possível de sociação, mas que apresenta características próprias. Uma delas é a sua emancipação dos conteúdos, uma relação na qual o fim é a própria relação, com os indivíduos se satisfazendo em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser.

É o que vemos acontecer nas relações que os jovens estabelecem com o grupo de pares, sejam eles os “chegados” do *hip hop*, a galera do *funk* ou os parceiros da capoeira. Outra característica é a forma de jogo de sociação, expressa na conversação, por exemplo. Na sociabilidade, o falar torna-se o próprio fim, o assunto é simplesmente o meio para a viva troca de palavras revelar seu encanto. É um jogo, e um “jogo com”. No caso desses jovens, a conversação assume um papel importante, tornando-se uma das motivações principais dos seus encontros. O “trocar ideias” é, de fato, um exercício da razão comunicativa ainda mais significativo quando encontram poucos espaços de diálogo além do grupo de pares.

Tal como na arte e no jogo, diz SIMMEL, a sociabilidade demanda certa simetria e certo equilíbrio, uma relação entre iguais. Mesmo que existam diferenças, que não são muitas entre os jovens, uma vez que dominam as relações em um mesmo estrato social, “faz-se de conta” que essas não existem. SIMMEL acentua que esse “fazer de conta” não é mais mentira do que a arte e o jogo são mentiras por causa do desvio da realidade, desde que de acordo com suas regras. São esses aspectos que apontam para a natureza democrática da sociabilidade.

Como se trata de um “jogar junto”, de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para também receber o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações. Como não existe outro interesse além da própria relação, para ela continuar a existir cada qual deve sentir que pode contar e confiar no outro, respondendo às expectativas mútuas. O que alicerça a relação é o grau de compromisso existente entre os amigos, que é fruto de uma escolha, e não de uma imposição. É o compromisso que faz com que um possa contar com o outro, numa relação de reciprocidade, na qual se confia que o outro está com você em qualquer situação.

Para garantir essa natureza, existem as regras, como as do tato e da discrição, que atuam como auto-reguladoras das relações. Ao mesmo tempo, existem as diferentes gradações que definem aqueles que são mais próximos (os “amigos do peito”) e aqueles mais distantes (a “colegagem”). Quando as regras são rompidas, facilmente ocorre o distanciamento, surgindo outras relações no seu lugar. Isto explica, em parte, a mobilidade existente entre as diferentes turmas ou galeras.

Assim, a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, num movimento constante de aproximações e afastamentos. Ao fazer a analogia com o jogo, SIMMEL também se refere a esse ir-e-vir constante, como o jogar das “ondas” em que há um movimento contínuo que não está ligado a uma finalidade última. O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade, ou mesmo nos espaços virtuais, através de mensagens e blogues, dentre outros meios. Mas também podem ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Mas, nessa dimensão temos de considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociadas da violência mais geral e multifacetada que permeia sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, dentre outros fatores. Segundo SOUTO (1997, p.78), tais comportamentos não deixam de ser uma resposta perversa a um contexto de desprezo social em que eles vivem, concretizado num tratamento discriminatório que recebem da sociedade. Enfim, reforça a autora, a falta de esperanças e o desprezo social formam um caldo de cultura que propicia a emergência de comportamentos violentos. Mas há também uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito cultuada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos. Assim, concordamos com HERSCHMANN (2000:175) quando, ao analisar a violência presente em bailes *funk* no Rio de Janeiro, afirma que essas práticas têm uma função na construção da sociabilidade juvenil, enxergando nesses confrontos um papel cultural, no qual a violência e a competição bem como o caráter sensório e experiencial constituem elementos estruturadores de determinadas formas de organização juvenil, como as *galeras*.

É necessário lembrar que a sociabilidade envolve a instituição escolar e todos são afetados, em menor ou maior grau, pelas exigências escolares. O que, entretanto, os diferencia é a capacidade estratégica em permanecer, ou não, vinculados a essas exigências. Alguns lidam melhor com a seletividade escolar, já outros não são hábeis em permanecer na disputa pelos diplomas escolares, pois, de fato, a premiação por oito/nove anos de esforço apenas virá ao final através da certificação. Poderíamos nos perguntar o porquê disso acontecer,

pois, mesmo para os alunos das camadas populares, a escola é um dos equipamentos públicos mais relativamente disseminados na sociedade brasileira e um dos mais requeridos na promoção social.

Prêmios da Educação na Fase Adulta

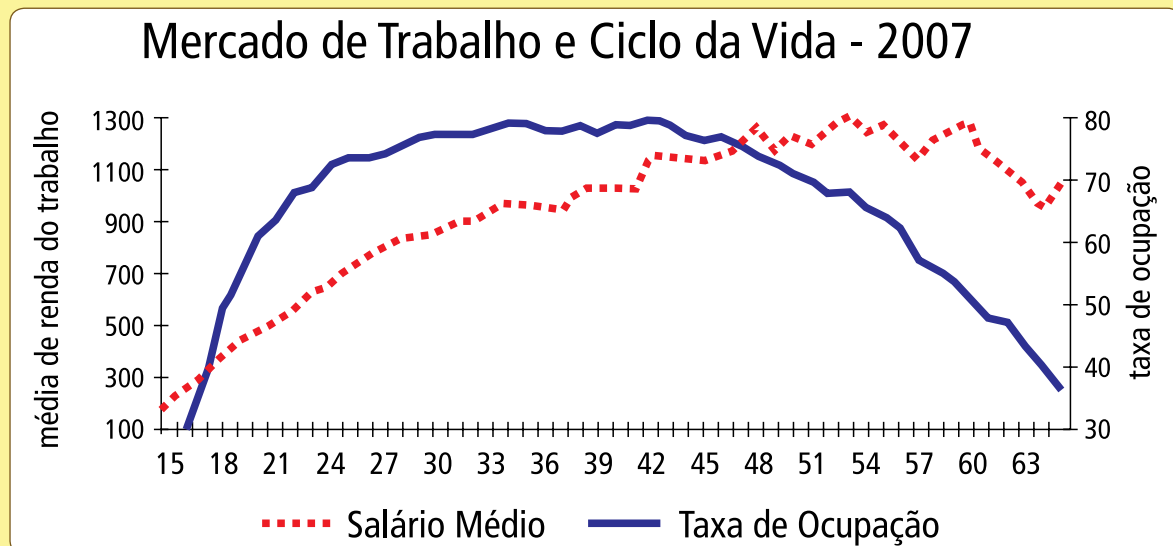
A Fundação Getúlio Vargas, em pesquisa coordenada por Marcelo NERI (s/d) e intitulada “Motivos da Evasão Escolar”, enumera três prêmios para os que possuem uma escolaridade longa.

a) Retornos Trabalhistas da Experiência:

Nesse quesito, o que se mede é o quanto de ganho o indivíduo consegue, ao longo de sua vida, tanto a nível salarial, quanto ocupacional, conforme disponha de melhor preparação para disputar as melhores vagas. Sendo o nível educacional a variável de maior impacto para se conseguir os melhores postos de trabalho e, consequentemente, melhores rendimentos pecuniários e uma carreira profissional mais prestigiosa.

No gráfico abaixo, é possível percebermos que a taxa de ocupação cresce quanto mais se alonga a experiência profissional aportada pela idade. Ou seja, a empregabilidade é maior quanto maior seja a experiência profissional. Atingindo o pico aos 42 anos (79,95%) e depois entra em declínio. Já o salário atinge o seu pico aos 53 anos com o valor de R\$ 1.307,00. Ou seja, quanto maior a escolaridade, melhor serão as condições de se conseguir uma profissão mais rentável, com uma carreira menos acidentada. Essas curvas representam como essas duas variáveis privilegiam os indivíduos com maior escolaridade.

Número médio de anos de estudo por raça. Evolução por coorte.



Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados da PNAD 2007/IBGE

b) Prêmios Educacionais

Há uma correlação direta entre nível educacional e nível salarial. No Brasil, essa correlação instaura uma hierarquização bastante simétrica entre duas instâncias perfazendo uma distribuição regular que confere maior empregabilidade e melhores salários aos que angariam mais vantagens escolares. Confira a tabela abaixo:

Impactos Trabalhistas da Educação 2007

Nível mais alto cursado	Taxa de Ocupação	Salário em R\$	Resultados Controlados*	
			Chance de Ocupação*	Prêmio Salarial*
Analfabetos	59,8	392	1	0
Fundamental	63,6	604	1,35	42,35
Médio	68,4	847	2,22	119,42
Superior	78,6	1.728,00	3,87	284,1
Pós-Graduação	86,3	3.469,00	5,22	544,44

*por idade, gênero, raça, status migratório, tamanho da cidade, favela e UF

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados da PNAD 2007/IBGE

A média salarial de um analfabeto é de 392,00 reais (2,42 reais de salário/hora), enquanto de um pós-graduado é de 3.469,00 reais (20,7 reais de salário/hora). Quando consideramos variável educacional e mantemos as outras características sócio-demográficas (sexo, idade, raça e geografia) constantes, o salário dos universitários é 544% superior aos dos analfabetos e a chance de ocupação é 422% maior. Claro que essas diferenças se alterariam consideravelmente se levássemos em consideração as variáveis aqui desprezadas.

c) Prêmios na Percepção da Saúde

Para além do pragmatismo de melhoria na renda, mais educação interfere em vários outros indicadores de qualidade de vida, tais como expectativa de vida, fecundidade e proteção contra a criminalidade. A questão que se coloca é se esses impactos são resultados diretos de uma maior educação ou indiretos a partir da melhoria da renda.

Os autores ainda citam que cada ano de escolaridade traz um impacto de retorno social de 15% para o país e que esse retorno, no âmbito pessoal e das famílias, é ainda mais significativo.

O texto completo pode ser consultado e baixado no endereço: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>

Os alunos das camadas populares não ignoram essas correlações. Eles sabem que quanto mais escola, quanto mais certificados escolares se angariar, maiores serão as chances de se chegar a ser “doutor” — inclusive porque é esse o discurso que a escola retroalimenta em seu cotidiano sobre o grande valor que esta confere à escolarização. Por que, então, esse

saber não se torna operacional no interior do sistema a ponto de se reforçar uma trajetória acadêmica de sucesso?

É preciso lembrar que a experiência pessoal nem sempre coincide com essas afirmações. Em alguns casos, é possível que a experiência contradiga os dados e revele situações em que pessoas com baixa escolaridade conquistaram inserção laboral e auferem altos rendimentos. O cálculo racional orienta a totalidade das ações dos indivíduos. O ator social possui outras razões práticas que orientam sua ação e que já se encontram incorporadas em seus saberes e fazeres cotidianos.

A sociabilidade não se orienta apenas por uma única demanda institucional que submete outras demandas a seus prazos e lógicas. Seria de se esperar, por exemplo, que a família e o mundo do trabalho amparassem a escolha da escola e de uma longa escolarização, pois, assim, os jovens poderiam satisfazer seus pais no presente, em nome de uma futura inserção laboral mais qualificada. Mas não é isso que se dá, pois essas dimensões se atropelam e concorrem entre si. Os dados sobre trabalho infanto-juvenil, que serão tratados na próxima seção, indicam que, por vezes, o futuro é sacrificado diante das urgências da sobrevivência, muitas vezes não para o mesmo fim, mas para fins dissonantes.

Fenômenos indesejáveis, como a violência urbana, a gravidez precoce, o abuso no uso de substâncias psicoativas, a exploração e a violência infanto-juvenil ocasionada ou agravada pela negligência familiar compõem o universo da juventude. Claro que todos esses fenômenos são preocupantes e devem ser combatidos. Mas, principalmente, devemos, por um lado, combater a naturalização com que eles são associados às camadas populares; e, por outro lado, ver, subjacentes a essas manifestações, as lógicas sociais que os mobilizam e os tornam tão relevantes na experiência da juventude.

Esses jovens são vítimas e vitimizados nesses e por esses fenômenos⁹. São as vítimas por estarem historicamente vitimizados na distribuição desigual dos recursos no interior das estruturas sociais vigentes. Mas, não devemos ver essa caracterização como um estigma, porque aí de nada vale o reconhecimento do caráter vitimizador operado pelas assimetrias sociais nas quais se sustentam os fenômenos da desigualdade social. O que aqui se busca é reconhecer a dívida social e não torná-la natural, pois, caso assim procedamos, o feitiço vira contra o feiticeiro. Não haveria, sob o peso do estigma, muito a se fazer.

⁹ Debarbieux difere a vitimação e a vitimização. A primeira refere-se aos fatos que produzem vítimas, a segunda a populações vulneráveis e que historicamente são submetidas à situação de violência.

Queremos ressaltar as linhas de fuga percorridas por aqueles que trilham caminhos outros e rompem com a vitimização ao afirmar sua subjetividade em outros territórios que não os já naturalmente reconhecidos como destinos para os jovens negros e pobres nesse país. Obviamente, há espaço para escolhas individuais em reação à vitimização que não se limitam à “adesão” estigmatizada ao papel da vítima. Há jovens que são protagonistas de sua história e fazem diferença.

A questão é perceber o lugar da escola nesse processo ou, em seu reverso, o não-lugar da escola que muitas vezes contribui muito pouco por afirmar o estigma e não as possibilidades de superação.

Conclusão: buscar o jovem “por trás” do aluno

Vale lembrar que há muito a se percorrer na oferta de uma educação de qualidade no Brasil. Problemas estruturais persistem na organização de um Sistema Nacional de Educação Básica mais equânime nos distintos entes federados que compõem o vasto território brasileiro. Mas não dá para esperar. Há um contingente juvenil na escola a demandar ações imediatas e a escola é um fator decisivo para uma melhor mobilidade social para esses jovens que lá estão. Cabe a nós agirmos com a certeza dos distintos horizontes existentes do que deve ser feito a curto, médio e longo prazo.

No curtíssimo prazo, coloca-se a exigência de interferir na rota desses jovens e a escola pode contribuir mais eficazmente. Dois pontos, entretanto, deve-se ter em mente: o primeiro é a exigência de se partir dos jovens reais e suas demandas e, o segundo, que a questão não é a oferta para esse contingente da mesma escola e sua forma já exaurida. Afinal, o principal crítico desse modelo é justamente o público que nele não permanece. Temos que buscar o jovem por trás do aluno e interferir na escola para construir uma experiência escolar mais porosa às identidades juvenis.

Jovens nas redes sociais

Os nossos jovens são os que perderam o bonde da escola, que já a abandonaram ou nela ainda permanecem numa escolarização precária. São os que nas estatísticas aqui apresentadas não avançaram em direção à terminalidade. Se tomarmos as estatísticas que caracterizam essa população, perceberemos que se trata dos mais pobres¹⁰, pois, como demonstra

¹⁰ Para comparar melhor a desigualdade escolar entre os mais pobres e os mais ricos, uma das formas mais usuais é distribuir a população de forma crescente de acordo com a renda. Aqui, repartiu-se, a população em cinco pedaços iguais para que possam ser comparadas. O primeiro quinto é o mais pobre e o último o mais rico.

a Tabela 7, a repetência e o abandono vitimizam essa população em franca desvantagem social e, assim, perpetuam um círculo vicioso.

Tabela 7 – Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, por categorias selecionadas, segundo os quintos de rendimento mensal familiar per capita – 2008

Característica	Quintos de rendimento familiar per capita (%)				
	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil	5,0	6,0	6,4	7,8	10,4
Norte	5,5	6,1	6,8	8,0	10,3
Nordeste	4,6	5,6	5,8	7,9	10,7
Sudeste	5,7	6,4	6,7	7,9	10,4
Sul	5,4	6,1	6,3	7,7	10,1
Centro-Oeste	5,6	6,1	6,3	7,8	10,6
Localização					
Urbano	5,6	6,4	6,7	8,1	10,6
Rural	4,0	4,5	4,4	5,6	6,9
Raça ou cor					
Branca	5,5	6,4	6,6	8,1	10,7
Preta ou parda	4,9	5,8	6,2	7,5	9,6
Sexo					
Homens	4,7	5,7	6,2	7,7	10,4
Mulheres	5,4	6,3	6,5	8,0	10,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008

Em linhas gerais, as famílias com melhor renda, em todas as regiões brasileiras, possuem uma escolaridade significativamente maior do que as famílias mais pobres. Esta diferença é ainda mais significativa comparando-se as famílias com a mesma renda residentes nas regiões urbanas e no campo. A deficiência na oferta de escola é ainda mais vigorosa no campo que na cidade. As famílias que vivem no campo, mesmo considerando a diferença de renda, não atingiram o mínimo de oito anos da escolaridade obrigatória exigida até então.

Quando focalizamos as diferenças entre raça e sexo, percebemos uma vantagem constante para brancos e mulheres, em todos os segmentos de renda. Se tomarmos o quesito sexo, verificamos que a elevação de renda produz a redução da diferença entre homens e mulheres a ponto de se igualarem. O que nos faz concluir que a discriminação racial persiste independente da renda, enquanto a discriminação sexual tende a ser neutralizada conforme aumenta a renda.

É necessário, entretanto, ver atrás dos dados para localizar os jovens que lá estão. Os dados apontam as desvantagens na competição por melhor escolarização dos jovens mais pobres, negros, camponeses e do sexo masculino. Quem são os jovens por trás do fracasso escolar?

Identities and conditions juvenis

As marcas da desigualdade não são as únicas carregadas por esses jovens. Eles constroem-se como sujeitos de suas práticas não apenas para se distanciarem da infância, mas para criarem um mundo de significados compartilhados com seus pares que preencham as franjas deixadas em aberto pelas ausências que lhes acometem e os vitimizam. E os fazem num movimento pendular que indica a presença tanto de um passado a ser ainda incorporado como patrimônio, quanto as incertezas de um futuro sobre o qual pouco se pode projetar. Talvez, por isso, a esperança e a desilusão sejam traços que marcam a trajetória social desses jovens: um desejo e ímpeto de alterar a vida e uma descrença nas instituições do mundo adulto que lhes parecem incapazes de oferecer as mínimas garantias de passagem da infância à maturidade.

Essa caracterização torna-se visível, por exemplo, em pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, que busca retratar o perfil da juventude brasileira de 15 a 24 anos (ABRAMO e BRANCO, 2005). Levada a cabo no ano de 2003, a pesquisa traz elementos significativos que apontam as posições contraditórias acima indicadas.

Quando perguntados sobre se há mais coisas boas ou ruins em ser jovem, 74% disseram que há mais coisas boas. Mas o que faz essa temporalidade ser boa? As três respostas mais significativas são: não ter preocupações/responsabilidades (45%), aproveitar a vida/viver com alegria (40%), atividades de lazer/entretenimento (26%). Ou seja, há uma moratória na condição juvenil que é reflexo, por um lado, de um sentimento do direito à experimentação social garantida, inclusive, por medidas de proteção conferidas à criança e aos adolescentes; mas, por outro lado, revela um tempo de incerteza em que o que vigora na condição juvenil é o usufruto de uma cultura juvenil associada ao hedonismo.

O viés hedonista se faz presente, também, quando indagado sobre quando a pessoa deixa de ser jovem, em que as três primeiras escolhas foram: maturidade/assumir responsabilidade (32%), família/filhos/casamento (31%) e perder a alegria/perder a vontade de viver (14%). O hedonismo, entretanto, é contrabalançado por uma crença, ainda que ingênua, do poder juvenil em mudar o mundo, em transformá-lo. São, ao todo, 84% os jovens que acreditam poder mudar muito ou pouco o mundo e, ao mudarem o mundo, resolveriam problemas como a violência, a criminalidade, a miséria, o desemprego, a drogadicção, desigualdade social e problemas sociais.

Como se fariam essas alterações? Aqui, aspectos relacionados ao exercício da política, como esfera em que se gestam a locação e distribuição dos recursos disponíveis, são aceitos

e rejeitados simultaneamente. Assim, acerca da política, é possível aferir, por um lado, que para os jovens de 15 a 17 anos, essa é uma dimensão que possui alguma importância em sua vida pessoal para 64% dos homens e 65% das mulheres entrevistados; mas, por outro lado, apenas 30% dos homens e 35% das mulheres, nessa mesma faixa etária, acreditam que pessoalmente influenciam na política.

São atores que não se vêem como agentes capazes de atuar politicamente. O que indica uma descrença de certas configurações do mundo da política, principalmente as suas esferas mais institucionalizadas. São 92%, entre os jovens de toda a amostra, os que nunca participaram de reuniões de partidos políticos, enquanto que as atividades com maior adesão são as que se restringem a uma ação mais individualizada, com menor participação coletiva, como ler ou assistir noticiário sobre política (65%), conversar com outras pessoas sobre política (49%) e tentar convencer os outros a votar em seus candidatos no período eleitoral (31%).

Isso se revela ainda mais caracterizado quanto se pergunta sobre sua confiança nas instituições. Os três piores desempenhos são para os vereadores de sua cidade (61%), os partidos políticos (65%) e os deputados e senadores do Congresso Nacional (64%).

Os jovens, além de traços hedonistas, possuem também características individualistas. Mas esse individualismo, mais do que uma conduta moral, é um resultante de sua sociabilidade marcada pelo presente. Assim, perseguindo essa hipótese, poderemos compreender o que os motiva na escolha das três instituições que mais confiam: a família (98%), professores (90%) e igreja e padres católicos (75%). Ou seja, mesmo com as mutações pelas quais passam a família e a escola, são ainda estas as instituições em que os jovens confiam. E não é à toa que isso se dá, pois, assim como a política é exercida na proximidade do contato e se rejeitam os políticos oficiais, são os pais e professores que mais próximos se encontram deles. E aí, a confiança - ou a desconfiança - não se dá através de um filtro social ou mediação mais complexa que não sejam as suas próprias conclusões e a de seus pares.

É possível, portanto, encontrar, em meio ao hedonismo e ao individualismo, um ideal de maior inserção social que se materializa na participação em grupos culturais, desportivos ou religiosos (15%), ou no desejo de vir a participar em associação/conselho ligado à educação ou à saúde (60%), grupo de defesa do meio ambiente (57%), clubes/associações desportivas (53%), associação profissional (51%) e grupo ligado ao movimento negro/anti-racismo (50%). Estes índices indicam a adesão a causas que os tocam mais de perto e que possam trazer uma satisfação mais imediata na superação das incertezas e assimetrias sociais vividas em seu cotidiano.

Violência e juventude

Os jovens aqui retratados são os mais vulneráveis socialmente. Não possuem apenas uma escolaridade acidentada, mas realizam incursões em atividades que trazem algum risco pessoal ou social à sua integridade física ou psíquica. A questão da violência urbana é emblemática dessa situação em que os ganhos são muito inferiores às perdas. O dinheiro, poder ou prestígio que possam ser aquiridos em atividades associadas ao crime, além de empurrar esses jovens para a marginalidade, representam uma investida arriscada em que eles se tornam as principais vítimas.

Entre 1994 e 2004, os homicídios na população jovem saltaram de 11.330 assassinatos para 18.599, com aumento decenal de 64,2%, crescimento bem superior ao da população total que é de 48,4%, conforme mostra o gráfico, a seguir¹¹. Já a taxa média de homicídios juvenis (51,7 a cada 100.000 jovens) é 148,4% superior à taxa do resto da população: 20,8 em 100.000.

Ser jovem é um risco de vida em algumas realidades brasileiras, mas esses jovens também se arriscam quando incursionam no crime. Aqui, algoz e vítima se emparelham num vórtice da desrazão que apenas a violência instaura a identificá-los como semelhantes. Esses jovens se marginalizam na dupla acepção do termo por serem postos à margem e por se encantarem pelas “facilidades” da delinquência. Marginalizados e marginais a compor a marginália, sem princípio nem fim, posto que, em meio ao caos da violência urbana, “quem fica parado é poste”, alvo certo de bala perdida. Na lei do salve-se quem puder, contam-se as vítimas que, invariavelmente, não esqueçamos, são sobrerrepresentadas pela população pobre e negra.

São trajetórias erráticas em condições tão adversas. Se, como nos diz o poeta, “navegar é preciso, viver não é preciso”, não podemos requerer desses jovens a precisão de um cartógrafo para quem a carta náutica conduzirá o timoneiro ao seu destino. A imprecisão que é viver se funda em um sentimento da vastidão do mundo. Ser sujeito de sua experiência leva-os a atribuírem sentido ao mundo que lhes parece vasto, mesmo com as carências e os constrangimentos experimentados. O trânsito pelas “marginalidades” é apenas um aspecto desse percurso que pode vir a ser alterado e é nossa função, como educadores, atuar para que de fato aconteça.

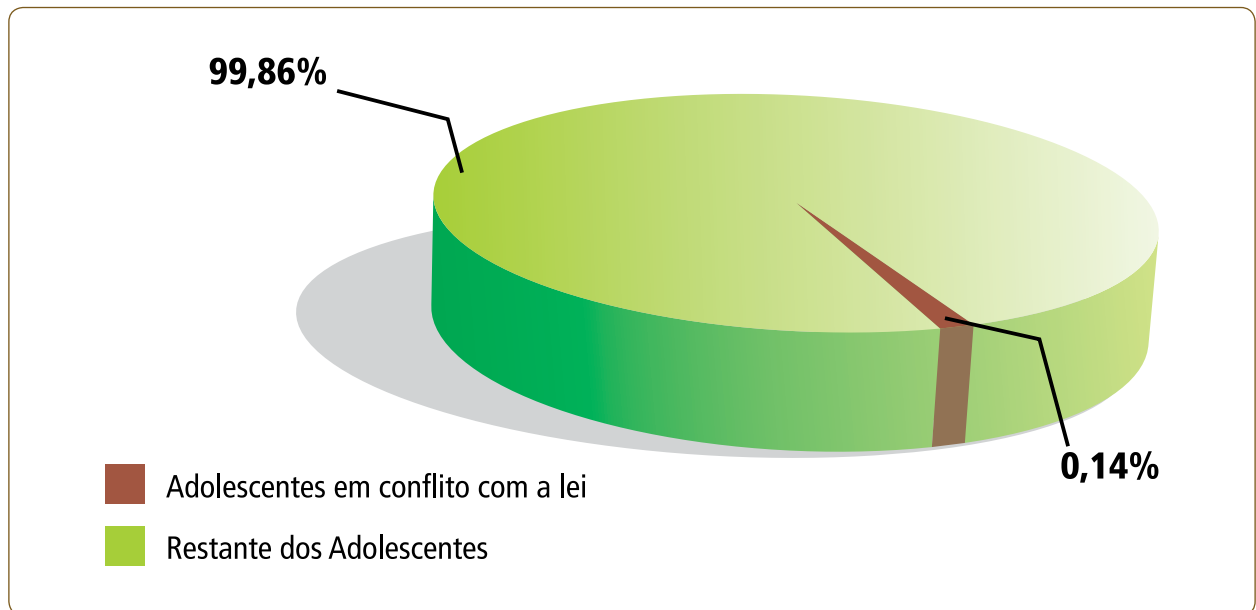
É a condição de ser jovem que os impulsiona numa antecipação do futuro para que se refunde um passado ainda não distante e que, apesar de pouco aportar no tocante ao capital

¹¹ WASELFSZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007, 191p. Disponível em http://www.oei.org.br/mapa_da_violencia_baixa.pdf

cultural que o distinga socialmente, ainda tem na família e na escola, principalmente, duas das instituições capazes de lastrear as mediações sociais necessárias em seu amadurecimento psicossocial. Por isso, a ênfase das medidas de proteção, previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), articulam-se com a manutenção da família natural e sua reinserção na escola¹².

Infelizmente, para alguns educadores, o ECA pune a escola quando prevê a matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino - um sentimento também presente frente a outras políticas de inclusão social como as que vinculam frequência escolar e acesso a programas de transferência de renda. Um dos mitos é de que são muitos os jovens em conflito com a lei. Porém, ao observamos o gráfico abaixo, percebermos que esse número é bastante reduzido.

Gráfico 2



Fonte: IBGE / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2005/2008 - Organização: marcelo Ilha

¹² Art. 99. As medidas previstas neste Capítulo poderão ser aplicadas isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo.
 Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.
 Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:
 I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
 II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
 III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
 IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
 V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
 VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
 VII - abrigo em entidade; (Vide Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
 VIII - colocação em família substituta.
 Parágrafo único. O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

Ou seja, no biênio 2005/2006, apenas 0,14 dos adolescentes, jovens entre 12 e 18 anos, estavam em conflito com a lei e, portanto, estavam efetivamente inseridos em algumas das medidas sócio-educativas previstas pelo Estatuto¹³. São aqueles que estão em privação de liberdade, portanto, na última medida prevista já como recurso limite, que se encontram os agentes de alguma atividade criminosa que põe em risco sua inserção social.

Outro mito decorrente do primeiro é que são esses os alunos enviados à escola. E que a escola, portanto, torna-se um reformatório por abrigar meninos e meninas “perigosos”. É necessário esclarecer – como prevê o ECA – que cabe aos operadores do direito a decisão sobre a privação da liberdade a que será submetido o adolescente infrator e que, portanto, a reinserção escolar serve justamente aos que não representam risco para o convívio social: são enviados à escola como uma medida sócio-educativa, capaz de retomar os laços sociais que estão em risco.

Como o próprio Estatuto sinaliza, não se trata de leniência com o jovem, muito menos de impunidade. Medidas são previstas contra o jovem infrator, como medidas também são previstas para os comportamentos de indisciplina para com as instituições, inclusive contra a família e a escola. Mas, o que não se deve perder de vista é que essas são as instituições passíveis de socializar o adolescente e educá-lo em seu amadurecimento psicossocial, cabendo aos pais e professores a responsabilidade pela educação ofertada e, obviamente, fazendo valer os princípios de um convívio social adequado entre as gerações.

Trabalho

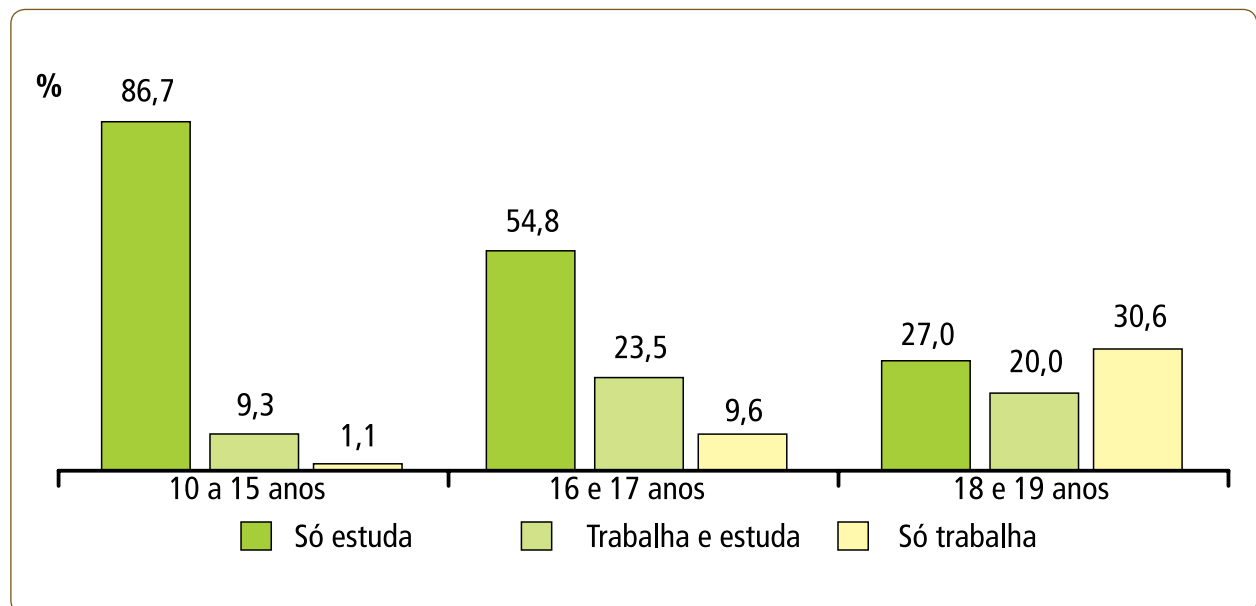
O trabalho infanto-juvenil no Brasil é um dos problemas mais graves que possuímos. É responsável pelo abandono escolar justamente daqueles que mais necessitariam de uma escolarização mais longa. Jovens que não possuem um acúmulo de anos de estudo e entram no mercado de trabalho mais cedo, exercem atividades que exigem pouca ou nenhuma formação, o que pode vir a comprometer o seu futuro e de seus descendentes. Por isso, combater o problema é uma prioridade. Ao longo do tempo, as políticas de combate ao trabalho infanto-juvenil no Brasil surtiram algum efeito, mas a queda se estabilizou nos últimos anos para a faixa etária de 15 a 17 anos, inclusive porque o marco legal para a iniciação ao trabalho como aprendiz é a idade de 14 anos e para o trabalho em geral é a idade de 16 anos. Ou seja, para a faixa dos 15 aos 17 anos concede-se o ingresso parcial

¹³ Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

ou total no mundo do trabalho. Isto, por si, não seria um problema, posto que além de não haver impedimentos legais, há um consenso de que o trabalho é uma atividade passível de conviver com os estudos. Mas os dados revelam que essa não é uma verdade para toda a população juvenil.

Conforme o Gráfico 03, quanto mais aumenta a idade, cresce a inserção laboral, concomitante ao abandono da escola. O que nos leva a afirmar que a coexistência do trabalho com os estudos não se dá sem conflitos que são decisivos para a evasão da escola. Esse conflito é maior justamente na faixa de 18 a 19 anos, época destinada à inserção no ensino superior e âmbito decisivo para uma qualificação profissional mais especializada.

Gráfico 3 - Percentual das crianças, adolescentes e jovens de 10 a 19 anos de idade, por condição de atividade na semana de referência, segundo os grupos de idade - Brasil - 2006



Fonte: IBGE / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

Devemos nos atentar para a dinâmica que subjaz a escolha prioritária pelo mercado de trabalho que já se diferencia nas idades de 16 e 17 anos. Já vimos que para a maior parte desses alunos com 16 e 17 anos, o ensino médio é algo distante, quase inatingível. Portanto, o apelo ao trabalho nessa idade correlaciona-se diretamente com uma escolaridade acidentada, em que a ocupação laboral permitiria acesso a uma renda decisiva, em um momento em que o jovem busca uma autonomia financeira que lhe possibilite a realização de pequenos gastos, capazes de lhe propiciar o acesso ao consumo e uma maior mobilidade exigida pelo trânsito social que a idade lhe permite. Entre escola e trabalho, ganha o trabalho, ou melhor, ganha alguma atividade, mesmo que precária, que lhe garanta o acesso a uma renda minimamente satisfatória.

Menos escola e mais trabalho é quase um destino para quem fracassa e não demonstra os rendimentos educacionais necessários para permanecer em um fluxo escolar onde há coerência mais justa entre idade/série-ano. A aceitação dessa realidade encontra-se naturalizada na sociedade brasileira. Numa sociedade de passado escravista, em que o trabalho manual é destinado a uma população sequestrada de seus direitos mínimos, parece natural que o trabalho braçal de menor qualificação e de menor remuneração seja destinado aos que não têm escola, nem outros indicativos mínimos de acesso ao direito de moradia, transporte, alimentação ou saúde.

Essa realidade macro adversa ganha contornos ainda mais perversos quando isolamos alguns dados populacionais. No campo, o trabalho infanto-juvenil é ainda mais intenso. As políticas de prevenção e erradicação do trabalho infanto-juvenil no campo não atingiram seus objetivos na mesma velocidade que na população urbana, na mesma faixa etária. O que também corrobora análises anteriores da performance escolar desses jovens, sua baixa escolaridade em relação à população urbana na mesma faixa e o maior abandono da escola para se ocupar da lida do campo. O trabalho infanto-juvenil encontra-se ainda mais naturalizado porque a família camponesa é uma unidade produtiva e todos compõem a mão-de-obra a ser empregada na lavoura da terra. Aqui, o desafio por aumento de escolaridade e diminuição do trabalho infantil é maior

Segundo a Fundação Getúlio Vargas, estudos e trabalho dividem a atenção da criança e do jovem desde muito cedo numa dinâmica favorável ao abandono da escola. Disparado há o desejo de procurar trabalho (76,40%, em 2006) como uma decisão do jovem para ter uma renda própria que lhe subsidie seus interesses de consumo ou de sua família. Os afazeres domésticos reaparecem como um item também significativo, logo depois a falta de dinheiro para as despesas escolares e a preferência dos pais para que trabalhem. Tanto o trabalho doméstico, quanto a falta de dinheiro das famílias em manter os jovens na escola servem de indutor familiar para o abandono escolar. Esse fenômeno exige das políticas públicas uma associação mais eficaz entre escolaridade e ações de assistência para com as famílias e de geração de rendas para os jovens.

Os banidos por oferta escolar

Os dados organizados pela pesquisa da Fundação Getúlio Vargas trazem ainda um conjunto de itens que imputam à oferta escolar o fato de ainda haverem alunos que evadem da escola.

TABELA — Composição dos motivos de Oferta para Evasão % (10,9% no total de pessoas)

Ano	2004	2006
Total dos restritos por oferta	100	100
Presença de doença ou incapacidade por parte do estudante	45,97	45,1
Falta de vaga	17,77	15,75
Não existir escola perto de casa	17,05	12,55
Escola não oferece outras séries ou curso mais elevado	-	6,92
Falta de transporte escolar	12,49	10,23
Problemas de documentação	6,68	9,45
Não tem quem levasse	0,06	-

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE

A tabela mostra os impedimentos passíveis de existirem quando se pensa a universalização da educação básica. Há ainda problemas na cobertura escolar para os jovens na faixa etária pesquisada, bem como ausência de vagas, escolas ou cursos/séries desejados. Há, também, questões relacionadas à assistência ao estudante como o transporte escolar e outros que entrecruzam a política educacional como direitos à saúde e ao registro civil. Essas questões demandam dos gestores públicos uma maior atenção na condução das políticas sociais, em geral.

Trabalho infanto-juvenil e gênero

Os afazeres domésticos são realizados por 1,7% dos indivíduos de 10 a 16 anos e 9,1% para os de 16 e 17 anos. Os índices não indicam a variável gênero nessa distribuição, mas acreditamos que a percentagem de trabalho doméstico é majoritariamente associada ao sexo feminino, conforme indicação da literatura.

Em tabela elaborada por CAMARANO et al (2003), encontra-se a distribuição das categorias de ocupação entre jovens de 15 a 24 anos numa comparação entre 1981 e 2001. Entre as ocupações femininas, a mais relevante é a de empregada doméstica. O que nos indicaria possivelmente que o treino para essa ocupação já começaria em tenra idade quando as meninas são compelidas a cuidarem dos afazeres domésticos em seus domicílios. É interessante observar o registro de infrequência de meninas às aulas. É comum que este evento esteja relacionado ao cuidado com irmãos menores. Também é comum que meninas desempenhem tarefas domésticas enquanto as mães trabalham.

É possível, também, extrair da tabela que as mulheres estão mais presentes no setor de serviço e vinculadas às funções de vendedoras, caixas, garçonetes, costureiras, auxiliares administrativos e professoras do ensino fundamental.

Características atribuídas ao feminino como o cuidado, atenção, simpatia, doçura devem estar orientando essas inserções no campo profissional. Já os homens dedicam-se ao trabalho braçal na construção civil, nos serviços agropecuários e, mesmo no setor de serviços, dedicam-se a profissões caracterizadas pelo trabalho manual, tais como mecânico ou motorista.

Nossa hipótese é que as mulheres são treinadas desde cedo para se ocuparem de profissões associadas ao feminino como, por exemplo, os afazeres domésticos, e que o mercado de trabalho em que estas se inserem incorpora esse saber fazer, sem, contudo, reconhecê-lo como qualificação para o emprego.

Na tabela abaixo, é patente o avanço de escolaridade para homens e mulheres nos vinte anos que separam 1981 e 2001, mas as mulheres, que já possuíam em 1981 um melhor ponto de partida, conseguiram manter essa diferença frente aos homens pelo menos no que se refere a ocupações com baixo ou médio prestígio social.

Categorias de ocupação com maior frequência entre os jovens de 15 a 24 anos (1981 e 2001)

		Proporção (em porcentagem)		Anos de estudo		Remuneração média (em reais)
		1981	2001	1981	2001	2000
HOMES	Ocupação					
	Trabalhadores agropecuários	27,3	18	2,6	4,3	89,04
	Auxiliar administrativo	6,4	4,3	9	10,2	365,08
	Lojista	5,6	7,9	6,3	5,7	263,4
	Servente de pedreiro	4,9	5,2	3,4	5,7	198,68
	Trabalhador braçal sem especificação	4,8	4,4	2,8	5,7	195,92
	Produtor agropecuário autônomo	4,2	-	2,4	-	-
	Porteiro, vigia ou servente	3,6	4,1	5,6	7,8	269,58
	Mecânico sem especialização	3	3,1	5,7	7,8	286,49
	Pedreiro	2,6	-	3,9	-	-
	Motorista	2,3	2,3	5,6	7,9	460,72
	Outras ocupações não definidas	-	5,5	-	8,1	282,85
	Garçom	-	2,3	-	7,7	240,57
	Empregada doméstica	25,1	22	3,7	6,5	140,11
MULHERS	Trabalhadora agropecuária	16,2	6,5	2,8	5	33,27
	Auxiliar administrativa	14,4	13,7	9,8	10,7	342,36
	Lojista	6,9	12,8	7,2	9,6	249,3
	Professora do ensino fundamental	4,5	4	9,4	11,4	289,57
	Costureira	4	3	5,5	8,4	235,13
	Caixa	2,5	3,2	8,8	10,4	295,3
	Outras ocupações não definidas	2,4	3,8	7,9	10,8	286,1
	Porteira, vigia ou servente	1,5	-	4,8	-	-
	Garçonete	1,8	3,6	4,8	8	187,29
	Vendedora ambulante	-	2,4	-	7,6	147

Fonte: IBGE/PNADs de 1981 e 2001.

Ócio e Lazer

Na pesquisa da Fundação Perseu Abramo, entre os jovens entre 15 e 17 anos, o trabalho é uma atividade de expressão ambígua. Quando perguntados sobre os conceitos que associam ao trabalho, necessidade (64%), independência (55%) e crescimento (47%), foram os mais indicados entre os jovens de 15 a 24 anos. Em contrapartida, auto-realização (29%) e exploração (4%) foram os menos indicados. Para os que possuem apenas o fundamental (71%) e renda familiar de até dois salários mínimos (69%), a necessidade foi o item mais escolhido.

O uso do dinheiro que se ganha com o trabalho demonstra, entretanto, que a necessidade não é apenas uma pressão da família por uma maior renda. Assim, podemos entender o papel da independência que o dinheiro confere ao jovem, pois, enquanto na faixa etária de 15 a 17 anos, 33% dos homens e 35 % das mulheres usam o dinheiro só para si, 59% dos homens e 57% das mulheres o dividem e apenas 4% dos homens e 5% das mulheres entregam para a família tudo o que ganham. Ou seja, o dinheiro, mesmo quando serve para ajudar a família, confere autonomia ao jovem para transitar, em seu tempo livre, no mundo da cultura juvenil.

Quando perguntados sobre o que gostam de fazer durante a semana e os nos finais de semana, as três atividades mais indicadas pelo total de jovens da amostra foram: assistir televisão, ouvir rádio e encontrar amigos. Aqui as escolhas são orientadas por um lazer associado à rede de sociabilidade já constituída pela família e amigos. São atividades de nenhum custo direto e que podem ser usufruídas em sua moradia ou na vizinhança.

Já o uso do tempo livre é associado a um espaço social mais especializado que exige alguma renda como ir ao cinema, bailes, igreja, praia, shopping, parques, bares, viagem, lanchonete, circo, show de música, estádio e teatro. É o mundo da cultura que, mesmo quando de livre ingresso, ainda exige alguma renda para o transporte ou alimentação, por exemplo, e que, portanto, não pode ser acessado sem dinheiro.

Há uma pressão clara por acesso à renda, em um contexto no qual o que foi aprendido ou vivenciado na escola é considerado, por 76% dos entrevistados, como de muita importância para seu futuro profissional, e por 56% como de muita importância para se conseguir um trabalho hoje. Essa diferença de importâncias demonstra que há um declínio atribuído à escola quando a questão da inserção do mercado de trabalho emerge.

O que aponta esse trinômio trabalho, escola e tempo livre? Primeiro, é preciso perceber que essas três dimensões são valorizadas pelos jovens e não se trata de opor uma à outra.

Segundo, as relações de implicação entre as três dimensões se dão numa lógica própria que não se excluem necessariamente, mas se complementam sob as pressões sociais advindas das condições sociais em que vivem esses jovens. Em terceiro lugar, cada uma delas possui uma especificidade própria e garantias do ponto de vista do direito de todos ao trabalho, à escola e ao lazer.

A escola é muito valorizada pelos jovens no que ela aporta de convivência e preparação para o futuro, mesmo que sem muito sentido prático para as demandas de inserção no trabalho. Lá estão os amigos e conhecidos da vizinhança, lá ressoam os acontecimentos presenciados na cidade e no entorno, lá é possível se reconhecer como participante de uma instituição aberta para o seu cotidiano.

O lazer é a dimensão mais descompromissada, em que se exige um usufruto de outra temporalidade e espacialidade para a fruição de si. Essa saída do cotidiano é a busca de uma superação da mesmice, a busca de um sentido para a vida para além da escola e do trabalho, dimensões essas que possuem uma grande regulação da participação subjetiva. Essas características de menor controle das instituições sociais, como de maior uso de si por si, já se apresentam tanto no lazer - inscrito entre os tempos do trabalho e do estudo e vivenciados nas circunvizinhanças do local de moradia - quanto associadas à saída desses limitadores.

O ideal seria conjugar todas as três dimensões com parcimônia. Mas esses são jovens da urgência. E conjugar trabalho e escola não é uma tarefa fácil para eles que necessitam exercer o seu direito a essas três dimensões em contextos adversos. Cabe às políticas voltadas à juventude, por um lado, diminuir essas compressões advindas das carências e ampliar as inserções dos jovens no acesso a uma renda que lhes permita permanecer na escola e usufruir um lazer significativo; e, por outro lado, incentivar, através da cultura e da produção cultural, processos de engajamento social que redundem em uma maior ampliação dos espaços de participação juvenil.

Configurações familiares, sexo, sexualidade e gênero

Na pesquisa da Fundação Perseu Abramo, na faixa etária de 15 a 17 anos, 99% dos homens eram solteiros e 91% das mulheres declararam serem solteiras. Entre os homens, apenas 1% vivia amigado; já com as mulheres, esse número chega a 7% de amigas e 2% encontram-se casadas. Ou seja, os homens permanecem solteiros mais tempo que as mulheres. Essa situação que vitimiza mais ainda as meninas transparece quando tomamos a declaração de quem já havia mantido relações sexuais ou eram virgens quando da

entrevista: declararam já ter tido relações sexuais 52% dos homens e 30% das mulheres; entre os que se declararam virgens, contabilizou-se 40% de homens e 64% de mulheres.

Meninas tendem a ter relações sexuais mais tarde, mas experimentam as obrigações decorrentes da maternidade mais cedo. Esta tendência se evidencia ao percebemos que 9% do total dos entrevistados do sexo masculino, incluindo todos os jovens entre 15 e 24 anos, vivem com os filhos, enquanto as mulheres são 29%. Desse percentual, dos que vivem com os filhos, 5% dos homens vivem apenas com a esposa, sem os pais ou sogros, 1% vivem sem cônjuge, mas com os pais ou sogros e 2% vive com o cônjuge e os pais ou sogros; já para as mulheres, são 16% que vivem apenas com os o cônjuge, 9% apenas com os pais ou sogros e 3% com os dois.

Em todas as configurações familiares são as mulheres que correm maior risco de assumirem o ônus com o cuidado da prole, mesmo adiando o início da vida sexual por mais tempo. Ou seja, apesar de um investimento sexual adiado, os dividendos são precoces e decisivos na trajetória dessas meninas. A proporção das meninas de 15 a 17 anos que têm filhos e deixaram a escola é mais de quatorze vezes superior às que permaneceram inseridas na escola.

Enquanto 20% dos meninos tiveram o primeiro filho antes de completar 18 anos, são 47% as meninas que tiveram o primeiro filho nesta idade, sendo que 13% delas até a idade de 15 anos, 15% aos 16 anos e 19% aos 17 anos, segundo a Fundação Perseu Abramo. Outro dado interessante é que, entre 15 e 17 anos, 65% dos meninos e 61% das meninas disseram que a gravidez não foi planejada. Já no total da amostra pesquisada - jovens entre 15 e 24 anos - há 72% de mulheres que tomam conta do filho sozinhas, enquanto esse número cai para 2% dos homens.

Não importa, portanto, quais os dados tomemos para admitir que a subalternidade das mulheres aos homens as penaliza mais fortemente por expô-las às assimetrias do sistema sexo-gênero nas quais funções, ainda herdeiras de um passado patriarcal, as impelem a uma autoimagem sexual de inferioridade.

A pesquisa demonstra, ainda, que são poucos os meninos e meninas, na faixa etária de 15 a 17 anos, que admitiram terem tido relação sexual com pessoas do mesmo sexo (3% para os homens e 4% para as mulheres, sendo que ainda há 1% de meninas que se disseram bissexuais). Supomos que os números possam estar subrepresentados pela aversão de ser identificado como homossexual, como alguém despossuído de virilidade. Não esqueçamos que a literatura sobre gênero já indica uma representação das relações homoeróticas como desposuídas de vínculos amorosos e que boa parte dos “homens que fazem sexo com homens/HSH” recusam a reconhecerem-se como homossexuais, apesar de terem práticas homoeróticas.

Essa dinâmica é fruto da homofobia que transparece em outra pesquisa nacional conduzida por CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA (2004). Nela, a homofobia encontra-se arraigada entre os rapazes pesquisados, estudantes da educação básica em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, que consideram bater em homossexuais a ação menos violenta entre seis em que os outros itens seriam: atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar e andar armado.

É fato que a violência explícita pressupõe uma violência latente. E que a homofobia é uma decorrência da heteronormatividade que regula uma centralidade naturalizada e normativa das relações heterossexuais que dispõe uma assimetria de gênero entre homens e mulheres. Ou seja, a homofobia é expressão de um código de gêneros que impede a homens e mulheres terem relações menos desiguais entre si, mas que atinge mais intensamente os que rompem com a virilidade atribuída aos comportamentos sociais masculinos simetricamente dispostos nos corpos sexuais de meninos e meninas. São os homens efeminados, as meninas masculinizadas, as travestis e os homens e mulheres transexuais que se aplica com mais rigor a homofobia — sem que necessariamente tenham eles práticas homoeróticas.

O abandono escolar por esses sujeitos é apenas a ponta de um iceberg em que operam as assimetrias de gênero na escola e que demandam, portanto, políticas específicas na área de saúde, educação e assistência, não apenas para o combate às discriminações, mas para a valorização de suas vítimas e de suas identidades de gênero.

Conclusão: outra escola é possível

A inserção no mercado de trabalho ou a incursão por pequenos delitos, a busca de uma satisfação pessoal no exercício da sexualidade ou na experimentação de drogas são aspectos que pontuam a sua trajetória. Para alguns, os pontos se tornam inflexões decisivas a assinalar mudanças nas rotas seguidas. O abandono escolar é uma resultante dessas escolhas que se tornam inconciliáveis com a escola. A permanência, mesmo sob o signo da repetência, é sinal de que há algo nessa adesão que possa ser revertida ao jovem como ganho educacional. O que aqui queremos ressaltar, entretanto, não é o caráter preventivo que a escola possa aportar a esse jovem ao promover educação para o trabalho, educação sexual ou de prevenção à drogadicção. Isso já é sua função. O que deve aqui ser pensado é outro modelo de escola, é o que também já está previsto em sua função social, mas que deve se conformar a outros moldes mais próximos à experiência cultural desses jovens.

Quais os tempos e espaços passíveis de serem mobilizados para que a escola se aproxime dos tempos e espaços desses jovens? Que dinâmicas sociais usualmente não escolares podem vir a se tornar educativas para esse contingente? Que aprendizagens são necessárias para

esses jovens, tanto no que concernem às dimensões educativas mais escolares como aos conteúdos disciplinares, quanto às práticas sociais mais difusas e que já impregnam sua condição juvenil? Quais os ritmos desejados para a experiência educativa a ser realizada?

O ensino fundamental para os jovens de 15 a 17 anos

A escola é uma organização complexa e vários intervenientes atuam na conformação do espaço da sala de aula. Como a proposta aqui apresentada leva em consideração o que pode ser feito no curtíssimo prazo, deixaremos de lado as que, apesar de sua relevância, dependem de ações mais estruturais e que se refletem no que se passa no espaço limitado da sala. Elegemos como centralidade as interações entre professores e alunos no cotidiano da escola.

Entre os aspectos histórico-estruturais que configuram a educação básica no Brasil, poderíamos citar a política educacional que define a organização sistêmica da educação básica nacional; financiamento e gestão dos recursos para a educação; formação, remuneração e carreira docentes; currículos e orientações didático-pedagógicas mais gerais.

Um outro conjunto de intervenientes refere-se às tendências institucionais que se materializam no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares como uma resposta singular a questões locais. Assim, considerando a que rede pertence à escola, a organização dos tempos e espaços propugnados pela política educacional, a formação de seus professores e as condições de exercício da docência, o PPP é elaborado como a materialização da oferta educativa destinada a um público específico com aspectos demográficos próprios. Esses vieses, apesar de aspectos assemelhados com a rede em que está inserida ou com a população local, se consolidam como uma resposta única de uma escola a um desafio educacional dado. Assim, muitas vezes, é uma resposta ainda mais específica de um turno, por exemplo, que atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou de um grupo de professores como os que atendem às crianças em alfabetização.

A interação face-a-face em sala de aula é atravessada por todos esses intervenientes. A sala de aula é um espaço singular e, ao mesmo tempo, circunscrito nas outras esferas. Por isso, é o nível mais fluido para análise, pois corresponde aos processos menos estruturais e que, muitas vezes, é pouco palpável pelas políticas públicas e pelas gestões institucionais. Esse caráter de porosidade faz com que seja um espaço mais reificado por

apego à tradição e, concomitante, um espaço de maior invenção e criação da experiência pedagógica.

É um espaço de intensa negociação entre os atores sociais. Professores e alunos encontram-se frente à frente e devem negociar a sala de aula todos os dias dos 200 previstos anualmente para cada série/ano de escolaridade. Na maior parte das vezes, aqui se materializam os ritmos de aprendizagem, as relevâncias pedagógicas e se minimizam ou maximizam os desdobramentos das características extra-classe e intra-classe dos sujeitos envolvidos: alunos e professores. Uma proposta sensível aos jovens tem que resultar em um processo mais educativo e mais rico de significados que redunde em mais educação para todos.

É claro, entretanto, que esse movimento interpelará as outras esferas mais externas à sala de aula. Será necessário que as unidades escolares e os gestores das políticas educacionais se sensibilizem com essa urgência e se utilizem, para a elaboração de uma escola para esses jovens de 15 a 17 anos ainda no ensino fundamental, das possibilidades existentes na legislação, das políticas sociais de inclusão em curso, do acúmulo do movimento de educação popular, das experiências educativas inovadoras conduzidas pelos mais diferentes agentes.

O jovem de 15 a 17 anos como aluno do ensino fundamental

A partir da sala de aula, é comum o professor caracterizar para seus colegas esses jovens como, por um lado, indisciplinados, bagunceiros e desordeiros; e/ou, por outro lado, desinteressados, apáticos, desmotivados para o trabalho escolar. No primeiro bloco, os termos prendem-se ao comportamento esperado dos alunos e, no segundo bloco, a seu desempenho acadêmico. Para os professores, esses dois blocos constituem o mérito escolar. O bom aluno é o que agrega qualidades nos dois campos e o mau aluno é o que não consegue sair-se bem em nenhum dos dois. Só que os alunos, obviamente, não se dividem tão claramente em dois blocos tão coesos. Em seu cotidiano, cabe aos professores classificar os alunos entre o que seria o “bom” e o “mau” aluno e distribuir todos os alunos reais entre um pólo e outro. O “lugar” atribuído ao aluno se dará no esforço manifestado por cada um em convencer o professor de que ele está tentando se adequar às expectativas docentes.

Os mais esforçados serão premiados, os menos esforçados, punidos. Esses alunos multirrepetentes são os que, de alguma maneira, associam desempenho acadêmico frágil com com-

portamento disciplinar inadequado. Qualquer alteração na escola, portanto, deve alterar esses dois campos em que a atuação do jovem é percebida.

Disciplina e aprendizagem

Bagunceiro, indisciplinado, desordeiro e violento. Estes termos, às vezes, confundem-se por sua imprecisão e escondem dinâmicas completamente diferentes para se referir tanto à violência como à incivilidade que os jovens manifestam na escola. A literatura, consensualmente, considera a violência como uma manifestação mais consistente de desordem social que pode ser caracterizada criminalmente por se tratar de roubo, homicídio, tráfico e consumo de droga, violência sexual e outros que envolvam violência física como depredação do patrimônio e brigas. A incivilidade refere-se a um conjunto de práticas de menor gravidade e mais invisíveis que se materializam na quebra das regras de convivência por incidir diretamente nas expectativas sociais que nutrimos uns pelos outros em nossas interações sociais. Em um assalto, por exemplo, há uma intenção de dolo do assaltante em usurpar um bem sob coação da vítima. Aqui a violência pode ser caracterizada com clareza. Já em encontros casuais como, por exemplo, um esbarrão não intencional na rua ou na compra de um saco de pipocas, esperamos que a pessoa com quem nos esbarramos ou o pipoqueiro reconheçam a impessoalidade de cada um dos atos. Um pedido de desculpas no primeiro exemplo e um obrigado, após uma educada solicitação no segundo exemplo, é o que se espera que aconteça. Quando isso não acontece temos um ato incivil.

Esta clareza não se dá na escola. Nela, muita das vezes, incivilidade e violência se misturam, apesar da nitidez em caracterizar quando cada uma se dá. Por isso costuma-se referir a todos esses atos como indisciplina, como se houvesse um *continuum* entre a incivilidade e a violência. Ou seja, no cotidiano da escola não é tão tranquilo diferenciar uma da outra, apesar da clareza conceitual que tenhamos sobre cada uma.

Aqui nos deteremos, para além das questões macro-estruturais, no que se passa nas interações entre os jovens na escola e que podem nos ajudar a melhor compreender o clima escolar. Na escola, os encontros e desencontros não são fortuitos. O esbarrão no recreio não é dado em uma pessoa aleatória. Mas em alguém com quem, possivelmente, se compartilha a vizinhança no entorno da escola e, inexoravelmente, se convive por 200 dias e 800 horas, durante os anos de trajetória escolar. Essa relação que, a princípio era para se dar mediada pela impessoalidade com que se deve tratar um esbarrão, é afetada por um conjunto de percepções sobre si e sobre o outro que promovem uma dinâmica de mútua implicação para os atos mais banais.

A escola busca, por seu turno, controlar essas interações ao estabelecer as famosas regras disciplinares a serem seguidas pelos alunos. Muitas vezes, a escola realiza todo um processo de consulta para a elaboração das regras com os alunos que endossam regras e punições severas. A questão é que a escola, ao dar o veredicto e aplicar as punições, não realiza nenhum mecanismo de compartilhamento das decisões a serem tomadas. Os alunos vêem isso como uma injustiça cometida pela escola, pois, para eles, a escola não conhece todos os motivos que levaram à emergência do litígio. E entre os motivos dos jovens, poderá haver motivos palpáveis e relevantes ou motivos menos palpáveis, apesar de relevantes, que se inscrevem nas razões que não se integram à aceitação da prescrição contida na regra. Neste sentido, estas regras são seguidas por eles até certo ponto. Até o ponto em que o que se perde é menos do que o que se ganha. A contabilidade é relativamente simples. Seguir a regra exige abrir mão de certas satisfações que devem ser substituídas pelos prêmios escolares e estas satisfações são de uma ordem mais subliminar, menos passíveis de uma apreensão rigorosa.

Ou seja, há lógicas que mobilizam a interação desses alunos em que o ganho motivacional não se encontra na instituição escolar - como uma boa nota ou um certificado de conclusão - mas que se vinculam à experiência subjetiva de cada jovem em agir na cena pública segundo outras exigências não-escolares que são valoradas pelo grupo de pertença juvenil.

A zoação é uma expressão desse ganho.

Zoação e bagunça

Zoar é uma expressão dos alunos para definir o que realizam em sala, a causa e os ganhos que obtêm ao não se aterem apenas às demandas exigidas pelas regras escolares. É mais fácil entender a zoação quando a diferimos de bagunça. Para eles, bagunceiro é o aluno que atrapalha a aula “fazendo gracinha”; zoador é o aluno que se expressa zoando com os colegas, sem atrapalhar o andamento da aula. É como se fossem dois tipos de brincadeiras, sendo que a primeira é ofensiva com os colegas e com as expectativas escolares; já a segunda, não ofende os colegas, pois há um acordo tácito sobre a zoação entre os jovens que a aceitam por reconhecerem-se como co-participantes da ação.

E para os professores? De maneira geral, eles estão fora tacitamente desse acordo feito entre os alunos. Afinal, eles representam a instituição e em seu nome devem confrontar os alunos. Os professores, entretanto, buscam incorporar, em suas atividades de sala de aula, dinâmicas operacionais mais próximas a esses interesses, digamos, orientados pela subjetividade dos discentes. Alguns criam tempos de respiro no ritmo de transmissão dos

conteúdos escolares que devem ser preenchidos por amenidades do cotidiano dos alunos. Outros realizam jogos didáticos como gincanas para canalizar a disposição de zoar para uma competição pedagógica em que certos conteúdos escolares devam ser acertados/aprendidos. Outros, ainda, buscam tornar significativos esses fragmentos e elaboram as aulas a partir das práticas culturais associadas aos jovens. Enfim, os professores, motivados por distintos referenciais pedagógicos, buscam se aproximar desse universo juvenil e preencher de sentido a aula.

Ou seja, professores e alunos negociam a aula ao ajustarem as suas posições para permanecerem em interação, pois, de fato, para ambos, a bagunça é algo indesejável, mesmo que a zoação atenda muito mais aos interesses dos alunos do que aos dos professores. Porém, é interessante perceber que nessa negociação estão presentes não apenas os repertórios pedagógicos dos docentes, por um lado, ou a irreverência manifesta pelos alunos quando zoam. Interfere, para ambos, o conjunto de elementos que compõe uma bagagem cultural que permite maior ou menor capacidade de ajustamento recíproco entre docentes e discentes.

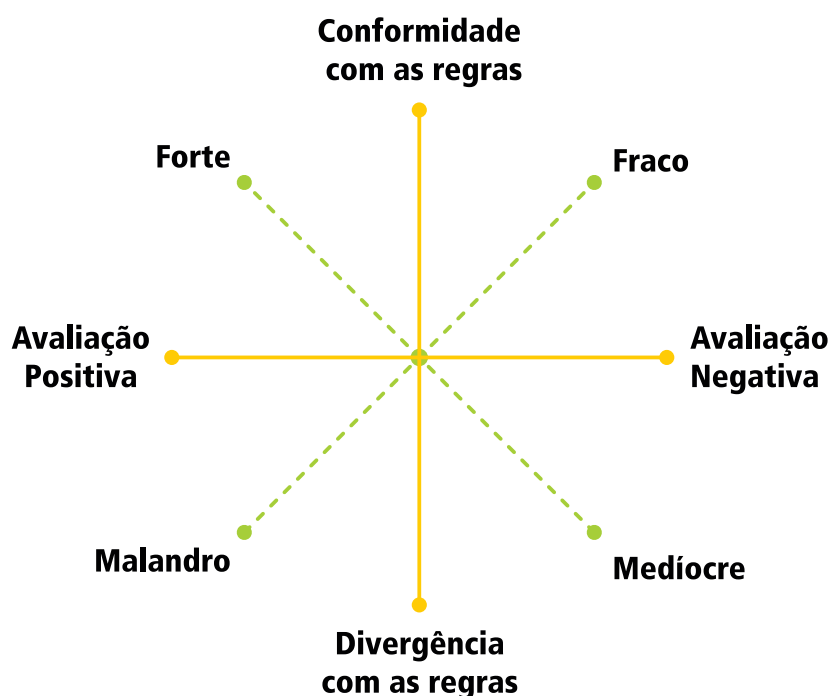
Transmissão e aprendizagem

Muitas vezes, quando os alunos são chamados pelos professores de desinteressados, apáticos e desmotivados para o trabalho escolar, eles estão considerando o esforço desprezado pelo jovem em corresponder a suas expectativas acerca do trabalho escolar ou, pelo menos, de ele permanecer no ritmo médio do conjunto dos alunos. Aqui, a aprendizagem é medida pelos ritmos previstos pela escola em suas temporalidades recortadas por disciplinas, horas-aula, aula para exposição e aula para avaliação, enfim, toda uma dinâmica em que se perde o processo e se acumulam produtos como os deveres de classes, as provas, as atividades.

Esse contexto provoca nos alunos um sentimento de mesmice que faz com que eles, ao considerarem o cotidiano da sala de aula monótono e repetitivo, retirem sua atenção do professor e dediquem-se a uma série de outras interações passíveis de serem mantidas em sala de aula. Para cada um dos professores, a atenção deve voltar-se para a sua disciplina, a cada entrada sua na sala de aula e a sua função é transmitir os conceitos exigidos e previstos pelo currículo. Para os alunos, o conjunto dos professores conforma um todo muito homogêneo pelos arranjos em sala, pelas cobranças, pelos ritmos e implicações no trabalho – as aulas de educação física são um refrigerio no tom monocórdio da sala de aula. E como não há, no interior da sala de aula, apenas os estímulos trazidos pelo professor e frente a uma exposição oral tendo como apoios tecnológicos o quadro, o giz e o livro

didático, torna-se óbvio como a aprendizagem requerida se expressa em um arcabouço livresco e conteudístico.

O desinteresse pela sala de aula pode ser ainda mais acentuado pela defasagem que eles experimentam em relação ao tempo que permaneceram na escola. WOODS (1984) propõe um diagrama para pensar a relação entre aprendizagem e comportamento dimensionada pelo esforço do aluno.



Note-se que o quadro é constituído por dois eixos principais em que se diagramam as polaridades que orientam as tipologias docentes. Na verticalidade dispõem-se os dois pólos excludentes acerca da conformidade e da divergência em relação às regras estabelecidas pela escola e sobre a qual se inscreve a prática docente. Na horizontalidade estende-se o eixo das práticas avaliadoras e que perscrutam e classificam os desempenhos dos alunos buscando-se inseri-los no campo positivo ou negativo. Estes dois eixos se encontram articulados e ganham materialidade através da organização de um conjunto de tarefas que compõem uma estrutura avaliativa dos alunos e de seus desempenhos, tanto do ponto de vista acadêmico, como de seu comportamento disciplinar. São as tarefas executadas em sala de aula que distribuem os alunos em torno de dois outros eixos sobrepostos e entrecruzados diagonalmente aos dois outros a apontarem quais os tipos de alunos se materializam segun-

do as performances a eles atribuídas. Formam-se, portanto, quatro quadrantes demarcados pela interseção de coordenadas e abcissas, nas quais os tipos se distribuem nas zonas correspondentes ao eixo das cotas.

Em sentido horário, da esquerda e acima, encontram-se, no primeiro quadrante, os alunos que possuem performance adequada às exigências escolares, tanto no que concerne à aprendizagem, quanto à disciplina e comportamento. No segundo quadrante, a adequação restringe-se mais enfaticamente à disciplina, deixando a desejar no quesito aprendizagem. No terceiro quadrante, encontram-se os que não possuem uma boa performance em nenhum dos dois campos valorizados pelos docentes. E, por fim, no quarto quadrante, estariam os alunos que não demonstram uma boa performance na avaliação da aprendizagem, mas que teriam potencial para tanto caso tivessem um bom comportamento e se organizassem para estudar.

Ou seja, ser forte ou fraco, malandro ou medíocre são formas de categorizar a ação dos discentes a partir da manutenção de um enquadre relacional favorável à escola e à permanência dos alunos conformados às regras escolares dispostas na ação docente. Dinâmica que conforma a performance dos alunos ao inseri-los em uma trajetória escolar atribuída a eles na sua aceitação ou negação da regulação das condutas dispostas pelos docentes. Note-se que o esforço é o que conduzirá a avaliação dos professores. Assim, os alunos da parte de cima do diagrama (primeiro e segundo quadrantes) poderão ter uma avaliação mais positiva dos professores, os primeiros por mérito e os segundo por condescendência, afinal, eles não possuem problemas de indisciplina.

Seria possível pensar essa relação numa outra lógica, que considere aspectos da condição juvenil? Seria possível elaborar formas de transmissão e de aprendizagens baseadas em outras formas de interação entre discentes e docentes?

O ensino fundamental para jovens de 15 a 17 anos: algumas pistas

Educação como Direto.

Um primeiro aspecto relevante para a nossa discussão é ressaltar que a educação da juventude que não teve acesso à escolarização em idade própria é fruto de conquistas e de lutas sociais pelo reconhecimento da diferença e das especificidades dos sujeitos em situação de desvantagem. A garantia desse direito requer o desenvolvimento de um processo edu-

cativo que procure o que é específico da condição juvenil. O primeiro passo é reconhecer os jovens como possuidores de saberes acumulados nos diversos espaços sociais, saberes que advêm da sua própria realidade de exclusão de direitos. Isso pressupõe conceber a educação como um processo global.

Nessa perspectiva, o espaço da escola deveria transforma-se em um lugar efetivo de sistematização e de produção de saberes. A escola deixaria de ser o lugar de simples repetição de conhecimentos vindos de fora que precisam ser memorizados e aprendidos pelos alunos. A educação desenvolvida não teria como objetivo recuperar um tempo escolar perdido ou apresentar conhecimentos não adquiridos no tempo certo. Os jovens são sujeitos de direitos, entre os quais o de ter acesso a saberes e conhecimentos socialmente produzidos. Além disso, têm o direito de criar autonomia frente ao seu processo de apreensão e compreensão do mundo, em todos os seus aspectos, mais do que assimilar “conteúdos perdidos” em sua trajetória escolar.

Ainda dentro do primeiro desafio – o de garantir o direito à educação – é importante considerar aquilo que aponta DAYRELL (2007): a necessidade de superar as formas persistentes com as quais os jovens e a escola lidam com o tempo. Esta dicotomia caracteriza-se, do lado da escola, pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho; uma visão reiterada de futuro, na lógica do adiamento das gratificações. Por seu lado, o jovem vive imerso no presente, buscando nele o sentido para as suas ações, buscando uma gratificação imediata para o esforço; um sentido no presente. Portanto, trabalhar sob a perspectiva de direitos significará não formar cidadãos do futuro, mas considerá-los como cidadãos no presente: conferir importância às relações sociais na escola; promover a apropriação do espaço e reelaboração do espaço físico, das regras escolares, dos tempos, dos conteúdos.

Essa relevância do tempo presente expressa-se, por um lado, nas relações educativas estabelecidas com os conhecimentos em sua aproximação com a realidade vivida, com a experiência; e, por outro lado, no acesso a uma renda que atenda à necessidade premente de maior autonomia reivindicada por esses jovens.

É necessário pensar que a garantia do direito à educação para esses jovens exige o acesso a uma renda mínima que lhes permita permanecerem inseridos em processos educativos. Só assim poder-se-á fazer frente às sedução do trabalho ou das aparentes facilidades ofertadas pela criminalidade. Manter esses jovens na escola exige dos gestores públicos outros compromissos que associem à escolaridade outras políticas sociais de promoção de uma maior equidade para todos e todas.

Interferir nas estruturas da Instituição Escolar

Várias pesquisas sinalizam a crítica dos jovens a um currículo distante de sua realidade e sua demanda de que os educadores os situem na matéria – perceber o que determinados conteúdos têm a ver com a vida cotidiana. Qual seria o eixo para um currículo pensado dessa forma? Focalizar a diversidade que compõe o universo do jovem, as relações sociais, as especificidades culturais e ambientais seria um investimento desta outra perspectiva de elaboração curricular. Neste caso, a experiência – que é ao mesmo tempo a concretude da existência e a possibilidade de distanciamento e reflexão – apareceria como eixo articulador das diversas e dispersas situações. O currículo também daria visibilidade às identidades dos sujeitos envolvidos no ato educativo: quem são essas pessoas, que referências culturais carregam, de que valores são portadoras, que representações constroem a partir de sua inserção num contexto social específico, como se vêem e como interpretam esse contexto, como se expressam?

É importante demarcar que essa proposição não prescinde dos chamados conteúdos disciplinares; no entanto, não é por eles determinada. As disciplinas, como matemática, português, história, geografia etc, constituem uma forma social de organizar os conhecimentos. Nessa perspectiva, tomam-se os conteúdos não como disciplinas, mas como conhecimentos materializados nas várias ciências. Desta forma é possível lidar com conceitos da economia, da sociologia, da psicologia, da arte etc. Neste caso, as propostas curriculares e metodológicas se pautariam pela diversidade, heterogeneidade e flexibilidade. Isto significa que o currículo e a intervenção metodológica podem ser construídos com cada turma, considerando os diversos contextos.

Tal possibilidade é dada na proporção direta da ampliação da autonomia do grupo na tomada de decisões sobre o processo educativo: os dias e horários de aula, as formas de composição das turmas, a elaboração de material, a continuidade ou não de cada atividade proposta, as formas de envolvimento de cada participante, a avaliação dos processos de aprendizagem, todos estes aspectos não são de definição exclusiva dos docentes ou “gestores” da experiência, mas resultado da negociação com jovens.

Um elemento fundamental dessa organização é a ruptura com a estrutura seriada do ensino. A composição das turmas não se basearia no critério de escolaridade anteriormente cursada. As turmas funcionariam próximas ao local de moradia dos jovens e agregariam as diferenças de escolaridade, de gênero, de raça, de geração, em torno daquilo que instituímos como *ciclo único de aprendizagem*. Isso implicaria em ter na mesma turma alunos e alunas com diferentes habilidades cognitivas, organizando-se em torno de um processo de construção coletiva do conhecimento.

Romper os descompassos entre educadores e jovens.

Toda a discussão que trouxemos aqui teve a intenção de aproximar os docentes dos jovens. Obviamente, esta não é uma tarefa fácil porque a distância geracional implica também em distância de concepções, de formas de ver e sentir o mundo, de conferir importância a determinados eventos, tempos, espaços e instituições. Sabemos que não é tão simples buscar compassos em sonoridades tão distintas. Sugerimos, então, a reflexão sobre três descompassos: um primeiro seria a velocidade e fluidez dos tempos juvenis *versus* o tempo vagaroso, quase letárgico das aulas. Neste caso, a utilização de mais atividades de produção, como produção em grupo de materiais para a sistematização de informações seria o adequado. É importante que o grupo, a turma, seja sempre chamada a produzir, socializar sua produção com os colegas da mesma turma ou de outras turmas. E é fundamental que cada produção seja avaliada considerando desde as formas como o grupo elaborou seu produto até o desempenho final. Diversificar ao máximo as estratégias e considerar o tempo a partir de escalas breves seria uma forma de compasso.

O segundo descompasso - que merece nossa atenção - refere-se a uma cultura baseada na imagem, hegemônica entre os jovens, *versus* a cultura escrita, valorizada pela escola. A superação desse desafio é muito exigente. Precisa levar em conta, de um lado, as formas de expressão juvenil em contextos determinados e, de outro, as possibilidades materiais de cada escola. Não se trata de desprezar a cultura escrita que é um alvo privilegiado da escola e os jovens, inclusive, contam com isto. Trata-se de superar uma proposição presente e marcante na cultura escolar que privilegia um tipo de texto escrito em detrimento de um conjunto mais rico de gêneros textuais. É importante considerar que a oralidade potencializa a escrita, ou seja, bons textos são produzidos após o exercício do debate, da discussão. A passagem da oralidade à escrita pode esclarecer dúvidas sobre os distintos usos e as aproximações dessas linguagens. Seria importante reconhecer, também, as formas de expressão – orais e escritas – utilizadas pelos jovens (músicas, versos, escrita em meios virtuais, gírias, símbolos, entre outros). Conferir autoria aos jovens e convidá-los a “traduzir” linguagens seria uma boa estratégia. Seria fundamental, ainda, elaborar um trabalho que utilizasse todas as linguagens disponíveis, tais como: a fotografia, a TV, o jornal, a revista, o desenho, a escrita, a literatura, a música, a informática e a pintura. A aprendizagem da leitura seria experimentada na convivência com diferentes tipos de textos.

É importante romper com os chamados textos “fáceis” - ou simplificados - e utilizar textos literários, científicos ou jornalísticos. O desenvolvimento deste trabalho proporcionaria uma interligação de múltiplas linguagens, de forma que um texto convoca outro texto, que suscita uma pintura (ou grafite), que elabora uma frase, que conta um caso, que escreve o caso que contou, que tira uma fotografia, que vê um filme, que vira

um texto que vai ser lido. Desta forma, opera-se com as linguagens verbais e não verbais indiscriminadamente na formação de um leitor múltiplo e capaz de ter acesso a diferentes situações de linguagem.

Por fim, sinalizamos para a necessidade de romper com o descompasso entre uma relação de autoridade que não só é contestada, mas desnaturalizada na ação da juventude. Ao mesmo tempo, é importante romper com os estigmas que orientam o olhar adulto para a juventude. Isso implicará em constituir legitimação entre os jovens. Entendemos que a chave para essa legitimação é a negociação. Isso não significa abrir mão do lugar da autoridade. Afinal, até mesmo os jovens esperam que esse lugar esteja mantido.

A negociação implica, como já nos referimos, em ajustar posições para manter a interação funcionando. Ou seja, a cada acordo rompido deve corresponder, não necessariamente uma punição, mas um novo acordo com novas exigências, até que os dois pólos entrem em sintonia. Os jovens que ouvimos em nossas pesquisas sinalizam seu incômodo com a descrença que os docentes manifestam em relação a eles. Percebem e recebem o peso de um estigma que se transforma em desconfiança e em vaticínio. Os docentes, por sua vez, manifestam sua angústia por não conseguir fazer com que a juventude aposte na escola como possibilidade de ascensão social. É necessário, portanto, que os professores que venham a trabalhar com esses jovens sejam sensíveis às dimensões aqui expostas. Claro que, possivelmente, não encontraremos professores acabados para esta inserção, mas poderemos encontrar professores dispostos a encarar o desafio de criar para esses jovens uma atividade escolar mais próxima de suas demandas educacionais.

A eles poderão se juntar outros educadores que não sejam estritamente professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Estamos falando aqui dos professores dos anos iniciais que, devido à sua visão mais global do ato educativo e às competências adquiridas no trato do letramento, poderão ter um olhar mais amplo para esses jovens. Outros educadores também podem se inserir nesse processo, como algum especialista em uma mídia ou tecnologia comunicacional, ou ainda, algum educador social com experiência no trabalho com os jovens, tais como capoeiristas, DJs, dançarinos de *break*, enfim, um conjunto de saberes e competências capazes de articular a condição juvenil e a escola. Esse conjunto de profissionais tão diversos deverá se dedicar a esse grupo de alunos e, portanto, a formação em serviço e continuada deverá ser usada com o intuito de facilitar o planejamento das atividades a serem executadas e retroalimentar o grupo na melhoria do trabalho executado.

Conclusão

Acreditamos que esse arrazoado indique proposições adequadas à juventude de 15 a 17 anos que permanece ainda no Ensino Fundamental. cremos que melhor seria que esse tipo de proposta não existisse por pressupor que eles deveriam estar já no ensino médio e que, portanto, é extemporâneo pensar uma educação para essa faixa etária em um segmento de escolaridade que já deveria ter sido vencida.

Mas não devemos fechar os olhos para a existência desse fenômeno. E talvez possamos utilizar as reflexões e propostas aqui contidas para alargar nossas concepções do que entendemos pela condição juvenil e seu direito à educação de qualidade. Oxalá, não possamos, assim, transformar o próprio Ensino Fundamental como um todo ao criarmos uma escola mais próxima a esses jovens em uma escolarização em que a evasão e a repetência saiam de cena.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.; SILVA, L. (Orgs.) *Juventude e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004, 426p.

ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.

CAMARANO, A. A. et al. *A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios*. Mercado de Trabalho. Rio de Janeiro: Ipea, 2003 (Conjuntura e Análise; 21).

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas: *Educação e Sociedade*, vol.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DEBARBIEUX, E. *Violência na Escola: um desafio mundial*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. 296p.

DUBET, F. *Sociologia da Experiência*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 282p.

FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo, Ação Educativa, 2005, pp. 9-18.

HENRIQUE, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. IPEA, Brasília, 2001.

HERSCHMANN, M. *O funk e o hip hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

MARGULIS, M. La juventud es más que una palabra. In: _____.(Org.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

MORCELLINI, M. *Passagio al futuro: formazione e socializzazione travecchi e nuovi media*. Milão: Franco Angeli. 1997.

NERI, M. (Org.) *Os motivos da Evasão Escolar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, (s.d.) 59p.

NOGUEIRA, P. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural*. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 15-25, 1997.

SIMMEL, G. *Sociologia*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 1983, 192p.

SOUTO, J. Os outros lados do funk carioca. In: VIANNA, H. (Org.) *Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SPOSITO, M. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. *Juventude e escolarização, 1980-1998*. Brasília: MEC/Inep, 2002. Compêd: série estado do conhecimento; 7.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência dos municípios brasileiros*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007, 191p. Disponível em http://www.oei.org.br/mapa_da_violencia_baixa.pdf

WOODS, P. The Myth of Subject Choise. In: HARGREAVES, A.; WOODS, P. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony Stratford: Open University Press, 1984, p. 45 – 60.

Capítulo 2

Orientações Educacionais

2. Orientações Educacionais

2.1 Tempos e Espaços na Escola

Maria Amabile Mansutti¹⁴

Grande parte dos jovens brasileiros, na faixa de 15 a 17 anos, vive nas periferias das grandes cidades, excluída do trabalho e marcada por discriminação étnica, racial e de gênero. Esses jovens são testemunhas de uma experiência geracional inédita que lhes favorece o acesso aos processos globais de comunicação e, ao mesmo tempo, os mantém reféns das complexas realidades locais de exclusão.

Embora possam ter trajetórias pessoais diferenciadas, de modo geral são marcados pelos ditames da sociedade de consumo, por experiências de risco e por novas formas de engajamento social. Desenvolvem especificidades no que se refere à linguagem, às motivações e interesses, aos comportamentos e modos de vida em relação ao trabalho, à escola, à saúde, à sexualidade e à violência.

Os mesmos jovens acumulam alto potencial em capacidade de realização, de determinação, de criatividade, quando estão motivados, sensibilizados e engajados em uma causa de seu interesse, como se pode ver em incontáveis exemplos da atuação juvenil em nossa sociedade. Por que, então, muitos deles fracassam na escola?

Frequentam a escola e sofrem discriminação por parte dela, sobretudo, aqueles alunos que permanecem no Ensino Fundamental, após sofrerem sucessivas retenções e acumularem alta distorção de idade em relação à série que cursam. Via de regra, eles integram o grupo dos que encontram dificuldade para aprender, dos indisciplinados, dos que têm problemas de relacionamento com professores e com os quais é difícil conviver na escola. Diante deles a escola não sabe bem o que fazer e, ainda que não seja uma atitude intencional, acaba colocando-os numa situação de ignorados, para os quais se espera que o acaso traga a solução.

As fortes marcas que caracterizam esse público, tão distinto das crianças e dos adolescentes que transitam de modo “regular” e “adequado” pelo Ensino Fundamental, são também prenúncio de uma cruel realidade: esses alunos, que hoje são milhões no Brasil, estão a um passo de abandonar a escola.

¹⁴ Coordenadora Técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec.

Vários fatores concorrem para compor esse quadro, mas é inegável que parte deles é produzida pela própria escola. Tomemos como um ponto de análise a real participação desses alunos na vida da escola. Numa prática de organização, marcada por rotinas convencionais e preestabelecidas, fora de sintonia com os comportamentos e valores desse público singular, é inexpressiva a participação desses alunos e, mais do que isso, a eles a escola não reserva espaços de efetivo protagonismo, em qualquer esfera que se considere.

Para reverter essa situação, é preciso romper com a pedagogia do controle e apostar na formação desses jovens como agentes de cidadania, ajudá-los a se tornar sujeitos que resolvem problemas, que participam com autonomia e responsabilidade da organização da escola e da vida em comunidade. É fundamental confiar que eles são capazes de organizar, estruturar, negociar direitos e estabelecer regras de socialização e convivência.

Embora os sistemas escolares ainda não estejam pautados por uma política educacional direcionada para esse público jovem, que cursa o Ensino Fundamental, é legítimo o desejo dos educadores de contribuir para que esses alunos superem suas dificuldades e tenham acesso e domínio de conhecimentos e habilidades fundamentais para sua afirmação pessoal, para seu reconhecimento social e para melhores oportunidades de continuidade dos estudos e de inserção no mundo do trabalho.

Organização de tempos e espaços

Um caminho para que esses alunos de 15 a 17 anos do Ensino Fundamental se tornem mais protagonistas é envolvê-los na tarefa de pensar a organização dos tempos e espaços da escola. Pautados pela capacidade de interagir, pelo desejo de produzir projetos, de criar suas próprias significações não como excluídos, mas como sujeitos da ação, esses jovens poderão se tornar parceiros produtivos na busca das inovações que a escola precisa construir.

Quando nos referimos à escola é comum recorrer à imagem de crianças, adolescentes e jovens frequentando um determinado espaço projetado para ensino e aprendizagem, em determinados períodos de tempo.

Pensamos em aspectos bem concretos como a divisão e duração dos horários das aulas e dos intervalos, dos períodos letivos, das disciplinas, da distribuição e ocupação das salas de aula, do uso de corredores, pátios e outras dependências. É traço forte na cultura escolar a ideia de que para garantir a aprendizagem dos alunos é preciso organizar tempos e espaços de forma bem determinada.

Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas

Pedro Goergen

O espaço da escola é um espaço dividido, com lugares predestinados que não se confundem nem se misturam. O tempo da escola é um tempo segmentado com momentos destinados para as atividades que igualmente não se confundem nem se misturam. A escola é um conjunto de espaços e tempos que representam um ajuntamento e não um congregamento.

...

De fato, a escola moderna transformou-se num espaço disciplinado, organizado, planejado, intelectualizado, capaz de educar por partes.

...

São procedimentos, programas, disciplinas, tempos e espaços, organizados em função da instrumentalização do ser humano em função de algo e não em função do ser humano enquanto sujeito e cidadão.

...

Parece chegada a hora de a escola começar a repensar a sua disposição rígida de espaço e tempo que se fundam, ainda, na modernidade dura. Sob este ponto de vista, a escola é uma instituição alheia às profundas transformações que vêm ocorrendo e que 'nolens volens' começam a colocar em questão suas estruturas arcaicas.

Não se trata de mudar ao sabor dos ventos e dos modismos porque, bem sabemos, a educação é, por natureza, uma instituição distinta de outras instituições sociais, pois incorpora especificidades decorrentes de seus encargos e responsabilidades que precisam ser levadas em conta.

Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas

<http://www.cori.unicamp.br/foruns/magis/evento5/Texto%20PEDRO.doc>

A visão predominante que a sociedade - e a própria escola - têm de si a vê como instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos cuja função é garantir aos alunos o acesso ao conhecimento. E para tanto, de modo geral, concebe-se o projeto de ensino-aprendizagem numa homogeneidade de ritmos e formas organizativas, independentemente da origem social, das idades, das experiências vividas pelos alunos.

É comum serem desenvolvidas propostas pedagógicas com os mesmos conteúdos e os mesmos ritmos, numa escola situada num grande centro urbano ou numa periferia, numa escola diurna ou noturna. A diversidade, quando considerada, muitas vezes recai apenas sobre os alunos, classificando-os em bons ou maus, esforçados ou apáticos, obedientes ou indisciplinados.

Quem vive o cotidiano da escola não pode deixar de reconhecer que é significativo o grupo de alunos que se posiciona marginalizado quando, no desempenho das atividades, é preciso seguir um padrão, uma lógica diversa da forma como pensam e compreendem ou não a proposta de trabalho, que não favorece a que expressem sua maneira de pensar própria e impõe que interajam segundo o padrão estabelecido.

Aqui cabe lembrar as ideias de Maffesoli¹⁵ sobre a homogeneização. Segundo o autor, quanto maior for o seu alcance, maior brilho terá a violência, uma vez que a homogeneização faz desaparecer a coesão do social.

Para refletir

Quando tempo e espaço estão bem organizados, quer dizer, bem separados, divididos, sem sobreposições, parece que tudo está bem, que a escola é boa e que a educação funciona.

Esse pensamento condiz com a realidade vivida pela escola em nossos dias?

Quais fatores da realidade atual, sobretudo os que regem a vida dos alunos, impõem que se repensem os tempos e espaços da escola?

O que dizer sobre a adequação dos tempos e espaços escolares para alunos que estudam no curso noturno?

Discutir a diversidade, o tempo e o espaço na escola: o que significa?

Lilimar Hoça

Para a escola tratar da diversidade, será necessário repensar o projeto pedagógico, a organização do tempo e do espaço, considerando a necessidade de compreender quanto e como o tempo é despendido em atividades significativas para o desenvolvimento dos conteúdos, quais espaços são utilizados e com qual intenção. Enfim, questionar o que representa tempo e espaço na aprendizagem.

A diversidade pressupõe que os envolvidos no processo educativo concebam a aprendizagem como a interação entre a natureza e o meio. Segundo Coll (1996, p.334), o aluno precisa sentir-se à vontade e confiante nas relações com os adultos com os quais interage, mas também que a recíproca seja verdadeira.

Lima (1999, p.8) apresenta uma questão muito relevante sobre a aprendizagem e a

¹⁵ "A escola e a ambiguidade da violência". In: BORGES, Abel Silva et al. O papel do diretor e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE, 1992.

relação com o tempo, quando afirma que o planejamento não deve antever apenas situações de aprendizagem, mas deve também prever o planejamento do tempo necessário à execução e reflexão no que concerne às referidas situações. O aluno poderá então estabelecer relações elaboradas, processar a informação, reformular a ação.

Portanto, refletir sobre a questão do tempo e do espaço no planejamento das atividades escolares traduz-se em um eixo muito importante para o desenvolvimento de ações que auxiliem tanto professores, quanto alunos.

Discutir a diversidade, o tempo e o espaço na escola: o que significa?

<http://www.parana-online.com.br/editoria/mundo/news/150662/>.

Para refletir

Diversidade na aprendizagem *versus* o hábito da homogeneização impõe ao professor a necessidade de rediscutir conteúdos e métodos escolares, atitudes e formas de relacionamento, visões de mundo e escalas de valores, sentimentos, desejos e emoções.

Sob a ótica do aluno jovem que cursa o Ensino Fundamental na sua escola, que mudanças a diversidade pressupõe que sejam consideradas? Que impactos essas mudanças podem causar na organização de tempos e espaços na sua escola?

E sob a ótica do professor desses alunos, que implicações as mudanças advindas da diversidade podem impor?

Romper limites, avançar nas conquistas

Na tensão que perpassa a escola, que ora a considera como lugar de fracasso ora como lugar em que alunos e famílias depositam enormes expectativas, persiste uma certeza: o compromisso em garantir a aprendizagem para todos. Então, por que a escola não ousa avançar?

Segundo a LDB (cap II, artigo 23):

A educação básica poderá organizar-se em séries, períodos, semestres, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o reconhecer.

A lei maior da educação faculta aos sistemas de ensino e às escolas o direito de alterar, romper padrões estabelecidos e inovar para responder aos interesses da aprendizagem.

O compromisso para com os jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Fundamental implica não só a atenção de professores, mas também de diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos que, juntamente com os docentes, precisam desenvolver posturas e estratégias que possibilitem aprimorar o olhar sobre esses alunos e buscar compreendê-los no seu mundo, na sua cultura e experiência cotidiana. Gestores da escola precisam ser parceiros e inspiradores de novas práticas, garantidores das condições de trabalho e grandes articuladores no sentido de permitir que os alunos também se apropriem dos tempos e espaços da escola, recriando novos sentidos e formas próprias de sociabilidade e de participação.

Amparados pela legislação e premidos pela necessidade de buscar caminhos que efetivamente proporcionem a esses alunos conhecimentos e habilidades para compartilharem da vida pública - que se torna menos rígida e mais transgressora de limites, menos disciplinar e mais interdisciplinar, menos fixa e mais fluida no tempo e no espaço - cabe aos professores e gestores, de cada escola, munirem-se de uma grande dose de vontade e de alguma ousadia para produzirem as transformações necessárias e preservarem a especificidade do fazer educativo.

Entrevista com um educador¹⁶

José Pacheco

... a Escola ... era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com os seus alunos, seus métodos, seus manuais, suas falsas competências multidisciplinares, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum?

A necessidade de inovar surgiu por razões mezinhas. ...a Escola ... defrontava-se com um complexo conjunto de problemas: seu isolamento ante a comunidade de contexto, o isolamento dos professores dentro da escola, sutis ou claras manifestações de exclusão escolar e social, indisciplina, ausência de um verdadeiro projeto e de reflexão crítica sobre as práticas. Estava cativa da hegemonia de metodologias centradas no professor, as instalações eram decrepitas e insalubres. Bastará dizer que o banheiro estava em ruínas e não tinha

¹⁶ Experiência real vivenciada pelo educador José Pacheco.

porta. Satisfazer às necessidades mais elementares constituía um teste de *entreajuda*: as alunas iam lá fora em pequenos grupos, fazia-se a parede e a porta num círculo humano em torno da necessitada, para gerar alguma intimidade... Como tenho por hábito comentar, talvez tenha sido por razões tão elementares (tão humanas...) que um dos valores que constituem a matriz axiológica do projeto emergiu: a solidariedade. Haverá mais solidariedade que o fraterno assegurar da necessária intimidade?... Os projetos partem de pequenos gestos. E só professores que não se interrogam poderiam consentir que as crianças continuassem a (sobre)viver num cotidiano escolar que roçava o limiar da sobrevivência. Quando ficou garantido o conforto dos corpos, o reconforto das almas veio por acréscimo. O projeto cresceu, prosperou, sofreu ataques que visavam destruí-lo, resistiu e consolidou-se. ... Quando percebemos que precisávamos mais de interrogações que de certezas, definimos como objetivos: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; intensificar a cooperação.

Consideramos indispensável alterar a organização da escola, interrogar práticas educativas dominantes. E, pelo caminho, encontramos amigos e companheiros (ainda que já desaparecidos como Paulo Freire, Piaget, Dewey, Montessori, Ferrer, Neil, Carl Rogers, Vigotsky, Stenhouse, Agostinho da Silva, Rudolph Steiner, Freinet, e muitos outros). www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd...cd..

Outro ponto implica reconhecer que não é mais possível pensar na escola enquanto o único espaço de aprendizagem. Hoje, crianças, adolescentes e jovens são considerados gerações interativas, portadores de uma nova racionalidade cognitiva, uma racionalidade pautada em apropriação de conhecimentos e em ganhos de aprendizados de forma difusa e descentrada. Circulam pela via virtual ou real por vários e múltiplos espaços e tempos. Já não aceitam processos sequenciais e exigem aprendizado em espiral, agarrando de forma descentralizada e disseminada a totalidade dos aprendizados. Esta é, talvez, a maior lição a ser aprendida pelos educadores: a gestão do tempo, do espaço e dos aprendizados.

Adolescentes e jovens obtêm ganhos de aprendizado na experimentação e na circulação em múltiplos espaços e territórios a que têm acesso: compelidos no e pelo apelo da sociedade da excedência cultural, desenvolvem aprendizados quase espontâneos na oferta glamourosa dos hipertextos e recursos multimídia que viabilizam comunicação e informação.

Professores e gestores precisam compreender e se valer do modo cognitivo de aprender dos jovens, sobretudo, compreender a importância da experimentação e da circulação requerida por eles. Percorrer múltiplos espaços e organizar diferentes tempos de aprendizagem assegura maior sociabilidade, desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na pluralidade. Por isso, fala-se hoje em projetos-rede capazes de facilitar o trânsito entre possibilidades variadas de buscas de aprendizado.

Além de pensar transformações e possibilidades na escola, é fundamental vislumbrar novos espaços e tempos de aprendizagem, articular esforços multiinstitucionais para oferecer o melhor atendimento possível. Integrar ações formativas da escola, da comunidade local e da cidade, em um projeto com vistas a adensar oportunidades educativas estruturando-as num conjunto significativo e com potencial transformador na vida dos alunos de 15 a 17 anos.

Embora tímidas, já existem no país experiências desenvolvidas por escolas e por instituições socioeducativas que estão avançando no sentido de criar novas rotinas, ritmos, organização de tempos e espaços. Entre outras, destacam-se as experiências voltadas para o bairro – escola, como as praticadas pela *Cidade - Escola Aprendiz* em São Paulo, a *Educação Integral no Município de Nova Iguaçu*, na baixada Fluminense, a *Escola Integrada em Belo Horizonte*. O objetivo do bairro-educador é integrar diversos potenciais educativos de uma comunidade, seus espaços, pessoas, instituições e iniciativas em uma rede que busca garantir condições para o desenvolvimento integral do território e dos sujeitos.

Outras experiências viabilizam a produção de mídias por jovens adolescentes como a *Escola de Vídeo*, *TVs de Rua* e *TVs Comunitárias*, desenvolvidas em escolas públicas de Recife e Olinda.

Os projetos *Olho Vivo* e *Educomunicação* apostam na produção e veiculação de mensagens para alcançar melhores resultados na aprendizagem. O primeiro, que acontece em escolas situadas em comunidades de Niterói, é voltado para a formação de alunos e viabiliza a produção de mídias por adolescentes e jovens. Além do Projeto *Olho Vivo*, que consiste em editar um jornal e promover uma exposição de fotografias, é integrado por *Nós na Fita*, gerenciamento de um cineclube itinerante e produção de vídeos, e pelo *Virtualização*, gerenciamento de uma agência virtual de notícias. O *Educomunicar*, integrado ao *Educomunicação*, é voltado para a formação dos professores que atuam nas escolas que desenvolvem esses projetos com jovens.

Dessa mesma linha fazem parte o *Botando a Mão na Mídia*, distribuído pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, a

3.500 escolas do país, e o *Programa Escola Interativa*, desenvolvido pela Associação Cipó, que atua na Bahia.

Propostas como essas buscam ampliar a possibilidade de protagonismo e autonomia dos jovens, a partir de trabalho baseado no acesso ao conhecimento tecnológico e na formação de um jovem informado, crítico e criativo. Empreendem um processo de aprendizagem em consonância com o interesse e realidade de seu público.

Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, iniciativa do Instituto Paulo Montenegro e da Ação Educativa, é uma proposta que procura responder às necessidades que surgem na vida prática dos jovens, por meio do uso de pesquisa de opinião como estratégia pedagógica que pode propiciar aprendizagens significativas e que vai ao encontro de orientações curriculares atualizadas.

Jovens Urbanos, desenvolvido pelo Cenpec, oferece formação para grupos de jovens, em parcerias com Organizações Não Governamentais (ONG) locais. Seu objetivo é o de ampliar o repertório sociocultural de jovens moradores de regiões metropolitanas e em situações de vulnerabilidade, de maneira a contribuir para processos de produção e atuação juvenil na cidade e incentivar a frequência ou a reintegração dos participantes na escola, a fim de que eles possam completar o Ensino Fundamental e Médio. Os cenários da formação são a Cidade, a Cultura e a Tecnologia, privilegiando a interferência desses aspectos na vida cotidiana dos jovens participantes.

Jornal na escola, programas de rádio, clubes de correspondência, observatórios sociais, pontos de cultura, vivências sobre o novo mundo do trabalho e tantas outras práticas divulgadas por diferentes instituições comprometidas com a educação, são hoje realidades que nos contagiam para enfrentar o desafio de construir uma política educacional voltada para os milhões de alunos de 15 a 17 anos do Ensino Fundamental. Uma política que, efetivamente, leve em conta os anseios, os sonhos, as vivências desses alunos, que lhes assegure o direito de aprender na escola e lhes ofereça suportes necessários para que possam, de forma autônoma, gerenciar a vida pessoal, o mundo do conhecimento e as relações sociais, com todas as suas diversidades.

Referências Bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. *Nossa Escola Pesquisa sua Opinião*. Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, UNESCO, Editora Global, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem*. Brasília: SNJ, Fundação Darci Ribeiro, 2005.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: _____. Múltiplos olhares sobre a cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: [http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf\[m1\]](http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf[m1]). Acesso em: 20 set. 2009.

EDUCOMUNICAR: Comunidade, educação e participação para uma educação pública de qualidade. Brasília: Educomunicação/Rede Cep, Comunicação, Educação e Participação / BEM TV, Instituto C&A / UNICEF, [s.d.].

GOERGEN, P. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, [s.d.]. Disponível em: <http://www.cori.unicamp.br/fóruns/magis/evento5/Texto%20PEDRO.doc>. Acesso em: 20 set. 2009.

HOÇA, L. Discutir a Diversidade, o tempo e o espaço na escola: o que significa? O Estado do Pará, [s.d.]. Disponível em <<http://www.parana-online.com.br/editoria/mundo/news/150662/>>. Acesso em: 20 set. 2009.

KENSKY, V. M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Informática Educativa*. Uniandes, v. 12, n. 1, p. 35-52, 1999. Disponível em: < http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106215_archivo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

MARTINS, A. F. R. et al. *Tempo e espaço na escola: contextos socioculturais e econômicos*. São Paulo: Unesp, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/tempo-espaco.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

Entrevista

Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd...cd.-educador-jose-pache-co.html>>. Acesso em: 20 set. 2009.

2.2 Organização dos processos de aprendizagem

Claudia Lemos Vóvio

Concretizar o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento humano são as principais atribuições da educação escolar. Mas, o elevado número de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos e que permanecem no ensino fundamental, com histórias irregulares e que não atingem as metas estabelecidas para essa modalidade, nos faz duvidar da capacidade da escola de oferecer oportunidades adequadas às necessidades e aos interesses desses sujeitos. Essa problemática tão complexa que hoje afeta o cotidiano da grande maioria das escolas brasileiras também nos cobra repensar o que significa aprender, como a aprendizagem ocorre, que elementos, afinal, estão envolvidos nesse processo e o que nós profissionais da educação podemos aprender com as experiências que esses jovens realizam em variados âmbitos, nos quais eles aprendem, produzem saberes, se apropriam de conhecimentos e modelos para agir e estar no mundo.

Um caminho interessante para compreendemos como se aprende é refletirmos sobre os diferentes aprendizados que realizamos cotidianamente, tomando nossas próprias experiências para isso. Vamos refletir sobre como esse processo se dá e relacioná-lo à problemática que afeta os jovens que estão na escola e não conseguem atingir as expectativas colocadas por professores e as metas estabelecidas para o ensino fundamental.

Como aprendemos?

Diariamente, aprendemos em inúmeras experiências que se dão num fluxo tão contínuo que tendemos a tomá-las como algo natural ou nem as percebemos. Um bom desafio é tentar relacionar todas as aprendizagens que realizamos, por exemplo, em um dia em nossas vidas. Esse exercício ajuda a nos darmos conta de quantas e quão variadas são as aprendizagens, os lugares e as pessoas envolvidas. Também percebemos que não há uma idade apropriada para aprender, mas que em todos os ciclos de vida pelos quais passamos, nos grupos pelos quais circulamos, no ambientes onde convivemos, realizamos aprendizagens de diversas ordens.

Podemos pensar, então, que a aprendizagem encontra-se diretamente relacionada às condições, aos limites e às possibilidades do momento em que estamos vivendo. Para os jovens que estão em um ciclo de vida tão singular, marcado por profundas mudanças

tanto do ponto de vista biológico e fisiológico, quanto do desenvolvimento cognitivo e intelectual e, ainda, passando por um momento especial em relação à afetividade, à socialização e à construção identitária, isso não é diferente.

Para o psicólogo russo Vygotsky “na adolescência há uma ampliação da capacidade de abstração” (apud Corti e Souza, 2004, p. 33), isto porque os jovens vivem mudanças em certas funções psicológicas, o que implica mudanças qualitativas nas formas como aprendem e no que podem aprender e também nos interesses e nos desafios de aprendizagem que podem enfrentar.

Também mudam em seu metabolismo, no aspecto físico, realizam novas descobertas e desfrutam de novas sensações com um corpo em plena transformação. Percebem uma nova imagem de si e são percebidos de modo diferente por todos aqueles com os quais convivem e novos papéis sociais lhes são atribuídos - não são mais crianças, tampouco adultos.

Os jovens, na puberdade e na fase posterior, vão aos poucos se desprendendo de um corpo infantil e se aproximando cada vez mais da imagem de um corpo adulto. Eles mesmos atribuem a si novas possibilidades e desafios, criando estilos, comportamentos, modos de ser, gostos, diferentes dos das crianças e também dos adultos (Corti e Souza, 2004). Podemos perceber isso claramente quando observamos na escola jovens que ainda não concluíram o processo de alfabetização ou completaram o ensino fundamental e, por muitas razões, são enturmados com grupos majoritariamente formados por crianças. Ou ainda, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, quando esses mesmos jovens encontram-se com adultos ou pessoas idosas. Nessas situações, pode haver conflitos por conta das singularidades dos ciclos de vida em que esses sujeitos tão diferentes, crianças, jovens e adultos, se encontram. Ou ainda, descompassos e dificuldades em articular interesses, ritmos, possibilidades e capacidades de aprender desses jovens com os de seus colegas.

Para refletir

Observe o quadro a seguir, ele apresenta as visões que professores têm sobre os jovens com os quais convivem na escola. Observem as características positivas e negativas atribuídas aos jovens.

Respostas de 14 educadores de escolas públicas para a pergunta **Como são os jovens hoje?**

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Menos dependentes Mais informados Sabem o que querem Possuem mais habilidades artísticas que a geração anterior	Sem limites, desiludidos, apáticos, sem valores, sem responsabilidade, sem objetivos claros quanto à realização de suas potencialidades, rebeldes, petulantes, atrevidos, acomodados, carentes, irreverentes, não respeitam regras e valores, vivem sob a lei do mais forte, preguiçosos, não se preocupam com o estudo, imediatistas, desmotivados, despreocupados, desesperançosos, sem perspectiva de vida, não têm noção de certo e errado, banalizam a violência, prendem-se a imagens, não aproveitam oportunidades, carentes, insatisfeitos, sem rumo, sem utopias, sem sonhos, arrogantes, individualistas, sem esperanças, sem autocontrole, sem fé na vida, não vêem a escola como transmissora de conhecimentos, usam violência gratuita, têm agressividade reprimida, só reproduzem o que recebem (alunos do noturno), são incapazes de compreender as situações, não acatam a autoridade, sem parâmetros.

Fonte: CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. O encontro das culturas juvenis com a escola. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

- Qual a visão que temos dos jovens? O que pensamos sobre eles?
- Essas idéias que construímos levam em conta as características do momento em que se encontram?
- Quais as consequências dessas visões depreciativas ou negativas frente a esses jovens nas interações que estabelecemos com eles no ambiente escolar?
- E quais os papéis que atribuímos a esses jovens nas situações de aprendizagem? Levamos em conta as características do ciclo de vida em que se encontram e a realidade social em que vivem?

Se na escola, muitas vezes, esses jovens são estigmatizados como incapazes, irresponsáveis, passivos, com problemas de aprendizagem e atenção, entre outros, como podemos explicar o que acontece com eles em outros ambientes nos quais aprendem?

O que se pode ser e a capacidade de realização de cada um não estão dados no momento em que se nasce, mas são produzidos e transformados pelas atividades das quais se participa e das relações sociais que se estabelecem ao longo de toda a existência humana.

Quais elementos estão envolvidos na aprendizagem?

Os saberes prévios e a disposição para aprender

A aprendizagem sempre parte daquilo que já se sabe. Para aprender, usamos tudo aquilo que já construímos e aprendemos: noções e conceitos, representações, procedimentos, valores e conhecimentos adquiridos em experiências anteriores. Assim, o processo de aprendizagem não parte do zero: há uma história anterior que tanto nos mobiliza para realizar novas aprendizagens, quanto é o ponto de partida para que elas ocorram. É a partir desta história que a aprendizagem se opera. Aquilo que sabemos faz parte de um patrimônio pessoal, decorrente de outras tantas aprendizagens que já realizamos. Tal bagagem cultural construída ao longo da vida influencia na maneira como vamos aprender e nos modos como vamos utilizar os aprendizados adquiridos.

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.

Saberes prévios

Considerar a bagagem cultural dos estudantes é um princípio educativo que se concretiza em situações de aprendizagem e no estabelecimento de diálogo e interação entre estudantes e professores. Adotar esse princípio implica reorientar as formas como são selecionados conteúdos e aprendizagens que fazem parte do processo de escolarização e a própria organização de aulas e planos de ensino. Implica também organizar instrumentos que ajudem a identificar o que os jovens já sabem e a revelar o que precisam saber para garantir aprendizagens significativas, nas quais o novo se articule, transforme, reformule ou suplante o velho.

Outro elemento envolvido nesse processo é a disposição para aprender. Trata-se da maneira pela qual a pessoa se vê no processo de aprendizagem, percebe o que vai aprender e como se sente diante desse desafio. A disposição também é construída nas experiências vividas: tanto pode ser consequência de uma necessidade, um interesse ou um desejo pessoal, como de uma motivação ou estímulo vindo de outras pessoas. Se há uma disposição positiva para aprender a ler, esse processo tão complexo que demanda conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades pode ser mais fácil.

Mas, nem sempre é assim. Muitos jovens que tiveram breves passagens pela escola podem ter construído disposições negativas em face do aprendizado, não se dando conta da razão (*para que*) de aprender tal conhecimento ou desenvolver certas capacidades. O desafio neste caso consiste em ajudá-los a construir novas disposições e motivações para aprender. Isto pode ser feito fomentando a troca de experiências entre os estudantes, explicitando e demonstrando os sentidos para aprender e as vantagens desse processo. Isto é, como já discutimos no tópico anterior, organizando outras rotinas e espaços nos quais aprender seja algo realmente significativo e necessário.

Quando aprendemos algo, tornamo-nos capazes de fazer coisas que antes não fazíamos ou sabíamos, como, por exemplo, compreender quem são esses jovens para os quais temos que construir processos significativos de escolarização. O mesmo se aplica aos jovens: ao aprender, eles também passam por mudanças de ordem pessoal e social. De imediato, eles conseguem realizar algo que antes não conseguiam fazer ou sabiam. Eles podem, então, participar de atividades de outra forma, desempenhar papéis sociais que antes, pelo fato de não saberem, não poderiam. Por exemplo, quem aprende a ler e a escrever pode preencher formulários, pode assinar documentos, ler textos que lhe interessam e tirar proveitos dessas leituras, e tudo isso tem consequências, tanto para sua autoimagem como para a imagem que os outros têm dele. Além disso, eles agregaram novos saberes e aprenderam tantos outros.

Para que se aprende o que se aprende

A finalidade da aprendizagem está ligada à disposição para aprender. Ninguém aprende sem ter um *para quê*. Um jovem pode querer aprender a ler para dominar a letra de uma música, para usar o computador, para procurar um emprego, para escrever um poema, para ler em voz alta para um público, entre outros objetivos. A finalidade funciona como um motor, como algo que nos mobiliza a enfrentar esse percurso, a dar os primeiros passos, a colocar em jogo aquilo que sabemos. Na escola, tanto podemos criar motivações dialogando sobre os ganhos que essas aprendizagens podem trazer para a vida desses jovens como podemos dar vazão a seus interesses e desejos para organizar situações de aprendizagem.

O papel do professor na aprendizagem

Outro fator fundamental na aprendizagem é a presença de uma ou mais pessoas experientes em nossa cultura. Não se trata de pessoas com idades diferentes, simplesmente, com mais tempo de vida, mas aquelas que dominam certos conhecimentos, desenvolveram certas capacidades e habilidades que lhes permitem, por exemplo, ajudar o outro a aprender o que sabem. São estas que apóiam e conduzem as ações que devem ser realizadas para aprender. Tais pessoas mais experientes da cultura servem de referência para que cada um possa realizar as mais diversas aprendizagens.

No caso dos jovens, não faltam exemplos, basta trocar as lentes com as quais os observamos para percebemos que podem aprender com outros jovens, tais como:

- Moças e rapazes que aprendem a manipular a língua oral, criando *gírias* e modos próprios de expressão junto a grupos de pertença, usando criatividade e dinamicamente a linguagem para comunicarem-se entre si e se identificarem uns com os outros;
- Jovens do *Movimento Hip Hop* que ensinam e aprendem uns com os outros sobre as questões étnico-raciais que afetam suas vidas e aprendem a manifestar essas problemáticas por meio de letras de música, pela dança e nos grafites;
- Adolescentes com baixa escolaridade que, em *Lan Houses* ou *Telecentros*, ensinam uns aos outros a navegar pela internet ou a jogar *games*;
- Moças e rapazes que trabalham como ambulantes que aprendem e ensinam os outros a fazerem cálculos, estimativas e a usar a calculadora com desenvoltura e eficácia;
- Jovens sem escolaridade que aprendem e ensinam outros a usarem o celular;
- Ou, ainda, moças e rapazes que fazem parte de grupos religiosos, que compartilham suas crenças e que ensinam uns aos outros a tocar instrumentos musicais.

Com sujeitos mais experientes, os jovens aprendem em meio a objetos, movimentos, olhares, sons, gestos, falas, escritas, etc.

O papel do professor na aprendizagem

O processo de escolarização conjuga aprendizagens que exigem ação sistemática e intencional de um sujeito mais experiente na cultura, que domine o objeto que vai ser ensinado e aprendido e que tenha um papel consciente e ativo sobre as interações que se estabelecem em sala de aula, tanto na sua organização e progressão, como nas aprendizagens a que se quer chegar. Por isso, o papel do professor nesse processo é crucial.

É ele quem - com uma série de decisões sobre o quê, para quê, como e quando ensinar - cria situações para que os jovens aprendam. É ele quem vai organizar uma gama variada de atividades e vivências, oferecendo pistas, explicações, indicações de como proceder, sistematizando conhecimentos recém-adquiridos, entre tantas outras oportunidades. Também vai selecionar materiais e organizar atividades sequenciadas que colaboram para a apropriação de conhecimentos e instrumentos culturais, o desenvolvimento de competências, de procedimentos e valores para que

os sujeitos possam completar e dar continuidade aos estudos. É responsável, ainda, por fazer intervenções no processo de aprendizagem de cada um e do coletivo, propondo problemas para os quais os estudantes precisam buscar soluções, motivando, descobrindo interesses e desejos, negociando com os estudantes os rumos que vão seguir e aonde vão chegar, estabelecendo coletivamente objetivos e regras de convivência.

Portanto, o professor é o outro que assume um papel imprescindível na aprendizagem de seus estudantes. Seu trabalho nesse contexto tem extrema relevância, já que ele é o mediador, que possibilita as interações entre os estudantes e entre estes e os objetos de conhecimento.

Nas rotinas instaladas nas aulas, é o professor que, com suas expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes, vai agir no espaço exato entre o que eles já sabem e dominam e o que ainda não sabem, precisam dominar e podem aprender. Ele desafia o patamar em que cada estudante se encontra, tomando seus conhecimentos e experiências anteriores como base, desenvolve capacidades, socializa experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade. É um parceiro privilegiado na interação, justamente porque tem mais experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessíveis aos estudantes novos recursos e novos conhecimentos.

Cabe-lhe, portanto, desafiar através de situações de aprendizagem o desenvolvimento, transformando a si mesmo e aos outros.

Adaptado de: CORTI, A. P; VÓVIO, C. L. *Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos*. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007, p. 47.

Não podemos deixar de destacar que aprendemos em atividade, guiados por propósitos e necessidades, sejam eles os mais simples, como aprender um atalho para se chegar a um lugar, ou aqueles mais complexos, como ler para compreender um assunto que nos interessa, tirando proveito dessa interação com o autor, com as informações e posicionamentos ali dispostos. Esta atividade tem como motor nossas ações, aquilo que fazemos durante a aprendizagem. As múltiplas ações que realizamos ao aprender podem ser visíveis para outra pessoa que nos observa ou orienta, como quando imitamos a ação que o outro acabou de fazer. Também podem ser invisíveis, quando, por exemplo, pensamos sobre a própria ação.

Essas atividades humanas envolvem operações mentais, constituídas pela linguagem e pelo pensamento, e ações concretas que se apóiam no pensamento e na linguagem. Por exemplo, ao aprender a usar um computador, podemos manipular o teclado e o *mouse*, ob-

servar o efeito na tela ao tocar em botões e teclas, acompanhar as demonstrações da pessoa que nos guia nessa aprendizagem, comparar nossa ação com a que ela acabou de nos demonstrar, perguntar sobre o quê e como fazer, imitar as ações dessa pessoa, identificar o que fazer num manual de instruções, planejar ações próximas ou relacionadas a que acabamos de fazer, pensar sobre o que fizemos, e assim por diante.

Linguagem e interação

Nascemos imersos num mundo de linguagem. Desde os primeiros dias de vida as crianças se encontram num meio de interação, no qual são desafiadas a aprender a falar para interagir com os outros. E a melhor prova de que esses jovens são capazes de aprender, por exemplo, é o fato de aprenderem uma língua e usá-la como meio de interação e comunicação em seu cotidiano.

Somos seres de linguagem e as línguas são concretizações dessa nossa capacidade de aprender e usá-las. Vejamos o que o linguista Sirio Possenti, preocupado com os processos de ensino de nossa língua, diz a esse respeito e que nos ajuda a mirar esses jovens de outro modo:

Todos os que falam sabem falar

(...) Ora, se abrissemos os ouvidos, se encarássemos os fatos, eles nos mostrariam uma coisa óbvia: *que todos os que falam sabem falar*. Pode ser que falem de formas um pouco peculiares, que certas características do seu modo de falar nos pareçam desagradáveis ou engraçadas. Mas isso não impede que seja verdade que sabem falar. As crianças, a partir dos três anos (arredondemos, para simplificar), falam durante muitas horas por dia. Ora, não poderiam fazer isso se não soubessem fazê-lo. As crianças brasileiras falam o dia todo em português (e não em chinês, alemão, etc.). Logo, sabem português. Os brasileiros (incluindo os jovens em defasagem série/ano/ciclo e idade) cuja situação social e econômica não lhes permitiu que estudassem muitos anos (às vezes, nenhum) falam o tempo todo. É claro, falam como se fala nos lugares em que eles nascem e vivem e não como se fala em outros lugares ou entre outro tipo de gente. (...) Logo sabem falar. (...).

Saber falar significa saber uma língua (...) Se as línguas e dialetos são complexos e se os falantes os conhecem, já que os falam, então os falantes, inclusive os alunos do início da escolarização, têm conhecimentos de uma estrutura complexa.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 28-32.

A linguagem é outro elemento fundamental do processo de aprendizagem. É por meio dela que interagimos com o outro enquanto aprendemos, damos significado e atribuímos sentido ao novo, ao que foi ou está sendo aprendido. Usamos a linguagem para agir com o

outro, para explicar, para comunicar, para nos posicionar, para demonstrar e também para falar sobre o que aprendemos, para pensar sobre como se deu esse processo, para ensinar os outros, entre outras possibilidades.

Em sala de aula, muitas vezes, essas interações seguem um mesmo ritual, diferente de outras situações colaborativas de aprendizagem em que vivemos fora desse ambiente. Fora da escola grande parte das interações e aprendizagens dá-se de modo coletivo e colaborativo, em contraste com o caráter individual e competitivo que muitas vezes se assume nas salas de aula (Kleiman, 2005). Normalmente, é o professor que abre a aula com temas e assuntos previamente escolhidos e determinados em seu plano de aula, engaja os alunos na interação (na maior parte das vezes essa interação ocorrerá somente entre professor-aluno) por meio de perguntas e respostas; aliás, perguntas para as quais quem pergunta já tem as respostas. E, ainda, é ele quem decide também sobre o fechamento dessa interação. Neste cenário, não se trata de situações ou questões que interessam aos estudantes para as quais, coletiva e colaborativamente, todos buscam soluções ou precisam aprender algo, mas de interações que visam à transmissão de um conhecimento e à recepção passiva por parte de todos.

Portanto, instaurar outras interações distintas destas que acabamos de mencionar pode colaborar para que os jovens se empenhem e queiram aprender, por meio de relações mais horizontais e solidárias, nas quais cada um pode colaborar com seus conhecimentos e capacidades e adquirir outros. A escola precisa aprender com as experiências de aprendizagem que ocorrem fora dela, nos mais diferentes âmbitos e que motivam e mobilizam os jovens a querer aprender.

Para refletir

Pense em uma atividade de aprendizagem que você organizou e orientou na semana passada. Conte como foi realizar essa proposta, sua finalidade e resultados. Indique também os elementos que acabamos de discutir que estavam envolvidos: a presença de um sujeito mais experiente da cultura, atividade e ações correlacionadas, finalidade, recursos e instrumentos culturais, motivação e fatores de ordem subjetiva e emocional, etc.

Invenções e instrumentos culturais

Além disso, outros elementos marcantes da aprendizagem são os recursos e as mais variadas invenções humanas que temos à disposição e que estão acessíveis ou não a todos para agir e para aprender. Nossa ação no mundo está sustentada por invenções humanas, tais

como o sistema de escrita alfabético ou o sistema de representação numérico, e as aprendizagens que realizamos estão relacionadas às oportunidades que tivemos ou não para aprender e para fazer uso dessas invenções.

Então, as ações que realizamos ao aprender estão sempre apoiadas em instrumentos, os quais podem envolver os que auxiliam o nosso fazer, tais como um martelo, uma calculadora, um lápis ou um computador, ou podem envolver instrumentos que auxiliam o nosso pensamento, como a língua escrita. Todos os instrumentos que temos à disposição são produções humanas, são heranças que recebemos e com as quais podemos contar ao tomar parte de determinada cultura.

Promover aprendizagens que conduzam ao apropriar-se desses instrumentos culturais que permitem tanto agir como ser e estar no mundo social, é um dos meios de efetivar o direito humano à educação. E a alfabetização é um desses processos, portanto, condição para que os jovens de 15 a 17 anos possam concluir sua educação e certificarem-se no ensino fundamental. Vejamos como se concebe a alfabetização nos dias de hoje.

Alfabetização e o acesso à cultura escrita

A V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, contou com representações de 170 países. Nesta ocasião, dois documentos foram elaborados: a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro*, que tratam do direito à “educação ao longo da vida”, e da qual o Brasil é signatário. Na Declaração de Hamburgo, a alfabetização é concebida:

“como conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) A alfabetização também tem o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada ao longo de toda a vida.”

Compreendemos a alfabetização como um processo amplo e singular para promover o desenvolvimento de capacidades que possibilitem aos estudantes ampliarem sua compreensão sobre a realidade e buscarem alternativas para os problemas que afetam a si e à sua comunidade, contribuindo, dessa forma, para a melhoria de suas condições de vida. Para além do domínio das letras e da palavra escrita, a alfabetização pode trazer mudanças significativas na vida daqueles que dela compartilham. Amplia as possibilidades de ter acesso a informações (que antes para obtê-las era necessário a

ajuda de outros), de compreender e intervir na realidade, de analisar questões sociais e políticas, de se reconhecer como sujeitos de direitos.

Para um jovem tornar-se de fato um usuário da escrita é preciso mais do que o conhecimento de códigos, das letras e dos números. É preciso experimentar um amplo conjunto de situações nas quais falar, ler e escrever são ações necessárias. E, mais ainda, refletir sobre essas experiências e os modos como interagiu em cada uma delas.

Sabemos que para uma pessoa usar a escrita com autonomia, de maneira a desenvolver aprendizagens que a levem a continuar aprendendo, ela precisa passar por um processo de longo prazo. Em termos ideais, que tenha completado a educação básica.

Para dar conta desse modo de compreender a alfabetização, é preciso integrar variadas aprendizagens que se dão de modo indissociável, no dia-a-dia. Assim, os educandos, desde os primeiros momentos, nas atividades propostas nas turmas de alfabetização precisam desenvolver:

- A consciência de que o sistema de escrita é um sistema de representação dos sons da fala, aprendendo as relações entre letras e sons e as convenções da forma gráfica da escrita;
- A leitura fluente, reconhecendo palavras e sentenças, antecipando o que está escrito, localizando informações e inferindo outras, por meio de variadas informações que são oferecidas a ele;
- A leitura compreensiva, ampliando seu vocabulário, refazendo o percurso de autores, interpretando e inferindo o que está escrito, relacionando o que lê com sua vida e bagagem de conhecimentos que carrega;
- A identificação das variadas funções da escrita e dos diversos papéis que podem assumir seus usuários em diferentes eventos e situações;
- O reconhecimento de uma ampla gama de textos, de diferentes portadores de textos, onde estes textos são publicados e quem os produziu e como circulam e chegam até nós.

Dominar a escrita, ser capaz de ler e escrever textos, saber intervir oralmente em situações públicas, refletir e analisar os usos que se faz da linguagem são condições essenciais para a participação social. Todas essas práticas devem fazer parte das situações de aprendizagem apresentadas aos jovens desde o início da alfabetização.

Retirado de CORTI, A. P; VÓVIO, C. L. *Jovens na Alfabetização*: para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007, pp. 54.

Para refletir

Faça um levantamento de quantos jovens que estão na escola não se encontram plenamente alfabetizados e discutam, coletivamente, que metas e ações são necessárias para transformar esta situação, de modo a garantir a todos, crianças e jovens, o acesso a bens da cultura escrita.

Algumas indicações para organização de aprendizagens em programas voltados para jovens

Organizar as escolas públicas para que atendam com qualidade os jovens segundo suas necessidades de aprendizagem, interesses e para que possam inserir-se em melhores condições na sociedade é uma tarefa complexa. Demanda, em primeiro lugar, a criação de um consenso entre os sujeitos que conformam o universo escolar em torno do que vem a ser a educação que eles querem e aquela que queremos, de qual é a função social da escola e sobre quais práticas pedagógicas favorecem a formação de sujeitos nesta perspectiva. Demanda, ainda, que se fortaleça e subsidie o coletivo da escola a fim de se estabelecerem compromissos com a criação e implantação de propostas e projetos inovadores.

Um princípio fundamental na organização dos processos de aprendizagem na escola é o de colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige e tem como pressuposto a busca de complementaridade entre os processos educativos que ocorrem na escola e aqueles que ocorrem em outros âmbitos. Significa vincular as iniciativas educativas formais, da escola, com as não formais, as desenvolvidas por iniciativa comunitária e levadas a cabo por outros setores institucionalizados, como a saúde e a cultura, por exemplo. Decorre dessa perspectiva o reconhecimento de que, para além de aprendizagens planejadas, outras tantas ocorrem mediante a interação entre pares e com o conhecimento.

Implicações para formulação de propostas educativas para jovens

- Propostas educativas universais e prontas não são respostas que dão conta de realidades, contextos específicos e territorialidade nas quais se desenvolvem. Propostas para educação de jovens nascem do reconhecimento de seus saberes, interesses e singularidades (relativas aos ciclos de vida dos estudantes, aos gru-

pos sociais a que pertencem e às realidades locais em que estão inseridos). Trata-se de um esforço coletivo feito em diálogo com todos os envolvidos, para juntos definirem a maneira pela qual a educação pode contribuir para satisfazer tais necessidades e interesses, solucionar problemáticas e favorecer para que continuem aprendendo em outros níveis de ensino e ao longo de toda a vida.

- A principal função das ações educativas constitui-se no processo de desenvolvimento desses jovens, da apropriação e tomada de consciência das condições de vida, das necessidades e direitos, tendo como fim a intervenção e mudança por meio da mobilização para a busca de soluções de cada segmento envolvido.
- Os processos de aprendizagem escolares compreendem *"tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) indispensáveis para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo"* (Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990).
- A prática educativa compõe-se de uma ação conjunta de professores e estudantes e de toda a comunidade escolar e de uma intervenção pactuada em certos aspectos da realidade de que ambos fazem parte. A aprendizagem, então, constitui-se num processo de intervenção e mudança: uma abordagem coletiva, racional e negociada sobre o que será enfrentado e as formas pelas quais isso será feito.

Considerando esses princípios, também é preciso reconhecer a diversidade desse grupo (etária, de interesses, motivações, conhecimentos prévios, disponibilidade cultural, condição social). Este será um conhecimento fundamental para se pensar em projetos e programas também flexíveis, de modo que possam contemplar as demandas dos estudantes e aquelas mais globais, da sociedade atual.

Desses princípios podemos derivar uma série de orientações para elaboração de propostas educativas.

Fundamentos para organizar programas para jovens

- Considerar as diversas necessidades, biografias educativas e conhecimentos prévios dos jovens, adquiridos em processos de escolarização ou em outros contextos formativos, como ponto de partida para novas aprendizagens e fundamento para seleção sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar.
- Organizar a progressão da aprendizagem a partir das especificidades dos grupos de jovens (idades, variações socioculturais, características e estilos cognitivos).
- Adotar uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada na organização das turmas, tempos e atividades, bem como na seleção de conteúdos e priorização de aprendizagens.
- Tratar de assuntos e problemas relacionados aos interesses e às necessidades educativas dos jovens e das comunidades em que estão inseridos (a articulação entre conteúdos das diversas áreas do conhecimento e as aprendizagens necessárias para intervenção na sociedade).
- Conceber propostas orientadas pelo respeito à dignidade da pessoa humana, à diversidade cultural, à igualdade de direitos, à participação e co-responsabilidade pela vida social.
- Promover a participação e mobilização com vistas: à resolução de conflitos em situações-problema entendidas como afetando a todos; à cooperação e ao trabalho em equipe; à mobilização de todos em processos de tomada de decisão; ao estabelecimento de diálogo e negociação; à análise e compreensão de problemas sociais e locais; à sistematização de idéias, de processos e de resultados de modo coletivo, entre outros.
- Abracar a formação científica e tecnológica para compreender as mudanças na economia e na dinâmica atual da sociedade.
- Promover o estudo sobre as relações de trabalho ao longo da história e suas peculiaridades geográficas para compreender as relações de trabalho atuais.
- Abordar aprendizagens e conteúdos que permitam a incorporação ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação.

Também é preciso incluir na elaboração de propostas pelo menos duas grandes dimensões. A primeira delas refere-se ao currículo que abrange a seleção e organização do conhecimento que se ligam às necessidades básicas de aprendizagem. E a segunda refere-se ao grande desafio de estabelecer um processo de formação permanente de professores, no sentido de promover aprendizagens relevantes para sua atuação profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam a um conceito amplo de educação e às demandas educativas dessa modalidade.

O currículo

Quando estamos tratando de jovens que, por questões de várias ordens, têm suas biografias escolares marcadas por dificuldades ou pelo fracasso no processo de escolarização, temos que lembrar de pelo menos duas questões. A primeira delas é que, para além da escola, eles constroem conhecimentos e saberes em outros âmbitos, em seus contextos de vida, na família, na convivência social. Por isso, seus percursos de aprendizado estão relacionados a essas realidades e cotidianos. Ocorre que essas realidades e cotidianos são os mais variados, ligados à história de cada um. No momento em que essas diferentes histórias chegam numa sala de aula e se deparam com outros saberes e formas de aprender, as reações serão muito variadas, pois dependerão de como cada um vai articular o novo conhecimento apresentado com sua história particular e com seus saberes prévios.

A segunda questão é que esses jovens colocam no processo de escolarização um conjunto de expectativas e desejos, nem sempre coincidentes e previstos pelos professores e pela escola como um todo. Muitos deles esperam ter acesso a vários saberes, além de expectativas sobre a possibilidade de socialização com grupos com os quais se identificam. Também consideram que esses saberes podem mudar de forma significativa sua relação com as pessoas e com o mundo. Tal processo de escolarização pode permitir que realizem ações que antes realizavam com ajuda de alguém ou que lhes estavam restritas. E, desse modo, passam a ocupar outros lugares sociais e podem assumir novos papéis, por exemplo, daquele que registra por escrito as canções que compõe, daquele que sabe preencher formulários e assinar seu nome, daquele que sabe pesquisar nas mais diferentes fontes sobre seus interesses, o de leitor em sua comunidade e, ainda, desempenhar com maior autonomia e com mais recursos o que já faziam anteriormente.

No processo de escolarização, novas exigências individuais e socioculturais serão incluídas e provocarão mudanças nas formas de se relacionar consigo mesmos, com os outros e com o mundo, principalmente porque terão novos instrumentos e recursos para usar, como a escrita. Nesse processo de aprendizagem, eles precisam criar novas estratégias, substituir antigas e adequar outras para resolver os problemas do cotidiano e sobreviver em todos os sentidos. Enfim, eles vão se deparar com atividades e desafios que exigem transformação e desenvolvimento. Por isso, a necessidade de reinventar o currículo do ensino fundamental quando estamos lidando com um grupo tão singular como esses jovens que estão em situação de defasagem em relação às séries, anos ou ciclos em que se encontram.

Compreende-se o currículo como o conjunto de conhecimentos, saberes, atitudes, relações e valores socialmente relevantes existentes na dinâmica da cultura escolar. Ao assumir um conceito amplo de educação - considerando seu início com o nascimento e sua duração ao longo de toda a vida - destacamos algumas consequências importantes na elaboração de propostas curriculares para jovens: a consideração de que as pessoas constroem conhecimentos antes mesmo de ingressar na escola, estão permanentemente aprendendo em diversos âmbitos sociais e a educação não se restringe ao que ocorre no âmbito escolar.

Para além desse conjunto, numa concepção ampla de currículo, também é preciso realocar a aprendizagem como central no processo educativo, refletindo sobre quais aprendizagens são fundamentais para que esses sujeitos participem de modo pleno na sociedade da qual fazem parte. Implica criar múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, em vez de dedicar esforços a realizar práticas de ensino naturalizadas e presas em grades curriculares. Tal concepção também enfatiza os saberes prévios articulados às situações de ensino.

Para refletir

Com seus pares, reflitam sobre o currículo desenvolvido com os jovens de 15 a 17 anos que ainda se encontram no ensino fundamental e discutam se ele atende à uma visão ampla como a proposta por Rosa Maria Torres:

“Adotar uma visão ampla de currículo e conteúdos curriculares implica não limitá-los ao currículo explícito, assumir a existência do saber comum e a necessidade de incorporá-lo ao saber elaborado no processo de ensino aprendizagem e entender, enfim, a mudança de conteúdos não somente como mudança nos planos e programas de estudo, mas no ‘saber escolar’ e na ‘cultura escolar’ num sentido mais amplo” (Torres, 1995, p.15).

Juntos, façam uma revisão de conteúdos e aprendizagens previstos, selecionando aqueles que são fundamentais para que terminem esta etapa da escolarização e tendo como guia estas duas perguntas:

- Para que ensinamos o que ensinamos?
- Para que os jovens precisam aprender o que aprendem?
- Quais conteúdos e aprendizagens são indispensáveis? Quais não atendem aos propósitos e necessidades de aprendizagem dos jovens e quais que desejamos e queremos?

Um currículo fundado numa visão ampla de educação que se conecta aos jovens nasce flexível, com base na reflexão compartilhada entre todos os envolvidos. Construí-lo

significa questionar a oferta de modelos e propostas prontas. Desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino e programas que atendem a jovens que já deveriam ter completado o ensino fundamental e estão buscando a certificação nessa modalidade.

Alternativas para organização de aprendizagens: os projetos didáticos e os temas geradores

Os problemas, processos e fenômenos com os quais convivemos não acontecem isoladamente, apesar de, muitas vezes, a escola assim os tratar. Situações e questões que influem na vida de cada pessoa estão relacionadas a grupos sociais, a famílias, a comunidades e até mesmo a populações inteiras. Portanto, processos de aprendizagem que permitam refletir sobre tais questões e sobre processos mais amplos, políticos, sociais e econômicos, demandam a compreensão do mundo, superando um modelo fragmentado e disciplinar, articulando áreas do conhecimento, instrumentos culturais e sistemas de representação da realidade para darem suporte à compreensão e produção de conhecimento na escola.

Trata-se de um esforço que requer o diálogo permanente entre conhecimentos construídos na escola e aqueles adquiridos no dia-a-dia, em casa, na comunidade, no patrimônio cultural de cada um, científico e histórico da humanidade. A seguir, sugerimos duas alternativas para organizar o processo de aprendizagem de modo a contemplar os pressupostos sugeridos.

Temas geradores

O tema gerador na pedagogia freiriana é o ponto de partida para o processo de produção de novos conhecimentos pelos estudantes. Nasce nos contextos onde os estudantes vivem e é extraído da prática de vida deles, substituindo, dessa maneira, a abordagem fragmentada e a organização tradicional de conteúdos. Difere-se de propostas que trabalham com temas presumidos como relevantes ou de interesse dos estudantes, tais como temas vinculados às datas comemorativas ou aqueles decididos por professores que não dialogam com seus estudantes a fim de saber o que lhes interessa, suas problemáticas e questões.

Supõe a elaboração de um novo objeto de aprendizagem que demanda a integração de diversas áreas do conhecimento, sem que nenhuma delas se apresente como eixo central. Os temas geradores advêm da imersão na realidade social dos estudantes e são pesquisados pelos professores, dependendo de uma percepção sensível das culturas locais por parte destes agentes para, então, rerepresentá-los no cotidiano do processo de ensino

aprendizagem. A abordagem desses temas se dá por meio da ação-reflexão-ação e devem ser carregados de conteúdos sociais, subjetivos e políticos com significado concreto para a vida dos estudantes.

Temas geradores abrangem temas, assuntos e/ou problemáticas que servem à compreensão da realidade vivida, possibilitando, por meio da reflexão coletiva, o reconhecimento, de forma crítica, dessa realidade. É um caminho metodológico que dispensa um programa pronto e as atividades tradicionais escolares. Sua finalidade é o que Paulo Freire denominou de processo de conscientização. O diálogo é a estratégia básica para tratar desses temas de forma democrática e participativa. À medida que um tema é tratado, desenvolve-se um conjunto de novos problemas e se explicitam necessidades de conhecimentos de várias ordens. Nesta orientação, ocorre a busca incessante de respostas em diversos espaços. O processo educativo baseia-se, portanto, na busca de conteúdos problematizadores, realizando discussões, compartilhando descobertas, definindo as atividades e os temas geradores, funcionando como ponto de partida a leitura do mundo social, histórico, político e cultural onde vivem os estudantes.

Projetos didáticos

A organização da aprendizagem por meio de projetos apresenta-se como recurso didático para desenvolver conteúdos curriculares de forma integrada e pode ajudar a dar sentido aos saberes escolares. O trabalho com projetos proporciona a descoberta e o entendimento de relações entre fenômenos pessoais, naturais e sociais e, assim, auxilia os estudantes a compreenderem melhor o mundo em que vivem e favorece o planejamento de estratégias para pesquisar temáticas e situações significativas para o grupo, além da abordagem simplesmente disciplinar.

O ponto de partida para a definição de um projeto é a escolha de um tema ou de um problema motivador em diálogo com os estudantes. O tema pode advir de uma experiência do grupo, um passeio, de um problema local, de uma curiosidade do grupo, um fato da atualidade, ou mesmo ser decorrente de outro projeto. Na sala de aula, pode-se trabalhar com qualquer tema; o desafio é como abordá-lo de maneira dialogada e negociada em todas as etapas, com a divisão clara de tarefas e determinar o que se pretende com ele e onde se pode chegar.

Escolhido o tema, o projeto supõe a formulação e resolução de problemas a partir do diagnóstico do que todos sabem sobre isso; prossegue com o desenvolvimento das estratégias de busca de informações, uso da escrita para a leitura e registro de descobertas, acompanhamento, integração e avaliação. O projeto também é uma forma de promover o desenvolvimento e ampliação de capacidades relacionadas com a autonomia para aprender por meio de:

- Tarefas de pesquisa realizadas com criatividade, mediante a construção de explicações e levantamento de hipóteses, acerca dos fatos, acontecimentos e situações observadas;
- Tomada de decisões, já que a todo instante é preciso decidir sobre o que é relevante e precisa ser pesquisado;
- Utilização criativa de recursos, procedimentos e explicações;
- Formulação e resolução de problemas, diagnósticos de situações e desenvolvimento de estratégias avaliativas;
- Integração, por meio da síntese de ideias, experiências e informações de diferentes fontes;
- Comunicação interpessoal, posto que, muitas vezes, é necessário contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros e ser responsável por eles.

O desenvolvimento dessas capacidades pode levar os jovens a uma melhor compreensão dos problemas da realidade e contribuir para a ampliação do conhecimento pessoal e do entorno. É preciso ser capaz de justificar o porquê do interesse ou necessidade de desenvolver determinado projeto. A justificativa encontra-se tanto na realidade local do grupo que dele toma parte, como nos objetivos e conteúdos que a partir dele podem ser desenvolvidos.

Aprendizagens importantes para os jovens continuarem aprendendo

A ampliação das oportunidades educacionais e os rápidos avanços tecnológicos são marcas de nosso tempo. Há uma expectativa maior da sociedade em relação a competências que a educação escolar deve desenvolver, justamente porque esses jovens nasceram nesse novo contexto. Algumas aprendizagens precisam ser asseguradas e consideradas nesse processo para possibilitar aos jovens transitar com autonomia em quatro grandes domínios constitutivos de nossa sociedade letrada. Estas aprendizagens aqui consideradas se traduzem em competências para que os sujeitos possam continuar a aprender ao longo de sua vida e a se aperfeiçoar como cidadãos. Os domínios de que falamos são:

- O domínio da comunicação e interação a partir da língua: falar, escutar, ler compreensivamente e escrever para interagir com outros;
- O acesso a informações em diversas fontes: pesquisar e saber consultar materiais de referência, impressos e aqueles disponíveis na Internet.

- A investigação e compreensão da realidade: problematizar e desnaturalizar processos, diagnosticar problemas, buscar informações e chaves de interpretação para tais problemáticas e buscar soluções coletivas para resolvê-los.
- A leitura e interpretação de informações matemáticas.

Saber usar a linguagem

Os programas devem prever o desenvolvimento de capacidades ligadas à valorização da cultura e aos usos da língua escrita e da oral, de acordo com as situações sociais em que é preciso falar, escutar, ler e escrever para participar e atribuir sentido ao que se faz. O foco da aprendizagem é o uso da língua, tendo em vista, especialmente, a participação e a intervenção na esfera privada e pública, tais como:

- Saber utilizar a língua como meio de interação em diferentes situações discursivas que exijam planejamento e reflexão sobre os elementos envolvidos (propósitos, conteúdos, interlocutores, gênero do discurso a ser empregado e meio a ser utilizado, modos de circulação e recepção desses discursos, entre outros).
- Interagir, oralmente e por escrito, com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar recursos necessários à intenção comunicativa - ao que se quer empreender.

Acessar informações em diversas fontes

Neste domínio, as propostas e a abordagem de projetos, de áreas do conhecimento ou temas devem prever o desenvolvimento de aprendizagens com ênfase especial na leitura voltada ao estudo e à pesquisa:

- Saber usar os recursos da escrita para ler e compreender, de acordo com as necessidades de aprendizagem.
- Saber usar procedimentos de pesquisa para manter-se atualizado e buscar novos conhecimentos, em função de necessidades de aprendizagem advindas do processo de socialização e profissionalização.
- Planejar e realizar pesquisas em fontes diversas, organizadas em diferentes meios, inclusive os que utilizam tecnologias digitais de informação.

A ênfase recai sobre a leitura voltada ao estudo e à pesquisa. Dentre as várias modalidades de leitura, a de estudo exige disciplina e organização. O leitor precisa utilizar uma série

de procedimentos que o ajudem a compreender, estabelecer relações, localizar informações importantes, fazer inferências e a aplicar conceitos e conhecimentos.

Para realizar pesquisas em fontes impressas, é preciso saber:

- Operar com banco de dados e utilizar catálogos e fichas de biblioteca para localizar textos, autores, livros e periódicos;
- Utilizar o sumário como dispositivo de localização de temas, textos e excertos em diferentes suportes impressos (jornais, livros, enciclopédias, etc.);
- Selecionar palavras-chave em títulos e temas de pesquisa para localizar textos, livros, periódicos, etc;
- Anotar e compilar dados bibliográficos;
- Utilizar a capa, orelhas, esquemas, gráficos, tabelas e iconografia e outros recursos impressos como fontes de informação e pesquisa.

Para realizar pesquisas em fontes organizadas por meio de tecnologias da informação, é preciso:

- Compreender como os textos funcionam no ambiente digital;
- Operar com banco de dados eletrônicos para localizar textos, autores, livros e periódicos;
- Utilizar ferramentas de busca como dispositivo de localização de temas, textos e excertos em conteúdos organizados em *sites*, bibliotecas virtuais, arquivos eletrônicos;
- Selecionar palavras-chave em títulos e temas para realizar pesquisas em conteúdos organizados em *sites*, bibliotecas, arquivos eletrônicos, etc;
- Compilar dados bibliográficos;
- Utilizar a configuração de páginas da *web*, esquemas, gráficos, tabelas e iconografia como fontes de informação e pesquisa.

Investigar e compreender a realidade

As propostas e a abordagem devem prever o desenvolvimento de aprendizagens voltadas ao:

- Questionamento de processos e de situações reais.
- Enfrentamento de situações-problema, mediante a busca de regularidades, permanências e rupturas.
- Planejamento de ação, buscando conhecimentos e informações necessárias para gerar interpretações, prever evoluções e sistematizar informações relevantes.

Para tanto, pode-se lançar mão de sequências de atividades que partam de temas geradores, projetos, ou ainda de uma situação real ou simulada, na qual os alunos possam colocar em jogo seus conhecimentos para analisar e buscar soluções. Também podem ser utilizadas situações-problema, cuja solução não pode ser obtida pela simples evocação da memória, exigindo a elaboração e execução de um plano de solução. Ler, escrever, falar, escutar, comparar, opor, levantar hipóteses e prever são procedimentos que acompanham a resolução de situações-problema, favorecendo o aperfeiçoamento de habilidades de comunicação e atitudes de cooperação.

Ler e interpretar informações matemáticas

Neste domínio, as propostas e a abordagem temática devem prever o desenvolvimento de aprendizagens voltadas às capacidades de:

- Ler e interpretar dados e informações quantitativas expressas em números, referidas a contextos e situações diversas.
- Inferir características de objetos (fenômenos da natureza, da sociedade, grupos humanos, etc.) a partir de informações organizadas em tabelas e gráficos.

Referências Bibliográficas

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORTI, A. P.; VÓVIO, C. L. *Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos*. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FREIRE, P. *A educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

TORRES, R. M. *Que é (e como) necessário aprender?* São Paulo: Papyrus, 1995.

AÇÃO EDUCATIVA. *Viver, aprender: termo de referência*. São Paulo, Ação Educativa, 2003. (mimeo).

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

2.3 Avaliação Escolar

*Maria Amabile Mansutti*¹⁶

Avaliações são motores de aprendizagens, aprimoramentos de programas, ferramentas de inovação. Por isso, as avaliações em educação precisam ser compartilhadas e socializadas com gestores, docentes, equipes escolares, alunos e representantes de famílias e comunidades, para que todos possam refletir sobre as questões teóricas e práticas que a avaliação suscita.

O debate conjunto mobiliza a reflexão sobre as concepções de mundo, de ensino e de aprendizagem que orientam a prática da avaliação em cada escola e que podem transformá-la em instrumento de “exclusão” ou de “inclusão” de seus alunos. Análises pedagógicas, construção de diagnósticos, definição de indicadores, escolha de instrumentos e de procedimentos de intervenção na sala de aula são desdobramentos desse debate.

Para refletir

O que se exige num processo avaliativo escolar que o faz converter-se, muitas vezes, num problema para os que com ele estão envolvidos?

O que significa avaliar?

Como se dá a avaliação da aprendizagem em sua escola?

Que princípios a orientam?

Com que finalidade(s) é realizada essa avaliação?

Quem é o responsável ou quem são os responsáveis pela avaliação em sua escola?

Como os diferentes sujeitos (especialmente os docentes e os estudantes) estão envolvidos na avaliação?

Em que momentos são realizadas as ações de avaliação em sua escola?

Como a avaliação alimenta a atuação do professor e do estudante?

As sociedades oferecem oportunidades educacionais para suas crianças, adolescentes e jovens com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, de competências de ordem cognitiva, afetiva, de valores e de atitudes, para que possam ter uma vida produtiva. Tomada neste sentido amplo, a educação tanto acontece dentro quanto fora da escola.

¹⁶ Coordenadora Técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec.

No âmbito da escola, a educação tem como finalidade o aprendizado do aluno, e a avaliação é o instrumento que permite regular como acontece essa aprendizagem. Ao tomar o desempenho do aluno como objeto de análise, a avaliação se amplia para observar, também, as condições em que a aprendizagem acontece.

De fato, o desempenho do aluno não é fruto somente de seus esforços individuais, mas também expressão do trabalho desenvolvido pela escola. Portanto, avaliar o aluno implica avaliar a eficiência das práticas pedagógicas, dos processos de gestão da escola, das ações e políticas desenvolvidas pelo sistema de ensino. E quando os resultados da avaliação são negativos, o eventual fracasso do aluno é responsabilidade majoritária de todos.

As informações produzidas no interior de cada escola sobre o desempenho dos alunos mobilizam professores, diretores, coordenadores e gestores do sistema educacional. Eles são levados a buscar respostas para questões, tais como: o que os alunos estão aprendendo? Em que medida os resultados obtidos correspondem ao que a escola espera? Qual é o grau de equidade observado nos resultados de aprendizagem? Quais são os efeitos da repetência escolar?

Considerar a avaliação como parte do processo educativo, cuja missão é obter informações que auxiliem e orientem os alunos a satisfazer algumas de suas demandas nos planos cognitivo, pessoal e social, implica atribuir à avaliação um caráter, eminentemente, formativo que orienta a definição do que se pretende avaliar, como se avalia e para que se avalia.

Reinventar a avaliação formativa

Reinventar a avaliação formativa

Philippe Perrenoud

É natural que os especialistas da didática ou da avaliação cheguem o mais longe possível na construção conceitual e no desenvolvimento de modelos de avaliação formativa e de regulação. Lembremo-nos, todavia, de que não são os especialistas que atuam no dia a dia das aulas. Pode-se, certamente, “fazer como se” conceitos claros, modelos prescritivos realistas e uma formação adequada permitissem aos professores que se apropriassem da avaliação formativa e a pusessem em prática. O fracasso de inúmeras reformas autoriza tal otimismo?

Parece-me mais razoável admitir que toda prática de avaliação formativa em aula passe por uma apropriação e uma reconstrução das intenções, bem como dos processos que nenhum reformador, nenhum formador podem “programar” inteiramente do exterior. A aposta essencial é, parece-me, a identidade e a qualificação dos professores. Da identidade dependem os investimentos profissionais: enquanto um professor não se concebe como alguém capaz de fazer todo mundo aprender – com a condição de se entregar a isso de maneira adequada – não tem razão alguma para se interessar pela avaliação formativa. Enquanto um professor julga que o fracasso está “na ordem das coisas”, que há bons e maus alunos, que seu trabalho é o de dar aulas e não o de assegurar uma regulação individualizada dos processos de aprendizagem, os mais sofisticados modelos de avaliação formativa continuarão sendo indiferentes para ele.

Não basta ser adepto da ideia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar. Propor modelos de ação que exigiriam do agente a renúncia ao que ele é, ao que ele faz de boa vontade, ao que ele crê justo ou eficaz não pode levar a uma mudança duradoura das práticas; daí a importância, nessa problemática como em muitas outras, de investir na qualificação pedagógica dos professores...

Uma prática da avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral. De nada serve querer implantar um dispositivo sofisticado em uma pedagogia rudimentar. A avaliação formativa evoluirá, portanto, como diferenciação do ensino, com o nível médio de qualificação pedagógica e de profissionalização dos professores (Gather Trurler e Perrenoud, 1988; Perrenoud, 1994a, 1996c, 1997e).

Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. p.122-123.

Documentos que regulamentam a educação brasileira, tais como a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, deliberações, indicações, normas e pareceres concebem a avaliação escolar como qualitativa e contínua, a qual parte do processo de ensino e aprendizagem destinado a indicar, para professores e alunos, dificuldades e sucessos no desempenho escolar, bem como a orientar o planejamento e a estar a serviço da aprendizagem.

Para refletir

Na prática da avaliação estamos seguindo o paradigma prescrito nos documentos legais?

Por que usamos a avaliação apenas como medida de verificação?

Por que a avaliação como instrumento formativo não acontece de fato?

Como as escolas podem construir uma nova cultura de avaliação?

Avaliação na escola

De modo geral, a avaliação escolar tem se constituído mais em práticas de “exclusão” do que de “inclusão”. Isso se acentua quando se observam os resultados da avaliação de jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Fundamental. Via de regra, este grupo é marcado pela discriminação escolar, muitas vezes sob a alegação de suas dificuldades de aprendizagem, analfabetismo funcional, rendimento escolar insatisfatório, rebeldia ou apatia expressada diante de tais resultados.

Aspectos negativos que marcam a vida escolar desses jovens convivem em paralelo com outros, que marcam a vida pessoal, e são resultantes de novas inquietações, anseios, indagações que tornam esse momento essencial para a constituição de suas identidades.

Paradoxalmente, quando mais precisariam contar com a escola, muitos desses jovens vêm-se desprovidos dos conhecimentos e habilidades fundamentais para que possam esboçar um projeto de vida. Por sua vez, a escola, sem saber ao certo como ajudá-los e orientada por uma avaliação essencialmente normativa e arbitrária, os rotula como incapazes.

Para refletir

Quais são as reais e efetivas oportunidades que sua escola oferece para que os jovens de 15 a 17 anos que ainda estão no Ensino Fundamental superem a situação em que se encontram?

A avaliação escolar é praticada em sua escola com a missão de orientar esses alunos para que se tornem capazes de revisar o próprio processo de aprendizagem, ajudando-os a identificar sucessos e dificuldades?

É possível para a sua escola pensar e pôr em prática alternativas que, de fato, auxiliem esses alunos a superar as dificuldades que encontram na vida escolar?

Avaliando na perspectiva sociocultural

Avaliando na perspectiva sociocultural

Tânia Regina de Souza Romero

(...) avaliação, na perspectiva sociocultural, é entendida como parte inerente do processo de ensino-aprendizagem. Isso equivale a dizer que o foco de nossa questão não é a avaliação em si, e sim, a prática pedagógica percebida como um processo interativo em que se avalia para melhor se (inter)agir: a avaliação dá subsídios para o professor, a comunidade, a família, o aluno encaminharem o desenvolvimento, levando em conta as premências sociais de nosso tempo. Com isso, todos os envolvidos no processo são igualmente aprendizes.

Salienta-se aqui a necessidade de um esforço coletivo – pouco ou nada adiantarão esforços isolados. Busca-se uma mudança para que se cultive uma cultura de aprendizagem que sirva como base para se entender a vida, engajar-se nela, saber se colocar diante dela e transformá-la, em consonância com as discussões de Paulo Freire (1970).

Neste enfoque, deve-se procurar instaurar um clima de confiança em sala de aula, em que não cabem, por exemplo, os “testes-surpresa” para “pegar o aluno desprevenido”. Se o aluno e o professor trabalham em colaboração mútua, eles se vêem como aliados, não como ameaça. Então, também se entendem os erros e as tentativas como partes do processo de aprendizagem e conscientização, além de incentivo à interação constante, com o discurso do professor voltado para a orientação.

Em consonância com essa visão, está a ideia de que ser justo não significa dar exatamente o mesmo teste ou tarefa para todos os alunos. Ao contrário: é preciso levar em conta que diferentes alunos têm interesses, compreensão, motivação, vivência e envolvimento também diferentes em relação a determinados tópicos e disciplinas.

Ao professor, não se restringe mais a tarefa de só ensinar conteúdos. A ele, cabe propor desafios e, ao mesmo tempo, dar os instrumentos ao aluno para lidar com eles, enfatizando o desenvolvimento de suas habilidades ou estratégias, tanto diretas quanto indiretas.

Avaliação em Educação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, Cenpec, nº 3, p. 148-149, primeiro semestre 2007.

À avaliação escolar, como acompanhamento do processo de aprendizagem, incorporam-se três finalidades básicas: diagnosticar o que está sendo aprendido, promover intervenções para adequar o processo de ensino à efetividade da aprendizagem e avaliar globalmente os resultados ao final do processo para conferir valor ao trabalho realizado.

Para que a avaliação cumpra com essas finalidades é fundamental:

- Conhecer as características que constituem a identidade do grupo de jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Fundamental, considerando o contexto escolar e extraescolar em que vivem.
- Conhecer a atuação desses jovens nos tempos e espaços da escola e de outros contextos, identificando as estratégias que mobilizam para atender às demandas de ambos.
- Conhecer a trajetória escolar desses jovens.
- Identificar potencialidades e encorajar os jovens a se dedicarem à aprendizagem, ancorados por suas concepções e hipóteses sobre os objetos de ensino.
- Identificar as dificuldades dos alunos e planejar atividades que, efetivamente, os ajudem a superá-las.
- Propor metas e indicadores para acompanhar, efetivamente, o processo de aprendizagem desses jovens.
- Dispor de estratégias e instrumentos de avaliação que permitam verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado ou se é necessário retomar conteúdos e criar novas oportunidades de aprendizagem.
- Garantir, a cada aluno e a cada família, o direito de ser informado e de discutir sobre as metas de aprendizagem alcançadas em cada etapa de estudo e sobre os avanços e dificuldades revelados no dia a dia.

Dentre os recursos pedagógicos de que o professor pode lançar mão para construir um processo de avaliação a serviço da aprendizagem destacam-se os registros reflexivos, como diários de bordo ou portfólios individuais e coletivos. Tais recursos permitem que os alunos expressem, oralmente e no papel, seu modo de ver e sentir, seus pensamentos, associações, questões e provocações que considerem mais significativos. Favorecem, ainda, o exercício da escrita e a capacidade de escuta; estimulam a percepção sobre o que acontece no grupo, sobre a dinâmica do trabalho, sobre o modo de ver e de sentir dos colegas e seus principais questionamentos.

São registros que aportam informações para que o professor torne a aprendizagem mais orientada e que os *inputs* fornecidos pelos alunos efetivamente interfiram na condução de sua prática pedagógica.

Também, é uma forma de detectar dificuldades de aprendizagem, de promover aprendizagem autônoma, de encorajar alunos a estabelecerem conexões entre o que aprendem na escola e as ações que empreendem em outros contextos, criando uma interação mais forte e eficiente dentro da sala de aula, entre aluno e professor e entre os próprios alunos.

Vale lembrar que, além de textos, os registros reflexivos podem conter desenhos, recortes, fotos. O registro fotográfico é um instrumento que auxilia a prática da observação e pode funcionar como estímulo para produzir textos orais e escritos, documentar eventos e registrar construções tridimensionais, sendo um valioso instrumento para capturar a vida na sala de aula e documentar o processo de aprendizagem.

Outra forma de avaliar consiste em usar não apenas as fontes planejadas, orientadas pelo professor e presentes na rotina da sala de aula, como também produções escritas, experimentos, demonstrações, questões abertas, testes, etc; bem como observar fontes primárias, atividades produzidas espontânea e individualmente pelos alunos, sem o auxílio do professor ou de colegas. Escritas espontâneas de bilhetes, cartas, listas, outros escritos, registros numéricos, desenhos, esquemas são produções originais que evidenciam reais aprendizagens.

Avaliação externa

Nos últimos anos, o MEC e os sistemas estaduais e municipais de educação iniciaram um movimento com potencial para reunir diferentes olhares em torno da situação do ensino básico. Em que pesem as polêmicas opiniões sobre as avaliações externas, é fato que elas oferecem indicadores educacionais (a cada rede de ensino, a cada escola e a cada aluno e família) e informam em que etapa ou nível de ensino estão os alunos de cada escola pública do país. Portanto, assumem um papel de destaque em uma sociedade democrática.

Com a cobertura de matrículas no Ensino Fundamental em torno de 98%, o direito à educação, consagrado na Constituição Federal de 1988, é cada vez mais compreendido como o direito de aprender. Visto desta forma e considerando que os alunos brasileiros formam um coletivo constituído nas suas esferas federal, estadual e municipal, é legítimo que a sociedade tenha o direito de saber como está cada um desses sistemas em relação ao todo.

Também é fato que todo aluno tem o direito de ser avaliado individualmente e, por isto, as avaliações produzidas no interior de cada escola são mais importantes do que as avaliações externas, uma vez que dialogam com as condições particulares de ensino-aprendizagem de cada grupo e permitem acompanhar e interferir no processo com maior agilidade.

Ao se apropriarem das informações que as avaliações externas oferecem, os educadores têm a chance de articular esses resultados com os das avaliações por eles produzidas. A aposta é que essa articulação possa ser produtiva para reorientar intervenções pedagógicas em busca da melhoria da aprendizagem de nossos alunos.

A Prova Brasil é uma pesquisa, em âmbito nacional, com a finalidade de levantar informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos de cada unidade escolar dos sistemas educacionais públicos do país. Consiste em um teste elaborado a partir de descritores que integram as Matrizes de Referência das áreas do currículo. Na Prova Brasil, as matrizes são o referencial curricular do que será avaliado em Língua Portuguesa e em Matemática, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Tais matrizes conferem legitimidade ao processo de avaliação, informando o que será avaliado. Entretanto, elas não englobam todo o currículo escolar, mas indicam recortes do que é possível avaliar por meio de um teste e que, ao mesmo tempo, são representativos do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. As matrizes da Prova Brasil foram construídas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em ampla consulta nacional aos currículos elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais.

A Prova Brasil na escola

Equipe do Cenpec

Os resultados da Prova Brasil precisam ser analisados pelas escolas, em função das metas de aprendizagem definidas em seus projetos pedagógicos. Para tanto, é fundamental centrar a reflexão mais na interpretação dos níveis de aprendizagem do que nas médias obtidas em Língua Portuguesa e Matemática.

Investigar o percentual de alunos da escola que não está nos níveis desejáveis de aprendizagem; a quantidade de alunos dos níveis mais altos; as alternativas para fazer com que os alunos passem de um nível a outro é refletir e discutir coletivamente questões fundamentais – onde estamos e o que é preciso modificar/incluir/consolidar no projeto pedagógico para garantir, a cada aluno, seu direito de aprender.

A análise dos resultados obtidos por cada escola coloca para o conjunto de seus educadores questões fundamentais: o que os alunos aprenderam e o que ainda não foi apropriado por eles? Por que os alunos não aprenderam? Onde está o problema: nos alunos, no professor, na escola, nas metas de aprendizagem da proposta escolar e/ou nas políticas educacionais adotadas? Que novas ações precisam ser empreendidas pela equipe escolar e pelos professores de cada turma? O que está funcionando e deve ser mantido?

Gestores responsáveis pelos sistemas e unidades escolares também podem prever momentos destinados ao estudo da Prova Brasil objetivando a melhoria da aprendizagem de todos os alunos da escola.

Antes e depois da aplicação da Prova é possível promover estudos e discussões coletivas em reuniões pedagógicas, abordando temas como relações entre ensino e aprendizagem, finalidades e organização da Prova Brasil.

Após a publicação dos resultados, pode-se propor: a análise coletiva dos resultados da escola para elaboração de um plano de ações de intervenção pedagógica que redimensione o projeto pedagógico a partir dos temas: a análise dos resultados da escola na Prova Brasil; ações a serem desencadeadas na escola em função dos resultados da Prova Brasil; monitoramento contínuo da aprendizagem.

A discussão sobre os resultados da Prova Brasil precisa extrapolar os limites das escolas para que toda a sociedade passe a se comprometer com a oferta de um ensino de qualidade para todos os estudantes brasileiros. É importante divulgar os resultados da Prova Brasil para que os pais possam saber:

- O que se espera que os alunos saibam ao final da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental.
- A média da escola e sua comparação com as médias municipal, estadual e nacional.
- A média da escola em Língua Portuguesa e Matemática.
- A proporção de alunos da 4ª e da 8ª séries em cada nível de aprendizagem.
- Como se explica o resultado obtido pela escola e o que se pode fazer para melhorá-lo.

As escolas brasileiras estão em momento privilegiado para fazer valer, de fato, o compartilhamento dos resultados das aprendizagens dos alunos com os pais. É importante que este princípio encontre periodicidade nas agendas escolares.

A regularidade desses encontros permite a construção de vínculos e pactos em torno do acompanhamento da aprendizagem dos alunos e da transparência na comunicação de encaminhamentos. Além disso, é um bom contexto para a escola orientar os pais a ajudarem seus filhos como lhes for possível.

Para refletir

Qual é a opinião da sua escola sobre o papel das avaliações externas? Essa visão é compartilhada pela maioria das escolas?

Considerando que as avaliações externas vieram para ficar, é legítimo e colaborativo buscar uma complementaridade entre estas e as avaliações internas?

Como isso pode acontecer ou já acontece na realidade de sua escola?

Como fazer da Prova Brasil uma aliada para o trabalho pedagógico?

Ampliar a avaliação

Conteúdos curriculares representam conhecimentos culturalmente construídos ao longo da história da humanidade. Sendo assim, são considerados instrumentos fundamentais para que o aluno possa conhecer melhor sua realidade e atuar nela e, por isso, precisam ser reconhecidos como importantes por alunos e professores.

No entanto, essas não são as únicas aprendizagens que a escola possibilita. A influência formativa da escola, para além dos aspectos essencialmente escolares, certamente proporciona aos alunos outros ganhos de aprendizagem, tão fundamentais quanto o desenvolvimento de capacidades e o domínio de conteúdos curriculares. Ensinar conteúdos cria possibilidades para desenvolver estruturas de pensar, de agir, de sistematizar a ação e atitudes em relação à realidade e à convivência social. Convivência, fluência comunicativa, circulação pelos espaços públicos, cidadania, participação e controle social, mundo do trabalho e das tecnologias digitais, de modo geral, são considerados pelos estudantes os maiores benefícios ofertados pela escola.

Assim, as avaliações escolares não podem se restringir ao desenvolvimento de competências relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e outros conteúdos curriculares. É condição primordial acompanhar avaliativamente o aluno no seu desempenho mais amplo, da socialização, da convivência, da busca e realização de interesses e potenciais. Com isso, a avaliação acaba tendo implicações políticas e éticas que ultrapassam o caráter eminentemente pedagógico. Professores e alunos precisam estar cientes dessas implicações.

Para refletir

Como a escola pode observar e promover novas aprendizagens?

Para além das aprendizagens prescritas no currículo, que outras a escola efetivamente pode promover com os estudantes?

Que processos e estratégias podem ser mobilizados para proporcioná-las?

Como se avalia o desenvolvimento dessas aprendizagens pelos alunos?

Como articular na avaliação aquelas consignas de Jaques Dellors: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver?

A construção de um caminho para reverter a situação de fracasso e abandono em que se encontra grande parte dos alunos de 15 a 17 anos que frequentam o Ensino Fundamental tem levado educadores a uma profunda reflexão sobre a avaliação praticada nas escolas, em grande parte responsável pela situação de “exclusão” em que esse grupo se encontra.

É preciso assumir o compromisso de superar a exclusividade da avaliação centrada numa “hierarquia de excelência”, que decide o êxito ou fracasso escolar com base em resultados obtidos em provas ou testes, e ampliar a experiência da avaliação voltada para uma regulação mais individualizada e contínua dos processos de aprendizagem. Uma prática de avaliação que faça do diálogo o elemento de reflexão e colaboração entre e com professores, alunos e famílias.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N.; MANSUTTI, M. A. (Orgs.). *O papel da avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo, Programa Sesc Ler, 2009. (mimeo).

BARLON, M. *Avaliação Escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artemed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília. MEC, 2007.

_____. _____. *PDE/Prova Brasil: Plano de Desenvolvimento da Educação; ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, 2009.

CECCON, C. *Conflitos na Escola: modos de transformar*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

CENPEC. *Avaliação em Educação. Cadernos Cenpec*, São Paulo, Cenpec, n. 3, primeiro semestre 2007.

ESTEBAN, Maria Tereza. A dimensão reflexiva da avaliação. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/cfc/arquivos/File/Grupo%20de%20Estudo%20Arte/LEM/3encontro.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Avaliar para crescer. *Nova Escola*, São Paulo, n. 138, dez. 2000. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/avaliar-crescer-424587.shtml>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

HADJI, A. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUEZ, J. G. *Evaluación em Matemáticas: una integración de perspectivas*. Madrid: Síntesis, 1997.

2.4 Perfil do educador para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular da Rede Pública

Washington Carlos Oliveira¹⁷

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica (Paulo Freire)

Assim como todos os demais aspectos que envolvem o processo educativo, a definição do perfil do educador que conduzirá a aprendizagem de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental regular da Rede Pública está diretamente relacionada com a concepção de educação predominante no grupo proponente. Portanto, é importante assumir que a reflexão apresentada a seguir está ancorada numa visão da educação como direito de todos, destinada à consolidação de uma democracia participativa cujos processos de aprendizagem buscam a construção de um currículo contextualizado e inclusivo e que, ainda, investe na valorização do diálogo entre conhecimentos produzidos dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o perfil necessário para o professor que irá trabalhar, ensinar, aprender e conviver com jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental está subordinado à caracterização do público juvenil que frequenta nossas escolas. Há vários jovens e várias experiências juvenis. Quem são eles, de onde vêm, onde estão, qual a sua trajetória, qual o projeto de futuro, qual a relação com o mundo do trabalho, são algumas das questões que perpassam a compreensão das identidades juvenis. No caso daqueles jovens que se encontram em defasagem em relação à idade escolar, além das questões anteriores, são agregadas especificidades histórico-sociais que determinam: sua retenção no ensino fundamental; seu encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos; ou mesmo seu abandono/expulsão do ambiente escolar. São milhões de jovens a desafiar a sociedade, em geral, e o Estado, em particular, a fazer valer o preceito constitucional (Emenda Constitucional Nº 59, de 2009) de garantir o ensino obrigatório para a faixa de etária de 04 a 17 anos como direito público subjetivo.

Direito de todos *versus* elitismo

É necessário reconhecer que a garantia constitucional ao afirmar a educação como direito de todos, apesar de estar sendo gradativamente ampliada, ainda não está ple-

¹⁷ Doutor em Educação, ex-diretor de Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

namente concretizada, posto que é parte integrante do jogo de forças sociais para tentar direcionar o projeto de consolidação da nossa democracia. Cotidianamente, a frequente tensão decorrente desse jogo de forças sociais está ancorada no histórico de patrimonialismo, autoritarismo e elitismo da sociedade brasileira – prioritariamente, o que está em jogo é a concepção predominante de como o bem público deve ser gerido e em benefício de quem.

É nesse contexto que a opção de identificar a educação como um direito de todos está associada a um projeto de sociedade plural, inclusiva, participativa e que assume como sua tarefa prover os meios de superar os desequilíbrios históricos, socialmente construídos, e até então considerados “naturais”. Quando um projeto educacional se compromete, explicitamente, com tal projeto de sociedade, seus integrantes assumem o desafio de desconstruir uma visão verticalizada e fragmentada sobre a relação ensino-aprendizagem e, simultaneamente, contribuir com a construção dos procedimentos e mecanismos de contextualização e integração da diversidade social – superando o anestesiamiento histórico que buscava ignorar as necessidades específicas de crianças e jovens, principalmente aqueles dos setores populares.

Lamentavelmente, é forçoso reconhecer que ainda há o predomínio de uma prática pedagógica subordinada à visão verticalizada, autoritária e separatista que desqualifica os setores populares, não reconhecendo seus membros como sujeitos de direitos com plena capacidade de aprendizado, desde que não lhes seja impedido acessar o conhecimento. Dado o enraizamento e complexidade dos mecanismos que dificultam o acesso ao conhecimento, a solução para tal desafio só acontecerá em articulação com os demais segmentos participantes da escola e que se interessem pelas mudanças relacionadas à concepção autoritária de educação e à consequente atitude preconceituosa em relação aos jovens dos setores populares, nitidamente a maioria dos que estão em nossas escolas públicas.

Decorrente do conflito inerente ao jogo de forças sociais que discrimina certas parcelas da juventude, junto as quais predominam atitudes preconceituosas, tenta-se rotular e classificar uma parte de nossos educandos como “destinados” ao fracasso escolar, violentos e incapazes de amadurecerem ou desenvolverem talentos. Em contrapartida a esse prognóstico, não é incomum que encontremos explosões de tensão e medo entre alunos e professores. Urge compreender que não há fracasso, violência ou incapacidade dissociados do contexto que os produzem. A precarização das condições de trabalho e convivência pode agravar esses ambientes, adicionando névoas ao item basilar para o processo de transformação desse quadro: ampliar, aprofundar e assumir o desafio de consolidar a concepção de educação como direito de todos.

Especificidades do perfil

Mesmo em um âmbito geral da educação, o reconhecimento dos conflitos citados é uma das condições necessárias para buscar sua superação. Entretanto, quando o foco recai sobre o público de 15 a 17 anos que está no Ensino Fundamental, a natureza dos conflitos citados avoluma-se, exigindo um perfil apropriado de educador para construir o suporte adequado para lidar com os principais condicionantes que determinam a predominância da distorção idade-série.

Tomando como referência os demais itens desse documento que apontam reflexões sobre processos de aprendizagem, organização de tempos e espaços, avaliação e orientações legais e financiamento para suporte a uma proposta de política pública para essa faixa etária no ensino fundamental, quais as principais características necessárias à construção do perfil desse tipo de educador?

Para contribuir com as reflexões, apresentamos algumas características agrupadas em três tipos de perfil: pessoal, acadêmico e comunitário.

Perfil pessoal

- Optar por participar do coletivo de profissionais que construirão/adaptarão/manterão uma proposta curricular específica para esse público, em articulação com os demais coletivos do ambiente escolar;
- Optar por investir no esforço de converter limites em potencialidades, pelo cuidado, pelo afeto, pela disposição de incluir os erros como elementos de aprendizados.

Perfil acadêmico

- Ter formação acadêmica ou em serviço que considere as experiências e formas de vida próprias à juventude;
- Cooperar de forma crítica e competente na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Construir uma prática dialógica que busque diversificar os espaços, tempos e processos escolares, considerando os saberes previamente construídos como conteúdos fundantes na busca de conexão com o patrimônio cultural, científico e histórico da humanidade;
- Direcionar os esforços para elevar o nível de conhecimento e de convivência dos educandos, promovendo a interdisciplinaridade, contextualizando os referenciais e os processos de avaliação;

- Incluir a Educação Popular (que não dissocia formação técnica, política e social) como um dos aportes teóricos que estabelecem relações entre a realidade desses sujeitos, os grupos sociais aos quais pertencem e as possibilidades de intervenção nessa realidade;
- Estimular o exercício de múltiplas linguagens, dando ênfase às expressões artísticas da cultura local e dos grupos populares (internet, teatro, cinema, vídeo, celular, poesia, música, dança, lúdicas, corporais, revistas, jornais...).

Perfil comunitário

- Buscar conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens (a troca de expectativas mútuas entre o professor e a turma pode ser um dos pilares na formação de parcerias consistentes);
- Participar, conhecer e entender os Movimentos Sociais que se organizam em prol de conquistas para os jovens, principalmente dos setores populares;
- Compreender e respeitar de maneira inclusiva a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, necessidades especiais, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;
- Apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos.

Formação dos Educadores – Ação Reflexiva e Aquisição de Conhecimentos

Com base no perfil a ser construído é que o Estado deve investir na formação inicial e continuada e na definição de critérios específicos de seleção e permanência no coletivo de educadores(as) de jovens de 15 a 17 anos do Ensino Fundamental. O professor deve fazer uma escolha clara pelo trabalho com esse tempo humano, garantindo a continuidade da prática pedagógica desenvolvida nesta oferta de educação básica, considerando as especificidades do público ao qual se destina.

Sabemos que são poucos os profissionais que já agregam o conjunto de características elencadas acima; por isso, é necessário um vigoroso investimento na área de formação, explicitamente associado à concepção de educação enquanto direito de todos, voltada para a singularidade desses jovens e para a construção de uma organização curricular que busque superar a tradicional fragmentação que tem dificultado um percurso escolar digno. É nessa concepção que a contextualização e a articulação das áreas de conhecimento precisam

entrelaçar-se com uma avaliação processual e de acompanhamento recíproco, envolvendo técnicos dos órgãos centrais, dirigentes escolares, professores e demais segmentos da comunidade escolar. Reconhecidamente, é um processo lento e difícil, porém possível, necessário e urgente.

Para Refletir

Leia atentamente, com o conjunto de seus colegas, um dos artigos da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Ele discute a atribuição educativa dos professores.

“Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. (LDB 9.394/96).

Você conhecia essas atribuições legais de sua profissão? O que acha delas?

Se tivesse que organizá-las por ordem de importância, tendo em vista a situação dos jovens que estão em defasagem série/ano/ciclo e idade em sua escola, como faria?

Essas incumbências ou atribuições estão previstas e orientam os momentos de formação e planejamento na escola, o momento de trabalho coletivo?

Como podemos pensá-las em função de um novo programa educativo para atender jovens que por razões variadas não completaram o Ensino Fundamental?

Como relacionar as atribuições indicadas na LDB com as características agrupadas no perfil pessoal, acadêmico e comunitário indicado na proposta acima?

A formação contínua e em serviço

O processo de formação de educadores deve propiciar a mesma educação que se quer para os estudantes. Decorrem desse princípio pelo menos três orientações básicas: o ponto de partida para a formação desses agentes são os *saberes prévios dos professores*

e suas necessidades de formação; a estratégia para a aprendizagem docente é a *ação reflexiva* sobre as práticas que empreendem; e o produto da formação são as *propostas* elaboradas por eles e sistematizadas coletivamente, com o apoio de equipes gestoras da escola e outros pares.

O processo de formação, desse modo, é entendido como processo de aprendizagem. Se acreditamos que a educação dos jovens deva estar ligada às necessidades e aos interesses deste grupo, o mesmo princípio norteia a formação docente. Se assumirmos uma concepção ampla de educação, é preciso conhecer os professores, as realidades onde vivem, as concepções educativas que assumem, seus saberes, suas representações sobre os estudantes, a aprendizagem, as áreas de conhecimento, entre outros. O enfrentamento de situações-problema, nas quais eles possam expor e refletir sobre suas concepções, representações e ações pedagógicas é o motor das formações desencadeadas. Além disso, é por meio delas que os professores podem avaliar a necessidade de buscar novas informações e conhecimentos.

Outra estratégia importante desencadeada nos processos formativos é a *ação reflexiva* que envolve a investigação das situações de ensino que se oferecem. Ela requer método, disciplina, uma procura que se fundamenta em saberes e a interação entre pares e grupos. Esta é uma estratégia fundamental para desenvolver ações de formação permanente. Tem como foco a reflexão sobre a ação e a busca de informações e conhecimentos para superação de problemas enfrentados no fazer pedagógico.

As reuniões pedagógicas são oportunidades para que os professores falem sobre os estudantes, seus interesses, a prática de sala de aula, o planejamento, a avaliação, suas dúvidas, processos implementados e que obtiveram ou não sucesso, suas frustrações e até de suas vidas. Além disso, é o momento no qual eles explicam a razão de como realizaram atividades; analisam os resultados que obtiveram e apresentam a produção de seus estudantes; trocam experiências e refletem sobre elas; planejam novas atividades e estudam sobre temas e conhecimentos que necessitam para inovar e transformar sua ação.

A partir de estudos, leituras, seminários e debates, reelaboram-se modos de atuar, firmam-se acordos, definem-se metas que devem ser utilizadas coletivamente, observadas e avaliadas pelo grupo.

Trata-se de um processo de construção de conhecimentos e de elaboração de propostas pedagógicas. Tomam-se decisões sobre como agir; diagnosticam-se e avaliam-se necessidades de aprendizagem; buscam-se parcerias com outros colegas e profissionais; e define-se o que é preciso conhecer. O exercício da escrita tem como função registrar o percurso de

aprendizagem do grupo, os acordos firmados, orientações e princípios pedagógicos assumidos coletivamente.

No processo de formação até então desencadeado tem-se assistido a uma procura constante de alternativas para solucionar os desafios do processo de formação de que compartilham. O percurso que traçaram rumo para a formação de profissionais capazes de produzir conhecimentos, de analisar e avaliar suas práticas e ações.

Referências Bibliográficas

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia: Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida. Política de EJA da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: SEC BA/ Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, 2008.

_____. _____. Proposta para a Educação Fundamental no turno noturno - Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: SEC BA/ Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, 2008.

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

VÓVIO, C. L. e CORTI, A. P. Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007.

Capítulo 3

Marco Legal e Financiamiento

3. Marco Legal e Financiamento

Neroaldo Pontes de Azevedo¹⁸

Apresentando

Trataremos aqui da legislação que rege o ensino fundamental, como direito público subjetivo, particularmente dos jovens de 15 a 17 anos, o que gera dever para o Estado. Veremos como a legislação prevê possibilidades de formas diferenciadas, flexíveis e criativas de oferecer o ensino fundamental, no caso específico, para esses jovens que não o concluíram.

É importante conhecer a legislação e aplicá-la de uma forma correta. Mas isso ainda é pouco. O objetivo é firmarmos um compromisso de todos os agentes envolvidos com a educação, para transformar em prática um direito e um dever. Mesmo porque esse direito é fruto do esforço da sociedade, ou seja, vem sendo construído, passo a passo, por meio de embates, de lutas, de pressão, de organização. Isso envolve uma postura diferenciada dos gestores, dos professores, dos técnicos, enfim, de todos os profissionais da educação em relação aos jovens.

Eles podem ser agentes transformadores das suas vidas, da sociedade, do meio em que vivem e da própria escola em que estudam. Tomar como desafio apoiar os jovens de 15 a 17 anos que não terminaram o ensino fundamental não é um mero cumprimento de um mandamento legal. É, antes de tudo, um exercício de cidadania.

Educação: um direito de todos

A Constituição Federal, promulgada em 1988, logo no seu artigo 6º, apresenta a educação como o primeiro dos “direitos sociais” dos cidadãos brasileiros. No Art.205, o texto constitucional é mais direto ainda: “A educação, direito de todos...” No Art.208, § 1º, diz ainda a Constituição que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

A vigente Lei Nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, no Art.5º explicita a educação como direito público subjetivo, fazendo referência direta ao ensino fundamental:

¹⁸ Professor Aposentado da Universidade Federal da Paraíba e Consultor da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC).

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Antes disso, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, fazendo eco à Constituição Federal, também já apontara a educação como um direito, no Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação”.

No dia 11 de novembro de 2009, o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional nº 59, publicada no Diário Oficial da União, do dia 12 do mesmo mês e ano, que consolida o direito público subjetivo para a educação básica (educação infantil, a partir dos quatro anos, ensino fundamental e ensino médio), estabelecendo a matrícula obrigatória na educação básica para o corte etário de quatro a dezessete anos.

Os jovens de 15 a 17 anos que não apresentam defasagem idade/série ou ano, poderiam estar matriculados no ensino médio regular, ou seja, quem começou o ensino fundamental aos 07 anos e concluiu aos 14 e quem começou aos 06 anos e vier a concluir aos 14, o caminho é matricular-se no ensino médio regular.

Quanto aos jovens de 15 a 17 anos, com defasagem idade/série ou ano, pela legislação atualmente em vigor, podem escolher entre as seguintes possibilidades para concluir o ensino fundamental, um direito que lhes é subjetivo:

1. Matricular-se no ensino fundamental regular, nas redes públicas estaduais ou municipais, conforme asseguram a Constituição e a LDB.
2. Matricular-se no curso de educação de jovens e adultos, com avaliação no processo, nas redes públicas estaduais ou municipais, conforme prevê o Art. 38 da LDB.
3. Prestar exames supletivos, conforme o mesmo Artigo da LDB.

Registre-se que a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 23/2008 e a proposta de Resolução, da lavra da conselheira Regina Vinhaes Gracindo, propondo a elevação da idade mínima para 18 anos para a matrícula na Educação de Jovens e Adultos. O Parecer e a proposta de Resolução foram aprovados por unanimidade, mas duas declarações de voto manifestaram preocupação com os jovens entre 15 e 17 anos, os quais, uma vez homologada a Resolução, não mais poderiam, respeitado o período de adaptação, matricular-se na EJA e, modificada a LDB, não poderiam se submeter aos exames supletivos. A questão encontra-se em estudo, aguardando homologação – ou não – pelo Ministro de Estado da Educação.

Educação: dever do Estado

Todo direito gera um dever. E é assim que a Constituição Federal considera a educação. Voltemos ao Art.205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...

No que diz respeito ao ensino fundamental, etapa da educação básica, a Constituição define, no Art. 208, já modificado pela Emenda Constitucional nº 59/2009:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A LDB, em consonância com o direito constitucional, anterior à Emenda Constitucional nº 59/2009, determina, com algumas diferenças, no Art.4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

O dever do Estado (entenda-se, Estados, Distrito Federal e Municípios) é de tal ordem que a Constituição vai mais além, no Art.208, § 2º:

O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

E a LDB repete no Art. 5º § 4º:

Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Registre-se que a LDB deverá ser adaptada ao novo texto constitucional, assim como o próximo Plano Nacional de Educação, a vigorar a partir de 2011, consolidando a obriga-

toriedade e a gratuidade para a educação básica, nos termos da referida Emenda Constitucional.

Observe-se ainda que o art.6º da EC nº 59/2009 admite uma carência na implantação das mudanças:

O disposto no inciso I do art.208 da Constituição Federal deverá ser implementado, progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

A oferta do ensino fundamental a jovens de 15 a 17 anos

Para os jovens de 15 a 17 anos que não terminaram o ensino fundamental pode-se, com base na legislação em vigor, oferecer uma escola que cumpra, efetivamente, os objetivos da educação previstos no Art.205 da Constituição:

(...) pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A prioridade da oferta educativa, de acordo com a Constituição Federal, é o ensino regular:

- A educação básica pública atenderá prioritariamente no ensino regular (Art.211, § 5º).
- Oferta de ensino regular, adequado às condições do educando (Art.208, VI).

A LDB aponta grandes possibilidades de oferta diferenciada do ensino fundamental, o que pode ser aplicado aos jovens de 15 a 17 anos. Devemos prestar atenção ao direito à “garantia de padrão de qualidade” (CF Art.206, VII) e deveremos estar atentos às flexibilidades oferecidas, tais como:

- Valorização da experiência extra-escolar. (Art. 3º, X);
- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Art. 3º, XI).

A legislação aponta, assim, para a oferta de outros tipos de experiências educativas, adequadas às especificidades da juventude:

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Art.4º, VII).

A Lei flexibiliza a forma de matrícula na escola, respeitando o nível de conhecimento já adquirido. Vejamos:

Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (Art.5º, § 5º).

Para isso, a LDB garante que a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, poderá ser feita

independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino. (Art. 24, II, c).

Além do mais, a verificação do rendimento escolar observará, entre outros critérios, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (Art. 24, V, b).

As flexibilidades oferecidas pela legislação apontam no sentido de se levar em consideração os valores dos jovens, suas vivências, seus conhecimentos acumulados, sua criatividade e a expectativa em relação ao mundo do trabalho. A classificação de que fala a LDB permite à escola, mediante avaliação - que pode ser individual - verificar o grau de conhecimento do jovem e autorizar a matrícula na série, ano ou ciclo correspondente ao seu nível de escolaridade, o que significará, sem dúvida, um respeito e um estímulo para que o jovem possa avançar em seus estudos, evitando-se, assim, ao máximo possível, a evasão da escola.

Uma escola assim deve estar enraizada no contexto social e na realidade cultural da juventude, conforme afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente:

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura (Art.58).

A inovação educativa e a criatividade pedagógica são fundamentais neste processo, ainda conforme o ECA:

O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (Art. 57).

Citamos, também, o Plano Nacional de Educação que reafirma, em suas Diretrizes para o Ensino Fundamental, a busca de uma forma criativa e propositiva de educação, que pode ser oferecida aos jovens de 15 a 17 nesta etapa da educação básica:

A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.

Financiamento

A organização do ensino fundamental de forma diversificada, criativa, adaptada às condições dos sujeitos da educação, tem amparo legal, em todas as suas consequências. Assim é que, segundo a Constituição Federal, no Art.212, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, anualmente, nunca menos de vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado pela Medida Provisória nº 339/2006, que foi regulamentada pela Lei nº 11.494/2007. O FUNDEB - com vigência de 14 anos (2007–2020) - é um fundo especial de financiamento da educação básica, de natureza contábil e de âmbito estadual. É constituído de um conjunto de impostos já disponibilizados para os Estados e Municípios, reservando 80 % do total dos 25 % destinados à educação, acrescidos do correspondente a 10% da contribuição do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, a título de contribuição da União, a partir de 2010. A distribuição dos recursos é calculada com base no número de alunos da Educação Básica, conforme o Censo Escolar do ano anterior, matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, com pesos diferenciados e de acordo, ainda, com o custo-aluno, definido a cada ano. Do total dos recursos do FUNDEB, 60%, no mínimo, devem ser utilizados para a remuneração dos professores em efetivo exercício na educação básica e, no máximo, 40% nas outras ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme estão previstas no Artigo 70 da LDB.

Assim é que os alunos do ensino fundamental de 15 a 17 anos constarão do Censo Escolar na série/ano/ciclo em que se matricularão, contando, portanto, para o cálculo do FUNDEB. Da mesma forma, terão direito a transporte, alimentação escolar, livros e aos demais programas para os alunos do ensino fundamental. O artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal, na redação dada pela recente EC nº 59/2009, preconiza o:

atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo Governo Federal, poderá beneficiar, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), as escolas que optarem por fazer um atendimento diferenciado para jovens de 15 a 17 anos que não tenham ainda concluído o ensino fundamental.

Concluindo

Para a construção e consolidação de uma proposta diferenciada, as questões do currículo, da metodologia, do perfil do professor, das ações complementares, além de outras, serão examinadas, também à luz do marco legal, levando-se em consideração as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais.

A participação efetiva das redes estaduais, distrital e municipais de ensino, particularmente das escolas, assim como o exercício do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, são decisivos para a garantia desse direito subjetivo. É imprescindível o envolvimento dos jovens, através da escuta de suas vozes, pois para eles é que essas ações estão sendo pensadas e propostas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Desenvolvimento da educação Básica (FUNDEB). *Diário Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 20 dez. 2006.

_____. Constituição (1988) Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Consolida o Direito Público subjetivo para a educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 12 nov. 2009.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Coletânea de Legislação da Presidência da República*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Coletânea de Legislação da Presidência da República*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Coletânea de Legislação da Presidência da República*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diretrizes para a Educação Básica: portal MEC. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf

_____. _____. *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://pde.mec.gov.br/>.

_____. _____. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: MEC/Inep, 2001. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf>.



Capítulo 4

Iniciativas de aproximação
com o mundo juvenil

4. Iniciativas de aproximação com o mundo juvenil¹⁹

Como vimos ao longo dos outros capítulos, é fundamental compreender como vivem e quem são os jovens – suas especificidades, as diferentes relações que constroem com o conhecimento e com a escola. Também é importante reconhecer que a instituição escolar vem passando por transformações que alteram sua identidade e sua função social.

Com base nessas informações, muitas instituições de ensino têm lançado mão de experiências que apontam para a capacidade da escola desencadear processos de mudança, produção de novos sentidos e ressignificação do espaço escolar. Neste capítulo, registramos algumas dessas experiências, realizadas em instituições estaduais de ensino médio (exceto uma, a escola municipal Cora Coralina, que atua com turmas de suplência do ensino fundamental).

Em comum, essas experiências buscam fortalecer os canais de interlocução entre os diferentes integrantes da escola, ampliar a participação dos alunos e melhorar o desempenho escolar. Muitas produzem novas estratégias educativas e novas relações interpessoais.

Mas as propostas variam quanto à natureza das intervenções: mobilização e participação dos estudantes, abertura para a manifestação de elementos da cultura juvenil, elaboração de novas estratégias de aula, mudança nas estruturas de gestão e no processo de tomada de decisão. Assim, pretende-se mostrar que não há um único caminho para a construção de uma aproximação entre a escola e o mundo juvenil, nem tampouco uma única dimensão para este trabalho.

Muitas vezes os caminhos se entrelaçam, como na experiência da Escola Custódio da Silva Lemos com o projeto Clube do Jornal. Inicialmente, a motivação era melhorar a expressão escrita dos alunos. Mas, além de conseguir avanços nesse sentido, a iniciativa também provocou maior participação e mais voz ativa dos estudantes. Aliás, o bom resultado em termos do uso da escrita talvez se deva justamente à sua relação com a ampliação da voz dos alunos, possibilitada pelo jornal.

Outro exemplo de entrelaçamento diz respeito às atividades culturais na escola, que podem suscitar uma busca dos estudantes por mais leitura e conhecimento histórico a respeito de expressões artísticas de seu interesse, como, por exemplo, o *hip hop*.

¹⁹ Texto de autoria de Ana Paula Corti e Raquel Souza da obra *Diálogos com o mundo juvenil – subsídios para educadores*, publicada pela Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, São Paulo, 2005, cujos direitos foram cedidos ao MEC para inserção no presente “Caderno de Reflexões”.

Nosso intento não é fornecer um conjunto de receitas capazes de indicar modelos prontos e replicáveis. A amostra aqui apresentada não é resultado de uma pesquisa exaustiva (foi escolhida a partir de nosso conhecimento prévio) e não reflete toda a diversidade de experiências existentes no país.

Apesar de serem bastante circunscritas, essas propostas cumprem o objetivo de levantar questões e dar visibilidade a um campo de experimentações emergente, que busca construir caminhos no sentido de ressignificar a escola a partir de um melhor conhecimento e maior aproximação com o jovem e suas peculiaridades. Esta abordagem ainda é pouco utilizada, tanto no campo dos projetos voltados à escola, quanto nas políticas públicas de educação.

A tônica das políticas tem sido, de maneira geral, a incorporação de atividades culturais diversificadas no prédio escolar. Sua motivação é de dupla natureza: ora as atividades culturais são tidas como a expressão de uma cultura jovem com a qual se deseja interagir, ora são vistas como uma forma eficiente de ocupar os jovens, retirando-os da ociosidade. Estas duas motivações demonstram visões de juventude bastante opostas, e é preciso se perguntar qual delas está na base das ações.

Muitas vezes, essas iniciativas se restringem aos finais de semana, tendo pouca relação com o processo pedagógico. Embora as práticas culturais sejam uma dimensão a ser considerada, não é a única, e provavelmente não seja a mais importante. Como veremos, há outros aspectos a serem levados em conta: a gestão escolar propriamente dita, os canais de participação internos e as mudanças pedagógicas em sala de aula.

Assim, as iniciativas aqui reunidas encaram a condição juvenil como um processo indissociável da identidade de estudante, reforçando a necessidade de enriquecer a própria concepção de estudante jovem como sujeito que tem papel ativo no seu processo de escolarização, capaz de participar e atuar nos espaços escolares. Nessa ótica, a escola é vista como espaço que promove o autoconhecimento, a ampliação do universo cognitivo e cultural dos sujeitos e sua capacidade de exercer a cidadania, sem negar a condição juvenil que lhe é inerente. A aposta é no diálogo, na escuta e na negociação como instrumentos essenciais de uma escola que não abre mão de suas responsabilidades com o conhecimento, mas que não nega os sujeitos concretos que pretende formar.

Dividimos os relatos das experiências escolares em quatro tópicos: gestão escolar aberta à participação juvenil, múltiplos caminhos para a participação, o jovem no centro do currículo: novas práticas em sala de aula, e atividades diversificadas na escola. Estamos cientes de que tal divisão cumpre função didática, pois nos permite explorar melhor dimensões importantes do cotidiano escolar, embora possa limitar a visibilidade do impacto das experiências que, cada uma a sua maneira, atuam sobre todo o funcionamento da escola.

4.1 Gestão escolar aberta à participação juvenil

A gestão democrática da escola pública é prevista na Constituição brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta última diz, em seu artigo 14, que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

No entanto, apesar do contexto favorável aberto pela lei, a democratização efetiva da escola continua sendo um desafio. A existência de premissas e de espaços decisórios coletivos (como os conselhos de escola e associação de pais e mestres) não tem garantido, muitas vezes, a efetivação de práticas democráticas no interior das escolas. Na maioria das instituições, opera uma organização verticalizada e burocrática, na qual as competências e responsabilidades são compartimentadas: o diretor manda, o professor dá aula e o aluno estuda e obedece.

Para o ensino médio, a necessidade da gestão democrática, da tomada de decisões coletivas e da partilha de responsabilidade é ainda mais preponderante, tendo em vista que os jovens aos quais se destina o processo educativo encontram-se em um momento em que a noção de participação na vida pública está sendo constituída. Experimentar a capacidade de influir no destino de sua escola é experimentar e testar também a sua capacidade de influir em outros espaços da vida pública. Além disso, a participação dos jovens nos processos decisórios da escola deve ser vista como direito e possibilidade de partilhar com maior horizontalidade os pressupostos e rumos do processo de aprendizado no qual estão imersos.

Uma educação democrática não pode prescindir do diálogo aberto com os jovens. Ele é indispensável em todas as instâncias, a começar pela formulação das políticas públicas de educação. É preciso abrir espaços para que os jovens possam discutir suas necessidades educativas e partilhar decisões a seu respeito.

4.1.1 Escola Filomena Matarazzo: a experiência do conselho de classe participativo

A Escola Estadual Filomena Matarazzo tem se tornado uma instituição respeitada pela comunidade da Zona Leste de São Paulo. Perto de completar 30 anos, a instituição atua como parceira de diferentes movimentos sociais e integra espaços importantes de debate. É o caso do Fórum de Educação da Zona Leste, constituído por escolas, grupos juvenis e associações

de bairro que lutam por melhores condições de educação na região. Também vem testando uma série de experimentações, que vão desde a abertura da biblioteca para os moradores do bairro de Ermelino Matarazzo, onde funciona, até a criação de uma emissora de televisão, gerida de maneira autônoma pelos jovens.

Com pouco mais de 3 mil estudantes, todos matriculados no ensino médio – portanto, em sua maioria jovens – a escola resolveu levar para seu cotidiano o que aprendeu nas ruas, assembleias e fóruns: as práticas democráticas. Assim, implantou o Conselho de Classes Participativo e, mais recentemente, o Planejamento Participativo. A partir destas iniciativas tem-se garantido o envolvimento, sobretudo dos alunos, na tomada de decisões e na elaboração de Plano de Gestão da Escola, que deixa de ser fruto da decisão solitária da diretora ou, então, de um grupo de professores.

A experiência do Conselho Participativo foi iniciada pelo envolvimento dos estudantes nas reuniões dos Conselhos de Classe, em 1999. Isto atendia a uma proposta da direção da escola de criar mecanismos de integração dos jovens aos processos de decisão. No começo, a participação dos estudantes (os representantes de classe) esteve restrita à mera audição daquilo que era discutido no conselho. Tal presença, no entanto, já provocava mudanças no procedimento dos profissionais que participavam do espaço. Eles passaram a respeitar mais os estudantes, como conta a diretora Célia Giglio:

“Com a presença dos estudantes nos conselhos, os professores sentiram-se mais responsáveis nas críticas feitas aos alunos. Longe dos alunos, os professores se referiam a eles de qualquer forma. A participação dos estudantes fez com que a conversa nos conselhos ficasse menos doméstica e mais profissional. O conselho, antes da participação deles, era um momento de muita crítica aos jovens. Era onde aparecia o comentário maldoso, como ‘aquela menina do fundo que sai com todo mundo’ ou ‘aquele do cabelo espetado’”.

Os alunos ouvintes, por sua vez, passaram a informar seus colegas a respeito do que fora discutido nas reuniões e, insatisfeitos, pediram que lhes fosse permitida uma participação mais ativa no conselho a partir daquela data. Reivindicaram também a possibilidade de se organizarem previamente com seus pares para esse momento. Questionaram ainda o sentido do encontro, uma vez que os Conselhos de Classe tinham a finalidade de avaliar apenas os alunos e não toda a escola.

Tal demanda suscitou algumas indagações dos profissionais da escola: Como organizar a fala dos alunos? Como garantir a participação de 3.300 e/ou sua representatividade? Como legitimar sua fala? Os estudantes não possuem uma tradição de organização coletiva, de

participação e de discussão; então, esse processo não deveria promover uma aprendizagem?

As respostas da instituição para estas questões foram encontradas, com o envolvimento dos professores, a partir da definição de que os conselhos deveriam ser momentos avaliativos e orientadores do trabalho pedagógico. Compreendendo que a avaliação também é um momento de aprendizagem e de disponibilização de conhecimentos produzidos pelos alunos, não fazia sentido que ela fosse realizada em apenas um dia, e num dia não-letivo. Assim, optou-se por realizar o Conselho durante três dias, previstos no planejamento pedagógico.

A questão passou a ser, então, a de qual metodologia utilizar nesse processo participativo. Para a equipe técnica da escola (direção, vice-direção e coordenadores pedagógicos) era importante dispor de materiais que possibilitassem inferir os resultados do trabalho pedagógico; garantir a participação de todos; assegurar que os estudantes falassem e fossem ouvidos, sem censura; e conseguir ainda produzir planos de ação, com o envolvimento do conjunto da escola na melhoria das questões apontadas como problemáticas. A diretora da escola comenta:

“Os estudantes estão acostumados com um procedimento bastante autoritário, em que todo mundo na escola é autoridade, menos eles. Cabe aos alunos apenas obedecer à ordem – ou transgredi-la – sem processos de decisão e responsabilidades compartilhadas. Isso também faz parte da cultura do professor que acha que o diretor manda e acabou. Isso, de certa forma, protege e tira responsabilidades de todos com relação ao conjunto da escola. Com o conselho e, posteriormente, com o planejamento participativo, essa cultura tem mudado aos poucos. Os professores que chegam à escola, assim como os novos alunos, já são inseridos nesta nova dinâmica”.

A diretora procurou o que pudesse contribuir na construção da metodologia do Conselho de Classe Participativo. Encontrou dinâmicas e propostas de condução de reuniões em um material dirigido a jovens para tratar do uso abusivo de drogas, por meio de jogos, brincadeiras e pesquisas que culminavam com momentos de discussão e redação de propostas. A equipe técnica resolveu, então, adaptar as dinâmicas para promover debates sobre a participação democrática e os problemas da escola.

Na versão adaptada desta metodologia para o Conselho de Classe de 2002, por exemplo, foi produzida uma tirinha ilustrada a respeito das inquietações de uma professora de ensino médio, que constata que um de seus alunos, tido como indisciplinado, ainda não é letrado. O que fazer? Como proceder? Quais as informações e fontes a serem buscadas para a reso-

lução desse problema? No percurso para a resolução de um problema da escola fictícia, os estudantes iniciaram a discussão de uma escola que é real, a Filomena Matarazzo.

O Conselho de Classe Participativo é trabalho que mobiliza muitos esforços e que altera o cotidiano da escola. Muitas pessoas transitam pelos corredores, os alunos ganham acesso a documentos, como as tarjetas de notas e prontuários. A circulação deles também é bastante grande: estão no pátio fazendo dinâmicas e pesquisa de opinião; ou na direção, solicitando papel, linha e agulha (no último conselho, os alunos, professores e equipe técnica produziram auto-retratos com pano).

Ao final, a avaliação produzida pelos estudantes aponta políticas que devem ser adotadas pela escola e algumas propostas para os três períodos. Todo material é encaminhado para os professores e posteriormente ao Conselho de Escola, que também conta com a participação dos jovens.

Com a consolidação do Conselho de Classe Participativo, o segundo passo dado para ampliar a participação dos estudantes foi envolvê-los no planejamento da escola – proposta que foi iniciada em 2001, solicitando-se a eles a formulação de proposições para informar o plano de gestão daquele ano. Nesse caso, o objetivo era fazer com que o conjunto dos atores da escola produzisse as metas e os objetivos da instituição.

Mais uma vez, a metodologia utilizada no planejamento foi fundamental. Para o envolvimento de todos os alunos, o processo teve início com atividades lúdicas. As turmas de primeiro ano, em 2004, produziram com massa de modelar imagens daquilo que esperam da nova escola: namoro, esporte, cinema e muitas aulas foram as representações mais frequentes. Os estudantes das demais turmas participaram de uma pesquisa, denominada “Raio X” que, além de informações sobre as expectativas dos alunos, também buscava identificar suas áreas de interesse. Com base nisso, os alunos passaram a levantar metas e propostas para a realização de suas expectativas. Depois tabulam todos os dados, que dão origem a gráficos e estatísticas.

A produção de cada uma das classes é reunida em relatórios de turma e entregues à equipe técnica da escola e professores, que organizam o documento final a ser apresentado ao Conselho de Escola, responsável pela aprovação do plano de gestão. Em 2003, por exemplo, os estudantes reivindicaram a ampliação do uso de espaços como o auditório e a sala de vídeo e a utilização de equipamentos como o rádio e a câmara digital durante as aulas.

A diretora conta, no entanto, que ninguém escamoteia, nesse processo, os seus interesses, para atender a aquilo que é de vontade dos alunos:

“As diferentes intenções e propostas são postas na mesa e discutidas pelo conjunto dos atores. A equipe técnica, a partir do seu planejamento, quer diminuir, em 2004, a evasão escolar. Os professores de cada área também definiram seus interesses: produzir saraus, campeonatos de futebol, excursão, ampliação do tempo destinado à aula de determinado conceito de Matemática, campeonato de Física, mostras etc. Os estudantes, por sua vez, têm também seus interesses e é interessante perceber que eles consideram aspectos que necessariamente não são levados em consideração do ponto de vista pedagógico. Por exemplo: este ano, muitas turmas apontaram a importância de melhorar o atendimento da secretaria, ampliando as horas de atendimento ao público e diminuindo o tempo de espera para a entrega de documentos”.

Tanto o Conselho de Classe Participativo quanto o Planejamento Participativo têm se repetido semestralmente na escola, tendo produzido inclusive um contrato dos alunos sobre regras de convívio e estudo, reafirmado e revisto em todo início de ano letivo. Em 1999 e 2000, a equipe técnica elaborou o formato das atividades de planejamento do corpo docente. Nos anos seguintes, 2001 e 2002, os professores e a equipe técnica passaram a elaborar, juntos, esse formato.

4.2 Múltiplos caminhos para a participação dos jovens na escola

Garantir a participação dos estudantes nos espaços de decisão da escola é fundamental para compreender o que os jovens possuem como expectativa em relação à instituição. Ao mesmo tempo, é uma forma de fazer com que a escola seja um espaço de vivência, de práxis democrática. E qual é o caminho possível para que isso ocorra?

Acreditamos que não há apenas um, mas vários caminhos. Há meios mais conhecidos de participação dos estudantes na escola, como o grêmio estudantil, mas há também outros, pouco considerados, como os representantes de classe e o próprio conselho de escola. Há ainda iniciativas que, por vias diferentes, ampliam a participação dos estudantes. Todos esses caminhos, no entanto, dependem de um posicionamento político da escola em querer se tornar um espaço mais democrático e mais participativo.

Para isso, não basta querer viver a democracia. É também necessário que todos aprendam juntos como se conquista essa condição e como devem se organizar, dentro de uma instituição complexa como a escola, a constituição de um grêmio ou as atribuições dos representantes de classe.

As diretrizes curriculares mais recentes afirmam a necessidade da escola trabalhar com temas caros à democracia, como a tolerância, o respeito à diversidade cultural, a ética e a solidariedade. Porém, mesmo que tenham sido incorporados ao currículo, pouquíssimas vezes tais temas se conectam a um processo prático de democracia interna nas escolas.

Muitos estudantes até sabem da existência do Conselho de Escola, mas será que conhecem de sua importância? Sabem que por meio desse espaço podem influir nas tomadas de decisão da escola? Há um momento específico, de caráter formativo, para que os jovens compreendam o que é representação política?

4.2.1 Escola Pastor Cícero Canuto de Lima: a experiência do grêmio estudantil

Em 2002, a professora Patrícia Cerqueira apoiou os estudantes da Escola Estadual Pastor Cícero Canuto, onde trabalhava como coordenadora pedagógica, a constituir um grêmio. A experiência se deu com a participação da escola no projeto Grêmio em Forma, uma iniciativa do Instituto Sou da Paz, em parceria com o programa Paz Nas Escolas, do governo federal.

A escola resolveu aderir à proposta do Instituto e a professora tornou-se uma grande apoiadora dos jovens interessados no assunto. Ela conta que seu interesse está relacionado à sua própria trajetória:

“Sempre simpatizei com os gremistas, porque na minha juventude também participava do centro cívico, que é o nome antigo que se dava para o grêmio estudantil. O grêmio é um espaço de construção do jovem. Sem ele, a escola só consegue viver de acordo com a cabeça de professores, de coordenadores e da direção. Além disso, é uma estratégia de inserção importante dos jovens no mundo político. É muito compensador ajudá-los a se organizar”.

A hipótese do projeto Grêmio em Forma é de que, nas escolas em que há o espaço do grêmio para a organização juvenil, os conflitos passam a ser negociados de forma democrática, diminuindo os problemas de violência.

Ao divulgar as oficinas que seriam realizadas com os jovens, cerca de 160 estudantes interessaram-se em participar. Na maioria das inscrições, os jovens destacavam acreditar que por meio do grêmio conseguiriam resolver questões como depredação, realização de atividades culturais envolvendo a cultura *hip hop* ou, simplesmente, melhorar a escola.

Dos 160 inscritos, foram selecionados 30 para participar do trabalho, de acordo com critérios de gênero, representatividade de séries e experiência de organização comunitária ou de grupo.

Foram realizadas oficinas com os estudantes sobre diversos temas: direitos humanos e cultura de paz; cidadania e participação; conceitos de democracia e democracia na escola; a importância e o papel do grêmio estudantil; estratégias de mobilização e mecanismos institucionais. Paralelamente, os estudantes, junto com o diretor e o coordenador pedagógico, organizaram o processo para a realização da eleição, que envolve a elaboração de um estatuto e de princípios, a formação de chapas, divulgação do processo eleitoral etc.

Durante este trabalho, o número de participantes da oficina teve uma grande redução. Apenas dez jovens permaneceram até o encerramento do processo de formação, que culminou com a realização de uma Assembléia Geral dos Alunos, promovida por esse grupo. Eles decidiram então instituir uma comissão pró-grêmio.

Um dos educadores do Instituto Sou da Paz, Thales Santos Alves, analisa essa redução:

“Entre o início e o fim, alguns estudantes afastaram-se. As oficinas aconteciam no período noturno. Então, muitos saíram porque não podiam ou não queriam fazer aquilo em outro horário que não fosse o letivo. Muitos se afastaram, também, porque descobriram que não tinham interesse naquilo. No final, ficou o pessoal realmente interessado, superdisposto para fundar o grêmio da escola”.

Foram criadas duas chapas gremistas: a União Jovem e a Do Balacobaco. Ambas possuíam alunos que participaram das oficinas. Teve início assim o processo eleitoral, concluído com a realização de um debate entre as chapas, nos três períodos de aula – uma estratégia muito valiosa de aprendizagem, como afirma Thales:

“Foi o momento mais importante e independente dos jovens. No debate eles apresentaram as propostas das chapas e tiveram que argumentar muito, fazer suas leituras sobre a escola e entrar em contradições. O auditório da escola estava cheio. A chapa União Jovem tinha como principal defesa a ideia de reabrir o laboratório de informática, enquanto que a Do Balacobaco, queria investir em iluminação, o que deu muita discussão sobre qual é a função do Estado e quais são as possibilidades e estratégias do movimento estudantil para pressionar o governo a melhorar as condições da escola pública. Foi muito bonito”.

Num primeiro momento, as manifestações dos estudantes são pouco organizadas. A professora Patrícia explica que isso tem a ver com a falta de experiência, mas também com a vontade de se

fazer ouvir e se respeitar, fomentada durante o processo de organização dos grupos e nas oficinas, que promovem debates calorosos. Aquilo que pode parecer só gritaria aos olhos de uns, é na verdade um processo de aprendizagem.

Com pouco mais de 500 votos, a chapa União Jovem venceu a eleição. A partir desse momento, era preciso colocar as ideias em prática e começar a interagir com os professores. Foi aí que começaram os conflitos. Patrícia comenta que valorizar essa participação juvenil nas escolas é uma decisão política, que tem de ser tomada coletivamente pelos professores e demais profissionais. Sem isso não é possível garantir o necessário espaço de autonomia dos jovens e nem respeitá-los como interlocutores.

A organização estudantil demanda muito apoio e diálogo dos estudantes com professores e membros da equipe técnica. Mas muitos professores acham bonita essa participação, desde que ela não acarrete mudança alguma para o seu cotidiano. Assim, envolvem-se muito pouco com o assunto, ora porque dispõem de pouco tempo (tomado pelas aulas), ora porque não vêem muito sentido em dispor de seu tempo para tal atividade.

Patrícia comenta a dificuldade que os estudantes têm de passar recados na sala de aula e saírem no período de aula para a organização de atividades planejadas pelo grêmio. Além disso, a escola não institui espaços específicos para que os jovens se encontrem – todas as salas são tomadas pelas aulas, a sala dos professores nunca está disponível, a sala em que são guardadas as cadeiras quebradas não pode ser desfeita.

Outra questão diz respeito à percepção da escola quanto ao sentido da participação dos jovens. Na medida em que esta não é compreendida como objetivo da instituição, a organização e o trânsito pela escola fora do horário de aula são vistos como arruaça por muitos profissionais. O tema da participação juvenil sequer é discutido nos espaços coletivos dos professores. Tampouco se transforma em atividade pedagógica. Patrícia comenta:

“Muitos professores encaram o grêmio como uma atividade destinada aos estudantes mais bagunceiros da escola. O que eles não percebem é que essa participação geralmente produz impactos muito significativos sobre a relação que o jovem estabelece com a escola e mesmo sobre seu interesse pelos saberes escolares. Não se leva em conta que ninguém nasce com práticas democráticas já internalizadas e de que a ação do grêmio, embora deva ser autônoma, demanda apoio e trabalho pedagógico”.

O grêmio encontrou dificuldade em influir na organização da escola e cumprir aquilo que havia proposto no período eleitoral. Reivindicavam uma sala para se organizar, mas depararam-se com os questionamentos dos professores. Em decorrência disso, os gremistas

passaram a encontrar uma oposição e uma contestação de amigos que questionavam os rumos da organização e sentiram-se mais fragilizados.

Com base nessa experiência, o Instituto Sou da Paz passou a oferecer, a partir de 2003, uma assessoria aos grêmios estudantis já constituídos e a mediar o diálogo entre jovens estudantes e professores.

Já a professora Patrícia – que não compõe mais o quadro da Escola Pastor Cícero – conseguiu espaço para realizar uma oficina com professores na escola em que está dando aulas agora. A proposta é fazer, nos horários do trabalho pedagógico coletivo (HTPC), atividades que levem os professores a constituir estratégias para estimular e viabilizar a participação dos estudantes, sem criar um clima hostil na escola, como explica Patrícia:

“Não adianta tratorar, ser autoritária e impor determinadas questões para professores e para os alunos. Isso inviabiliza o trabalho, cria indisposição entre os profissionais e não facilita a vida dos jovens. No entanto, é preciso ponderar os sentidos e obrigações da escola e produzir consensos em reuniões no conselho. O que a escola compreende como democracia e participação? Quais são os espaços de encontro dos estudantes, de organização e de autonomia? Tudo isso precisa ser decidido coletivamente”.

4.2.2 Fortalecendo o papel dos representantes de classe nas escolas

Eulália Malta e Virgília Rodrigues

O projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, desenvolvido pela ONG Ação Educativa, fez uma parceria com as Escolas Estaduais Eulália Malta, de Embu das Artes (SP), e Virgília Rodrigues Alves de Carvalho Pinto, da Zona Oeste da cidade de São Paulo, visando desenvolver experiências capazes de tornar a escola um espaço mais significativo para os jovens. Entre as várias ações realizadas, foi organizado um trabalho de fortalecimento da representação discente. Em 2003, um total de 42 jovens representantes de classe do ensino médio das duas escolas participaram de oficinas para discutir a participação dos estudantes na vida das instituições.

A proposta envolveu uma negociação prévia com a direção, coordenação pedagógica e professores, a fim de que a iniciativa fosse efetivamente assumida pela equipe, que deveria estar aberta aos conflitos que poderiam surgir. Uma oficina seria o primeiro passo de um processo mais amplo, que teria seus maiores desafios depois, no estabelecimento de canais de diálogo e de uma rotina de comunicação entre representantes e seus representados, e entre os representantes e direção, coordenação e professores.

A oficina, com duração de 12 horas, estruturou-se nestes eixos: diagnóstico dos processos de eleição e participação discente no interior das escolas; discussão sobre democracia, gestão democrática e conceitos de participação; e, por fim, elaboração de propostas para o fortalecimento dos representantes.

Nos primeiros encontros foram levantados os motivos que fizeram os jovens assumirem o cargo de representantes, sua percepção no exercício do cargo e sua percepção do olhar de seus colegas de classe e dos membros da equipe técnica da escola. Em folhas de papel Sulfite de cores distintas, os estudantes responderam individualmente às seguintes perguntas: Como a coordenação e os professores vêem o representante discente? Como meus colegas estudantes vêem o representante? Como eu vejo o papel de representante discente? – as respostas foram socializadas e expostas em três quadros distintos.

É surpreendente a diversidade de caminhos e motivos que levaram, numa mesma escola, os jovens a serem representantes de sua turma: falta de opção de outros candidatos, gozação dos colegas, convocação da coordenação ou dos professores. Foram também variáveis para a indicação: ser inteligente aos olhos dos amigos ou do professor, ser comunicativo, ser um “cdf” ou um “nerd”, dar um jeitinho em tudo, ser malandro ou ser amigo de todo mundo.

Além disso, variaram bastante os meios para a escolha dos representantes. Enquanto em uma sala houve eleição, na outra quem tomou a decisão foi o professor. Em outros casos, houve interferência do diretor, que decidiu, a partir de uma lista, quem seria o representante. De maneira geral, os jovens foram informados de que deveriam fazer a escolha de seu representante quase instantaneamente, num mesmo dia, sem tomar muito tempo, sem debate e sem discussões. Não perceberam, portanto, regras e procedimentos claros para o processo eleitoral ou para os motivos que os qualificavam a representar seu grupo.

Os estudantes desconheciam ainda a diversidade de caminhos e de significados para a representação, uma vez que não se conheciam e nunca haviam se encontrado para trocar experiências. Passaram, então, a discutir a importância de procedimentos mais claros e democráticos para a escolha dos futuros representantes. Debateram também o papel do representante discente, suas atribuições e funções.

Ser representante é ...

Uma pessoa que tem muita responsabilidade e quer o bem da classe.

Alguém especial.

Alguém normal, mas com mais responsabilidade.

Um exemplo da sala.

Uma pessoa que deveria ter um papel mais autoritário perante a sala.

Quem tem que aguentar a tudo e todos.

Quem tem que dar exemplo para a turma.

Quem dialoga pelos amigos.

Quem tenta melhorar a convivência do aluno com a escola

(professores, diretoria, coordenação)...

(Retirado de respostas de uma das turmas de representantes discentes).

Com base nesse diagnóstico, passou-se a construir uma nova ideia de participação e democracia. Ao invés de levar conceitos prontos, privilegiou-se o levantamento de ideias e o debate. Depois das discussões, os estudantes montaram coletivamente uma definição de participação:

“Colocar ideias em prática, respeitando e sendo respeitado pelo grupo. Unir – com outros respeitando a diferença. Para participar é preciso ser ativo, ter coragem e consciência”.

(dos representantes da Escola Eulália Malta).

“Participação é tomar consciência das atitudes e maneiras de agir para melhoria do grupo que fazemos parte. É a possibilidade de dialogar, de conversar e de fazer acordos com diversas pessoas, reivindicar e interagir. Trata-se de uma forma de distribuir o poder, transformando as pessoas, tornando-as mais ativas e críticas. Num espaço participativo, todos possuem direito de elaborar, recomendar e reivindicar e não apenas aceitar o que lhes é proposto”.

(dos representantes da Escola Virgília de Carvalho Pinto).

Nos dois casos, a definição proposta para participação coloca o sujeito num papel de escuta, de negociação e de proposição. Restava saber, então, se os estudantes estavam dispostos a construir esta participação. De maneira geral, eles elogiaram bastante suas escolas e destacaram sua importância como espaço de sociabilidade, de encontro com a diferença e de aprendizado. Por outro lado, destacaram a apatia e a desmobilização de professores e alunos frente aos problemas, além do desrespeito generalizado no interior da instituição.

A percepção de sua importância, de um lado, e da necessidade de melhorá-la, de outro, foi o gancho encontrado para perceber as possibilidades de participação do representante na construção de uma escola mais democrática.

Essa discussão fez os estudantes denunciarem algumas situações que dificultam muito sua participação: quase nunca são comunicados com antecedência sobre reuniões e tomadas de decisão coletiva; não têm espaços de discussão com seus representados; não tinham conhecimento sobre a existência de documentos tais como o regimento escolar, o plano pedagógico e a legislação, de maneira mais abrangente; quando participam dos conselhos acham que, na maioria das vezes, são chamados apenas para fazer “cena”, porque os conselhos discutem assuntos dos quais eles não têm conhecimento e ninguém se dispõe a introduzi-los no debate.

Por fim, com base na identificação destes problemas, os representantes discentes elaboraram, na oficina, propostas para melhorar sua atuação.

Propostas elaboradas pelos representantes de sala

Escola Eulália Malta

Meta 1: Professores mais bem informados do que acontece na escola e no trabalho dos representantes. Mais organização por parte da direção. A escola valorizando e confiando mais nos alunos.

A escola deve organizar um grêmio estudantil, pois com essa organização ganha-se respeito e espaço. Nós, alunos, nos organizaremos e iremos propor uma reunião para conversar sobre o grêmio estudantil.

Nós, alunos, temos que cobrar mais da direção. Temos que pressionar e correr atrás do nosso direito de estarmos bem informados (cartazes, reuniões e avisos).

Meta 2: Mais respeito. Mais espaço para os alunos (para se reunirem, se organizarem). Que os representantes sejam informados sobre o que acontece na escola. Mais contato/comunicação entre alunos representantes e direção.

Organizar mais reuniões, expor nossas ideias e opiniões. Assim, estaremos mais informados.

Reunião entre representantes de classe e a direção e a coordenação, uma vez por mês.

Organizar, ao menos uma vez por mês, reuniões com os alunos representantes de todos os períodos com coordenação, direção e vice-direção. No mesmo dia, os representantes se reunirão para discutir uma pauta comum.

Meta 3: Mais cobrança/insistência dos alunos da parte da manhã. Existência de diálogo entre alunos da manhã, tarde e noite. Que não exista mais diferença entre manhã e noite.

Reuniões semanais com coordenação e representantes de cada período.

Voltar à produção dos jornais semanais para manter os alunos sempre bem informados. Os representantes não fariam o jornal, mas se responsabilizariam por agitar a escola (alunos, professores...).

Com o fim da oficina, nas duas escolas, os representantes discentes começaram a se organizar para efetivar as propostas construídas coletivamente. Seguiram-se reuniões com a equipe técnica de cada instituição. Na Eulália Malta, os representantes, com apoio dos professores coordenadores de classe, organizaram um dia de consulta às turmas (seus representados) sobre quais os caminhos para melhorar a escola e o papel do representante nesse assunto. Os estudantes levantaram uma lista de propostas e até o fim do ano conseguiram organizar um campeonato de futebol interclasses, envolvendo os três períodos. Foram constituídos grupos, em ambas as escolas, que se responsabilizaram por realizar o mesmo trabalho de discussão com os candidatos a representantes discentes do próximo ano letivo.

No final da oficina, os estudantes fizeram uma avaliação da atividade e destacaram como principal fator positivo o fato de terem discutido na escola questões como democracia e funcionamento interno. Ressaltaram a importância de conhecer os outros representantes e compartilhar os desafios, trabalhando em conjunto. Explicitar o perfil de um representante também é fundamental, como diz o estudante Giliard Batista Maia, de 17 anos:

“Eu tenho várias ideias para fazer a escola melhor, mas às vezes não tem espaço. Eu gosto de estar à frente de muitos projetos, organizar as coisas, jogar vôlei. Acho que por isso sou representante. Eu sou representante da minha turma desde a 5ª série. A oficina foi legal porque muitas vezes nós pensávamos que estávamos fazendo o papel de representante e não estávamos”.

Por outro lado, os jovens também destacaram os desafios que permanecem mesmo após a realização da oficina. O maior deles diz respeito ao estabelecimento de uma rotina de diálogo e comunicação nas escolas e à criação de estratégias, compartilhadas com os professores, de diálogos periódicos com os demais jovens estudantes.

4.2.3 Apoio a iniciativas juvenis

Ainda no âmbito do projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola foi realizado no ano de 2003 um concurso de iniciativas juvenis nas duas instituições de ensino já mencionadas: a Eulália Malta e a Virgília de Carvalho Pinto. A ideia surgiu da constatação de que há, no interior das escolas, jovens que estão dispostos a organizar e promover eventos, festas, bailes, festivais, campeonatos, grupos de estudos e de teatro, mas não têm afinidades com o modo de organização do grêmio ou não pensam em se tornar representantes de suas turmas.

A iniciativa envolveu a participação dos diversos segmentos de cada escola em todas as suas fases e também dos pais, na seleção dos projetos. Sua realização e os critérios de participação foram inicialmente divulgados a todos os estudantes do ensino médio. Eles precisavam apresentar à coordenação da escola propostas de atividades coletivas (não foram aceitas iniciativas individuais). As propostas deveriam conter, além da descrição dos objetivos, os esboços do passo a passo das atividades e do orçamento.

Nesse processo de elaboração, professores e coordenadores pedagógicos tiravam dúvidas e, em alguns casos, quando solicitados, opinavam em questões orçamentárias e procedimentos.

Decorridos alguns dias desde a divulgação do concurso, foram criadas, nas duas escolas, comissões julgadoras compostas por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar – pais, professores, coordenação e alunos.

Na Escola Virgília de Carvalho Pinto, foram elaboradas 105 propostas, das quais foram selecionadas quatro para receberem os recursos necessários à sua implementação: 1) criação de um grupo de estudos pré-vestibular formado pelos alunos da escola; 2) dinamização de um espaço abandonado da instituição para criação de um solário, aberto à circulação dos alunos e destinado a se tornar um espaço de convivência; 3) Festa das Décadas, envolvendo todas as salas de aula e diversas disciplinas, em atividades de pesquisa sobre as diferentes décadas do século 20 e apresentação de suas produções; 4) elaboração de jornal da escola.

Por exigir o envolvimento do conjunto dos educadores da escola, a Festa das Décadas não se concretizou, mas criou um núcleo inicial que se propôs a desenvolvê-la em 2004. Todas as outras, mesmo enfrentando dificuldades, se concretizaram.

Laís Vila Lussarra, 17 anos, participou do grupo que criou o solário. Ela conta:

“A gente pensou em fazer uma pintura e um projeto paisagístico, mas iria ficar muito caro. Então, a gente resolveu mudar um lugar só: uma sala cheia de entulho. Foi daí que veio a ideia do solário. A escola é muito fechada, é um prédio que não tem sol. Tinha uma parte da escola, uma sala perto de onde rola o intervalo, que estava cheio de entulho, um monte de entulho, mas que batia sol. Na nossa proposta a gente pensou em fazer uma readaptação daquele local”.

Ela conta que o grupo conseguiu a colaboração de uma mãe, que tinha noções de paisagismo e ofereceu apoio, inclusive deslocando-se para a realização de pesquisa de preços e compra de materiais para a arrumação do espaço.

“Compramos tudo, alugamos caminhão, trouxemos tudo e o pessoal da tarde montou o solário. Fizemos um jardim, colocamos uns bancos para as pessoas sentarem, montarem suas rodinhas. Todo dia fica aberto o solário da escola”.

Na Escola Eulália Malta, foram elaboradas cerca de 35 propostas e também selecionadas quatro: 1) festival de música; 2) organização de atividades esportivas variadas; 3) organização de sessões de cinema; 4) teatro. Todas foram implementadas.

O concurso de projetos elaborados por estudantes ressaltou a importância dos jovens terem um espaço para expressar suas ideias e propostas – os professores se surpreenderam com a capacidade e iniciativa dos alunos. E evidenciou que a reflexão sobre os problemas do cotidiano escolar e a sugestão de propostas pelos jovens consistem num importante exercício crítico e de projeção, fundamentais em dois aspectos principais: na formação desses sujeitos e na constituição de novos patamares de interlocução e de negociação com os jovens, na condição de atores e não apenas de beneficiários.

4.2.4 Projeto Clube do Jornal: formando jovens repórteres

Em 1996, a coordenadora pedagógica Maria do Socorro Melo Matias, que trabalha na Escola Estadual Custódio da Silva Lemos, do município de Cachoeira (CE), procurou a ONG Comunicação e Cultura para tentar contornar as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes da escola. A organização tem um projeto de apoio à produção de jornal escolar: o Clube do Jornal. Até então, essa escola de Cachoeira, que está a 80 Km de Fortaleza, não dispunha de biblioteca e o acesso aos meios de comunicação era restrito praticamente às rádios locais e à televisão.

Maria do Socorro conta que foi difícil trazer o projeto para a Custódio de Lemos:

“A equipe da escola ficou muito entusiasmada quando falei da iniciativa e da ideia de participar dela, mas havia mais de 40 escolas de todo o Estado na fila de espera. E nós queríamos o projeto para aquele momento. Foi uma luta incrível, mas conseguimos, a partir de muita negociação e de um compromisso que tínhamos com a nossa comunidade escolar. Queríamos que aquela escolinha de 1996 crescesse e virasse uma escola com que a gente sonha”.

Passados oito anos, a coordenadora avalia que, de fato, ocorreu uma mudança muito positiva na escrita dos alunos que participam da produção do jornal. Os professores sabem e comentam isso. E não são poucos os beneficiados: cerca de 50 ou 60 jovens do ensino médio e do segundo ciclo do ensino fundamental. Os estudantes mais novos participaram de outro projeto, também desenvolvido pela Comunicação e Cultura: o Primeiras Letras.

Com “vaquinhas” e, depois, com ajuda do Estado, finalmente a escola ganhou uma biblioteca e passou a ser assinante dos principais jornais do Estado e de revistas semanais.

Segundo Maria do Socorro, junto com a apropriação da escrita foi sentida outra mudança nos estudantes que se envolveram no projeto Clube do Jornal: a produção de reportagens sobre o cotidiano da escola fez com que se interessassem, cada vez mais, pelo que ocorre no interior da instituição e até fora dela. Eles passaram a ter curiosidade, por exemplo, a respeito dos cursos feitos pelos professores, das políticas públicas de educação e do impacto dessas políticas na escola.

Tal grau de interesse representa uma ampliação da participação política – o que deve ser um compromisso da escola. Mas o surgimento desses sujeitos mais politizados também amplia os conflitos internos, uma vez que os estudantes nem sempre comungam da mesma opinião de professores, pais e Secretário de Educação, como aponta Maria do Socorro:

“Os estudantes nem sempre publicam no jornal aquilo que a escola ou que a comunidade gostam de ouvir. É claro que há um código de ética e o direito de resposta que são cumpridos à risca pelos alunos, mas não estamos falando disso. É outra ideia de limite do nosso poder e de autonomia dos jovens com a qual temos de lidar. Os estudantes passam a questionar posturas muitas vezes autoritárias dos professores e a cutucar em assuntos como a verba que não chega, a biblioteca que não funciona, o professor que falta. Então, explicitam-se coisas que antes ficavam escondidinhas”.

Esse era mesmo o intuito da ONG proponente da ação. Atualmente, o projeto Clube do Jornal está presente em 109 escolas do segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio da rede pública do Ceará. Os estudantes têm total autonomia na escolha das pautas, mas seguem um código de ética do jornalismo escolar. O código prevê, entre outras coisas, que os jornais devem promover os direitos humanos, tendo uma visão tolerante das diferenças culturais, raciais, de gênero ou de religião; devem conceder direito de resposta ou “ouvir o outro lado da história”; não devem utilizar o jornal para promoção pessoal ou partidária; todos os textos devem ser assinados pelos seus autores. O código é produzido por adultos, mas em consenso com os jovens.

Desde a criação do projeto, em 1994, mesmo com o cuidado de se elaborar o código de ética, várias situações e práticas dos profissionais das escolas denunciaram a intenção de direções e até de gestores públicos (como prefeitos e vereadores, por exemplo), de controlar e censurar o jornal. De modo geral, as tentativas mais declaradas não eram motivadas por supostas calúnias, mas sim pela insegurança e o medo provocados pela publicação. A coordenadora pedagógica Maria do Socorro admite que também teve seus receios:

“Por exemplo, na primeira edição, os jovens do Clube resolveram publicar a capa de cabeça para baixo. Eu detestei a ideia e fui protestar com eles. Estava preocupada com a imagem da escola, porque o jornal também vai para a comunidade. Mas o jornal é deles e eles falaram para mim que eu estava podando uma decisão deles, havia um sentido para eles fazerem aquilo e eu achei que eles tinham razão. Tive que entendê-los e pedir desculpas. Na próxima edição eles vão denunciar uma política da Secretaria que para eles é prejudicial. Ou seja, os jovens passaram a ter voz e, ao mesmo tempo, estão mais atentos ao que está acontecendo no mundo, no seu Estado, na sua escola”.

Os jovens que se interessam passam a frequentar cursos, oficinas e palestras que tratam dos temas mais variados, oferecidos pela ONG: sexualidade, gênero, raça/etnia, políticas de juventude, cidadania, participação social, drogas, prevenção, educação, etc. Também são incentivados a participar mais da vida pública de suas comunidades. O objetivo dessas atividades é aumentar o repertório dos estudantes para compreender a sociedade e o contexto em que se insere sua escola. Eles recebem ainda formação específica para produção de textos e para compreenderem o código de ética do jornalismo escolar. Para a coordenadora pedagógica esta é mais uma situação diferenciada que repercute positivamente na formação dos jovens:

“O fato de eles saírem da cidade deles, que é uma cidadezinha pobre, sem grandes recursos, para irem à sede da ONG Comunicação e Cultura, que é em Fortaleza, irem à Câmara de vereadores, negociar com a Secretaria de Educação, com

a empresa que patrocina parte do jornal, que é uma multinacional que está na cidade, tudo isso faz com que haja um crescimento pessoal muito grande, que permite que esses meninos e meninas andem de cabeça erguida. Eles falam muito em ingressar na universidade, em 1996 era algo que não se escutava na comunidade. Ao mesmo tempo, eles vão assumindo um compromisso com a política que é muito importante. É um grupo que acha que pode tudo”.

Para mediar a relação e facilitar a interlocução entre as escolas, a ONG e a Secretaria da Educação, há atualmente um profissional responsável pela articulação e orientação do projeto em cada um dos 23 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação. Estes centros são unidades administrativas responsáveis pela efetivação das políticas públicas em diferentes regiões do Ceará.

Além disso, os próprios jovens organizaram-se em uma rede de apoio para garantir a permanência dos jornais nas escolas. Há dois anos, eles lançaram a Rede de Integração dos Jornais Estudantis (REDIJE), que atua em todo o Estado. A organização é bastante articulada: possui hoje 63 clubes de jornais filiados, que se estruturam em pólos regionais de apoio, com um núcleo central em Fortaleza.

4.3 O jovem no centro do currículo: novas práticas em sala de aula

A definição de um currículo é sempre um processo de seleção de saberes com os quais a escola se compromete a lidar e a socializar. A escolha diz respeito àquilo que socialmente a instituição escolar responsabiliza-se em divulgar, ensinar e problematizar com as novas gerações. Trata-se de um recorte dos bens culturais social e historicamente produzidos – valores, habilidades, símbolos e significados – que serão transmitidos pela escola.

Vale aqui indagar em que medida essas construções podem ser realizadas de maneira dialogada com a condição juvenil e suas especificidades. Fazer tal provocação não implica desconsiderar que há um currículo público, definido e assumido como compromisso do mundo adulto, mas sim indagar se é possível que esse conjunto de saberes dialogue com os saberes e fazeres típicos das culturas juvenis.

Como vimos ao longo do livro, a inserção pública da juventude acontece antes mesmo do fim de sua escolarização, que tradicionalmente é encarada como fase preparatória para a vida adulta. Isso quer dizer que, concomitante com a escola, um jovem pode frequentar

o trabalho, ter uma banda de rock, participar de uma associação comunitária e de tantos outros espaços que produzem valores, construções simbólicas e significados para ele.

Além disso, esse jovem está adquirindo aos poucos uma autonomia que lhe permite fazer seleções daquilo que quer aprender e construir afetividades diferenciadas com o saber. Por isso é um grande desafio para a escola dialogar com esse processo.

Isso não quer dizer que ela deva abrir mão do conhecimento do qual é a principal agência socializadora. Uma professora de Língua Portuguesa não precisa deixar de inserir jovens no universo literário de Machado de Assis. Mas é possível pensar essa inserção de uma maneira mais significativa para os jovens.

Professores da rede pública de diferentes localidades têm lançado mão de experiências inovadoras para promover dinâmicas diferentes em sala de aula e, assim, promover processos de aprendizagem mais significativos para os jovens. Com isso eles têm reconstruído práticas, ao mesmo tempo em que descobrem maneiras mais efetivas de aproximar os jovens dos saberes escolares.

4.3.1 A experiência do Caolho: construção de um telescópio na escola

É possível discutir vida extraterrestre? Construir uma máquina de teletransporte? Fazer um acelerador de partículas?

Partindo de experimentações que num primeiro momento podem parecer irrealizáveis – muitas vezes suscitadas por dúvidas dos próprios alunos – o professor Lúcio Marlon, da Escola Estadual Eulália Malta, em Embu das Artes, região metropolitana de São Paulo, vem lançando mão de temas curiosos para aproximar seus estudantes de uma disciplina que não costuma fazer muito sucesso entre eles: a Física.

Em 2002, o professor elaborou um projeto experimental batizado de Caolho, para construção de um telescópio. A ideia era realizar o planejamento e a construção do equipamento no decorrer de um semestre. Foram convidadas para participar da iniciativa todas as 13 turmas do período matutino do ensino médio e duas turmas de 8ª série. Inscreveram-se dez alunos; cinco permaneceram até o final das atividades.

A iniciativa do professor partiu de lembranças do tempo em que era jovem, em que sonhava ser astronauta e, ao mesmo tempo, da certeza de que o conhecimento válido era

aquele que fazia sentido para explicar as dúvidas mais concretas e imediatas. Como lembra Lúcio:

“Eu podia ficar horas olhando as estrelas e me perguntava o que existia além daquilo tudo. Depois quando vamos crescendo deixamos alguns sonhos de lado. E é nisso que pecamos, pois achamos que as coisas da infância e da juventude se perdem, pura ilusão. Percebi em uma sondagem com os alunos que muitos deles curtem a mesma coisa que eu curtia quando jovem”.

A iniciativa foi viabilizada por meio de um fundo do projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, criado com o objetivo de oferecer condições para que os professores realizassem atividades diferenciadas na escola. O custo total do projeto do professor Lúcio foi de R\$1.000,00.

O trabalho teve as seguintes etapas: a) pesquisa na Internet de fotos, notícias e informações sobre telescópios; b) levantamento dos materiais necessários para a construção do equipamento; c) compra de materiais; d) identificação e apropriação dos conhecimentos necessários para a montagem do telescópio. Para dar conta das atividades, os estudantes se reuniam com o professor nos horários alternativos às aulas e em alguns sábados e domingos.

Os estudantes tiveram de se apropriar de temas como cinemática vetorial, óptica geométrica e mecânica celeste. No que diz respeito à matemática, os assuntos mais abordados foram geometria plana, funções matemáticas, trigonometria e geometria no espaço. Com tanto assunto para ser descoberto e aprendido, Lúcio conta que se deparou menos com a dificuldade dos estudantes do que com as afinidades que eles possuem com determinados pensamentos lógicos e matemáticos. Foi comum, durante o processo, que alguns estudantes tivessem mais êxitos em determinados saberes do que em outros, como diz a estudante Vanessa Disposto de Souza, 17 anos, estudante da Escola Eulália Malta:

“Eu gostei muito desse projeto. Gostei muito mesmo. Envolveu todo mundo que participou. Estudamos mais do que costumamos na escola. Estudamos geometria plana, estudamos trigonometria. Fomos fundo no assunto. Apreendi todos os cálculos que fazem a inclinação do eixo do telescópio, para poder visualizar o planeta. Através de estrelas próximas ao planeta a gente fazia os cálculos da constelação pra poder conseguir enxergá-lo. A gente fez mapas astronômicos. Foi tudo de bom. Uma das coisas boas do telescópio, e que não costuma acontecer na sala de aula, é que as atividades e tarefas foram divididas de acordo com a área de interesse de cada um. O Henrique ficou com a parte de computadores, de planejar no computador os esquemas e os mapas astronômicos. O Leonel, com

a parte de montagem do telescópio, lixando e montando. Eu fiquei com os cálculos: os ângulos em que tinham que ficar as lentes, o tamanho do acrílico, essas coisas, pra dar tudo certo”.

Cada um buscava compreender aquilo que lhe interessava e que estava ao seu alcance; ao professor cabia conectar teoria e prática, a partir da construção do telescópio. Todos os estudantes compartilhavam os mesmos saberes, mas não eram cobrados igualmente pela apreensão desses saberes, uma vez que a construção do telescópio previa divisão de tarefas. Assim, mesmo que um aluno apresentasse dificuldade em realizar determinadas operações matemáticas, tinha compreensão de quais lógicas e quais equações são necessárias para a montagem de determinado esquema do telescópio.

O trabalho do professor com o grupo consistia em fazer perguntas para os alunos, orientá-los na busca de informações, tirar dúvidas e fomentar novas indagações. Na medida em que adquiriam as respostas, os alunos aplicavam os conhecimentos apreendidos na produção do telescópio. Isso fez com que os estudantes tivessem maior responsabilidade e compromisso com o conhecimento, pois dependia da resposta deles o êxito do experimento, como comenta o professor Lúcio:

“Era um desafio fazer aquele telescópio, porque não era fácil. A gente não podia descuidar porque tinha um investimento financeiro grande e a gente trabalhava duro mesmo, se encontrando nos sábados e domingos para estudar, para construir o telescópio, depois, para lixar canos, cortar madeiras, planejar o encaixe das lentes. Era muita responsabilidade mesmo. Se a gente errasse um cálculo, se cometesse um errinho, podia acabar com todo o material. O telescópio podia não vingar. Então a gente não podia errar, não podia fazer de qualquer jeito. Tinha também a história de que se a gente não calculasse direito, não lixasse direito o cano, para dar a inclinação certa para a lente, simplesmente a gente não conseguia ver o planeta. Então, era tudo muito desafiador”.

O telescópio ficou pronto no final do ano e chamou a atenção de toda a escola – professores, alunos, coordenação pedagógica e pais. Para o professor, foi uma experiência positiva no sentido de alterar algumas práticas bastante arraigadas na dinâmica da sala de aula, como, por exemplo, o simples despejo de conteúdos. Levar para a sala de aula perguntas que provocam polêmicas e debates que podem ser elucidados à luz da ciência foi um grande aprendizado para ele. A possibilidade de “colocar a mão na massa” também é destacada por Lúcio como um ganho para a adesão dos alunos.

Mas para que isso seja implantado é preciso, de acordo com ele, que o currículo da disciplina não esteja inteiramente fechado, pois muitos temas de interesse dos estudantes não

são necessariamente aqueles para os quais está orientado o currículo do 2º ou do 3º ano do ensino médio.

Nesse sentido, ele passou a se preocupar com o “querer aprender”, que também é um valor cultivado – portanto, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado por meio do processo educativo. O projeto do telescópio surgiu no sentido de tornar mais concretas algumas temáticas e conteúdos de Física e, ao mesmo tempo, perceber se isso garantiria maior adesão dos estudantes às aulas.

Em decorrência da divulgação da produção do telescópio, o professor passou a contar com maior adesão dos estudantes à sua disciplina. Os alunos que desistiram no meio do processo o procuram para saber quando vai ser realizada uma nova experiência.

Lúcio está pensando na possibilidade de a escola se transformar também em um observatório e produzir novos equipamentos. Alguns estudantes o têm procurado para novas experiências; entre outras, a da produção de um acelerador de partículas. Neste caso, não se trata de um novo projeto elaborado pelo professor, mas de uma iniciativa dos jovens que conta com o apoio dele.

4.3.2 O uso da pesquisa de opinião na sala de aula: a experiência da Escola Cora Coralina

Na Escola Municipal Cora Coralina, do município de Mauá, em São Paulo, os professores Deise Delgato, Márcia Constante e Márcio Felipe de Souza encontraram na pesquisa de opinião uma estratégia para fazer com que a turma de estudantes de suplência de ensino fundamental realizasse uma avaliação profunda sobre a situação social e econômica do país e produzisse textos críticos e poéticos sobre o tema trabalho e desemprego.

O trabalho teve início em maio de 2003, a partir do envolvimento do grupo no projeto Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, que é fruto de uma parceria entre a Ação Educativa e a Fundação Paulo Montenegro – braço social do Ibope. A iniciativa parte da ideia de que a metodologia de projetos de pesquisa de opinião pode propiciar aprendizagens significativas que vão ao encontro das orientações curriculares para o ensino médio, como a contextualização de conteúdos, a interdisciplinariedade e a valorização da iniciativa e participação dos jovens.

Durante duas semanas, os estudantes, divididos em quatro grupos, apresentaram sugestões de temas para a pesquisa. Desigualdade social, segurança nas escolas, drogas na ado-

lescência, trabalho e escola apareceram com maior incidência. Para a professora Deise a oportunidade foi ótima. Ela comenta:

“O grande mérito da pesquisa de opinião é o de dar à escola a capacidade de não apenas socializar os conhecimentos que já estão disponíveis na sociedade, mas também de produzir novos, a partir do cotidiano escolar, das curiosidades dos estudantes e dos profissionais da escola. Com a pesquisa foi possível descobrir quais são as questões que afligem os estudantes e associar diferentes saberes para respondê-las e verificar as hipóteses dos alunos”.

O trabalho e a relação com a escola e com o conhecimento foram as temáticas finalmente escolhidas para a pesquisa. A escolha se deu por uma percepção do grupo de alunos de que havia uma grande quantidade de jovens e adultos desempregados na região de Mauá e de que havia, no próprio grupo, uma grande expectativa de que, após a conclusão do ensino fundamental, os estudantes adquirissem melhores oportunidades de trabalho e inserção profissional.

Após esta definição, foram estabelecidos o foco da pesquisa e o público-alvo. O grupo envolvido decidiu ter como entrevistados os alunos do curso regular, da suplência e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que frequentam o período noturno da escola. A hipótese que norteou a pesquisa era a de que os estudantes dos cursos de suplência e EJA do período noturno haviam voltado a estudar em virtude das exigências do mercado de trabalho.

O questionário foi elaborado com a participação de todos os alunos. Eles apresentaram perguntas e alternativas de respostas para produção do questionário de múltipla escolha. Deste processo, produziu-se um pré-teste, que foi realizado pelos alunos em suas casas, com pessoas que tivessem mais de 16 anos.

Concluído o pré-teste, foram produzidos as cópias e os gabaritos para a pesquisa de opinião. No total foram entrevistados 128 alunos e alunas, 50% dos estudantes presentes no dia da aplicação do questionário. Treze estudantes envolveram-se no processo de coleta de dados, outros responsabilizaram-se por chamar os alunos para o sorteio, outros ficaram no apoio. O trabalho durou aproximadamente duas horas e meia. Após a conclusão da pesquisa, no final do dia, os professores realizaram um levantamento das impressões dos estudantes que aplicaram o questionário.

A maioria dos entrevistados (39,84%) apontou o desejo de arrumar um emprego como a razão da volta aos estudos; 16,41% apontaram o desejo de “melhorar” sua situação atual no emprego. Já os motivos que contribuíram para o abandono da escola oscilaram bastante, em função do gênero e da faixa etária. Enquanto os homens com mais de 30 anos deixaram de

estudar por causa de oportunidades de trabalho, as mulheres na mesma faixa-etária abandonaram a escola para cuidarem dos afazeres domésticos. No caso das garotas o abandono está, muitas vezes, vinculado a uma gravidez, e no caso dos rapazes, a uma difícil trajetória no ensino regular, com histórico de repetência e de problemas com disciplina.

Assim, a pesquisa confirmou a hipótese inicial dos estudantes. A volta aos estudos se deve, na maior parte das vezes, a razões ligadas ao trabalho – seja porque a falta de escolarização, na avaliação dos entrevistados, dificulta a inserção e, portanto, os mantém na condição de desempregados, ou em decorrência da expectativa de que com o aumento de anos de estudo seria possível melhorar a situação do atual emprego.

Os estudantes e professores partiram desses dados para fazerem uma análise da sociedade. Que mundo é esse sem trabalho para todos? Quais as diferenças de inserção profissional de jovens e adultos com mais de 40 anos?

Em discussões, debates e pesquisas, os estudantes coletaram informações relevantes sobre a história do trabalho assalariado no Brasil, a situação atual do mercado de trabalho e as mudanças das leis trabalhistas. Foram também incentivados a relatar suas próprias trajetórias de inserção no mundo do trabalho.

Nos dias que se seguiram, produziram relatórios de seus trabalhos, dos aprendizados e das sensações vivenciadas. Receberam ainda textos poéticos que tratavam do mundo do trabalho e foram incentivados a produzir poemas sobre a temática.

Para socializar o trabalho na escola, foi realizada uma apresentação pública e uma exposição de fotos, registros de todas as etapas do processo, os resultados da pesquisa e as conclusões a que chegaram os alunos.

A escola quer repetir a experiência em 2004 e dar continuidade ao estudo que traça o perfil dos estudantes do período noturno da escola. As novas turmas já deram início ao trabalho: estão em fase de discussão e de coleta de informações sobre o mundo do trabalho que serão o ponto de partida da pesquisa.

4.3.3 (Re) Descobrindo os estudantes e suas identidades

A professora Márcia Amaral Lucas, da Escola Virgília de Carvalho Pinto, encontrou no debate a respeito do cotidiano boas possibilidades de provocar reflexões sobre a situação do jovem no país e sobre as diferentes linguagens e textos midiáticos e literários.

De acordo com ela, tudo começou com uma provocação. Percebendo que os jovens de uma turma de ensino médio ficavam muito afoitos na sua aula e que se movimentavam demais, ela resolveu interromper as explicações sobre literatura e dar início a um diálogo com os jovens. Conta que decidiu interromper suas aulas e tentar saber um pouco mais sobre quem eram os sujeitos para os quais ela tentava dar aula e que estavam tão irrequietos.

Aquilo que poderia converter-se numa bronca tornou-se um convite sedutor para os estudantes. A professora relata:

“Eu resolvi um dia parar a minha aula, parei um dia inteiro da primeira à última aula, para ouvir o que os alunos tinham para falar deles. Eu disse que naquele dia não daria o meu conteúdo, porque queria que eles me contassem um pouco do cotidiano deles. Eu perguntei o que eles sabiam fazer e choveram coisas interessantes: ‘Ah eu sei dançar! Eu toco cavaquinho. Eu toco violão. Eu tenho atabaque. Eu toco pandeiro. Eu tenho um grupo ...’ ”.

Márcia pediu para que eles trouxessem os instrumentos e se preparassem para fazer uma apresentação de suas habilidades no dia seguinte. Ela estendeu a proposta a outras turmas do ensino médio. Percebeu que a música era um universo muito importante para os jovens.

“No dia seguinte eu também me preparei. Arrumei minha máquina fotográfica e me organizei para algo radicalmente diferente. Eles dançaram e cantaram. Teve grupo de meninas que sambou, uma garota que apresentou uma dança cigana. Eles principalmente se divertiram muito e eu fotografei tudo”.

Quem não se manifestou através de linguagens culturais encontrou no espaço criado pela professora situações de conversa e troca de experiências. Havia, sobretudo, manifestações de carinho e coleguismo entre os estudantes. Quando Márcia apareceu com as fotos, no dia seguinte, foi uma maluquice. Ninguém parava quieto e todos queriam se reconhecer nas imagens.

“Parecia que eles nunca tinham sido fotografados. Teve turma que eu não dava aula e que ficava querendo entrar para ver as fotos. Eu pedia, encarecidamente, pelo amor de Deus, para que eles voltassem para a sala deles”.

A professora conta que quando fotografou seus alunos na sala de aula pôde perceber várias coisas. A mais importante, segundo Márcia, é que eles têm uma grande necessidade de serem vistos, de manifestar suas ideias e suas opiniões. Com base nesse dado, ela passou a inserir no processo de elaboração de suas aulas preocupações com o universo cultural dos jovens e os debates mais contemporâneos que os afligem. Conta Márcia:

“A imagem tem uma força impressionante e se pudermos cruzá-la com o cotidiano dos jovens, com as questões mais emergentes na vida deles, é muito melhor. Passei a utilizar muita imagem, muito comercial para eles analisarem, o que tem dado resultado”.

Como sempre teve vínculo com o movimento negro, a professora possui alguns materiais para discussão da questão e tem se utilizado disso para debater o racismo. Por exemplo: levou uma propaganda de leite que trazia a imagem de casais interétnicos e pediu para que eles comentassem a imagem; depois apresentou o *slogan* do comercial que dizia “Chegou o Café Parmalat! O café à altura do nosso leite!”. Os estudantes se envolveram num debate muito polêmico acerca do preconceito e da disseminação do racismo. A partir daí fizeram uma pesquisa sobre os momentos em que é reforçada a ideia de superioridade racial em piadas e outras situações.

Márcia também tem buscado obras literárias que tematizam a vida e/ou experiência juvenil. Tem aluno que se apaixonou pelo *Mundo de Sofia*, de Jostein Gaardner; uma aluna, em especial, diz que sua vida mudou depois que leu *Depois daquela viagem*, de Valéria Piazza Polizzi. Embora não se limite ao universo juvenil, Marcelino Freire se tornou leitura preferida dos alunos, pois aborda temas polêmicos e contemporâneos dos jovens.

“O autor (Marcelino Freire) é ótimo para isso. Eu passei dois textos dele para os alunos. O primeiro chama-se Moça de Família e o segundo A Cidade Ácida. São textos que possuem muito palavrão, que tematizam questões como a prostituição e o alcoolismo. Os alunos se envolvem de fato. Isso não quer dizer que eles fiquem somente nisso, mas é um bom caminho para que eles se interessem pela leitura de Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis”.

Os alunos, de acordo com a professora, se interessam pelo filme, pela fotografia e até pelo bla-bla-blá, desde que tudo isso tenha uma mínima conexão com aquilo que eles estão vivendo, querem viver ou pelo que têm curiosidade. O pulo do gato, ela acha, é se dispor a conhecer os alunos e seu universo. E, para isso, não tem jeito:

“Tem que perguntar como é que vai a vida deles. Tem que assistir documentário do movimento hip hop, tem que saber o que diz a letra de rock que eles escutam. Tudo isso ajuda o professor”.

4.4 Atividades culturais e esportivas na escola

Uma das práticas mais comuns como resposta para a superação de conflitos no interior das escolas tem sido a de oferecer atividades culturais, esportivas e de lazer para os estudantes e demais membros da comunidade em torno da escola. Esta modalidade de intervenção tem sido tão difundida que se tornou uma estratégia comum nas políticas públicas de educação.

Entretanto, apesar de muito semelhantes, as lógicas destas iniciativas podem variar, dependendo dos princípios que as norteiam. De maneira geral, essas atividades são oferecidas nos finais de semana, dirigindo-se a uma população que tem um déficit de ofertas culturais e de lazer, em regiões que carecem de outros equipamentos públicos para além da escola. Partem, portanto, da constatação de que a instituição escolar é um espaço coletivo e público. Há programas em que a oferta de oficinas culturais nos finais de semana tem como objetivo ocupar o tempo livre de adolescentes e de jovens, evitando assim seu envolvimento com a marginalidade. Outras iniciativas estão mais marcadas pelo reconhecimento de uma expressividade particular da juventude, que encontra pouco espaço para ser manifestada.

Ambos os modelos, no entanto, não tem conseguido impactar de forma significativa o dia a dia das escolas. Mesmo que consigam bons resultados no que se propõem, dificilmente chegam a alterar positivamente as atividades pedagógicas e as relações com os jovens. Assim, não é incomum que escutemos o diagnóstico de que a oferta de atividades culturais nas escolas acaba por criar uma dinâmica dicotômica: nos finais de semana, há uma escola aberta e ativa, em que os jovens podem expressar e realizar suas práticas culturais; durante a semana, a escola se fecha em seu próprio mundo. Mas há quem faça diferente.

4.4.1 Cultura e expressão artística no currículo do “Guadá”

Localizado no Jardim Olavo Bilac, em Duque de Caxias (RJ), o Colégio Estadual Guadalajara, mais conhecido como Guadá, criou em 1994 uma proposta para dar visibilidade e fortalecer as expressões artísticas dos estudantes: o Núcleo Cultural. A iniciativa surgiu a partir da identificação de que os estudantes interessavam-se pouco por aquilo que acontecia na escola, em comparação com seu grande interesse por atividades de arte e cultura que ocorriam no bairro.

Em 1995, o governo do Estado mobilizou profissionais para atuar nas escolas com produções artísticas. Tratava-se de uma iniciativa de animação cultural que deslocou três pessoas para o Guadá. A escola, a partir do Núcleo de Cultura – composto por essas três profissio-

nais – passou a desenvolver atividades culturais com jovens interessados. Numa sala de aula começou a funcionar um espaço permanente de teatro e música.

Uma turma da 8ª série decidiu fazer algo com a finalidade de arrecadar dinheiro para a formatura e uma das animadoras culturais sugeriu que eles montassem um espetáculo de teatro, para ser apresentado na comunidade. Os estudantes fizeram uma adaptação da peça *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, com alusões ao massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu em 1996, no Pará. A atividade foi um sucesso e, por iniciativa dos alunos, foi inscrita em um concurso de teatro profissional do município de Duque de Caxias. Os jovens conquistaram prêmio nas categorias revelação e melhor atriz. Com isso, o Núcleo de Cultura passou a ter grande visibilidade no interior da escola, tornando possível a expansão de suas atividades, a criação de novos espetáculos teatrais e a inclusão de atividades de percussão e de dança.

Como desdobramento, no mesmo ano, foi criado um grupo de dança afro com o objetivo de trabalhar a cultura afro-brasileira com os alunos. A ideia surgiu a partir da percepção de que muitos são afro-descendentes e filhos de nordestinos, mas que essa origem era tida como negativa pelos estudantes. Queria-se com a dança produzir novos significados e buscar novos sentidos para a origem dos estudantes, fazendo com que eles construíssem uma imagem mais positiva sobre si mesmos.

Outra inovação desse mesmo período foi a criação da Banda Afro, idealizada por uma das animadoras culturais que tinha conhecimentos sobre percussão e ritmos afro-brasileiros. No início, o trabalho era feito apenas com materiais disponíveis na escola (latas, carteiras quebradas, entre outros). Depois conseguiram uma doação de instrumentos de uma escola de samba. Os equipamentos que faltavam foram comprados com recursos da escola, deslocados do orçamento de manutenção do prédio.

Os jovens também se envolveram em trabalhos de grafiteagem na escola e na operacionalização da Rádio Guadá. Para as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, foi criado ainda um projeto chamado *Ibamor* (em yorubá, significa “se ele soubesse”) para trabalhar a origem afro com as crianças.

Todas essas iniciativas proporcionaram ao Colégio Guadalajara uma nova dinâmica interna e uma mudança na temporalidade escolar. As iniciativas do Núcleo de Cultura ocorrem concomitantes às aulas, exceto o ensaio geral da banda de percussão, que é feito nos finais de semana. O trabalho dos animadores é intenso e conta com a ajuda de ex-alunos voluntários. A adesão às atividades do Núcleo é bastante grande; a sala de aula, portanto, está sempre cheia e os encontros ocupam outros cômodos da escola.

Os professores das disciplinas específicas como Português, Matemática, História também passaram a integrar o Núcleo, fazendo dialogar as atividades culturais com os diferentes campos de saber e percebendo, assim, que os conteúdos de História Geral, por exemplo, não estão limitados só aos 50 minutos de aula que lhe são destinados na grade curricular. Ou que uma aula convencional de Língua Portuguesa pode abrir espaço, como já aconteceu, para o sarau literário e para a confecção e montagem do cenário para a encenação do poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves. Há ainda professores que procuram o Núcleo de Cultura para descobrir novas formas de trabalhar determinados conteúdos.

Isso, porém, ainda não é uma prática consolidada. Há resistência de parte dos professores e os novos que chegam à escola precisam ser inseridos nessa dinâmica. Alguns não percebem, segundo a diretora Maria Helena Ramos, que há uma estratégia de aprendizado na escola e acham que é só um faz de conta, uma escola de artistas.

No entanto, a resistência às atividades culturais é um pouco quebrada na medida em que as estratégias do Núcleo de Cultura vinculam-se, de alguma forma, aos conteúdos pedagógicos. Por exemplo, as seções literárias e os saraus são construídos tendo-se em consideração a pesquisa histórica e a configuração da obra em determinada tendência de produção. Além disso, a própria arte é encarada como qualquer outra área do conhecimento, como forma de ver o mundo. A diretora comenta:

“O mais importante, no entanto, é que o professor é livre para incorporar ou não aquilo ao seu trabalho. A gente não quer camuflar o conflito, achamos que isso não é produtivo. Temos de discutir. É preciso dar oportunidade para que as várias pessoas exponham suas posições. A gente não impõe nem aos alunos, nem aos professores que aceitem a opinião do outro. Nada disso. Essa possibilidade de diálogo – e, às vezes, de confronto – tem permitido grandes saltos”.

A existência dos diferentes grupos de jovens que fazem diversas apresentações na escola e em outros espaços do bairro chamou bastante a atenção da comunidade do entorno que passou, então, a reivindicar sua participação nas atividades, sem a exigência de serem estudantes. Mas não havia espaço físico e estrutura para que isso ocorresse durante a semana. Recorreu-se então aos finais de semana e feriados. E em 2000, a equipe técnica da escola decidiu integrar-se ao Programa Escolas da Paz – iniciativa da Unesco em ação conjunta com a Secretaria de Estado da Educação, que permite a realização de atividades culturais nos finais de semana.

Mas, apesar de ser respeitado e valorizado pela comunidade, o Núcleo de Cultura enfrenta dificuldades. Em 2003, o Guadalajara matriculou pouco mais de 1.700 estudantes, mas só conseguiu absorver, para participar das atividades do Núcleo, 300 alunos, apesar da inscrição

de interessados superar bastante este número. Além disso, desde que começaram os trabalhos, em 1994, as mudanças de gestão governamental são grandes desafios. De quatro em quatro anos, a escola precisa negociar e brigar politicamente pela permanência dos animadores culturais do Núcleo de Cultura, tendo em vista que o programa público que criou as “animadoras culturais” deixou de existir há muito tempo.

4.4.2 Atividades culturais no período regular: um exercício de escolhas

No decorrer do projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, as escolas estaduais Eulália Malta, no município de Embu das Artes, e Virgília de Carvalho Pinto, na Zona Oeste de São Paulo, experimentaram oferecer oficinas culturais optativas como estratégia de aproximação da escola com o universo juvenil.

Ambas, inicialmente, desenvolveram essas atividades nos finais de semana, destinadas à comunidade. Em comum, o trabalho contava com a participação de grupos juvenis existentes no entorno das escolas. Eles ajudaram e ofereceram às escolas oficinas de grafite, rap, capoeira, dança, etc.

A ideia de oferecer atividades culturais surgiu de uma identificação de demandas que ambas as escolas realizaram com seus estudantes. Eles mostravam interesse, entre outras coisas, por saraus, debates, festas e oficinas culturais. O diagnóstico foi produzido no final de 2000 e, no decorrer do ano seguinte, foi sendo implantada uma série de experimentações.

A avaliação dessas iniciativas indicava, no entanto, que havia um distanciamento entre o que se praticava nos finais de semana e durante a semana. Os professores tinham pouca disponibilidade de frequentar a escola aos sábados e domingos, e as escolas permaneciam com as mesmas práticas tradicionais. Além disso, em uma das escolas percebeu-se que o público que marcava presença nos finais de semana era formado por moradores do entorno escolar que não eram, necessariamente, estudantes da escola.

Assim, observou-se que as escolas haviam se tornado mais dinâmicas e interessantes para o conjunto da comunidade, mas que permanecia o desafio de atender aos anseios dos jovens estudantes por atividades diferenciadas e, ao mesmo tempo, concretizar a proposta de aproximar educadores das culturas e manifestações juvenis.

Sem suspender as atividades extra-escolares, cada escola lançou mão de novas propostas. A Escola Virgília de Carvalho Pinto experimentou, no decorrer de 2002, oferecer

atividades culturais em horário letivo para os estudantes do período noturno. A proposta serviu como forma de integrar os estudantes deste horário, em sua maioria trabalhadores, com o que a escola promovia fora do horário letivo, nas horas extras. Os professores organizaram campeonatos esportivos, oficinas de teatro, de música, dentre outras. Também chamaram integrantes do grupo juvenil Sindicato Urbano de Atitude (SUAT), que já ofereciam oficinas dos diferentes elementos do movimento *hip hop* nos finais de semana, para trabalhar também nos dias da semana. As oficinas e campeonatos ocorriam quinzenalmente e foram coordenadas por dois professores da escola, que organizavam a grade de atividades de cada turma.

A coordenadora pedagógica Maria Aparecida Ottoboni conta que no início foi um pouco difícil convencer os estudantes de que as atividades culturais faziam parte de estratégias pedagógicas. Para muitos, tratava-se de desperdício de tempo ou uma forma de não dar aulas. Ela explica:

“É que os alunos não estavam acostumados com a escola num outro formato, mais aberta para que eles pudessem atuar. Então, houve uma certa resistência por esse motivo, mas desde o início nós tivemos muita satisfação, porque nós mantínhamos aqui várias oficinas e todas sempre tiveram a participação de muitos alunos”.

Sobre a diferença entre trabalhar nos finais de semana e no horário de aula, Jefferson, 23 anos, integrante da SUAT, afirma:

“Dentro do colégio, na semana, a gente troca uma ideia com o professor e com os alunos. A oficina de hip hop do noturno gerou espaço de discussão. Isso é importante para o colégio, porque na escola não se discute. Entra o professor na sala que fala da matéria dele, sai e os alunos ficam quietos. Se eu fosse propor alguma coisa eu defenderia que essas oficinas que rolam aí fossem tudo de semana, porque rola uma certa troca de ideias e a gente ia tá teoricamente conversando sobre a realidade dos jovens, que é o que a gente faz”.

Os alunos do período noturno destacaram a quebra da rotina escolar como um ganho. Os professores, a aproximação com os jovens promovida no jogo de vôlei e nos campeonatos de futebol. Na medida em que dialogavam e conheciam melhor os estudantes, eles conseguiam reconhecer o público que circulava pela escola, saber quais eram as escolhas e emoções que estavam em jogo e promover, assim, relações de ensino e aprendizagem mais plenas de sentido.

Apesar da avaliação bastante positiva, a iniciativa foi interrompida com a saída, por motivos diferentes, dos dois professores que coordenavam a atividade. Além disso, nos últimos

anos, a escola enfrenta, assim como centenas de outras do Estado de São Paulo, um rodízio enorme de professores e diretores – o que dificulta a continuidade de qualquer projeto.

Durante uma reunião, uma professora destacou a falta que as atividades culturais fazem. As relações entre os profissionais da escola e os estudantes tinham voltado a se tornar “mor-nas” e pouco compartilhadas, segundo ela.

O Jefferson, integrante do grupo juvenil SUAT, diz que com as oficinas culturais os jovens podiam rever suas escolhas referentes a investir ou não na aprendizagem de um determina-do assunto escolar, sobretudo naquilo que diz respeito à história do Brasil e das populações afro-brasileiras. Ele conta que as oficinas de *rap* possuíam um pano de fundo de crítica social e de análise daquilo que a sociedade brasileira se tornou e, por conta disso, muitos estu-dantes passaram a procurá-lo, assim como aos professores, pedindo sugestões de livros que ajudassem a aumentar o repertório sobre a história do Brasil e do negro. “Com o fim das oficinas a escola perdeu um aliado”, comenta.

A coordenadora pedagógica tem a expectativa de que os professores que se envolveram nas atividades culturais levem essa experiência para as escolas onde lecionam atualmente. Mas lamenta o fim da experiência, dizendo que a escola sai perdendo com o tipo de orga-nização imposta pelo sistema de distribuição dos professores na rede pública. Além de esta-belecer um rodízio de professores, dá pouca condição para que o conjunto de professores trabalhe mais sintonizado. Maria Aparecida comenta:

“Um dos professores dessa experiência se afastou por motivos de saúde e, nesse caso, não há muito o que fazer. Mas a gente gostaria de ver a sequência das experiências e a consequência delas. Ver o projeto deslizar e ver um produto final. Só que infelizmente, por esses problemas, a gente também não pode prever, esses problemas aconteceram, então nesse aspecto a escola foi prejudicada e eu acho que essa mudança também de professores, nesse sentido, prejudica o andamento dos nossos trabalhos”.

Já na Escola Eulália Malta, em 2003, experimentou-se oferecer atividades optativas para os estudantes nas três últimas aulas de um dia letivo. A experiência consistiu em propor que os alunos escolhessem, de uma lista de sugestões, atividades das quais gostariam de partici-par num dia da semana, em que as aulas convencionais foram suspensas.

Para a definição do quadro de propostas foram consultados os professores em reunião de planejamento pedagógico. Quem gostaria de participar? Alguns ofereceram-se para dar aula de reforço, coordenar grupo de estudos e também para trabalhar com teatro e proje-ção de filmes.

Os alunos representantes discentes foram chamados para auxiliar a equipe técnica a construir uma grade com o horário do trabalho diferenciado e a contatar, junto com o coordenador pedagógico, aqueles jovens estudantes que estavam dispostos a oferecer suas próprias atividades ou participar do dia como organizador de algum evento. Surgiram muitos jovens interessados: integrantes de grupos de axé, interessados em organizar o campeonato de pingue-pongue, em ser juizes de futebol, gente para dar oficina de quadrinhos de gibi e de teclado.

As propostas eram variadas: prática de esportes, reforço de disciplinas, como Química e Física, grupo de estudos, cinema, teatro, aulas de introdução à música (pandeiro, violão, teclado), aulas de dança, apresentação de capoeira, entre outras. Os propositores também eram diversos. Estudantes ensinavam capoeira, enquanto os professores promoviam um cine-debate. Assim, os públicos também variavam. Professores aprenderam os primeiros passos do samba, enquanto que os alunos assistiam ao reforço de Química.

Uma das preocupações dos profissionais da escola era de que no dia da atividade livre houvesse uma falta coletiva que demonstrasse o desinteresse dos estudantes pela iniciativa. No entanto, a adesão foi grande, poucos estudantes faltaram. A escola ficou bastante diferente do seu cotidiano normal. Em primeiro lugar, pátio e sala de aula estavam tomados por oficinas, teatros, campeonatos esportivos, etc. Havia som ligado, aula acontecendo, correria na quadra de esportes. Como comenta a coordenadora pedagógica da escola, Luciana:

“Fiquei deslumbrada. Foi demais! O mais importante é que todos estavam felizes e não tinha como não ficar feliz. Eu abria as salas e em cada uma delas havia uma surpresa. A culinária foi um show, nós tivemos 47 alunos fazendo culinária, com duas professoras, a Cida e a Iara, que ensinaram os alunos a fazer pão. Eles saíram super felizes. Teve aula de cavaquinho. Quando eu vi alunos tocando Ave Maria no cavaquinho fiquei emocionada porque não sabia que tínhamos talentosos estudantes como os que eu vi... E a professora dando uma aula de Física em que todos estavam muito atentos, porque era tudo tão diferente”.

Leandro dos Santos, um dos estudantes que ofereceu uma oficina de axé, contou que participar desta experiência foi muito importante. Ele diz que tinha o hábito de dançar nas horas de intervalo da escola e ensinar outras pessoas durante as festas, mas que nunca ninguém o tinha chamado para fazer algo como isso.

“O convite para eu dar aula foi do Sebastião (coordenador do período matutino da escola), que disse que me viu dançar um dia na escola. Eu achei muito legal o convite, porque eu já tinha dado aula em outra escola e poder fazer isso na minha foi muito mais legal”.

Com a experiência, o rapaz decidiu formar um grupo com outras duas amigas e, atualmente, está dando aula na comunidade em que mora. Leandro conta que a experiência também foi fundamental para sua auto-estima. Ele afirma que sempre se sentiu pouco valorizado pela escola e pelos colegas que viam na sua dança algo que não era destinado aos rapazes:

“Tem gente que não gosta de axé e já fala que axé é coisa de bicha. Mas eu não tenho nenhum preconceito e não acho que isso seja verdade. Os professores estavam assistindo á minha aula e tinha um monte de gente dançando, tinha umas trinta pessoas, então, eu acho que isso ajuda as pessoas a pensarem um pouco melhor, a julgar menos”.

Em 2004, a escola tem tentado repetir a experiência quinzenalmente. Desde o início do ano letivo ocorreram atividades com dinâmicas diferenciadas, como as iniciadas em 2003. Mas isto só tem acontecido em intervalos mensais ou em dias especiais. E os estudantes cobram da direção mais periodicidade, como conta a coordenadora pedagógica:

“Os alunos agora só perguntam qual será o próximo dia de atividade. Conseguir esse espaço foi uma coisa fundamental que muitas escolas não conseguem ter. Nossa prioridade é implantar agora essa dinâmica de propostas educativas diferenciadas quinzenalmente nos três períodos. Estamos engajados nisso, em montar um cronograma, uma planilha, mas também em não ficar muito preso a repetições, porque acho que foi isso que despertou o interesse dos estudantes: essa ideia de poder participar de iniciativas diferentes, seja na aula de Física ou no cavaquinho.”

Algumas considerações

As experiências apresentadas neste capítulo são diversas. Possuem pontos de partida, métodos e objetivos diferentes. Algumas já estão implementadas há alguns anos e acumulam maior grau de maturação. Outras são mais recentes e seus resultados ainda precisam ser melhor analisados.

O que permite agrupar estas iniciativas é o esforço comum de ressignificar a escola a partir de novas relações estabelecidas com os jovens, seja no âmbito da gestão, do conhecimento ou das práticas culturais.

As ações realizadas alteraram certas formas dos jovens estarem na escola, possibilitando a flexibilização do papel de aluno e abrindo novos canais de diálogo entre eles e seus

professores. Este diálogo enriqueceu profissionais e estudantes, que puderam se perceber e se reconhecer de outras maneiras. A descoberta do outro provocou surpresas, questionou estereótipos e introduziu novos elementos na relação professor-aluno. Aumentaram as possibilidades de realização e de aprendizado para todos.

As iniciativas refletem uma busca das escolas e dos professores por novos caminhos. Frente ao esgotamento do modelo tradicional de ensino e ao vácuo de propostas político-pedagógicas por parte do poder público, os atores escolares têm se esforçado para construir suas próprias estratégias.

Mas nem tudo pode ser resolvido no âmbito local das escolas. As experiências esbarram em limites dados pela própria política educacional. Os obstáculos vão desde o regime de contratação e trabalho dos professores, que não permite tecer laços de pertencimento com as unidades escolares, até a ausência de materiais e equipamentos que possam dar suporte a atividades diferenciadas com os alunos.

Por isso, faz-se necessário repensar modos de financiamento, de gestão e de orientação técnica e pedagógica, se quisermos efetivamente viabilizar as mudanças e permitir que elas se sustentem no tempo.

Resta ainda como desafio uma melhor compreensão da relação dos jovens com o conhecimento escolar. As experiências apresentadas procuram incorporar referências culturais dos jovens e reconstruir relações humanas que os tornem mais disponíveis para aprender. Mas é preciso ainda avançar na construção de caminhos para que os jovens se apropriem do conhecimento sistematizado – um direito que precisa ser garantido e que passa necessariamente pela atuação do professor.

Por fim, as iniciativas revelam que, ao contrário do que se alardeia, muitos professores da rede pública querem e podem gerar mudanças significativas no cotidiano escolar. O que eles não fazem é milagre.

Capítulo 5

Para saber mais

5. Para saber mais²⁰

Aqui você encontra dicas de filmes, *sites*, livros e outras publicações cujo tema principal é a juventude. Esperamos que estas dicas ajudem aqueles que desejam saber mais sobre o tema, assim como os que buscam levar esta discussão para suas escolas.

Livros e outras publicações

A Direção do Olhar do Adolescente: Focalizando a Escola. BURATTO, Ana Luiza; DANTAS, Maria Rita Coelho; SOUZA, Maria T. O. Marcílio de. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. – O livro aborda as experiências suscitadas na realização do Prêmio Fundação Odebrecht/Unicef 1995: “Todos pela qualidade da educação – o adolescente por uma escola melhor.” As ações do Prêmio envolveram milhares de adolescentes em todo o país e culminaram na realização de oficinas e de levantamentos sobre as opiniões dos adolescentes frente às suas escolas. O resultado foi um conjunto interessante de visões, que se constroem sobre duas bases: as denúncias e os desejos, mostrando que a escola é, ao mesmo tempo, alvo de uma forte crítica e de uma forte demanda por parte dos adolescentes.

Adolescências Construídas – A Visão da Psicologia Sócio-Histórica. OZELLA, Sergio (org.). São Paulo: Cortez, 2003. – Trata-se de uma coletânea de artigos elaborados por um grupo de pesquisadores da PUC/SP. O leitor encontrará estudos sobre as concepções de adolescência entre os profissionais da Psicologia, sobre as representações veiculadas pela mídia, além de diversas pesquisas sobre adolescência e suas relações com a sexualidade, exclusão social e situação de risco, trabalho e escolha profissional.

A Escola e o Mundo Juvenil: Experiências e Reflexões. Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2003. (Série Em Questão, n.1) – Apresenta experiências desenvolvidas em escolas brasileiras, no âmbito de políticas públicas ou por experimentos de profissionais da instituição escolar, que tentam estabelecer um diálogo profícuo entre cultura juvenil e escolas. Um dos artigos se reporta a uma experiência desenvolvida pelo governo chileno.

Autoridade e Autonomia na Escola. Alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Julio Groppa (org.). São Paulo: Summus Editorial, 1999. – Este livro aborda tópicos como os limites da autonomia e da autoridade docentes, o que recuperar e o que abandonar na prática cotidiana dos professores.

²⁰ Texto de autoria de Ana Paula Corti e Raquel Souza da obra *Diálogos com o mundo juvenil – subsídios para educadores*, publicada pela Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, São Paulo, 2005, cujos direitos foram cedidos ao MEC para inserção no presente “Caderno de Reflexões”.

Cenas Juvenis – Punks e Darks no Espetáculo Urbano. ABRAMO, Helena Wendel. – São Paulo: Scrita, 1994. – Fruto de pesquisa, apresenta uma nova configuração das organizações juvenis, pós-anos 80, que, articulada em diversos grupos, com forte vinculação com a música e com determinado estilo e adereço, tem tomado conta da cena pública.

Culturas da Rebeldia: a Juventude em Questão. CARMO, Paulo Sergio do. São Paulo: Senac. –Traz um panorama da aparição da juventude nas várias décadas do século 20, começando pela de 50, e analisa os jovens numa perspectiva culturalista, que desemboca, nas décadas de 80 e 90, no movimento hip hop e, mais recentemente, num envolvimento crescente, segundo o autor, dos jovens com as dinâmicas da violência urbana.

Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. MEC/UNESCO, Brasília, 2004. – Organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) do MEC, o livro traz textos de diversos especialistas, analisando as várias facetas do ensino médio brasileiro no atual momento.

Ensino Médio: Múltiplas Vozes. ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Brasília: Unesco/ Ministério da Educação, 2003. – Fruto de uma parceria entre a Unesco e o Ministério da Educação, divulga a pesquisa realizada em 13 capitais brasileiras, em que se realizou uma radiografia da atual situação do ensino médio no país. Trata de aspectos como a situação da infra-estrutura, dos diferentes espaços físicos (como banheiros, pátios, salas, laboratórios, bibliotecas e quadras de esportes), além de opiniões, avaliações e percepções de professores e alunos.

Escolas Inovadoras – Experiências Bem-Sucedidas em Escolas Públicas. ABRAMOVAY, Miriam et alli. – Brasília: Unesco, 2003. – Apresenta e analisa experiências desenvolvidas por escolas para resolver problemas como a violência e a indisciplina. Essas escolas estão localizadas nas principais regiões metropolitanas do Brasil e a publicação é fruto de estudo que mobilizou pesquisadores de todo o país.

Hip Hop – A Periferia Grita. ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. – Retrata o universo da cultura hip hop no Estado de São Paulo. São abordados aspectos históricos do movimento, suas diferentes matizes e orientações, bem como a presença feminina nesse contexto. É uma boa e rápida leitura para quem deseja saber um pouco mais sobre essa manifestação artística e política das periferias.

Indicadores da Qualidade na Educação. Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep-MEC. São Paulo: 2004. – Levanta um conjunto de indicadores para que as escolas, de forma ampla e

democrática, possam refletir sobre sua qualidade no que diz respeito a aspectos como avaliação, gestão, ambiente físico, acesso, permanência e sucesso escolar, ambiente educativo e condições de trabalho dos profissionais. O livro dá orientações claras e detalhadas de como organizar este processo e compartilhá-lo com o conjunto da instituição escolar.

Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. Anped – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. N.º 5 e 6, maio-dez, 1997. São Paulo. – Trata-se de um número especial da revista, que reúne artigos de diferentes pesquisadores da juventude. As temáticas abordadas nos trabalhos são variadas: juventude e movimentos sociais, estado da arte de estudos sobre educação e juventude, escola noturna e estudantes jovens; significados do trabalho, entre outras. Por fim, há uma entrevista com o sociólogo François Dubet.

Juventude em Debate. ABRAMO, Helena; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília (org.) São Paulo: Cortez, 2000. – A publicação é fruto de um ciclo de debates que teve como objetivo romper com as visões estereotipadas referentes à juventude e contribuir para a construção de novos olhares sobre a condição juvenil. Trabalho, ética e violência, drogas, cultura e participação política foram examinados por pesquisadores, educadores e jornalistas, e discutidos por estudantes, jovens militantes, pais e professores.

Juventudes e Sexualidade. CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernardete da. Brasília: Unesco, 2004. – Traz dados de uma pesquisa nacional realizada com jovens estudantes a respeito de diferentes aspectos da sexualidade, tais como a iniciação sexual, a gravidez, o aborto e a contracepção. São abordados também as representações e significados culturais associados pelos jovens à sua sexualidade.

Limites: Três Dimensões Educacionais. DE LA TAILE, Yves. São Paulo: Editora Ática, 1998. – A noção de limite é tratada em três sentidos: como barreiras que precisam ser transpostas, como restrições que os adultos precisam garantir para que haja desenvolvimento e, por fim, como os limites que as crianças, adolescentes e jovens precisam colocar para os adultos, para preservarem sua intimidade e respeito.

O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola. CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília Pontes. São Paulo: Ação Educativa, 2001. – Relata a experiência dos dois primeiros anos (1999-2000) do Projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, desenvolvido pela Ação Educativa com o apoio da Fundação Ford.

Os Jovens, a Escola e os Direitos Humanos. Relatório de Cidadania II. Rede de Observatórios de Direitos Humanos. São Paulo, 2002. – Através da metodologia de observação, jovens

de diversos bairros da periferia de São Paulo diagnosticaram a situação de escolas públicas em relação ao tema da violência escolar e do acesso à cultura e ao lazer. O olhar atento dos jovens revela a incapacidade das escolas de se constituírem como espaços públicos em suas comunidades, e aponta os conflitos daí resultantes.

Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais. CHARLOT, Bernard (org.). Porto Alegre: Art-med, 2001. – Com o objetivo de responder o que, segundo os jovens, é o conhecimento e quais as relações entre o saber e a vida destes sujeitos, o pesquisador francês reúne o resultado de pesquisas feitas com a juventude de países culturalmente contrastantes – como França, Brasil e Tunísia.

Os Jovens no Brasil – Desigualdades Multiplicadas e Novas Demandas Políticas. SPÓSITO, Marília Pontes. São Paulo: Ação Educativa, 2003. – Traça um retrato da situação dos jovens brasileiros, tendo em vista o emergente campo das políticas públicas que incorporam esses segmentos em sua esfera de ação. Aborda o acesso desses segmentos a direitos como educação, saúde e trabalho e sua vulnerabilidade a novas desigualdades sociais.

Participação e Organizações Juvenis. ABRAMO, Helena. Recife: Fundação Kellogg, 2004. – Documento-síntese do seminário Organizações Juvenis, realizado em Recife em 1998, que busca analisar a diversidade dos agrupamentos jovens no Brasil, suas potencialidades, seus desafios e sua relação com processos mais amplos de participação na sociedade brasileira.

Políticas Públicas: Juventude em Pauta. FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003. – Fruto do seminário homônimo, ocorrido em 2002, que reuniu experiências nacionais e internacionais de políticas públicas de juventude, essa publicação conta com artigos de diversos pesquisadores do assunto e gestores.

Professores e Jovens: Construindo Pontos de Encontro. Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2001. – Apresenta projetos que algumas escolas públicas da rede estadual de São Paulo realizaram em 2000, buscando melhorar a relação com os jovens.

Racismo e Anti-Racismo na Educação. Repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001. – Trata-se de um conjunto de textos que abordam a temática étnico-racial em suas interfaces com a escola, passando pela questão da formação dos professores, da diversidade no cotidiano escolar, das especificidades do letramento na população negra, da abordagem de personagens negros na literatura infanto-juvenil e dos fundamentos para uma educação anti-racista.

Rap e Educação. ANDRADE, Elaine Nunes de (org.) São Paulo: Summus, 1999. – Reúne artigos de profissionais da educação que desenvolveram atividades de aproximação e experimentação do universo juvenil, tendo como foco uma das expressividades culturais mais latentes entre os jovens negros das periferias urbanas: o rap.

Sexualidade na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas. AQUINO, Julio Groppa (org.). São Paulo: Summus Editorial, 1997. – Traz diferentes textos que abordam a relação entre a escola e a temática da sexualidade, problematizando as tensões envolvidas. O enfoque predominante é o da psicologia escolar.

Filmes

Produções internacionais:

Amores Brutos (2000, dir. Alejandro González Iñárritu, dur. 153') – Os destinos de três pessoas se cruzam tragicamente em um acidente de carro na Cidade do México. Uma delas é o adolescente Octavio, que ganha dinheiro com seu cachorro em rinhas de cães e decide fugir com a mulher de seu irmão, Susana.

Aos Treze (2003, dir. Catherine Hardwick, dur. 100') – História da jovem Tracy, que aos 13 anos encontra na delinquência uma saída para lidar com as frustrações da vida e ser aceita socialmente. Fortemente manipulada por uma nova amiga, a também jovem Evie, ela se revolta contra sua mãe e todos que tentam ajudá-la.

Bem-Vindo à Casa de Bonecas (1995, dir. Todd Solondz, dur. 89') – Após ser insultada e repudiada por colegas de escola (que a chamam de Salsicha) e por sua própria família, uma jovem resolve se vingar de todos e dar o troco. Para isso, faz uma armação que, entre outras coisas, lhe permite namorar um rapaz mais velho e muito popular.

Billy Elliot (2000, dir. Stephen Daldry, dur. 111') – Billy é um garoto de uma pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas de carvão. Ele é obrigado pelo pai a treinar boxe, mas fica fascinado com a magia do balé, com o qual tem contato através de aulas de dança clássica realizadas na mesma academia. Incentivado pela professora de balé, que vê em Billy um talento nato, o garoto resolve então pendurar as luvas de boxe e se dedicar à dança, contrariando a família e a comunidade.

Bully (2002, dir. Larry Clark, dur. 100') – Narra a história verídica de um grupo de amigos de classe média baixa que é comandado e controlado por um dos integrantes. O líder tem

atitude bastante autoritária. Costuma submeter o grupo a seções de espancamento e as garotas, a estupros. Um dia o grupo decide que o „amigo“ está indo longe demais e elabora um plano para se livrar dele.

Elefante (2003, dir. Gus Van Sant, dur. 81') – Um dia aparentemente comum na vida de um grupo de adolescentes, todos estudantes de uma escola secundária de Portland, no Estado de Oregon, Estados Unidos. Enquanto a maior parte está engajada em atividades cotidianas, dois alunos esperam, em casa, a chegada de uma metralhadora semi-automática, com altíssima precisão e poder de fogo. Munidos de um arsenal de outras armas que vinham colecionando, os dois partem para a escola, onde serão protagonistas de uma grande tragédia.

Em Nome do Pai (1993, dir. Jim Sheridan, dur. 123') – Conta a saga verídica de Gerry Conlon, um pequeno ladrão de Belfast (Irlanda) dos anos 70, cujos principais interesses são embebedar-se e divertir-se, para grande desgosto do seu pacífico e frágil pai, Giuseppe. Quando Gerry se envolve com o IRA, seu pai o manda para a Inglaterra, onde suas atitudes o colocam no lugar errado, no momento errado. Inocente, mas forçado a confessar um violento atentado terrorista, é condenado à prisão perpétua, como um dos “Quatro de Guildford”.

Encontrando Forrester (2000, dir. Gus Van Sant, dur. 135') – História de um jovem negro, talentoso jogador de basquete de 16 anos, cuja paixão secreta é escrever. Jamal Wallace encontra um recluso romancista que se torna, após um encontro acidental, seu mentor. Qual o melhor caminho? A literatura ou o futuro do campeonato de basquete?

Eu, Christiane F. (1981, dir. Ulrich Edel, dur. 124') – Baseado na história real de uma jovem, relatada em obra literária homônima, mostra a trajetória de uma garota que teve de se prostituir na adolescência para sustentar seus vícios. Christiane entra numa roda de degradação e desespero e chega ao fundo do poço, sem conseguir achar saída para seus problemas existenciais e a realidade que a cerca.

Faça a Coisa Certa (1989, dir. Spike Lee, dur. 126') - Sal, um ítalo-americano, é dono de uma pizzeria em Bedford-Stuyvesant, Brooklyn, uma das áreas mais pobres de Nova York. O personagem, um cara boa praça, decora seu estabelecimento com fotografias de ídolos ítalo-americanos dos esportes e do cinema. No dia mais quente do ano, Buggin' Out, o ativista local, vai até lá para comer uma fatia de pizza e se desentende com Sal por não existirem negros na „Parede da Fama“ dele. Passa então o resto do dia tentando organizar um boicote contra a pizzeria.

Garotos de Programa (1991, dir. Gus Van Sant, dur. 102') – A vida de rapazes, com perfis e trajetórias bem diferentes, que levam a vida como profissionais do sexo.

Invasões Bárbaras (2003, dir. Denys Arcand, dur. 99') – À beira da morte e com dificuldades em aceitar seu passado, Rémy, um velho professor universitário, busca encontrar a paz. Para tanto recebe a ajuda de Sébastien, seu filho ausente e com uma proposta de vida bastante diferente da sua, de sua ex-mulher e de velhos amigos.

Juventude Transviada (1955, dir. Nicholas Ray, dur. 111') – Clássico estrelado por James Dean. A trama gira em torno da vida de um adolescente, recém-chegado a uma cidade, que busca se enturmar com os colegas da escola e vizinhos. O jovem envolve-se numa série de confusões e brigas e tem dificuldades para lidar com as posturas de seu pai e de sua mãe.

Ken Park (2002, dir. Larry Clark, dur. 96') – A rotina de quatro adolescentes da cidade de Visalia, Califórnia, é foco desta produção. Shawn é um skatista que transa com a namorada e com a mãe de sua namorada; Tate gosta de se masturbar, mas vive com seus avós, que não respeitam a sua privacidade; Claude é agredido seguidamente pelo seu pai violento, um alcoólatra que o acusa de homossexualismo; Peaches anseia por liberdade, mas tem de cuidar de seu pai, um cristão fundamentalista, que a espanca após vê-la transando.

Kids (1995, dir. Larry Clark, dur. 96') – Nova York serve de cenário para mostrar o conturbado mundo de um grupo de adolescentes que, indiscriminadamente, consomem drogas e quase nunca praticam sexo seguro. Um garoto, que deseja só transar com virgens, e uma jovem portadora do vírus HIV servem de base para tramas paralelas.

Laranja Mecânica (1971, Stanley Kubrick, dur. 138') – Reportando-se a um futuro longínquo, o filme trata da história do jovem Alex, líder de uma gangue de delinquentes. Um dia ele cai nas mãos da polícia e, preso, é usado em experimento destinado a refrear os impulsos destrutivos das pessoas. O projeto piloto visa diminuir os custos e gastos do Estado com os presídios convencionais. O protagonista acaba se tornando impotente para lidar com o cotidiano da sua casa, dos seus vizinhos e da cidade.

Malcom X (1992, dir. Spike Lee, dur. 192') – Biografia do líder afro-americano, hoje referência para os movimentos juvenis, como o hip hop. Malcom teve o pai, um pastor, assassinado pela Klu Klux Klan e sua mãe internada por insanidade; foi um malandro de rua e, enquanto esteve preso, descobriu o islamismo. A partir daí tornou-se um fervoroso orador do movimento negro.

Meninos não Choram (1999, dir. Kimberly Pierce, dur. 114') – O filme é baseado na história real de Teena Brandon, uma garota que decide assumir sua homossexualidade, adotando uma nova identidade e transformando-se no garoto Brandon.

Mentes Perigosas (1995, dir. John N. Smith, dur. 99') – Uma oficial da marinha abandona carreira militar para realizar o antigo sonho de ser professora de inglês. Mas o grupo de alunos que encontra logo na primeira escola em que vai lecionar coloca à prova seus projetos e sonhos.

Meu Mestre, Minha Vida (1989, dir. John G. Avildsen, dur. 109') – Vinte anos após sua demissão, um professor que virou atleta famoso retorna à escola onde deu as primeiras aulas, com a missão de educar estudantes indisciplinados e envolvidos em atos de violência no bairro. A trama baseia-se na história real de Joe Clark, ex-ídolo do beisebol norte-americano.

O Ódio (1995, Mathieu Kassovitz, dur. 96') – No dia seguinte a um incidente envolvendo policiais e migrantes de um bairro do subúrbio de Paris, três jovens envolvidos no conflito refletem sobre suas vidas, o contexto em que vivem, a dificuldade de construir estratégias de sobrevivência e os preconceitos existentes no país.

O Selvagem da Motocicleta (1983, dir. Francis Ford Coppola, dur. 94') – Em Tulsa, Estados Unidos, o jovem Rusty James vive à sombra de seu irmão mais velho, um motoqueiro e líder de gangue respeitado, que deixou a cidade. Rusty envereda pelo mesmo caminho, até que seu irmão ressurgue trazendo importantes revelações.

Os Incompreendidos (1959, François Truffaut, dur. 94') – Filme de estréia de Truffaut, que acompanha o percurso de um garoto de 13 anos pela Paris do final dos anos 50. O título original insinua o que faz esse pré-adolescente desprezado pela família e afugentado pela escola: “Lês 400 Coups”, expressão francesa que se assemelha ao nosso “pintando o sete”. O protagonista está sempre se metendo em encrencas – matando aula, mentindo que a mãe morreu ou quase pondo fogo em sua casa.

Outra História Americana (1998, dir. Tony Kaye, dur. 119') – Derek, um jovem cheio de traumas e conflitos, busca vazão para suas agruras tornando-se líder de uma gangue de racistas. A violência o leva a um assassinato, e ele é preso pelo crime. Três anos mais tarde, sai da prisão e tem que convencer seu irmão, que está prestes a assumir a liderança do grupo, a não trilhar o mesmo caminho.

Pão e Rosas (2000, dir. Ken Loach, dur. 105') – Com o apoio do sindicalista Sam, a jovem mexicana Maya lidera grupo de imigrantes ilegais que trabalham como faxineiros em um edifício comercial de Los Angeles. Apesar do risco de serem extraditados, eles lutam contra os patrões, que se aproveitam da situação e não respeitam seus direitos.

Perigo para a Sociedade (1993, dir. Albert e Allen Hughes, dur. 111') – O cotidiano de um bairro de população negra norte-americano e o „pesadelo urbano“ materializado na tra-

jetória de Caine Lawson, um jovem estudante que, após se envolver com algumas práticas delituosas, tenta escapar da rotina de violência em seu gueto.

Trainspotting, sem Limites (1996, dir. Danny Boyle, dur. 96') – O filme se passa num subúrbio de Edimburgo, onde quatro jovens, sem emprego, escola ou qualquer outra ocupação, tentam resolver seus problemas financeiros e sustentar o vício pela heroína cometendo um grande roubo.

Documentários

Tiros em Columbine (2002, Michael Moore, dur. 120') – Aborda o fascínio dos norte-americanos por armas de fogo e a existência de uma cultura do medo, que desencadeiam crimes horríveis como o de 1999, em uma escola pública de Columbine, onde dois jovens entraram armados na biblioteca, mataram 12 colegas e um professor e se suicidaram em seguida.

Woodstock – Três Dias de Paz, Amor e Música (1994, dir. Michael Wadleigh, dur. 225') – Em agosto de 1969, em meio à Guerra do Vietnã e, pouco mais de um ano depois das mortes do líder pacifista negro Martin Luther King e do senador Robert Kennedy, mais de 500 mil pessoas se reúnem para celebrar a paz, em um festival de música realizado numa pequena fazenda nos arredores de Nova York.

Produções nacionais

Abril Despedaçado (2001, dir. Walter Salles, dur. 105') – Situado em abril de 1910, no deserto sertão brasileiro, trata da história de Tonho, um jovem de 20 anos que é impelido pelo pai a vingar o assassinato de seu irmão mais velho, vítima de uma luta ancestral entre famílias pela posse da terra. Se cumprir sua missão e mantiver a tradição, o jovem sabe que lhe restará pouco tempo de vida. Ele será então perseguido até a morte por um membro da família rival, como dita o código da vingança da região. Angustiado pela perspectiva da morte e instigado por seu irmão menor, Pacu, Tonho começa a questionar a lógica da tradição.

Ação entre Amigos (1998, dir. Beto Brant, dur. 76') – 25 anos após terem sido torturados pelo regime militar, quatro amigos se reúnem e partem para um ajuste de contas com o torturador. Enquanto decidem o que fazer com ele, *flashbacks* mostram a vida e ação de cada um dos integrantes do grupo durante a ditadura.

Hora da Estrela (1985, dir. Suzana Amaral, dur. 96') – Baseado na obra homônima de Clarice Lispector, conta a trajetória de Macabéa, uma jovem órfã de 19 anos. Migrante nordesti-

na, analfabeta, ingênua e virgem, a garota vive uma história patética até uma consulta com uma vidente que a hipnotiza com promessas de um futuro cheio de felicidade.

Anos Dourados (1986, dir. Roberto Talma, dur. 430') – Ambientada na Tijuca, Zona Norte do Rio de Janeiro, dos anos 50, a minissérie produzida pela Rede Globo de Televisão também ganhou versão em DVD. Mostra a trajetória de Marcos e Lourdinha, jovens que vivem um grande amor numa época em que ainda imperam a tradição e o conservadorismo da família de classe média brasileira. Rosemary, colega da protagonista no Instituto de Educação, quer ousar, não se importando em “ficar mal falada”.

Anos Rebeldes (1992, dir. Denis Carvalho, dur. 680') – Produzida pela Rede Globo de Televisão, a minissérie foi escrita por Gilberto Braga e teve grande repercussão nacional. Agora, pode ser encontrada em DVD. A trama se desenrola entre 1964 – ano do golpe militar – e 1979/80, momento do retorno dos exilados ao Brasil. É dividida em três períodos: Anos Inocentes (época das turmas e dos namoros de colégio, na ocasião do golpe), Anos Rebeldes (quando começam as prisões e torturas) e Anos de Chumbo (quando, após o AI-5, o país vive sob pesada repressão e alguns grupos adotam a luta armada para resistir)

A Ostra e o Vento (1998, Walter Lima Júnior, dur. 118') – Menina vive numa ilha com o pai (severo e violento) e um velho (sábio e terno). As únicas pessoas com quem tem algum contato, além dos dois, são os marinheiros que abastecem a ilha. Ao tornar-se adolescente, ela passa a sentir sua sexualidade e o desejo de viver intensamente. Apaixona-se então pelo vento.

Bete Balanço (1984, dir. Lael Rodrigues, dur. 74') – Jovem liberada resolve abandonar a cidade de Governador Valadares para tentar carreira artística no Rio de Janeiro. Decepiona-se com os empresários da música e com a violência urbana, mas encontra apoio no namorado e nos novos amigos.

Bicho de Sete Cabeças (2000, dir. Laís Bodanzky, dur. 80') – Inspirado no livro Canto dos Malditos, de Austregésilo Carrano, o filme é um prato cheio para refletir e discutir as diferenças de gerações no interior de uma família brasileira qualquer e as possíveis decorrências do silêncio entre ambas. Seu Wilson (Othon Bastos) despreza o mundo de Neto (Rodrigo Santoro). E Neto não suporta a presença do pai.

Cidade de Deus (2002, dir. Fernando Meirelles, dur. 135') – Adaptação do livro homônimo de Paulo Lins, o filme retrata o cotidiano de jovens moradores de Cidade de Deus, desde o surgimento do bairro. Exceto Buscapé, protagonista e narrador da trama, todos os outros jovens compõem quebra-cabeças que ajudam a explicitar a ascensão do crime e da criminalidade na região.

Feliz Ano Velho (1988, dir. Roberto Gervitz, dur. 80') – Mário dá adeus à sua adolescência ao mergulhar e bater a cabeça em uma pedra no fundo de um lago. Em crise, o rapaz, diante do que parecia o fim, começa a reviver e resgatar momentos importantes de seu passado, até descobrir uma nova força em sua vida.

Houve Uma Vez Dois Verões (2002, Jorge Furtado, dur. 75') – Chico, adolescente em férias, encontra Roza num fliperama e se apaixona. Transam na primeira noite, mas ela some. Ao lado de seu amigo Juca, Chico procura Roza pela praia, em vão. Só mais tarde, já de volta a Porto Alegre e às aulas de Química Orgânica, é que ele vai reencontrá-la.

Lamarca (1994, dir. Sérgio Rezende, dur.130') – Acompanha os dois últimos anos da vida do capitão Carlos Lamarca, quando decide fazer uma opção radical pela revolução, enviando a mulher e os dois filhos para Cuba e desertando do Exército, em 1969. Na clandestinidade, ligado à Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), comanda assaltos e sequestros e amadurece suas convicções políticas.

O Homem que Copiava (2002, Jorge Furtado, 123') – André é um jovem de 20 anos que trabalha na fotocopadora da papelaria Gomide, em Porto Alegre. Ele precisa desesperadamente de 38 reais para salvar a vida de Silvia, sua grande paixão, que trabalha como balconista numa loja de roupas e deve estar de qualquer maneira em um encontro no alto do Corcovado. Para conseguir o dinheiro André tem vários planos e, incrivelmente, todos dão certo.

O Que É Isso, Companheiro? (1997, dir. Bruno Barreto, dur. 105') – Inspirado em livro autobiográfico de Fernando Gabeira, o filme apresenta uma versão do sequestro, em 1969, no Rio de Janeiro, de embaixador dos Estados Unidos, que foi trocado por prisioneiros políticos. O episódio é do período da história do país conhecido como “anos de chumbo”, no qual muitos jovens aderiram à luta armada como forma de combater a ditadura.

Terra Estrangeira (1995, dir. Walter Salles, dur. 100') – O plano econômico do governo Collor projeta o país no caos. A vida de Paco, um jovem estudante paulista, desmorona com a morte da mãe e o fim de seu sonho de ser ator. Paco decide deixar o Brasil. Para isso, aceita levar um objeto contrabandeado para Lisboa.

Documentários e curtas

ABCD Jovens (1999, dir. Nanci Barbosa, dur. 67') – Gravada na região do ABC, esta série de três documentários traz elementos e questões que afetam jovens de inúmeras regiões urbanas. “Nossa Cara”, com 28' de duração, apresenta quem são, como vivem e se expres-

sam os jovens, num contexto de diferentes identidades. “Batalhando a Vida”, com 21’ de duração, diz como percebem e vivem o mundo do trabalho. “Contrapontos”, com duração de 18’, aponta para os desafios, percepções, vivências e sonhos, de acordo com diferentes pontos de vista.

A Festa da Moça (1987, dir. Vincent Carelli, dur.18’) – Vídeo que retrata o encontro dos índios Nambiquara com sua própria imagem durante um ritual de iniciação feminina. A „moça nova” permanece reclusa desde sua primeira menstruação, até as aldeias aliadas virem celebrar o fim da sua reclusão. Ao assistirem suas imagens na TV, eles se decepcionam e criticam o excesso de roupa. A festa seguinte é realizada e registrada com todo o rigor da tradição. Eufóricos com o resultado, eles resolvem retomar, diante da câmera, a furação de lábio e de nariz dos jovens, costume que haviam abandonado há mais de vinte anos.

Além da Lousa – Culturas Juvenis, Presente! (2000, dir. grupo Educação, Ritmo Rua, dur. 14’) – Abrir os portões da escola para outras experiências educativas. Este é o recado de quatro grupos juvenis de São Paulo para os profissionais de ensino de todo o Brasil. Convidados pela Ação Educativa, eles pensaram sobre a escola, estudaram, aprenderam a usar a câmera, colheram depoimentos e histórias para a realização deste vídeo, que busca apontar caminhos promissores para que a escola supere a dinâmica da lousa e do giz.

Aqui Favela – O Rap Representa (2003, Júnia Torres e Rodrigo Siqueira, dur. 82’) – O filme apresenta jovens desconhecidos que integram o movimento hip hop e algumas de suas principais expressões, como Thaíde e Mano Brown, além de África Bannbaataa, Nelson Triunfo, Lady Rap, Shyrlane e outros. Eles têm em comum o esforço para fortalecer suas identidades, a revalorização de aspectos culturais africanos, a recuperação da auto-estima e a compreensão da complexidade social através das manifestações culturais criadas nas favelas e periferias.

Atitude na Cena (2003, dir. Joinha Filmes, dur. 17’) – A produção mostra a existência, na cidade de São Paulo, de vários grupos que desenvolvem atividades culturais e esportivas, tendo como base a atuação na comunidade local. A maioria desses grupos não tem como divulgar seus trabalhos e, principalmente, como buscar parcerias que garantam a permanência e continuidade de suas ações. O vídeo foi produzido a partir de uma oficina ministrada pelo documentarista André Costa, no âmbito do projeto Cenafofo (Centro Nacional de Formação Comunitária), desenvolvido pela Ação Educativa entre os anos de 2002 e 2003.

Cultura de Periferia (2002, dir. Denise Martha, dur. 12’) – Curta produzido pelo grupo Cultura de Periferia, organização formada por jovens moradores do Jardim São Savério, Zona Sudoeste de São Paulo, com apoio da Ação Educativa e do programa Jovens Escolhas do

Instituto Credicard. Por meio de depoimentos, entrevistas e acompanhamento de atividades que acontecem no bairro, os jovens mostram a produção cultural da periferia e o envolvimento dos jovens nessa produção.

Fala Tu (2004, dir. Guilherme Coelho, dur. 74') – Macarrão é morador do morro do Zinco, pai de duas filhas, torcedor do Fluminense e apontador do jogo do bicho. Toghun mora em Cavalcante, é budista e vendedor de produtos esotéricos. Combatente é moradora de Vigário Geral, frequentadora do templo do Santo Daime e operadora de telemarketing. Durante nove meses, entre 2002 e 2003, uma equipe filmou o dia-a-dia destes três cariocas da Zona Norte, que batalham e sonham em fazer de sua música, o rap, o seu ganha-pão.

O Chamado de Deus (2000, José Joffily, dur. 80') – Seis jovens revelam como optaram pela vida religiosa. Três deles, seminaristas da Igreja Católica, se preparam para se tornarem padres; dois rapazes e uma moça seguem a linha mais próxima da Teologia da Libertação e contribuem com movimentos de reivindicação e política.

O Rap do Pequeno Príncipe contra as Almas Sebosas (2000, Paulo Caldas e Marcelo Luna, dur. 75') – Dois personagens reais, Garnizé e Helinho, formam o eixo da produção. Garnizé, músico, 26 anos, componente de uma banda de rap, militante político e líder comunitário em Camaragibe (PE), usa a cultura para enfrentar a difícil sobrevivência na periferia. Helinho, justiceiro, 21 anos, conhecido na comunidade como O Pequeno Príncipe, é acusado de matar 65 bandidos no município de Camaragibe e em alguns bairros do subúrbio de Recife.

Raça, Ritmo e Poesia (1994, Miro Nalles, dur. 17') – A partir de depoimentos de rappers de diferentes bairros da cidade de São Paulo, a produção narra os trabalhos desenvolvidos por esses jovens que agem contra a realidade da periferia da cidade tendo como eixos de atuação a consciência, o ritmo e a poesia.

Vinte e Dez: o Futuro é Agora (2002, dir. Tata Amaral e Francisco César Filho, dur. 26') – Deividson é um jovem da periferia de Santo André, região metropolitana de São Paulo. Cantando rap e participando das atividades de um núcleo de cultura de bairro, ele manda seu recado e mobiliza a comunidade para lutar por seus direitos. Daividson e sua trajetória formam o fio condutor para apresentar a organização do movimento hip hop, seus desafios e lutas sociais.

Sites

Governo

- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Divulga sensos e dados estatísticos que diagnosticam a situação da educação no país, nos Estados e municípios. No site da instituição também é possível localizar os últimos resultados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). www.inep.gov.br
- **Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec).** O site do órgão do MEC responsável pela articulação das políticas de desenvolvimento do ensino médio contém documentos e leis que ajudam a entender melhor a situação da educação destinada aos jovens. Textos para consultar e baixar: Projeto Escola Jovem, Síntese de Seminário sobre o Ensino Médio no Brasil, entre outros. www.mec.gov.br/semtec.

Assembléias Legislativas

- **Assembléia Legislativa de Minas Gerais.** Oferece cartilhas sobre cidadania, de linguagem fácil (www.almg.gov.br/cedis/). Desenvolve o projeto Caminhos da Democracia, através de visitas agendadas à Assembléia de grupos de estudantes de 7ª série ao 3º ano do ensino médio e realização de bate-papo e debate. Possui também o projeto Procon na Escola, oferecendo palestras e orientações às escolas de ensino fundamental e médio, e às instituições de ensino superior. www.almg.gov.br/educacao
- **Assembléia Legislativa de Rondônia.** Por meio da Escola do Legislativo, criada em 2003, desenvolve o projeto Como Funciona a Assembléia Legislativa, que visa levar informação aos estudantes, especialmente de ensino médio, sobre o funcionamento do Poder Legislativo estadual. Disponibiliza à comunidade um centro de internet comunitária que funciona aos sábados e domingos das 8h às 18h. www.ale.ro.gov.br
- **Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro.** Desenvolve desde 2003 o chamado Parlamento Juvenil, do qual podem participar estudantes da rede estadual de ensino, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. É realizado um processo eleitoral, os alunos elaboram projetos de lei e experimentam a atuação legislativa. www.alerj.rj.gov.br
- **Assembléia Legislativa de São Paulo.** Desenvolve, desde 2001, o projeto Parlamento Jovem, voltado para estudantes de escolas públicas e privadas do Estado, de ensino fundamental e de ensino médio. Consiste em proporcionar aos jovens a experiência de viver um dia como membro do Poder Legislativo. www.alesp.gov.br

ONG, fundações e institutos

- **Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação.** Organização não-governamental que atua nas áreas de Educação e Juventude. Entre suas atividades estão a produção de informação e conhecimento, a discussão de políticas públicas, a articulação de intervenções no campo social e fortalecimento da luta por direitos. No site é possível acessar a base de dados que traz um amplo acervo em educação de jovens e adultos e em juventude. Há também textos e pesquisas disponíveis para download, bem como a lista de publicações à venda. www.acaoeducativa.org, e-mail acaoeducativa@acaoeducativa.org
- **Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.** Organização não-governamental que visa propor, executar e disseminar estudos e pesquisas nas áreas de educação e ação comunitária. Além de oferecer assessoria para educadores e dirigentes públicos para formulação e implementação de projetos e políticas públicas, a instituição realiza cursos e eventos de formação voltados a professores, técnicos e dirigentes educacionais. No site do Cenpec é possível acessar textos sobre educação, além de consultar o banco de dados de experiências de políticas educacionais no Brasil. www.cenpec.org.br, e-mail info@cenpec.org.br
- **Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas Viña Del Mar (CIDPA).** ONG que se dedica ao trabalho de educação e desenvolvimento social. Composta por cientistas sociais e educadores, a entidade desenvolve suas iniciativas com ênfases nas seguintes temáticas: mulher jovem, juventude e educação e participação social juvenil. No site do CIDPA é possível encontrar um amplo acervo – disponível para download – de publicações, artigos e resultados de pesquisas desenvolvidas pela instituição, bem como por outros institutos latino-americanos (a maior parte do conteúdo é de língua espanhola). www.cidpa.org, e-mail cidpa@cidpa.org.br.
- **Cidade Escola Aprendiz.** ONG criada pelo jornalista Gilberto Dimenstein tem como missão ser um laboratório pedagógico de experiências que integrem escola e comunidade. O site da instituição acompanha o noticiário diário sobre educação e temáticas correlatas. Também são produzidas reportagens sobre experiências e iniciativas de educação. www.aprendiz.org.br, e-mail aprendiz@uol.com.br.
- **Cipó.** ONG com sede em Salvador (BA), que tem como eixo de ação a comunicação, enquanto ferramenta capaz de produzir impactos significativos na educação. A instituição possui, entre outros, um projeto chamado Rede Sou de Atitude, em que jovens de todo o Brasil monitoram as condições de implantação de políticas públicas em seus municípios e fazem análises críticas sobre elas. No portal da entidade, além das notícias e informações produzidas pelos jovens, é possível acessar um guia

elaborado pela entidade, com dicas de como produzir experiências nas escolas que se apropriem da linguagem jornalística, da Internet e das produções de audiovisual. www.cipo.org.br

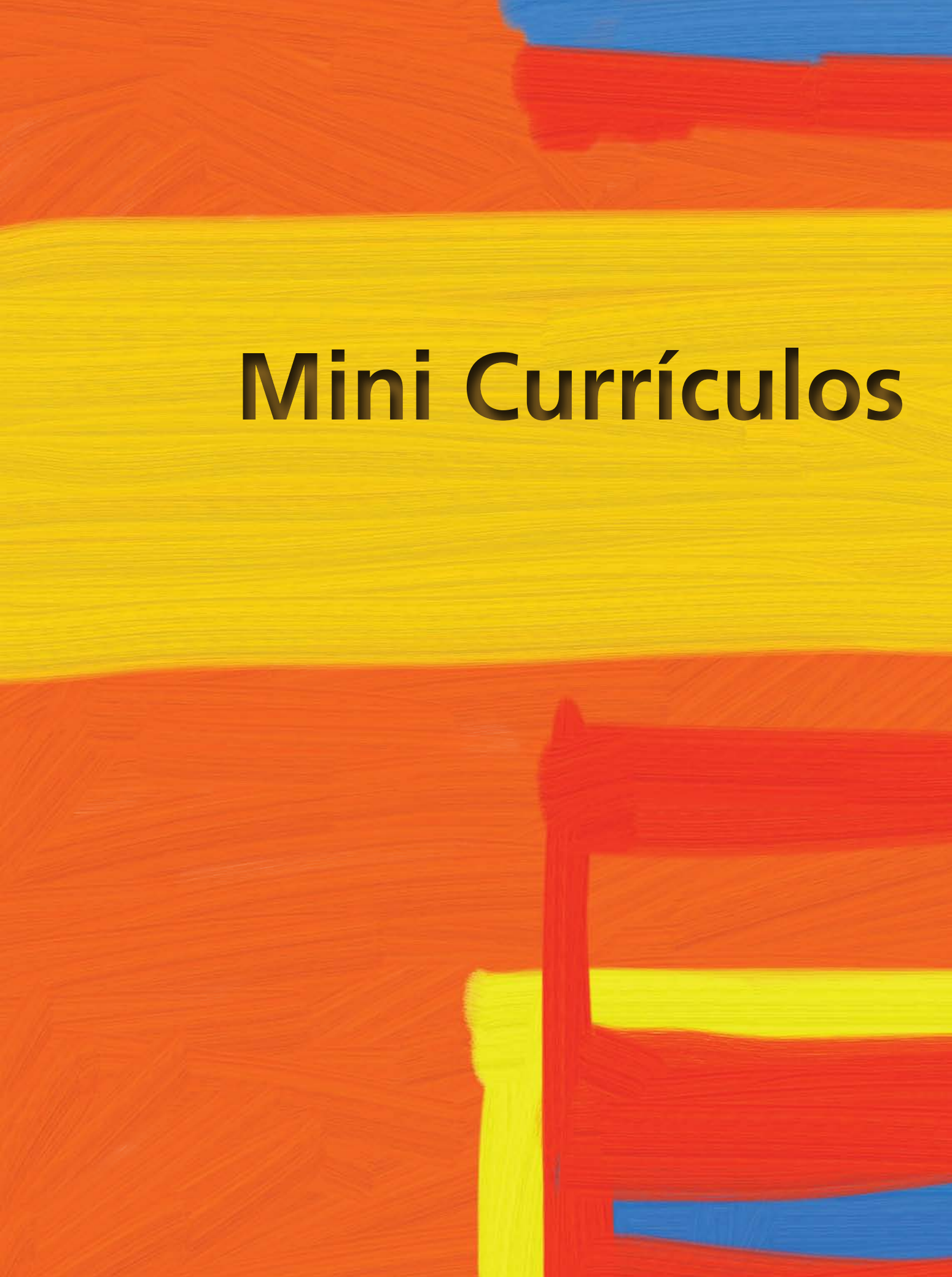
- **Fundação Abrinq.** Atua com iniciativas que fortalecem os direitos da criança e do adolescente em todo o Brasil. As ações da instituição têm ênfase na luta contra o trabalho infantil e proteção ao adolescente trabalhador, na preservação dos direitos de educação, acesso às novas tecnologias e cultura. No portal da fundação é possível ter maiores informações sobre cada uma das iniciativas. Na seção “biblioteca” encontram-se documentos, a maioria disponíveis para download, que tematizam sobre diversos assuntos, como lei de aprendizes, experiências de liberdade assistida que tiveram êxito e guias de gestão. www.fundabrinq.org.br.
- **Fundação Perseu Abramo.** Criada em 1996 pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Desde então, o órgão tem realizado pesquisas e trabalhos em diferentes temáticas, com vistas à formação e qualificação política de atores sociais e à articulação e fomento da produção intelectual. Em 1999, o Núcleo de Opinião Pública da entidade desenvolveu o trabalho “Juventude: Cultura e Cidadania”. www.fpa.org.br/nop/juventude/temas.htm
- **Instituto de Juventude Contemporânea** foi criado por jovens oriundos das pastorais populares, no Ceará, que decidiram entre si ter um instrumento de ação direta sobre a juventude. Tem o objetivo de contribuir com o desenvolvimento de uma prática político-social voltada para a construção de uma sociedade justa, democrática, fraterna e sustentável. A entidade desenvolve diversos trabalhos com o intuito de mobilizar os jovens. No site há uma produção rica de notícias sobre o universo juvenil e políticas públicas. www.ijc.org.br
- **Instituto Sou da Paz.** Fundado em 1999, a partir da Campanha Sou da Paz pelo Desarmamento, é uma organização que realiza inúmeras atividades tendo como foco a mobilização da juventude em ações centradas na escola, como é o caso do Grêmio em Forma, e também na criação de políticas públicas de juventude. Coordena alguns centros de convivência e cultura localizados sobretudo na Zona Sul de São Paulo. No site da instituição é possível realizar download de materiais e publicações. www.soudapaz.org.br, e-mail soudapaz@soudapaz.org
- **Observatório Jovem do Rio de Janeiro.** Sediado na Universidade Federal Fluminense (UFF), articula ações de pesquisa e extensão, acompanhando políticas públicas e ações sociais relacionadas com a juventude, especialmente no Estado do Rio de Janeiro. No site é possível encontrar publicações, entrevistas, reportagens, entre outros textos de interesse. www.uff.br/obsjovem, e-mail obsjovem@vm.uff.br.

- **Organização Brasileira de Juventude (OBJ).** Entidade constituída por responsáveis pelas áreas de política de juventude de Estados e municípios de todas as regiões do Brasil. Tem como missão contribuir com a efetiva participação da juventude no desenvolvimento da sociedade. Suas estratégias são o fomento à implantação de políticas de juventude e a promoção dos direitos dos jovens. No portal da entidade estão disponíveis documentos, notícias e agendas que tratam das políticas públicas de juventude. www.obj.org.br
- **Projeto Juventude** Tendo como objetivo projetar o tema juventude na agenda política do país, a iniciativa pretende situar a questão em um patamar superior de discussão, explorando os distintos cenários e refletindo sobre as alternativas propostas de políticas públicas de juventude. Entre 2002 e 2003, o projeto promoveu inúmeros debates e seminários em todo o Brasil e produziu uma pesquisa acerca da situação do jovem no país. Todo o material está disponível no site do projeto. www.projetojuventude.org.br
- **Unesco** (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Tem realizado, nos últimos anos, uma série de estudos sobre o universo juvenil. Por intermédio de projetos de cooperação técnica firmados com o governo, sobretudo com o Ministério da Educação, já foram lançadas diversas pesquisas sobre galeras e grupos juvenis, violência escolar e iniciativas educativas voltadas à população juvenil. www.unesco.org.br, e-mail uhbrz@unesco.org.br

Movimentos, estilos e grupos juvenis

- **Amnesia.** É um fanzine alternativo independente criado por um grupo de quatro amigos. O site tem muitos textos e informações sobre as bandeiras, ideias e opiniões de que comungam os jovens vinculados ao movimento punk. www.amnesiazine.kit.net
- **Forte.** É possível acessar, neste portal, revistas eletrônicas, letras de músicas, MP3, vídeos e muitas reportagens que ajudam a compor o cenário musical e artístico do movimento hip hop. Também é possível encontrar agenda de eventos nacionais e internacionais sobre o tema e sobre políticas de juventude. www.bocadaforte.com.br
- **Centro de Mídia Independente (CMI-Brasil).** Rede de produtores independentes de mídia que busca oferecer informação alternativa, crítica e de qualidade. A ênfase da cobertura é sobre os movimentos sociais; particularmente, sobre os movimentos de ação direta e sobre as políticas às quais se opõem. Mais de 80% dos produtores de notícias são jovens. www.midiaindependente.org
- **E-clubbers.** Que é ser clubber? O que fazem e quais os hábitos de consumo? Por onde transitam? Qual a diferença entre as tribos de clubbers brasileiros e os de outros países? O site oferece essas e outras respostas. www.eclubbers.net

- **Microfonia.** Há notícias de eventos musicais e de produções independentes da cena punk. Há muitas letras e músicas de punk rock, hardcore e ska, além de notícias e informações sobre as bandas. www.microfonia.com
- **Portal do Protagonismo Juvenil.** É uma iniciativa do Grupo Interagir, constituído por jovens de Brasília. Notícias sobre organizações e atividades desenvolvidas por grupos de jovens de todo o Brasil, notícias sobre políticas públicas e agenda de eventos. www.protagonismojuvenil.org.br
- **Real Hip Hop.** Portal que é fruto de uma articulação de vários jovens e não jovens envolvidos com o movimento e a cultura hip hop. Há colaboradores espalhados por todo o Brasil que mandam notícias do que ocorre pelos espaços em que transitam. O site disponibiliza informações essenciais sobre os quatro elementos da cultura hip hop (rap, break, grafite e discotecagem), músicas, agendas, chat e muitos artigos, textos e letras de músicas. www.realhiphop.com.br
- **União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes).** As duas entidades representativas dos estudantes têm informações sobre a criação e gestão de grêmios estudantis nas escolas e de centros acadêmicos em instituições de ensino superior (CAs). O site fala dos direitos dos estudantes e de suas bandeiras de luta; divulga eventos e ações em nível nacional e estadual. www2.uol.com.br/estudentenet

The background is an abstract composition of thick, textured brushstrokes. It features a large central area of bright yellow, surrounded by broad strokes of orange and red. There are also smaller, distinct strokes of blue in the upper right and lower right corners. The overall effect is vibrant and painterly.

Mini Currículos

Mini Currículos

Ana Paula Corti

Socióloga e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como assessora na ONG Ação Educativa. Coordenou a pesquisa “Que Ensino Médio queremos: pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre Ensino Médio”, e é co-autora dos livros “Diálogos com o Mundo Juvenil: subsídios para educadores”, “Jovens na Alfabetização: para além das palavras decifrar mundos”, “Letramentos no Ensino Médio” e “O encontro das Culturas Juvenis com a Escola”.

Claudia Lemos Vóvio

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Pedagogia pela PUC de São Paulo. É professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, no curso de Pedagogia, nas disciplinas Alfabetização e Letramento e Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Língua Portuguesa. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre Práticas de Letramento e Participação Social na Educação de Jovens e Adultos.

Juarez Dayrell

Graduado em Ciências Sociais (1983) e Mestre em Educação (1989) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação (2001) pela Universidade de São Paulo (USP). Em 2006, realizou o pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG (www.fae.ufmg.br/objuventude), desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura.

Maria Amabile Mansutti

Pedagoga, atualmente é Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Integrou a equipe elaboradora dos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental” e a “Proposta Curricular para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, bem como outras iniciativas do Ministério da Educação, entre 1995 e 2001. Consultora na área de EJA, por meio da cooperação entre Brasil e África, junto ao Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, de 2006 a 2010. Colaboradora na pesquisa “Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional” realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, IBOPE/Ação Educativa Assessoria e Pesquisa, entre 2002 e 2008. Destacam-se as seguintes publicações: “Viver, Aprender - Educação de Jovens e Adultos” - Livro do aluno e guia do educador - três volumes, Ação Educativa, Editora Global/SP – 2002; “Matemática e Fatos do Cotidiano”

com Dulce Satiko Onaga - Coleção Viver, Aprender - Educação de Jovens e Adultos, Editora Global/SP - 2004 (prêmio Jabuti 2006) e “Alfabetização”, com Cláudia Lemos Vóvio - Coleção Viver, Aprender - Educação de Jovens e Adultos, Editora Global/SP - 2005 (prêmio Jabuti 2007).

Neroaldo Pontes Azevedo

Mestre em Linguística pela Universidade de Toulouse, França e Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de São Paulo (USP), publicou livros e artigos na área e exerceu a docência em Língua e Literatura Brasileira, tanto no exterior, quanto na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da qual foi Reitor. Exerceu os cargos de Secretário de Educação do Município de João Pessoa, PB e Secretário de Educação do Estado da Paraíba. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CENAEJA) e foi Presidente da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Vice-Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Publicou artigos e participou de conferências, seminários, comissões e conselhos na área de Educação e, atualmente, é consultor da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação e do Instituto Ayrton Senna.

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Licenciado (1989) em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UFCE), Mestre (2000) e Doutor (2006) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professor adjunto da UFMG e integra o grupo de pesquisa Observatório da Juventude desta universidade. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: sociabilidade e culturas juvenis; juventudes e escolarização; organização escolar do ensino fundamental e formação de professores; gênero e diversidade sexual.

Raquel Souza

Pedagoga e Mestre em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalha na ONG Ação Educativa como assessora em projetos de formação, assessoria e pesquisa na área de juventude. Foi organizadora da publicação “Forito: jovens feministas presentes!” e coautora dos livros “Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores” e “Que Ensino Médio Queremos: pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre Ensino Médio”.

Shirley Aparecida de Miranda.

Graduada (1992) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), Mestre em Educação (1998) e Doutora em Educação (2008) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Ad-

ministração Escolar da Faculdade de Educação/UFMG. Possui experiência na área de Política Educacional e Sociedade com ênfase em educação e movimentos sociais, educação, diversidade e gênero.

Washington Carlos Ferreira Oliveira

Bacharel em Comunicação, com Habilitação em Jornalismo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Experiência em cursos, palestras, pesquisas e coordenação de grupos nas áreas de formação de professores, direitos humanos, autocohecimento, educação lúdica e educação na natureza. Foi Diretor de Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Coordenador Pedagógico do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e ministrou cursos de direitos humanos para a Polícia Militar (Projeto Axé), Fundação Cidade Mãe e Fundação Clemente Mariani. Trabalhou em instituições educacionais, públicas e privadas, bem como em equipes multidisciplinares, destacando sua participação como integrante do “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade” (GEPEL/UFBA) e no “Acampamento Verde”.

The background is an abstract composition of warm colors: orange, yellow, and red, with some blue accents at the top and bottom. The colors are layered and textured, giving it a painterly feel. In the lower right, there is a faint, dark silhouette of a chair, possibly a wooden chair, which is partially obscured by the vibrant colors.

Grupo de Trabalho

"Roda de Conversa"

Grupo de Trabalho “Roda de Conversa”

Ministério da Educação (MEC):

Coordenação do GT “Roda de Conversa” – Edna Martins Borges (Coordenadora Geral de Ensino Fundamental – MEC/SEB/DCOCEB/COEF).

Assessoria Técnica ao GT “Roda de Conversa” – Sueli Teixeira Mello (MEC/SEB/DCOCEB/COEF).

Ana Beatriz Cabral (MEC/SEB/DCOCEB)

Carmem Isabel Gatto (MEC/SECAD)

Caetana Juracy Resende Silva (MEC/SETEC)

Carlos Artexes Simões (MEC/SEB/DCOCEB)

Carlos Eduardo Sampaio Moreno (MEC/INEP)

Jorge Luiz Teles da Silva (MEC/SECAD)

Mauro Silva (MEC/SECAD)

Tânia Maria de Melo (MEC/SECAD)

Relação de Instituições e Especialistas:

Ação Educativa – Vera Masagão Ribeiro e Marcio Alan Menezes Moreira

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – Maria Amabile Mansutti

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) – José Fernandes Lima e Nilce Rosa da Costa

Educomunicação – Alexandre Sayad

Fundação Roberto Marinho – Vilma Guimarães

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – Salete Silva e Júlia Ribeiro

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – Timothy Ireland

Secretaria de Educação do Estado de Goiás – Maria Luiza Batista Bretas Vasconcelos

Secretaria de Educação do Estado do Pará – Iracy de Almeida Gallo Richmann

Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Alaíde Maria Pinto Digiovani

Secretaria de Educação do Município de Campo Grande (MS) – Maria Cecília Amêndola Motta

União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – Vivian Ka Fuhr Melcop

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Shirley Aparecida de Miranda

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Neroaldo Pontes Azevedo

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Jane Paiva

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Cláudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de Alagoas (UFAL/CEDU) – Marinaide Lima de Q. Freitas

Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Wasington Carlos Ferreira de Oliveira

União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) – Thiara Milhomen

FNDE

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA