

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO

JUAREZ DAYRELL

PAULO CARRANO

CARLA LINHARES MAIA

ORGANIZADORES

(EDITORAufmg)

**JUVENTUDE
E ENSINO MÉDIO
SUJEITOS E
CURRÍCULOS EM
DIÁLOGO**

Distribuição gratuita

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

REITOR Jaime Arturo Ramírez

VICE-REITORA Sandra Regina Goulart Almeida

EDITORA UFMG

DIRETOR Wander Melo Miranda

VICE-DIRETOR Roberto Alexandre do Carmo Said

CONSELHO EDITORIAL

Wander Melo Miranda (presidente)

Ana Maria Caetano de Faria

Danielle Cardoso de Menezes

Flavio de Lemos Carsalade

Heloisa Maria Murgel Starling

Márcio Gomes Soares

Maria Helena Damasceno e Silva Megale

Roberto Alexandre do Carmo Said

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO SUJEITOS E CURRÍCULOS EM DIÁLOGO

Juarez Dayrell

Paulo Carrano

Carla Linhares Maia

Organizadores

Belo Horizonte

Editora UFMG

2014

© 2014, Os autores

© 2014, Editora UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido
por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

J97 Juventude e ensino médio : sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell,
Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte :
Editora UFMG, 2014.
339 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-423-0070-3

1. Educação. 2. Juventude. 3. Ensino médio. I. Dayrell, Juarez. II.
Carrano, Paulo. III. Maia, Carla Linhares. IV. Série.

CDD: 373.81
CDU: 37

Elaborada pela Biblioteca Professor Antônio Luiz Paixão – FAFICH/UFMG

Este livro recebeu apoio do Ministério da Educação.

COORDENAÇÃO EDITORIAL Michel Gannam

ASSISTÊNCIA EDITORIAL Eliane Sousa

DIREITOS AUTORAIS Maria Margareth de Lima e Renato Fernandes

COORDENAÇÃO DE TEXTOS Maria do Carmo Leite Ribeiro

PROJETO GRÁFICO DE MIOLO E CAPA Fernanda Monte-Mór

FORMATAÇÃO Rafael Chemicatti

PRODUÇÃO GRÁFICA Warren Marilac

EDITORA UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 – CAD II / Bloco III

Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte/MG

Tel: + 55 31 3409-4650 – Fax: + 55 31 3409-4768

www.editoraufmg.com.br – editora@ufmg.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Jaqueline Moll e Sandra Garcia

P. 7

UMA CARTA, UM CONVITE

Inês Teixeira

P. 11

INTRODUÇÃO

POR QUE LER ESTE LIVRO?
UMA ABERTURA AO DIÁLOGO

Juarez Dayrell e Paulo Carrano

P. 43

SEÇÃO 1

O Ensino Médio no Brasil

REPENSAR O ENSINO MÉDIO:
POR QUÊ?

Miguel G. Arroyo

P. 53

UMA RODA DE CONVERSA SOBRE
OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO

Nora Krawczyk

P. 75

SEÇÃO 2

Juventude e escola

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO:
QUEM É ESTE ALUNO
QUE CHEGA À ESCOLA

Juarez Dayrell e Paulo Carrano

P. 101

JOVENS NO ENSINO MÉDIO:
PROJETOS DE VIDA
E PERSPECTIVAS DE FUTURO

Wivian Weller

P. 135

SEÇÃO 3

Juventude, escola e seus currículos

OS JOVENS, SEU DIREITO
A SE SABER E O CURRÍCULO

Miguel G. Arroyo

P. 157

JOVENS NO ENSINO MÉDIO:
QUAL O LUGAR DO TRABALHO?

Maria Carla Corrochano

P. 205

TECNOLOGIAS DIGITAIS E
JUVENTUDE CIBORGUE:
ALGUNS DESAFIOS PARA
O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Shirlei Rezende Sales

P. 229

ESTÉTICAS, EXPERIÊNCIAS
E SABERES: ARTES, CULTURAS
JUVENIS E O ENSINO MÉDIO

Maria Luiza Viana

P. 249

CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E EDUCAÇÃO: PROMOVEDO
A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA
DE JOVENS CIDADÃOS

Martha Marandino

P. 269

SER ALUNO: UM OLHAR
SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL
DESSE OFÍCIO

Ana Paula Corti

P. 309

POSFÁCIO

NÃO HÁ O QUE CONCLUIR, RESTAM
APENAS NOVAS POSSIBILIDADES

Marília Sposito

P. 333

SOBRE OS AUTORES

P. 337



PREFÁCIO

Tanto as palavras que **S A B E M M A I S L O N G E** quanto as de **FAZER DORMIR**, que logo à frente serão encontradas pelos possíveis leitores e interlocutores deste livro, nos remetem, no contexto de sua construção, a um cenário de urgências.

Urgências que emanam de uma sociedade que historicamente distribuiu seus bens materiais e imateriais de modo desigual, consolidando uma estrutura de classes na qual o berço e, não menos importante, o sobrenome determinaram trajetórias e destinos.

A história da escola pública na sociedade brasileira seguiu essa trilha. **TARDIA, DESIGUAL E INSUFICIENTE**, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribuiu-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria. Nessa urgência, pois, engendra-se o contexto no qual nasce e se constrói esta obra.

O Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, considerada dos 4 aos 17 anos, só foi efetivamente reconhecido a partir da emenda constitucional 59 de 2009 e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013. Portanto, é absolutamente recente seu reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros.

Assim, a chamada crise atual do Ensino Médio não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário

e pedagógico da instituição escolar. A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação.

Diante disso, entendemos não serem possíveis saídas simples, receitas, roteiros predeterminados, que novamente engessem as escolas de Ensino Médio em fazeres dissociados da compreensão da amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens e, principalmente, dissociados dos sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes.

As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio explicitam a necessidade de avançarmos na perspectiva de uma **E D U - C A Ç Ã O E M A N C I P A D O R A** e que, portanto, deve contemplar todas as dimensões da formação humana. A formação humana integral para aqueles que disputam não só o projeto do Ensino Médio, mas o de sociedade é desqualificada e denominada pejorativamente como “romântica”.

Esses setores da sociedade brasileira entendem que um recorte curricular, um “enxugamento” de disciplinas, seguidos de uma “customização”, onde cada um sirva-se do que considera importante, possa ser a resposta ideal para essa crise.

Nós entendemos que as respostas exigem muito mais do Estado brasileiro; exigem, “de cara”, a constituição das condições de materialidade que implica desde a construção, reforma e adequação dos espaços escolares até as condições de salário e carreira que garantam, também nesta etapa, profissionais da educação com a formação e a dedicação necessárias.

As respostas exigem, também, **D I S P O S I Ç Ã O P A R A M U - D A N Ç A S** – não meras “reformas”, tão conhecidas e mal fadadas – que implicam **D I Á L O G O** entre professores, gestores, funcionários, estudantes, pais e a reinvenção das escolas como efetivas comunidades de convivência onde cada um e todos podem dizer a sua palavra e,



dizendo-as, possam construir novos conhecimentos, habilidades, experiências que permitam uma **I N C L U S Ã O E M A N C I P A T Ó R I A** nesta sociedade, que cabe a todos transformar.

Este livro, portanto, abre caminho nessa perspectiva. Apresenta o desafio de desvestir os jovens da **FARDA HOMOGENEIZADA** que os transforma em alunos para encontrá-los na inteireza do seu **S E R / E S T A R N O M U N D O**, pensa o currículo como um caminho a ser caminhado em uma lógica que pode equilibrar saberes relevantes e projeto de vida, sem desqualificar ou aligeirar a experiência escolar. Nos recorda do compromisso que temos como adultos ao apresentar o mundo em que vivemos para os nossos jovens, levando-os à interlocução com o mundo do trabalho, das tecnologias, da cultura, das artes e das ciências para que possam desfrutá-lo e, a partir daí, realizar, com maior consciência, suas escolhas.

O caminho para essa construção/reconstrução não é desprovido de tensionamentos e da possibilidade de equívocos. Ele aponta para o enfrentamento das urgências de uma sociedade estruturalmente desigual que, mais uma vez, tem a possibilidade de garantir a todos igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, como reza nossa Constituição.

Porque não nos furtamos a essa tarefa, como parte de um grande esforço para construção de uma política educacional para o Ensino Médio, apresentamos este livro que só foi possível pelo comprometimento e esforço de colegas de diferentes universidades brasileiras, a quem agradecemos profundamente.

Brasília, outubro de 2013.

Jaqueline Moll

Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria
de Educação Básica do Ministério da Educação

Sandra Garcia

Coordenadora Geral de Ensino Médio da Secretaria
de Educação Básica do Ministério da Educação



UMA CARTA, UM CONVITE

Belo Horizonte, primavera de 2013

Caros colegas professores do Ensino Médio

Espero que a vida esteja feliz e luminosa para vocês. Das montanhas de Minas, nesses tempos ditos da primavera, começo esta carta com palavras de Cecília Meireles: “Ai, palavras, ai palavras! Que estranha potência a vossa! Todo o sentido da vida principia a vossa porta.”¹ Ela está se referindo à **L I B E R D A D E** e a outras belas palavras que trouxe ao seu livro *Romanceiro da Inconfidência*. Adiante vocês entenderão por que me lembrei delas.

Principio também dizendo por que lhes escrevo sob a forma de carta, falando de algumas palavras. Gosto muito delas, das palavras. E as quero ainda mais quando estão nas cartas. Mesmo nesses nossos tempos de mensagens internautas, que acabam sendo um pouco dos antigos bilhetes, dos telegramas e mesmo das cartas do passado, mesmo agora, quando outras formas de comunicação vão preponderando, as cartas têm uma magia ou uma aura, penso que até quando trazem notícias ruins, não sei bem. Penso que, muitas vezes, elas saem da nossa alma, falando do pensamento ao coração. Quantas delas contam histórias, relatam experiências, dizendo das agruras e dos sabores da vida nas narrativas e dos

enredos dos que as escrevem! E outras tantas, as escrevemos em momentos especiais, quando estamos inspirados, não é isso?

Além do lado mais afetuoso desse tipo de escrita, mais íntima, próxima e informal, escrevo a vocês dessa forma porque quero conversar a fim de trocar algumas ideias sobre a docência, que conhecemos tão bem. Quero iniciar um diálogo para que, juntos, possamos pensar e compreender melhor as particularidades das vidas dos professores do Ensino Médio, começando pela lida com os jovens. Como é isso? Como é ser professor, atualmente, em nossas escolas públicas do Ensino Médio?

Essas são minhas perguntas principais nesse momento. A carta segue, então, com a expectativa, quiçá com um convite: de que essa primeira carta traga outras tantas, iniciando uma correspondência entre colegas professores do Ensino Médio, digamos. Fico achando que essa prática pode ser uma maneira de refletirmos sobre nossos fazeres e afazeres na escola e na sala de aula, tão densos, tensos e intensos nesses tempos de tantos desafios que enfrentamos como professores. E também é uma forma de trocarmos nossas experiências exitosas e felizes e as frustrantes e sofridas na docência, pois somos isso e aquilo ao mesmo tempo, não é assim? E então, o que vocês acham do convite? É uma ideia muito esquisita ou pode ser boa?

Muitas vezes, a gente faz essa troca de experiências em nossos encontros na escola, principalmente nas salas dos professores e nas reuniões. Contudo, essas cartas seriam outra possibilidade, outro caminho. Sabemos que, nas conversas diárias, aprendemos uns com os outros ao desabafar, reclamar e nos indignar para nos perguntar, por fim, o que está acontecendo com a gente. Também sonhamos, planejamos, projetamos, combinamos coisas de escola e para a escola, não é verdade?



Esta carta teve, também, uma inspiração. É que em 1988, enquanto o Brasil estava discutindo a nova Constituição do país, conheci um livro pelo qual me encantei, que mora em lugar de destaque na minha estante. Escrito por Bartolomeu Campos de Queirós, chama-se *Correspondência*.² Imagino que alguns de vocês o conheçam. Criado como se fossem bilhetes



entre garotos e garotas, ele fala de palavras PARA ADORMECEREM EM DICIONÁRIOS e DE PALAVRAS PARA ACORDAR. No caso das cartinhas do livro, essas últimas seriam palavras para serem colocadas na carta maior do Brasil: a Constituição de 1988.

Assim inspirada, lembrei-me de palavras que fazem pulsar nossas vidas de professores, todos os dias. Chamei-as, repetindo Bartolomeu, de PALAVRAS QUE SABEM MAIS LONGE. São aquelas que dizem sobre o que somos e sobre os processos instalados na condição docente que nos vão fazendo e refazendo professores. Digamos que são palavras que habitam a docência sempre, sempre, mas que se movem, para aqui e acolá, ontem e hoje, ganhando novos significados na historicidade do mundo, da vida, dos processos. Na história da docência. São palavras singelas, mas fortes e, não raro, formosas palavras que, quando ditas, evocam nossos enredos e percursos docentes que, embora semelhantes, nunca são idênticos nos diversos tempos e espaços sociais e escolares. Percursos sempre incompletos em nossos tantos inacabamentos. E para além de semelhantes ou recorrentes, são singulares as experiências de cada docente. Quem não saberia que estando o professor em uma ou outra escola, numa segunda ou sexta-feira (ou em sábados letivos) de fevereiro ou de novembro, a sala de aula e a escola são diferentes. E nós, professores, estamos, em uma e outra ocasião, assim como nossos jovens alunos, mais cansados ou menos, mais animados ou menos, com maior ou menor disposição, com maior ou menor dificuldades nessas diferentes temporalidades. Como, também, em nossos tempos docentes, trazemos para nossos tempos privados, de casa, mais tarefas escolares ou menos, maiores ou menores preocupações docentes. Em diferentes tempos e escolas, são distintos os desafios e tensões de nossas vidas docentes, concordam comigo? Quem não saberia que, tendo o professor 27, 47 ou 67 anos, seus viveres são diferentes, assim como estando no campo ou na cidade, em Minas ou no Pará, sendo mulheres, homens, hetero ou homossexuais, as experiências individuais se diversificam, tanto na docência como em nossas tantas identidades, espacialidades e temporalidades?

Somente algo não sofre mudanças, independentemente dos territórios escolares, dos calendários, dos horários, dos tempos históricos, pois este é o ponto comum entre todos os professores do mundo: nossas relações

intersubjetivas com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, com os nossos alunos no cotidiano dos territórios da escola. Eles ficam sempre em nossa companhia, estão sempre ali, diante de nós, de uma forma ou de outra. Quando não presencialmente, virtualmente, nossos jovens alunos e as coisas referentes à escola se instalam no nosso pensamento, no universo de nossas preocupações. Nas questões da docência, nas inquietações da docência, nos desafios de ser professor ontem e hoje, aqui e ali, os garotos e as garotas nunca faltam.

Quem ainda não pensou em seus meninos alunos, em uma aula, ou quem nunca pensou em problemas da escola quando dirigia um carro, lavava uma vasilha, tomava banho, enquanto cuidava do corpo, quando conversava com um colega ou amigo em algum lugar? Qual de nós não realizou as mais diversas tarefas – dirigir, lavar louça, tomar banho, cuidar do corpo ou conversar com um amigo – pensando em seus meninos, naqueles garotos, nossos alunos, em uma aula específica ou até mesmo nos problemas da escola? Fora da escola e da sala de aula, nos momentos mais imprevisíveis e distantes do universo estudantil, eles sempre retornam ao nosso universo sem nem mesmo pedir licença!

Voltando à minha inspiração, ao Bartolomeu e às palavras, ele nos conta que EXISTEM ALGUMAS QUE A GENTE PRECISA ESCONDER, FAZER DORMIR EM DICIONÁRIOS, PARA QUE ELAS NUNCA MAIS APAREÇAM ENTRE NÓS, NA ESCOLA OU ONDE QUER QUE SEJA. Seriam aquelas que precisamos afastar para darem lugar a outras, mais belas, que percorram nossos dias, habitem nossas vidas, nossos encontros (e desencontros, muitas vezes) com os jovens nas salas de aula e nas escolas do Ensino Médio. Essas, sim, diferentes daquelas, seriam palavras para acordar.

Antes de passarmos mais detidamente a essas palavras de distintos significados, de variadas índoles, quero compartilhar essa ideia com vocês: tudo bem que a gente goste das palavras, inclusive porque elas são parte da linguagem, que é o que nos faz humanos, mas como fica a palavra dos nossos meninos alunos? Mesmo que concordemos com a ideia de que somos profissionais da palavra, assim como somos trabalhadores, artesãos da memória, arautos da esperança e muito mais, precisamos nos perguntar: como a palavra tem estado presente em



nossas relações com a garotada? Ou, que silêncios as escondem? Quais dinâmicas dificultam ou reprimem a palavra deles, de nossos jovens estudantes? Ainda que a palavra não possa faltar ao docente, ela também não pode faltar ao discente, pois **S O M O S , A M B O S , E D U C A - D O R E S E E D U C A N D O S , S U J E I T O S D E C U L T U R A .** Sabemos, podemos, é bom que nos expressemos pela palavra, sempre tão potente, lembrando Cecília.

Portanto, vejam se estou certa, pois acho que aqui temos um problema central: é compreensível que gostemos, necessitemos e usemos as palavras para nos fazer compreender e para ensinar, talvez. Mas e a escuta? E a palavra deles, dos discentes? Como fica? Como anda? Por onde anda? Será que é escutada? Será que existe na escola? Onde buscá-la, como abrir nossos ouvidos sem restrição ao que eles têm a dizer? Lembrando Freire, se não há diálogo, não é possível a educação emancipatória, livre e feliz! Para além dos conteúdos disciplinares, das respostas às nossas perguntas ou para além do que estamos tentando ensinar, será que estamos escutando os nossos jovens alunos? Será que estamos procurando escutar o que eles pensam e sentem sobre a escola, sobre as nossas aulas, sobre nossa convivência e nosso trabalho? Será que os escutamos acerca do que eles pensam, desejam, esperam da escola em suas vidas de jovens, de cidadãos e adiante, de adultos?



Parafraseando Bartolomeu,³ não somente a palavra, mas **A E S - C U T A** pode muito mais longe em nossa condição de adultos. Eu pergunto para mim e para vocês: a escuta não deveria anteceder à nossa palavra dirigida a eles? **A E S C U T A G E N E R O S A**, aquela livre de nossas imagens rotuladoras, livre dos julgamentos, livre das classificações que fazemos sobre eles – tantas delas tão negativas e desqualificadoras – não deveria ser essa a nossa escuta? E a partir daí, não seria mais fácil nos entendermos com eles e fazermos nossos combinados, para que professores e estudantes sintam-se bem e igualmente contemplados em relação aos seus desejos e necessidades mesmo diante de interesses e

responsabilidades diferentes? Penso que precisamos refletir sobre essas questões, pois nossos jovens têm não somente o direito à palavra, mas precisam de nossa escuta. Essas perguntas muito me afligem e gostaria de conversar com vocês sobre elas.

Assim, entendo que deveríamos ser, mais do que profissionais da palavra, os **PROFISSIONAIS DA ESCUTA**. Li um dia, não sei onde e nem quem escreveu, que *quem ensina, escuta, e quem aprende, fala*. Num primeiro momento, confesso-lhes que me assustei com essa ideia. Depois fiquei achando que é isso mesmo! E como isso é difícil, a começar por mim, pela minha experiência no dia a dia da sala de aula, pois nem sempre consigo ter essa necessária escuta, embora esteja atenta a isso: tenho feito exercícios e desenvolvido essa capacidade. Essa **SENSIBILIDADE**, digamos, de **ESCUTAR**. O que vocês acham dessas questões e ideias? Concordam comigo que precisamos pensar sobre elas e, muitas vezes, até mudar a nossa conduta?

Feita essa longa introdução que necessitava, começo por trazer-lhes a epígrafe do livro *Correspondência*, de Bartolomeu, do qual estou falando e no qual se lê: *“as palavras sabem muito mais longe.”* Essa ideia estará guiando minhas reflexões sobre a docência e os professores do Ensino Médio. Ao longo da carta, fiz também algumas notas, para não quebrar o ritmo de nossa conversa, como algumas ideias que ficariam melhor no rodapé. Além disso, para a leitura não ficar enfadonha, dividi o texto da carta em três partes. Enfim, misturei na escrita da carta, recursos que costumamos usar em outros tipos de texto. E, também, se a carta for ficando cansativa, vocês poderão parar um pouco e retomar a leitura em outro momento, ou como queiram, não é isso? Enfim, fiquei à vontade para fazer uma carta de um outro jeito, diferente. E sei que meus colegas me compreenderão, afinal, a gente sabe que as palavras, a linguagem e a escrita, assim como a vida, o pensamento e o conhecimento se movimentam, também se modificam, sem fixidez em seus sentidos e usos. Afinal, nós podemos e devemos mudar as coisas, seja em grandes ou em pequenos gestos e ações, não é isso? Dito isso, sigamos.



**PALAVRAS QUE “ SABEM MUITO
MAIS LONGE ” . SOBRE PROFESSORES
E A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

Pensando na condição docente, na qual se inscrevem nossas vidas de professores do Ensino Médio, ou melhor, tentando buscar o coração da docência, o que nos constitui e nos move nesse nível de ensino, encontrei algumas palavras que sabem muito mais longe, que gostaria de enviar-lhes nesta carta. Trago-as, seguindo com as questões: o que somos, como somos e como vivemos? Ou, ainda, como entender a condição docente no Ensino Médio nos dias de hoje, nas escolas públicas brasileiras? Por certo, devem haver outras palavras das quais vocês se lembrem, além destas que vou enviar a vocês. Nesse caso, em outras reflexões e cartas, quem sabe, a gente pode ir falando delas? Vamos combinar assim? Ajuntei estas palavras que sabem mais longe em pequenos grupos sobre os quais vou falar em seguida.

Antes de trazê-las, porém, pode ser que vocês queiram saber por que essas palavras sabem mais longe? O que seria isso? Ou talvez vocês estejam se perguntando por que tais palavras têm essa propriedade, de saberem mais distante, essa bela expressão de Bartolomeu? Entendo que elas são assim, porque têm maior força e importância do que outras para nos ajudar a entender e pensar a docência. Elas ampliam nossos olhares e nossa compreensão, alargam nosso pensamento e concepções sobre ser professor. Elas dizem daquilo que edifica e habita a docência, que nunca pode faltar. Na ausência delas, os professores não existem. São palavras que evocam as situações e os processos sem os quais não poderíamos nos tornar ou ser professores. E elas têm tanta força que podem modificar até mesmo os sentidos e sentimentos que temos como professores. Dito isso – e sem qualquer intenção de esgotar os campos semânticos desses conjuntos de palavras e expressões – vou apresentá-las sempre tentando entender, não somente a docência, mas, sobretudo, o que é próprio dos professores do Ensino Médio. Vamos lá?

O primeiro grupo de palavras é o das relações intersubjetivas / interações / **C O N V I V Ê N C I A J O V E M - A D U L T O**. Tudo começa aqui, como a gente sabe. As relações dos professores com as crianças, adolescentes, adultos e jovens, independentemente do lugar e do tempo, é o que nos faz professores. Nesse encontro (por vezes, desencontro), nessa interação e convivência tem origem a nossa existência como docentes.

Essas relações que instauram a docência, no caso dos professores do Ensino Médio, têm uma especificidade que, embora já dita anteriormente, vale ressaltar: é uma relação entre adultos e jovens. São interações dos adultos (os mestres) com as juventudes, com a cultura juvenil, diferentemente da experiência dos colegas que trabalham com crianças, com outros adultos e com idosos. Nessa convivência, somos colocados diante das culturas, dos interesses e das necessidades juvenis. Estamos diante de direitos e demandas dos jovens.

Ali estão, diante de nós e sob a nossa responsabilidade, não alunos, como nos acostumamos pensar e falar, mas jovens. Ali estão meninos e meninas, garotos e garotas, rapazes e moças, guris e gurias que, conosco, compartilham espaços e tempos de suas vidas juvenis estando no lugar, na função e no papel de alunos. E nós, os adultos, no lugar, na função, no papel de mestres. Sendo assim, o jovem é o **S U B S T A N T I V O** e o aluno é o **A D J E T I V O**, embora muitas vezes a gente se esqueça disso, nos relacionando com eles como se fossem somente alunos, concordam comigo? Ali não estão nem crianças, nem gente já adulta, mas as juventudes, com tudo o que há de específico ou particular a essa fase das temporalidades humanas. E é essa a razão de ser desse livro que você tem em mãos. É sobre essa fase que vamos trocar informações nas páginas seguintes, em textos que se dedicam a assuntos e situações que dizem respeito aos jovens do Ensino Médio. No Ensino Médio – e essa é uma semelhança que tenho com vocês, pois trabalho nos primeiros períodos de cursos de graduação, com jovens recém-saídos do Ensino Médio – trabalhamos com garotos que são diversos em gênero, nas idades, em suas experiências, culturas, linguagens, em suas origens e pertencimentos sociais. São também diversos em suas trajetórias escolares, nas demarcações étnico-raciais, além de outras de suas várias clivagens e posições no tecido social.



Sim, nossas relações com os jovens alunos são relações intergeracionais. Os professores e os meninos, seus alunos, estão localizados em diferentes posicionamentos nas temporalidades históricas. Além de outras marcas identitárias que configuram os sujeitos sociais nas interações docentes / discentes, na condição docente, no exercício da docência, está presente esta problemática. Em geral, nós, professores, somos de gerações que antecedem às de nossos jovens alunos. Basta observar o corpo nas salas de aula e nas escolas. Eles estão amanhecendo, nascendo para a vida, enquanto muitos de nós estamos anoitecendo, já temos muita estrada para trás. Estamos descendo a serra, conhecem essa expressão? Nas temporalidades (con)viventes nos territórios da escola de Ensino Médio, os docentes têm faixas de idade distintas, mais distantes, ou menos, dos estudantes. Em geral, pertencemos às gerações mais antigas ou intermediárias – com um passado mais largo e um futuro mais curto – em relação à geração em que nossas turmas se localizam, que têm um futuro mais amplo e um passado mais curto. Tudo isso nós vemos, observamos, sentimos na sala de aula e na escola. Quem nunca viu, sentiu ou, qual de nós, nunca foi tensionado, por essas diferenças temporais entre professores e as crianças e jovens alunos?

Tentando observar um pouco mais os contornos dessas relações intersubjetivas com os jovens que nos constitui professores do Ensino Médio, vemos que elas são sempre uma relação com o *outro* e com o *diverso*. E aqui encontramos um segundo grupo de palavras “que sabem mais longe”: D I V E R S I D A D E / A L T E R I D A D E . Eles não são o que somos, eles não são como somos. Eles são outros sujeitos, outras individualidades, outras subjetividades. Eles são outras pessoas, outros seres, começando pelo corpo, “a forma como habitamos o mundo”, lembrando Merleau-Ponty.⁴ Diante de nós estão outras corporalidades e histórias, de meninos singulares e plurais em suas diversidades. Como também, se olharmos do ponto de onde eles nos olham, para eles, também somos o outro. Talvez possamos dizer, como Cristina Gouvêa⁵ falava em um de seus textos sobre a infância: que os jovens, assim como as crianças, são anterioridade e alteridade em face dos professores.⁶ Sim, estamos posicionados antes deles. Mesmo que um jovem ainda more dentro de nós, porque já o fomos, agora somos adultos. Ainda que exista “*um moleque*

morando sempre no meu coração”, lembrando os versos de Milton Nascimento,⁷ nós, professores, chegamos ao mundo primeiro que eles. Por isso nos tornamos adultos e mais velhos antes deles. Nos fluxos temporais e populacionais da vida social somos as gerações antigas e intermediárias, diante das novas gerações que neles se apresentam e que, por meio deles, nos interpela e indaga.

Além disso, quais outros processos e traços contornam a diversidade e a alteridade, sempre presentes em nossas relações com nossos jovens alunos? Nossas diferenças não são apenas geracionais. Há outras tantas, assim como elas existem no próprio interior do segmento juvenil. Como sabemos, existem jovens e jovens, juventude e juventude, há juventudes, pois esses meninos e meninas têm vários pertencimentos e posicionamentos sociais, como apontamos acima. Inclusive, muitos deles, já têm experiência de trabalho, importante aspecto a ser considerado por suas implicações objetivas, subjetivas e identitárias. Será que sabemos reconhecer essas diferenças? E mais, será que estamos abertos a aprender a lidar com essas diferenças?

A essa altura, ainda não podemos parar. Precisamos perguntar mais sobre aquelas palavras que dizem mais e melhor sobre a docência e os professores no Ensino Médio.

Que outras palavras *sabem mais longe*, nos mostrando o que está no coração da docência no Ensino Médio? Nesse sentido, o terceiro grupo de palavras seria: conhecimento / A P R E N D E R E E N S I N A R . Esse é um elemento fundamental: nossas relações com os jovens alunos do Ensino Médio são mediadas pelos processos de aprender e ensinar, pelos processos de transmissão, reelaboração e construção do conhecimento. Nós, os docentes, temos essa responsabilidade, essa particularidade: eles, os nossos jovens alunos, têm o direito e precisam aprender conosco. As interações docentes/discentes nesse nível de ensino, talvez mais claramente que nos anteriores, são relações inscritas nos domínios dos conhecimentos escolarizados, nos caminhos do aprender-ensinar-aprendendo, que são complexos e dinâmicos, como sabemos. Envolvem muitas questões, desde os conteúdos relativos aos conhecimentos e aos campos científico-disciplinares, até aspectos didático-pedagógicos, digamos assim. Portanto, não se trata de uma relação qualquer, de qualquer



tipo. Como também não se trata de relações simples e ligeiras. Ao contrário. Não podemos esquecer que passamos muito tempo juntos com os meninos alunos, períodos que os pais e a sociedade nos confiam seus jovens, seguros de que os estaremos educando da melhor forma possível. Esse é um tema de discussão e reflexão importante no Ensino Médio e, talvez por isso, entre outras razões, esteja sendo discutido mais intensamente hoje, a exemplo das chamadas propostas inovadoras. Aqui, são inúmeras as questões: qual ou quais seriam os currículos mais adequados ao Ensino Médio? Por que, para quê e como estruturar as escolas desse nível de ensino para nelas desenvolver capacidades e sensibilidades, atitudes e condutas, conhecimentos e saberes que façam dos nossos jovens pessoas dignas, solidárias, felizes, capazes de reinventar o mundo? Como estabelecer, com esses jovens alunos, processos educativo-pedagógicos adequados e fecundos para sua vida adulta? E quais seriam esses processos? Como construir com eles formosos projetos de vida, como tecer subjetividades e identidades verdadeiramente humanas, em sociedades e contextos tão desumanos e sofridos, como são os de inúmeros deles? E a relação com o conhecimento? Como pensá-la e entendê-la nesse nível do sistema educacional? Como possibilitar aprendizagens significativas aos nossos jovens? Como profissionais e trabalhadores da escola, corresponsáveis por grande parte da formação das novas gerações humanas, quais seriam os caminhos mais férteis para oferecer, aos nossos jovens alunos, belas e fecundas experiências e aprendizados de formação humana não apenas intelectual e técnica, mas ético-moral e estético-expressiva? Como equilibrar e articular a formação científica e técnica, ético-moral e estético-expressiva nesse nível de ensino? Como construir um C U R R Í C U L O não somente para os jovens, mas principalmente com os jovens na perspectiva de um currículo para esses jovens e não na ideia de formar jovens para um currículo? Esse livro irá nos trazer muitas reflexões acerca dessas importantes questões. Por isso as aponto ou as relembro, não mais do que isso.

E por aí a carta vai crescendo, mas ainda assim não esgotei as palavras Q U E S A B E M M A I S L O N G E , pois as relações que nos constituem, além de complexas e delicadas, não são fixas. A docência foi fundada e continua sendo calcada em sua historicidade. Ela vai se modificando

em processos e dinâmicas, nos quais alguns elementos permanecem e outros, se alteram. A docência e os professores são feitos e refeitos, em permanente inacabamentos. Nos cursos de longa, média e curta durações históricas nosso trabalho foi se edificando e se modificando na dialética das continuidades e mudanças. Conforme a configuração e as mudanças na vida social, no trabalho, nos conhecimentos, a docência também se altera, pois professores e docência não são substâncias. São historicidades inseridas nos processos econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos, das sociedades e dos grupos. Logo, ser professor hoje é diferente de tempos pretéritos. Por isso, não somos e não podemos ser iguais aos professores que tivemos ou exigir que nossos jovens alunos se espelhem nos alunos que fomos, ainda que tenhamos boas lembranças deles. Sendo assim, é preciso trazer novas palavras para complementar nosso entendimento sobre o *direito à educação/ à escola/ à cultura da escola*.

Nós professores da rede pública de Ensino Médio, como outros colegas, exercemos a docência nas escolas. As instituições escolares têm uma organização de tempos e espaços peculiares, têm uma cultura própria, digamos. Elas possuem finalidades e dinâmicas específicas, a começar pelo fato de que nas sociedades republicanas elas são um direito de cidadania. As juventudes têm direito à escola, mesmo em se tratando de sociedades capitalistas, como o Brasil, assim como os professores têm direito a um trabalho digno. Trabalhamos, portanto, com um dos direitos civis dos cidadãos. Sobre a escola, poderíamos pensar um pouco mais, pois há muito o que analisar, inclusive a ideia de que instituições escolares são um espaço sociocultural, como nos dizia Juarez Dayrell.⁸ Mas vamos seguir, pois esse tema seria motivo para uma outra conversa.

Antes, porém, é preciso lembrar que a responsabilidade pela formação dos jovens do Ensino Médio é compartilhada por nós, professores e demais profissionais que existem nas escolas. Nelas, interagimos não somente com os estudantes, mas também com os colegas. A partir da escola travamos relações com os governos e instâncias das políticas e da administração educacional, com as famílias e a comunidade local e com a sociedade de um modo geral, com as quais precisamos dialogar.

Mas ainda faltam importantes palavras que *podem mais longe* que não poderiam ficar de fora na discussão sobre a docência e os professores



do Ensino Médio. Aliás, elas já foram aparecendo acima, de alguma maneira. São elas: T R A B A L H O / L A B O R / P R O F I S S Ã O / O F Í C I O D O C E N T E . Imagino que vocês concordem comigo no sentido de que estas são palavras de grande potência. Por isso, pensei que seria necessário falar sobre elas em dois planos, apenas para efeito de um raciocínio escrito, porque na realidade tudo acontece junto. Montei, então, dois subconjuntos de palavras contidas nesse quarto grupo: o das condições laborais/materiais/objetivas do T R A B A L H O D O C E N T E e o das dimensões simbólicas/subjetivas da docência. O que dizer dessas palavras ou, ao revés, o que essas palavras dizem da docência? Por certo, elas podem nos ajudar a olhar mais longe. Elas podem muito, porque nos ajudam a pensar a docência no Ensino Médio de forma mais completa, concordam comigo?

Relembrando as remotas lidas, relações e práticas sociais dos professores na educação formal das novas gerações humanas, vê-se que a condição docente tem uma dinâmica que envolve permanências e mudanças, continuidades e descontinuidades. Identificamos a continuidade, sobretudo, nas relações intergeracionais, mediadas pelo conhecimento, relações de alteridade, que constituem a docência em qualquer época e lugar, como dissemos acima. Contudo, é preciso ter cuidado, porque a forma e os conteúdos presentes nessas relações se modificam e se modificaram, embora alguns de seus traçados permaneçam. E é necessário que se modifiquem, para que pertençam ao seu próprio tempo, para que não caiam na nostalgia em face do passado. Esse é um ponto crucial, que a gente não pode esquecer: a necessidade e a urgência de mudanças nos nossos olhares, em nossas relações e práticas com os jovens alunos de hoje. Como Fanfani⁹ nos advertiu, temos, nas escolas dos dias de hoje, novos docentes e novos discentes, mesmo que muitas coisas antigas ainda aconteçam, ainda que em novas roupagens. No caso brasileiro, as desigualdades sociais e de classe, a pobreza de vastos setores da população, o preconceito racial, a privatização do Estado, por exemplo, são problemas do passado que se renovam no presente.

Em sua construção histórica, uma das mudanças mais importantes na condição docente no Brasil e em outros países, deve-se à criação dos Grupos Escolares. Os docentes passam de antigos preceptores e

sacerdotes que se dedicavam à educação, a funcionários e trabalhadores do Estado. Segundo os estudiosos do assunto, como Mariano Enguita,¹⁰ nos tornamos, por um lado, profissionais ou semiprofissionais e, por outro, trabalhadores proletarizados ou semiproletários. Embora essa análise seja insuficiente para entendermos os professores do Ensino Médio hoje, esse aspecto é fundamental: a docência se tornou um trabalho e uma profissão, ao mesmo tempo. Estamos submetidos a relações de assalariamento – vendemos o nosso tempo de trabalho –, como milhares de outros trabalhadores, ao mesmo tempo em que possuímos saberes especializados, como os ditos profissionais. Calcada nas relações entre sujeitos socioculturais, relações mediadas pelos conhecimentos escolarizados, como dissemos acima, a docência é um trabalho. É uma atividade humana realizada junto às novas gerações que aportam na vida social. Com a criação dos Grupos Escolares, a condição docente ficou circunscrita aos contornos da organização do trabalho escolar e à cultura da escola. Também não podemos nos esquecer que, em seus percursos nas sociedades modernas e contemporâneas, ocorre a chamada feminilização do magistério, resultante da divisão sexual do trabalho. Os professores homens deixam a docência para trabalhar em outros setores, sobretudo nas indústrias.

Voltando às condições laborais do trabalho docente nas escolas de Ensino Médio, atualmente, e analisando suas bases materiais e objetivas, sabemos que são muitos os problemas e dificuldades. Cada um de nós poderia fazer uma lista deles, não é mesmo? Mesmo que a escola seja um direito social de grande importância e valorização social, paradoxalmente, as condições de exercício da docência oferecidas aos professores, de um modo geral, são muito precárias. Por isso, acaba exigindo desses profissionais um esforço extra, evidenciando que a valorização da educação no país é mais retórica do que efetiva. Gostaria de destacar aqui, porque as considero um dos problemas mais importantes, as longas jornadas de trabalho dos docentes. E tais jornadas envolvem não somente número excessivo de horas de trabalho, diante do desgaste e das exigências contidas na docência. Nelas, há um grande número de jovens estudantes e de turmas que os docentes do Ensino Médio são obrigados a assumir para terem uma qualidade de vida mínima, visto os baixos níveis salariais desse segmento e outros do magistério da Educação Básica no país.



Os professores ampliam, dobram, multiplicam suas horas semanais de trabalho à exaustão, dividindo-se e multiplicando-se entre uma escola e outra, em um e outro turno. Num sobre-esforço diário, eles transitam entre essas e aquelas tantas aulas e turmas. Se somarmos a isso as horas dedicadas às tarefas escolares realizadas fora da escola, os docentes da Educação Básica estão entre os profissionais de nível superior mais mal pagos do Brasil. Essa situação torna-se ainda mais precária, tendo em vista as novas funções exigidas dos docentes hoje, assim como as avaliações do desempenho escolar dos estudantes, externas e internas à escola, entre elas o ENEM, no Ensino Médio, tal como vários estudos sobre a docência no país têm reiterado. Além desses, há outros agravantes das exaustivas jornadas semanais docentes, no caso das professoras, mulheres, que ainda têm que assumir tarefas do lar e do cuidado com os filhos.

Também não podemos esquecer – e vocês sabem disso melhor do que eu – que as condições laborais dos professores do Ensino Médio variam de acordo com a infraestrutura material existente na escola, os sistemas de gestão escolar, entre outros fatores. Nesta carta que lhes escrevo, quero apenas pontuar algumas ideias, não mais do que isso.

Resumindo, as difíceis e precárias condições laborais dos professores do Ensino Médio, vindas de longa data no Brasil, estão associadas a vários fatores, entre eles os contratos de trabalho e níveis salariais; os deslocamentos entre uma e outra escola e os desgastes físico-psíquicos deles resultantes. A isso, somam-se as novas exigências impostas ao trabalho docente, seja pelas políticas educacionais e gestão escolar, seja pelas avaliações sistêmicas que pautam e imperam nas escolas nas últimas décadas, seja por exigências e demandas vindas da comunidade escolar. E, sobretudo, as exigências vindas do trabalho com as juventudes, o que requer capacidades, sensibilidades, conhecimentos, afeição e garra por parte dos professores. Tais problemas, e outros mais, provocam a chamada precarização do trabalho docente. Paradoxalmente, os docentes têm sido responsabilizados, quando não culpabilizados, pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes, ora por parte dos governos, ora da mídia, ora dos empresários que falam da educação como se fossem autoridades nesse campo.

Tendo registrado essas questões, é o momento de passarmos ao outro grupo de palavras presentes na discussão do *trabalho/profissão/labor/*

ofício docente. O outro grupo de palavras *que sabem mais longe* evoca fenômenos ou questões invisíveis para muitos: *as dimensões simbólicas/subjetivas da docência*. O que destacar nesse grupo? A que essas palavras nos remetem?

Indo de pouco em pouco, porque já estamos no meio da estrada e ainda há mais o que percorrer nesta conversa caminhante, o que estou querendo trazer com esse grupo, o dos sentidos/significados/concepções/ideias/imagens da docência, que se refere às **D I M E N S Õ E S S I M - B Ó L I C A S / S U B J E T I V A S D A D O C Ê N C I A ?** Antes de qualquer outra ideia sobre esse grupo de palavras tão fortes, é preciso lembrar que tudo acontece junto na experiência do trabalho, no exercício da docência. Separamos essas dimensões ou aspectos somente para efeito de análise, nada mais que isso. Sim, a docência, como toda ação humana, é dotada de sentidos, de interesses, de motivações, como Max Weber¹¹ nos ensinou com sua discussão da ação social. E então, quais sentidos os professores do Ensino Médio atribuem hoje ao trabalho? Melhor dizendo, quais significados, visões e imagens possuem sobre a docência? Suponho que são várias, pois esses sistemas de significações não são uniformes e variam entre isto e aquilo em seus movimentos e ambiguidades. Assim, é possível encontrar, desde a ideia de que a docência no Ensino Médio é um trabalho importante e que vale a pena, pois o conhecimento e os jovens são interessantes e necessitam de seus professores, até imagens negativas de que o professor não é mais necessário, de que tem um trabalho pesado, ruim, cheio de problemas que, além de cansativo e desgastante, é desvalorizado e outros adjetivos dessa índole que ressaltam somente as dificuldades, digamos.

Ao lado desse desprazer e mal-estar docente, o que se observa muito claramente são as ambiguidades e paradoxos, pois há os que não mais acreditam na docência, que estão cansados e desgastados e, ao mesmo tempo – e às vezes em um mesmo professor, dependendo da ocasião – há os que ainda acreditam, que têm esperança e que se empenham aqui e acolá, na edificação de uma docência digna e feliz. Ainda que sejam muitas e largas as tensões e dificuldades.

Sim, são claras e recorrentes as ambiguidades, as emoções, as imagens e visões que habitam a nossa docência de cada dia. Elas indicam que,



no conjunto dos professores e em cada um, podemos encontrar os que gostam do que fazem e têm alegrias com a profissão, vivendo situações de bem-estar e contentamento. Ao mesmo tempo há os que estão mais sofridos, entristecidos, desesperançados, vivendo situações de mal-estar e insatisfações com a docência ou aqueles que vivem uma coisa e outra ao mesmo tempo, dependendo das situações e ocasiões em que se encontram.



Não podemos esquecer que, além de múltiplas, essas significações/sentidos, sentimentos e imagens da docência variam entre diferentes grupos de professores, lugares e escolas, como também variam entre um período e outro, entre um dia e outro, e no conjunto das histórias e carreiras de um ou mais professores, concordam comigo?

Falando de outro modo, nosso trabalho é feito de aspectos materiais e dessas significações que lhe atribuímos. E junto delas, os professores e as pesquisas também têm dito e destacado que a docência, nos dias de hoje, contém situações de **I N C E R T E Z A S / D Ú V I - D A S / I M P R E V I S I B I L I D A D E**. Elas estão presentes tanto nas questões do currículo e de conteúdos de ensino e de como ensinar, como também naquelas que se referem ao perfil e a como trabalhar com os meninos, com os novos alunos, nos termos de Fanfani.¹² O que poderia interessá-los, constituindo-se com aprendizagens dotadas de sentidos que os mobilizem e os envolvam? Em outras palavras, como trazer aqueles meninos para a aula, efetivamente, de modo que eles não estejam presentes apenas fisicamente? Como organizar os tempos e espaços escolares, os rituais e as práticas escolares ou como construir uma aula interessante e proveitosa? Como realizar uma aprendizagem significativa para aqueles meninos e meninas diante de nós? E, ainda, o que avaliar? Como avaliar?

Refletindo um pouco mais, aqui está um problema-chave e recorrente, pois ele sempre volta, visto a sua centralidade: **C O M O T O C A R O S M E N I N O S ?** Como chegar até eles? Como afetá-los, fazendo com que eles gostem e se envolvam com a aula, com os conhecimentos e aprendizados? Sobre isso, esse *chegar ou tocar os meninos*, um dia,

lendo o *Livro do desassossego*, de Fernando Pessoa,¹³ entendi melhor as coisas e senti que, nesse ponto, estamos com o mesmo drama do poeta. Ele perguntava, no poema, se suas palavras tocavam os leitores, demonstrando sua inquietação quanto a isso. Estou convencida de que esse é um dos problemas centrais que os professores do Ensino Médio têm hoje. O que vocês vivem e pensam quanto a isso? Vocês concordam comigo no sentido de que essa é uma questão muito importante para os professores do Ensino Médio nos dias atuais?

E aqui chegamos a outras palavras que *podem mais longe* para entendermos a docência: as EMOÇÕES nela implicadas, os SENTIMENTOS que a constituem, entre outras razões pelo fato de que a relação docente/discente possui um grande teor de envolvimento humano, como sabemos. Costumo dizer que um jovem aluno, uma turma, uma aula pode até nos provocar emoções desagradáveis, desconforto, dúvidas, mal-estar, tanto quanto alegrias e bem-estar, mas dificilmente a indiferença. E vocês, o que pensam sobre isso? Nossas relações, nossas ações, nossas questões no cotidiano da sala de aula e da escola envolvem quais sentimentos, quais trançados emocionais? Quais os nossos dramas? Poderíamos falar de uma dramática da docência, que reúne seus inúmeros aspectos e dificuldades laborais, materiais, objetivos e subjetivos, emocionais, suas tantas ambiguidades e tensões?

Ainda no plano dos sentimentos e emoções da docência, observamos que existem sentimentos/momentos/emoções que vão de um extremo a outro e que combinam um e outro tipo de sentimento e emoção. Há aqueles calcados em alegrias, em realizações que nos satisfazem, impulsionam, não raro, combinados com sentimentos amargos de frustração, de desânimo, de cansaço em relação ao nosso trabalho e aos nossos jovens alunos, ao lado de insatisfações com a escola ou com a educação de um modo geral, não é verdade? Como também não são lineares, nem homogêneas, nem iguais ou estáveis e estáticas as emoções e os sentimentos dos professores do Ensino Médio na docência, pois um dia não é como o outro, um grupo de alunos não é como o outro, uma turma não é como a outra. E nós mesmos, sujeitos, não estamos do mesmo jeito, com



o mesmo humor num dia e em outro. Estamos mais ou menos felizes e animados conforme o dia e a época, tal como acontece com os nossos jovens alunos, não é isso? E aí? E então? Como vocês têm se sentido na docência? Quais as emoções que têm experimentado no dia a dia da escola e da sala de aula? O que observamos uns nos outros, colegas de escola, quanto a isso? Penso que somente esse importante tema, o das emoções e dos sentimentos da docência, daria longas e fartas correspondências entre professores do Ensino Médio, vocês pensam assim também?

De outra parte, nossos sentimentos e emoções não estão soltos no ar, pois eles se inscrevem no que vivemos, no que vemos, no que fazemos e nas condições objetivas melhores ou piores que vamos encontrando na vida, nos lugares, nas situações, não é isso? Daí a necessidade de analisarmos todo o entorno, todo o contexto, toda a historicidade da docência: das condições laborais mais objetivas à política educacional, passando pela regulação do trabalho docente, pelas condições de infraestrutura das escolas, pelo perfil dos meninos alunos até nossas histórias individuais de chegada à docência, nossos tempos dentro e fora da instituição e muito mais, concordam comigo? Também é preciso considerar que a subjetividade humana, nossa compreensão do mundo e das coisas, nossos sentimentos e emoções não nascem do nada, pois estão inscritos em estruturas e dinâmicas mais amplas, da vida social e da cultura. Em nosso caso, nos processos históricos da formação social brasileira, nos contornos do desenvolvimento do capitalismo e da modernização conservadora que marca nossa história social e política. Nossas emoções nos dias atuais, não nos esqueçamos, estão inseridas nos marcos de uma da sociedade do mercado e do espetáculo, da indústria cultural e midiática. Um mundo em que, de um modo geral, o ser se reduziu ao ter e o ter se transformou no parecer, nos termos de Guy Debord.¹⁴ Esse também seria um importante tema para outras conversas nossas, certamente.

Seguindo, colegas, faço uma pequena quebra, um subitem na carta para o pensamento se aquietar um pouco, para melhor prosseguir com outras palavras que sabem mais longe sobre a docência e os professores do Ensino Médio.

Minha busca por palavras tem, agora, um outro componente, redirecionando o que fiz até aqui. Gostaria de encontrar palavras ou um grupo delas que não apenas *sabem mais longe*, mas que possam, de um lado, alargar a nossa reflexão e, de outro, que consigam resumir, em poucos termos, o que marca ou caracteriza a condição docente no Ensino Médio em nossos dias. Acho que tenho esse pequeno vício de professora: querer resumir e destacar o mais central das coisas, depois de explicá-las. Vocês também têm essa mania? Ela seria adequada, em termos pedagógicos? Fico me perguntando sobre isso! No nosso caso, pensando a condição docente, pergunto se existiriam essas palavras de síntese, que destaquem o principal sem perder a complexidade, a largura e a profundidade da docência.

Atenta a esse problema das simplificações que uma síntese pode representar, cheguei a essas palavras outras. Envio-as para que as coloquem junto com as demais, verificando se elas realmente *sabem mais longe ainda* como eu estou achando. Esse seria, então, não apenas um outro grupo de palavras, mas aquele que, em certo sentido, contém e sintetiza os grupos anteriores.

Porém, antes de seguir nessa linha, preciso dizer algo mais: é necessário voltar e juntar outras ideias à reflexão sobre as R E L A Ç Õ E S I N T E R S U B J E T I V A S / I N T E R A Ç Õ E S / C O N V I V Ê N C I A J O V E M - A D U L T O que constituem a docência, que fizemos a partir desse primeiro grupo de palavras. O que quero destacar aqui? Quero pontuar três aspectos: o primeiro é o de que tais relações são sempre permeadas, inscritas, atravessadas pelas imagens, pelas representações e pelas expectativas que temos em relação aos nossos jovens alunos. Nesse sentido, o que pensamos, o que esperamos, o que imaginamos, enfim, nossas percepções e expectativas, nossos “esquemas de classificação” sobre esses jovens, nos termos de P. Bourdieu,¹⁵ influenciam, dirigem nossas ações, direcionam nossas condutas, embasam nossas atitudes e práticas com eles. Sendo assim, se acreditarmos nesses jovens, se acharmos que eles são capazes, se os olharmos de modo positivo, teremos com



eles relações mais fecundas, promissoras, saudáveis e felizes, por certo. *Aí, eles deixarão de ser OS DESINTERESSADOS, os que não querem nada, os mal educados que nos desrespeitam, os carentes, os indisciplinados, os violentos, os sem limite, os drogados ou os preguiçosos, entre tantas outras características que os desqualificam, e passarão a ser jovens alunos com seus limites e potencialidades à espera de nossa colaboração no ato pedagógico. E aqui, aproveito para lembrar-lhes que essa reflexão será retomada e aprofundada mais à frente, neste livro.*

Falando de outra maneira, colegas, se não acreditarmos neles, se os enxergarmos com esses qualificativos desqualificadores, cairemos em um círculo vicioso: por não acreditar em suas potencialidades, não os desafiaremos e não nos comprometemos com atividades que os desenvolvam. Eles, por conseguinte, não atendem ao que esperamos, daquilo que consideramos bons alunos. Eles recusam o nosso olhar de recusa, talvez possamos dizer assim. Esse fato é muito grave e precisamos pensar sobre ele, pois na história social e política brasileira aprendemos que os pobres, os negros e os indígenas são feios, preguiçosos, não se esforçam, entre muitos outros estereótipos negativos e preconceituosos que ainda hoje são reproduzidos cotidianamente. É a mesma coisa que as elites brasileiras sempre fazem e fizeram com os pobres, com os trabalhadores, com as periferias, com as classes de origem dos estudantes das escolas públicas. Ah, quanta coisa temos que desaprender, não? Sobre isso, basta observarmos certos programas da televisão e outros produtos da indústria cultural a que estamos expostos. Vocês já pensaram sobre isso? Vocês já pensaram em quanta coisa temos que desaprender porque são falsas verdades produzidas para a continuidade das desigualdades sociais e das relações de dominação vigentes na sociedade brasileira desde a colonização até agora? E quantas vezes, nós mesmos, trabalhadores intelectuais, de quem se espera uma consciência crítica para além da consciência ingênua, caímos nessas desqualificações! Aliás, se observarmos bem, por vezes nós professores nos qualificamos a nós mesmos em manifestações de baixa estima, que não se vê nos médicos, nos advogados e em outros profissionais.

Um segundo aspecto a ser considerado na relação entre o professor e suas crianças e jovens alunos é o fato de que se trata de uma *RELAÇÃO DE PODER*. Ainda segundo Bourdieu,¹⁶ são relações de violência simbólica.

Ou, segundo Foucault,¹⁷ são relações de disciplinamento dos corpos e das mentes, teorizações muito conhecidas por nós, pois já as estudamos, nos cursos de formação de professores, não é isso? Imagino que possa ser essa uma das razões pelas quais os meninos nos enfrentam, nos confrontam e entram em conflito conosco em atos que julgamos indisciplinados. Contudo, eu pergunto: não seriam certos atos rebeldes e transgressores de nossos jovens alunos uma forma de eles se expressarem frente aos esquemas autoritários a que estão submetidos? O que vocês acham disso?

Mas e daí? O que isso tem de importante? Todos sabemos quão borrada, desgastada e alterada está a autoridade nas sociedades contemporâneas. Não apenas a autoridade dos professores, mas dos pais, dos avós, dos mais velhos. Além disso, mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas modificaram a autoridade docente, inclusive, em relação ao conhecimento, ou melhor, ao acesso à informação. Dizendo de outro modo, as novas gerações são cada vez mais socializadas, aprendem e se informam por meio de outras instituições, processos, mecanismos, equipamentos, como o caso da mídia, da internet, entre os de maior destaque. Não é isso que estamos vendo? Essa realidade será debatida em outras cartas presentes neste livro, tamanha a sua importância. O que quero dizer agora é que tudo isso torna vulnerável a autoridade dos professores, colocando-a em xeque, além de outras questões. Entre elas, a discussão das crianças e dos jovens como sujeitos de direitos, diferentemente do que se passava em outras épocas históricas. Além disso, temos os avanços da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia da infância e da juventude, que trouxeram novos entendimentos sobre as crianças, os adolescentes e os jovens que devem ser melhor compreendidos conforme as especificidades e necessidades que os caracterizam.

Um terceiro aspecto a se destacar em nossas relações com os jovens alunos é o de que a escola brasileira das últimas décadas tornou-se mais acessível às classes pobres, visto a crescente demanda e ação dos movimentos reivindicatórios pela educação, dentre outros fatores. Por isso, como sabemos, chegam hoje à escola segmentos da população brasileira que não chegavam. Tudo isso coloca na ordem do dia e acentua a problemática da D I V E R S I D A D E social nos territórios escolares e de nossas imagens sobre os mais pobres, conforme falava acima, concordo comigo?



Motivar os alunos para que se interessem por nossas aulas e pelo conhecimento escolar e, ao mesmo tempo, fazer com que eles se insiram na cultura e nas regras da sala de aula e da escola – regras feitas para eles, mas não por eles – torna nossa relação e convivência mais complexa, mais delicada e mais trabalhosa. Mais conflitiva ou arduosa, digamos assim. Eles fazem perguntas de todo tipo, com questões que não esperávamos. Para exemplificar, talvez vocês já tenham ouvido perguntas como essas: *Por que eu tenho que estudar isso?* ou *Para que isso serve?* E se os respondemos de forma simplista, dizendo, por exemplo, que eles precisarão disso para passar em um concurso ou que é para o futuro deles, nem sempre os convencemos. Não é assim?

Nesse contexto, torna-se muito mais acentuado o que os professores denominam usualmente como indisciplina! Ah, esse é um outro ponto nodal em nossas relações com eles, segundo dizem muitos docentes. Qual seja, os padrões de civilidade se alteraram, os processos, contextos e instituições de socialização são mais múltiplos, diversos e dispersos na vida social. Os meninos têm comportamentos e atitudes que nós não tínhamos quando fomos alunos da Escola Básica. Não é isso? Mas ainda assim, muitas vezes nós ficamos nostálgicos, falando que *antes não era assim e que antes era muito melhor* (será?), para citar uma de nossas reações. E é necessário que pensemos o próprio conceito de disciplina, pois ele varia muito dependendo do ponto de vista, dependendo do ponto do qual se avista. Será que os professores e os estudantes têm a mesma noção do que é disciplina e indisciplina? O que é indisciplina para nós e para eles? Como buscar um diálogo consequente e sincero sobre isso com eles? As regras de nossas escolas: quais são, quem as elabora, de que modo são criadas? Ao mesmo tempo, como diferenciar autoridade de autoritarismo, visto que temos responsabilidades, lugares, interesses e motivações diferentes dos jovens, por estarmos na posição de professores, e eles, na de alunos? Essas importantes questões também serão retomadas em outros capítulos deste livro, pois não podemos ficar sem pensá-las se quisermos ter melhor clareza e melhores condutas profissionais em relação aos jovens estudantes, concordam comigo? E também não podemos resolvê-las de modo apressado, ligeiro, superficial. Nos nossos ritmos frenéticos no cotidiano das escolas, na pressa e na correria

de uma escola para outra, de uma turma para outra, muitas vezes, só conversamos sobre essas questões de forma atabalhoada, superficial, *ali rapidinho*, optando por caminhos intuitivos ou mais simplificados para resolvê-las ali mesmo: nas salas dos professores, em nossas reuniões, no final de uma atividade.

Devemos lembrar, também, que se por um lado tivemos mudanças no perfil do público e das comunidades escolares, dentre outras, muitos elementos permanecem ou pouco se alteraram na escola e na sociedade brasileira em seu conjunto. As bases da cultura e dos rituais da escola e as condições objetivas, materiais e laborais dos docentes pouco se alteraram nas últimas décadas. Em vários casos, a situação laboral dos professores ficou mais precarizada, trazendo mais dificuldades. Ficamos, assim, entre mudanças e permanências, pois o público da escola e outros fatores se alteraram, mas as condições materiais de trabalho permanecem precárias, pífias, inadequadas ao exercício qualificado da docência e a uma boa escola. Ficamos, assim, entre novas e permanentes tensões e desafios para a docência, sem que haja bases materiais e laborais para enfrentá-la devidamente.

A esse respeito, encontrei uma importante contribuição de Emílio Tenti Fanfani,¹⁸ entre outras, que pode nos auxiliar na compreensão dessas questões e que me parece muito esclarecedora. Ele lembra que estamos diante de novos discentes e novos docentes, tendo em vista as mudanças sociais que, de fora da escola, chegam ao seu interior, sejam elas as inovações tecnológicas e comunicacionais até as novas estruturas do mercado de trabalho, as novas configurações dos grupos familiares, entre outras.

Mas não é só isso, pois nem tudo muda, mudou ou está mudando. Numa visão sobre o Brasil, percebemos que ainda há, desde os remotos tempos, desigualdade social, situações de pobreza, ausência de políticas sociais, privatização do Estado, entre outras questões sociais que chegam à escola pública a cada dia. Problemas que se desdobram da vida social para o interior da escola e da sala de aula.

Seguindo adiante, o que concluir? Quais palavras de síntese poderiam nos auxiliar agora? Fui buscá-las em outro grupo semântico de palavras, das que sabem mais longe ainda. Veja se vocês estão de acordo.



Elas são: D E S A F I O S / P R O V A S / T E N S Õ E S / T E N S I O N A - M E N T O S . Elas precisam ser acrescentadas aos vocábulos acima trazidos. E, em certo sentido, penso que elas são palavras de síntese, como eu procurava. Um dos aspectos que caracterizam a condição docente em sua manifestação nas vidas dos professores do Ensino Médio no Brasil são as situações tensas, densas e intensas, são os tensionamentos vividos entre um e outro problema, entre uma e outra demanda, entre uma exigência e outra.

Penso que estamos diante de um desafio: tocar nossos jovens alunos, trabalhando com eles propostas e atividades que os interesse, que colaborem com a sua formação integral, que os implique e os envolva com a aula, com a escola, com os processos de construção do conhecimento, cumprindo com as nossas responsabilidades profissionais, que são humanas e sociais; compromisso esse nem sempre fácil de ser renovado. Penso, também, que é preciso ver as coisas por todos os lados, concordam comigo? Assim, olhando o direito e o avesso, buscando um e outro lado dos elementos da relação, a gente pode ver mais longe e melhor para agir de modo mais adequado, não é isso? Nesse sentido, é preciso ver na educação das novas gerações que recebemos na escola o que cabe a nós, os profissionais da instituição escolar, e o que cabe aos pais, aos governos, à mídia, pois eles também educam, não é isso?

Dito de outra maneira, é necessário entendermos as provas a que os docentes do Ensino Médio são submetidos no cotidiano de suas vidas, bem como os seus desafios. Saliento aqui a ideia de P R O V A que Danilo Martuccelli¹⁹ formula em sua discussão sobre os indivíduos nas sociedades contemporâneas. Nessa direção, suponho que estamos diante de um processo marcado por fortes tensões na docência, que a constituem como sucessivas e diárias situações e experiências de tensionamento e tensionadoras que, por vezes, atingem o nível de crises e conflitos abertos. As intempéries da docência, conforme a expressão de Vasen.²⁰ Por certo, essas tensões estão associadas aos processos da vida social como um todo, entre eles o da mercantilização e espetacularização das relações sociais, a banalização e a esteticização dos corpos, a colonização das mentes e a *corrosão do caráter*, expressão de Richard Sennet sobre a competição, o individualismo e o consumismo, configurações do capitalismo

nas sociedades contemporâneas com expressivas reverberações sobre as nossas subjetividades e a dos meninos. As provas atuais a que estamos submetidos como professores estão também associadas à dita valorização da escola, paradoxalmente acompanhada pela desvalorização real dos professores, vide suas condições laborais. A tensão está inscrita nos processos contraditórios que constituem para eles, jovens, e para nós, seus professores, os contornos e as dinâmicas do nosso dia a dia na escola e para além dela. De outra parte, não se pode esquecer que essa desvalorização material e simbólica do magistério – real, pois aqui não se trata de retórica – tornam mais graves as questões e os desafios a serem enfrentados, multiplicando os pontos de tensão.

Os desafios, nossas provas, por sua vez, para serem analisados e resolvidos exigem professores distensionados e **F R A T E R N A I S**. E a esses profissionais cabem as iniciativas de trabalhar os conflitos e o entendimento, pois ainda que muitas vezes estejamos destituídos de autoridade, nós somos os adultos, nós somos os responsáveis pela formação escolar desses jovens. Estando o docente no lugar do adulto e do profissional da educação, sendo ele parte das gerações mais antigas, cabe a ele o exemplo, a busca permanente de caminhar com a turma, criando tempos, espaços, rituais e práticas de diálogo, de escuta, de entendimento com nossos jovens alunos no dia a dia da sala de aula e da escola. Esse pode ser o melhor caminho: propor e realizar ações docentes em constante diálogo com nossos jovens alunos e com outros profissionais das escolas. Assim, podemos muito mais! Vejam se estou certa: juntos, professores e jovens sabemos *muito mais longe* do que todas as palavras juntas!!! Iremos a belas paisagens e a felizes distâncias que Bartolomeu, o poeta, jamais imaginou! Um feliz encontro que o poeta e todos nós tanto gostaríamos de ver nas escolas públicas do Ensino Médio de todo o Brasil!!!

PALAVRAS PARA FAZER DORMIR EM DICIONÁRIOS

E PALAVRAS PARA ACORDAR

Para terminar essa nossa “viagem” na companhia de Bartolomeu trago a vocês algumas derradeiras palavras, com o pedido de que me ajudem,



pois há aquelas que precisamos FAZER DORMIR EM DICIONÁRIOS, POIS HÁ MUITO NOS MACHUCAM. E T R A G O , T A M B É M , P A L A V R A S P A R A A C O R D A R . A escola inteira vai gostar de ouvi-las, certamente. São palavras que amamos, para se dar de presente, como Bartolomeu sugeria. Quais seriam umas e outras? Começando por aquelas *para fazer dormir em dicionários*, sem que jamais se levantem, entrego a vocês estas: INDIVIDUALISMO/DESESPERANÇA/DESCONFIANÇA/DESCRÉDITO/DESÂNIMO. Vocês podem me ajudar? O que vocês acham delas? Essas palavras não podem estar na escola, não é mesmo? Como trabalhar solitariamente ao invés de solidariamente com nossos colegas de escola se sabemos que, juntos, a gente pode muito mais, mais que todas as palavras? Se juntos, não temos nada a temer! Como não acreditar nos meninos, se somos nós o seu apoio, seu porto e acolhida no mundo, se eles ainda estão chegando e precisam de hospitalidade, cuidado e afago? Como não confiar neles, se eles nem mesmo estão completos, acabados, são apenas princípio, devires, horizontes de possíveis? Como não tomá-los pela mão, se neles a vida apenas começa, por vezes já dura e amarga? Como não ter esperança nesse novo começo que temos diante de nós e que, dependendo de como forem nossas experiências conjuntas, pode se abrir em belas florações? Nossos jovens são, na verdade, vida e, ao mesmo tempo, promessas da vida e precisam muito de seus professores. Como não nos animarmos se podemos contribuir com esse florescimento, numa primavera juvenil? Mesmo que eles nos digam não, mesmo que tenham outras companhias, o bom professor nunca foi tão necessário em tempos em que milhares deles estão muito abandonados. Sem afetos, sem projetos, sem um porto feliz para uma ancoragem segura. E, na verdade, essas palavras não são apenas para *fazer dormir em dicionários*, mas para apagar e para que elas nunca mais apareçam, sejam nos dicionários da escola ou em qualquer outro lugar!

E agora, quais palavras escolher *para acordar*, aquelas palavras que toda a escola, todo o mundo irá gostar de ouvir? Seriam muitas e belas, pois são palavras que amamos, porque são meigas e doces. Elas são formosas. Elas nos fazem bem! Sobre elas nada vou dizer, pois não é preciso. Elas falam por si mesmas e todos as entendemos. E também não se trata de explicá-las, porque elas fogem de explicação ou de completo entendimento. Elas falam ao pensamento, mas também aos sentimentos

e muito mais. E também, se quiserem, vocês mesmos as explicam, como também espero que tragam outras belas palavras formosas para esse nosso ramallete. Sim, imaginei ao terminar esta carta, que ela deveria chegar até vocês junto com um ramallete. Sendo assim, vai junto com a carta um raminho de palavras que lhes envio, ou melhor, que lhes ofereço para que o tenham sempre em sua companhia: na sala de aula, na escola, onde moram, onde estejam! Ah, me lembrei a tempo: esse ramallete de palavras o envio como se fosse um presente que muitas vezes acompanham as cartas ou que elas avisam quando irão chegar, alguém se lembra disso? Espero que o apreciem!

Coloco, então, nesse raminho para acordar e dar de presente, duas palavras. Fortes, são elas, embora simples e singelas. Grafadas como verbo, elas provocam ação. No ramallete irão só elas. Ele não pode estar muito cheio, pois ele receberá ainda as palavras que vocês *querem fazer acordar*. Aí, sim, ficará mais belo e completo. Vamos às palavras: R E I N V E N Ç Ã O E R E S S I G N I F I C A Ç Ã O , porque é preciso reinventar e ressignificar a docência. É isso!

Com elas, encerro minha carta, reforçando o convite para continuarmos a nossa correspondência. Fico aguardando o retorno de vocês. Para facilitar, anotem meus endereços virtuais e o endereço postal.²¹ Ah, me lembrei também que o Portal EMDiálogo, na internet, também pode ser um ótimo receptáculo para nossas cartas, para nossa correspondência entre professores, vocês o conhecem, não é?

Recebam, também, meus votos para que tenham sempre felizes e belas experiências na docência, reinventando-a, ressignificando-a coletivamente – mesmo em tempos difíceis como os nossos – junto com os seus colegas e jovens alunos.

Desculpem, pois já ia me esquecendo de dizer-lhes que, sendo a carta remetida das montanhas de Minas, o Drummond não poderia faltar. Se quiserem, guardem junto com o ramallete esse tesouro dele: “E minha procura ficará sendo minha palavra.”²²

Um abraço fraterno,

Inês Teixeira



NOTAS

- ¹ MEIRELES, 1985.
- ² QUEIRÓS, 1986.
- ³ *Ibidem.*
- ⁴ MERLEAU-PONTY, 1999.
- ⁵ GOUVÊA, 2011.
- ⁶ Essa ideia de Cristina Gouvêa está em um belo artigo de sua autoria, que recomendando a todos, intitulado “Infância: entre a anterioridade e a alteridade”, publicado no volume 36, número 2, da revista *Educação & Realidade*, de 2011.
- ⁷ Esse verso de Milton Nascimento está na canção “Bola de meia, bola de gude”. A estrofe completa é: “Há um menino / Há um moleque / Morando sempre no meu coração / Toda vez que o adulto balança / Ele vem pra me dar a mão.” É bonita essa ideia de que o adulto balança. O que vocês acham?
- ⁸ DAYRELL, 1996.
- ⁹ FANFANI, 2004.
- ¹⁰ ENGUITA, 1991.
- ¹¹ WEBER, 1982.
- ¹² FANFANI, 2004.
- ¹³ PESSOA, 2002.
- ¹⁴ DEBORD, 1997.
- ¹⁵ BORDIEU, 2007.
- ¹⁶ BORDIEU; PASSERON, 1975.
- ¹⁷ FOUCAULT, 1987.
- ¹⁸ FANFANI, 2004.
- ¹⁹ MARTUCCELLI, 2007.
- ²⁰ VASEN, 2008.
- ²¹ Meus endereços *on-line*: inestei@uol.com.br; ines.teixeira@pq.cnpq.br. Meu endereço postal: Rua Santo Antônio do Monte, 579. Apto 702. B. Santo Antônio. Cep. 30.330-220. Belo Horizonte/MG.
- ²² Este é o poema de Carlos Drummond de Andrade, “A palavra mágica”, na íntegra: “Certa palavra dorme na sombra / De um livro raro. / Como desencantá-la? / É a senha da vida / a senha do mundo. / Vou procurá-la. / Vou procurá-la a vida inteira / no mundo todo. / Se tarda o encontro, se não a encontro / não desanimo, / Procuo sempre. / E minha procura / ficará sendo minha palavra.” Está publicado no livro *Discurso de primavera e algumas sombras*. (ANDRADE, 1994.)

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. A crise da educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra mágica. In: _____. *Discurso de primavera e algumas sombras*. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: uma crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sociocultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FANFANI, Emílio Tenti. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. Tenti. *Maestros em América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: Editorial San Marino, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOUVÊA, M. Cristina S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, 2011. p. 547-567.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOME Ediciones, 2007.
- MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.
- PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Correspondência*. Belo Horizonte: Miguilim, 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TEIXEIRA, Inês A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-446, 2007.

TEIXEIRA, Inês A. C. Temporalidades (con)viventes nos territórios da educação. *Educação em Pesquisa*. Belo Horizonte, v. 1, n. 34, p. 85-102, 2001.

VASEN, Juan. *Las certezas perdidas: padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: LTD Editora, 1982.



INTRODUÇÃO

POR QUE LER ESTE LIVRO? UMA ABERTURA AO DIÁLOGO

Depois dessa instigante carta de Inês Teixeira, de lidarmos com as **PALAVRAS QUE SABEM MAIS LONGE**, mas também com as **PALAVRAS DE FAZER DORMIR**, nos cabe apresentar, ainda que brevemente, este livro que buscamos fazer em forma de conversa entre professores. Ele foi elaborado a pedido do Ministério da Educação (MEC) e foi pensado com muito carinho e cuidado para dialogar com você, professor! A nossa ideia foi elaborar um livro sobre o tema da juventude em sua relação com o Ensino Médio que pudesse servir de **FERRAMENTA** para o desafio diário do diálogo cotidiano com os jovens estudantes em nossas escolas, bem como o desafio de construir um **NOVO CURRÍCULO PARA UMA NOVA ESCOLA**, como nos pede as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012).

O livro traz reflexões sobre a realidade da juventude brasileira, as múltiplas dimensões da sua condição juvenil, assim como o debate em torno do currículo para o Ensino Médio, enfatizando a questão do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, eixos do desenvolvimento curricular apontados pelas novas Diretrizes. A proposta é que este livro se efetive em um material de formação para você, contribuindo para uma

reflexão crítica da realidade de sua escola e de sua relação com os seus jovens alunos.

Até chegar às suas mãos, este livro passou por um processo de construção coletiva empreendido pelos autores e autoras aqui reunidos. Buscamos fugir do modelo de coletânea que simplesmente reúne um conjunto de capítulos, muitas vezes, sem maiores relações entre eles. Inicialmente, os autores convidados reuniram-se em um seminário e definiram os conteúdos a partir da discussão coletiva da proposta do livro e dos temas de cada um dos capítulos. Depois, cada autor escreveu seu capítulo e foi realizado um novo seminário, no qual, durante dois dias, foi discutido conjuntamente todo o material escrito, possibilitando fazer os ajustes e tecer as relações entre os diferentes capítulos. Depois de todo esse processo, é que cada autor elaborou a sua versão final, que ainda passou por uma revisão técnica para os últimos acertos. Durante esse processo, era você, PROFESSOR, a nossa preocupação central. Queríamos um livro que dialogasse diretamente com sua realidade escolar, que trouxesse exemplos com os quais os docentes pudessem se identificar, que trouxesse questões para se repensar a prática cotidiana, sempre enfatizando a relação com os jovens alunos. Introduzimos também indicações tanto de livros quanto de possíveis articulações de temas e materiais na internet para possíveis aprofundamentos do debate. Mas todo esse processo coletivo não apagou as marcas autorais e vocês verão que cada autor tem seu estilo próprio.

Os textos foram organizados em capítulos, em uma sequência que buscou seguir uma lógica de compreensão da escola e dos jovens alunos, finalizando com a discussão curricular. Mas a sua leitura não precisa seguir necessariamente essa organização: você pode criar sua própria rota de leitura, que pode ser sequencial, por capítulos ou mesmo através dos trechos-chave, ressaltados visualmente a partir da classificação proposta pela carta de abertura deste livro, ou seja, T R E C H O S (P A L A V R A S) Q U E S A B E M M A I S L O N G E E TRECHOS (PALAVRAS) PARA FAZER DORMIR, PARA ESQUECER, dentre outras marcações!

Na primeira seção, propomos a discussão sobre o Ensino Médio no Brasil. Esta se inicia com um texto do Miguel Arroyo, “Repensar o Ensino Médio: por quê?”. Como o próprio título indica, é um texto que



nos provoca a **REPENSAR A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO**, refletindo sobre o processo de transformação curricular e apontando as contribuições deste livro para esse processo. Arroyo parte do princípio que há um currículo do Ensino Médio sendo reconstruído na prática escolar pelos professores e alunos e que uma inovação curricular teria de reconhecer tais práticas inovadoras. E, dessa forma, são os professores e seus jovens alunos os **SUJEITOS** da ação educativa e os coautores dos currículos. Chama a atenção que tanto os professores quanto os alunos que chegam às escolas são **OUTROS**, com novas identidades e demandas que devem ser levadas em conta nesse processo de inovação. O autor argumenta que, se os professores e alunos são *Outros*, o currículo também tem que ser outro. E, nessa direção, reflete sobre as possíveis referências para a reconstrução curricular, em diálogo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Na sequência, temos o texto de Nora Krawczyk, “Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio”. Nele, a autora cria um **DIÁLOGO** com o professor a partir de algumas opiniões dominantes nas escolas, a fim de desconstruir um conjunto de representações em torno da escola, dos jovens alunos e de suas famílias, mas também em torno do currículo, nos levando a uma reflexão crítica sobre o fazer da escola, seus sujeitos e suas próprias formas de organização e gestão. Krawczyk sugere uma série de “ideias para seguir pensando”, reforçando a necessidade de a escola e seus profissionais se comprometerem na busca de um novo lugar para a escola como uma instituição cultural.

Na segunda seção, tratamos especificamente sobre a **JUVENITUDE**. No primeiro texto, “Juventude e escola: quem é este jovem aluno que chega ao Ensino Médio?”, os autores Juárez Dayrell e Paulo Carrano partem da ideia de que a escola e seus profissionais têm dificuldades em reconhecer o jovem existente no aluno e apontam a necessidade de um conhecimento mais amplo da realidade desses sujeitos. Para isso, buscam fornecer algumas chaves analíticas capazes de facilitar o processo de aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens que são sujeitos de experiências, saberes e desejos. Ao longo do texto, os autores abordam desde a noção de juventude e as representações socialmente construídas em torno dessa fase da vida até

a questão das identidades juvenis, passando também pelas múltiplas dimensões da condição juvenil, tais como as culturas juvenis, a sociabilidade, o trabalho, entre outros.

Na sequência, vem o texto de Wivian Weller, “Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro”, que, como o próprio título indica, trata dessa importante dimensão da realidade juvenil: os projetos de vida. Nele, a autora traz o debate em torno da noção de transição para a vida adulta, pontuando as suas principais características em uma sociedade baseada na incerteza. Em seguida, reflete sobre a ideia de projeto de vida e os projetos profissionais, amparado por depoimentos de jovens sobre esse momento da vida, com as dúvidas e desafios que enfrentam, deixando muito claro a importância da escola de Ensino Médio enfrentar esse debate junto com os jovens alunos. Weller conclui que o Ensino Médio não é apenas uma etapa de formação intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de **I D E N T I D A D E S** e de elaboração de **P R O J E T O S D E V I D A**.

Na terceira e última seção, tratamos da escola e seus currículos, sempre pensados na perspectiva dos jovens alunos. O texto que abre a seção é “Os jovens, seu direito a se saber e o currículo”, de Miguel Arroyo. Nele, o autor busca responder à questão sobre o porquê pensar os currículos do Ensino Médio com ênfase no **D I R E I T O D O J O V E M D E S A B E R D E S I**, isto é, *se saber*. Arroyo aprofunda-se em questões apontadas no seu texto anterior, com a proposta de refletir sobre o direito a *se saber* e sinaliza as dimensões fundamentais do conhecimento que devem ser privilegiadas pela escola na sua relação com os jovens. Nesse sentido, sugere a importância não só dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, mas também dos conhecimentos que vêm das experiências sociais, discutindo o currículo como *territórios em disputa*. Tal proposta, para Arroyo, implica a necessidade de entender a **C O N D I Ç Ã O J U V E N I L**, reconhecendo a especificidade dos jovens que chegam ao Ensino Médio. Significa reconhecê-los como trabalhadores, com direito aos saberes do trabalho, por exemplo, mas, principalmente, superando a **V I S Ã O E S T I G M A T I Z A N T E D O S J O V E N S E D E S U A R E A L I D A D E C O M O M A R G I N A I S O U S U B C I D A D Ã O S**, presentes em propostas socioeducativas ditas inclusivas. Nessas reflexões, o autor vai sugerindo uma nova postura e



uma nova abordagem diante do currículo, ao destacar a importância do debate em torno das desigualdades sociais. Finaliza se perguntando pela organização do currículo e do trabalho docente, propondo que inovar currículos implica repensar muito além dos conteúdos, implica repensar também a gestão e a organização dos tempos e espaços escolares.

A partir daí seguem os textos que tratam das quatro dimensões articuladoras do currículo propostas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a saber: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. O primeiro, de Maria Carla Corrochano, trata do trabalho: “Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho?” Nele, a autora se propõe a fazer um diálogo em torno das experiências e dos sentidos do trabalho entre os jovens e das possibilidades de construção de novas e diferenciadas pontes entre o M U N D O D O T R A B A L H O e a escola média. Para isso, parte da noção de trabalho e de sua concretização na sociedade contemporânea, a fim de evidenciar as continuidades e rupturas ao longo do tempo. Em seguida, a autora discute as principais características da relação dos jovens com a escola e o trabalho no Brasil, refletindo sobre os múltiplos sentidos que eles atribuem ao trabalho. Corrochano finaliza seu capítulo com um importante debate em torno das possíveis relações entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho, além de trazer as reflexões sobre a Agenda do Trabalho Decente, proposta pela Organização Internacional do Trabalho (OIT).

As tecnologias digitais compõem o segundo tema de relevância para o currículo do Ensino Médio e são tratadas por Shirlei Rezende Sales no texto “Tecnologias digitais e juventude: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio”. Nele, a autora nos aponta o contexto da realidade das novas tecnologias de informação e comunicação, evidenciando a sua forte presença na sociedade em geral, mas, principalmente, entre os jovens, culminando na existência de uma C I B E R C U L T U R A . Sales discute as tensões existentes na relação dos professores e da escola com os jovens mediados por esses aparatos tecnológicos, sugerindo a necessidade de superar a DICOTOMIA AINDA HEGEMÔNICA ENTRE A DEMONIZAÇÃO E/OU A EXALTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA. A autora evidencia a presença das novas tecnologias nos currículos e pontua, ao final, os principais desafios vivenciados pelo Ensino Médio na sua relação com os jovens no contexto da cibercultura.

Em seguida, vem o debate em torno da cultura e da arte, com o texto “Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio”, de Maria Luiza Viana. Nele, a autora se propõe a refletir como os professores lidam com a cultura e a arte no cotidiano escolar e aponta pistas possíveis para ampliar essa abordagem. Viana inicia seu capítulo discutindo as noções de cultura e de arte, assim como o lugar que ambas ocupam no currículo escolar. Diante dessa realidade mapeada, defende a ideia dos jovens como produtores de **CULTURA E ARTE** e passa a refletir sobre o que eles levam para a escola, discutindo algumas expressões culturais juvenis como o grafite, a música, a história em quadrinhos, entre outras. Sua reflexão ressalta a cultura e a arte como importantes dimensões do conhecimento a serem tratadas no Ensino Médio. A autora finaliza perguntando-se o que cabe à escola nessa discussão e evidencia a importância dos professores dialogarem com as experiências culturais dos jovens alunos.

A última dimensão articuladora do currículo proposta pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio diz respeito à questão da ciência e é abordada por Martha Marandino no texto “Ciência, Tecnologia e Educação: promovendo a alfabetização científica de jovens cidadãos”. A autora traça um diagnóstico de como a questão da ciência vem sendo tratada na escola, refletindo sobre os principais desafios postos pelo ensino dessa dimensão do conhecimento. Em seguida, desenvolve o conceito de alfabetização científica, suas fases e principais características, relacionando-a com os processos de ensino e aprendizagem. A partir daí, Marandino propõe três eixos de reflexão: o diálogo e a argumentação no ensino de ciências em que trata da importância de levar os jovens alunos a conhecer e utilizar a linguagem científica; atividades práticas de experimentação, em que argumenta sobre a importância central da experimentação no ensino das ciências; e, finalmente, trata das instituições e espaços sociais de cultura científica na sua relação com os jovens, colocando em pauta o novo papel da escola na relação com as ciências. A autora finaliza o seu texto com um conjunto de experiências de **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA** ocorridas em espaços formais e não formais que indicam as possibilidades concretas da escola avançar nesse processo.



A terceira seção do livro se encerra com o texto “Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício”, de Ana Paula Corti. Nele, a autora questiona a noção de aluno e o que implica tal ofício, trazendo importantes contribuições para a construção de uma postura do professor na relação com os jovens. A autora inicia sua reflexão com a discussão sobre a escola como espaço de socialização a partir do conceito de socialização secundária. Nesse contexto, discute a ideia da construção do ofício de aluno e os sentidos que os jovens atribuem à escola, evidenciando a existência de um conflito entre ser jovem e ser aluno e como este se manifesta no cotidiano escolar. Corti debate os modos com os quais a escola pode lidar com os seus jovens alunos e, assim, evidencia a interdependência existente entre o ofício do professor e o ofício do aluno, retomando a discussão proposta por Inês Teixeira, em sua carta-convite, sobre a centralidade das relações sociais no cotidiano escolar.

Nosso livro, que esperamos que seja transformado numa troca de correspondência entre educadores, se encerra com o posfácio de Marília Sposito. A partir de sua própria experiência de leitura dos vários capítulos que compõem esta publicação, a autora retoma importantes questões aqui tratadas, de modo a desvelar camadas várias de olhares e percursos possíveis para uma abordagem da instigante relação entre juventude, escola e currículo.

Caro professor, é essa a proposta deste livro. Esperamos que goste dos temas abordados, dos percursos criados e que se sinta motivado a lê-los. E ao fazê-lo, esperamos que você reflita sobre sua condição docente, sobre seus jovens alunos e, principalmente, sobre o importante papel que cumpre na formação humana deles. Queremos que este livro te provoque a continuar e a ampliar o diálogo com seus colegas, conosco (através do Portal EMDiálogo e pelos sites do Observatório da Juventude da FAE/UFMG – <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/>> – e do Observatório Jovem da UFF – <<http://www.uff.br/observatoriojovem/>>) e, sobretudo, com os seus jovens alunos sobre essa realidade.

Um grande abraço,

Juarez Dayrell e Paulo Carrano

SEÇÃO 1

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL



REPENSAR O ENSINO MÉDIO: POR QUÊ?

MIGUEL G. ARROYO

Motivado pelas cartas partilhadas que introduzem este livro, inicio minha correspondência com um jogo preliminar de perguntas e algumas respostas. Nesse jogo, é possível esboçar o entrelaçamento entre as instâncias do “onde”, do “quem” e do “como”, no contexto do processo de inovação do Ensino Médio no Brasil. Por essa via, talvez possamos chegar a uma reflexão que a pergunta *POR QUE* nos coloca já no título deste capítulo. Passemos, então, às minhas primeiras formulações.

Poderíamos partir de um dado: o Ensino Médio está sendo repensado, **R E S S I G N I F I C A D O**. Onde? Na prática das escolas, nas salas de aula, na criatividade dos professores, no material didático que cada docente cria e incorpora. Há um currículo de Educação Básica reinventado na prática escolar.¹ Quem são os sujeitos dessa reinvenção do currículo? Os sujeitos da ação educativa: os docentes e os jovens-adultos educandos. O núcleo da transformação do Ensino Médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação.

Poderia ser o ponto de partida – quando as escolas, os coletivos docentes e até as Diretrizes Curriculares do CNE se propõem repensar os currículos do Ensino Médio – perguntar-nos que práticas inovadoras estão acontecendo nas escolas, nas diversas áreas do conhecimento. Se o conhecimento é um campo dinâmico, o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade. Trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de **S A B E R E S E I N C E R T E Z A S**.²

Nesse contexto, merece destaque uma inovação que acontece já nas escolas: os profissionais docentes vão renovando os conhecimentos de cada área. Têm-se mantido atentos à dinâmica própria do conhecimento de que são profissionais e vêm tentando, nos limites das condições de trabalho, que os conhecimentos do currículo de Ensino Médio incorporem as inovações de cada área. Esse processo inovador nos conhecimentos exige apoio das políticas públicas. Exige reconhecer o direito dos docentes a tempos de pesquisa, de renovação do currículo.



OUTRAS IDENTIDADES DOCENTES . OUTRO PROTAGONISMO JUVENIL

Há ainda outro dado que merece destaque: os professores são Outros em gênero, origem social, racial, trazem saberes, leituras de mundo e de si mesmos. Em anos de lutas por direitos, eles disputam o reconhecimento de suas identidades profissionais e sociais. Trazem outras experiências sociais e outras indagações ao campo do conhecimento. São produtores de conhecimentos. Como profissionais trazem ao currículo disputas por autorias e criatividade docente, por autonomia. Discutem em coletivos de área, reinventam, enriquecem conteúdos do currículo oficial.³ O currículo é um dos territórios de disputa profissional.

Outro dado, que também compõe outras partes deste livro, é o reconhecimento de que os jovens estudantes que vão chegando ao Ensino Médio são também *Outros*, de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias. Como garantir seus direitos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena? Que Ensino Médio e que currículos? Cresce a consciência profissional de repensar como ser profissionais, da garantia do direito desses *Outros* educandos aos conhecimentos e a que conhecimentos. Os coletivos docentes junto com os alunos vão incorporando novas dimensões do conhecimento, que deem interpretações sistematizadas às experiências sociais e às indagações sobre essas experiências vividas, tanto pelos alunos, jovens-adultos, quanto pelos docentes. Avança a consciência de que tanto os mestres quanto os alunos têm direito a se saber, que as experiências sociais vividas como coletivos sejam interpretadas e que suas indagações – sobre sua condição docente e sua condição juvenil, suas histórias como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, de campo, como trabalhadores, produtores de cultura etc. – sejam aprofundadas nos conhecimentos curriculares do Ensino Médio.

Se as práticas inovadoras dos conhecimentos curriculares, das didáticas e da docência seguem essas trajetórias, as tentativas de reconstruir o Ensino Médio deveriam seguir essas práticas: ter como diretriz garantir

a esses Outros docentes e esses Outros jovens-adultos o DIREITO A S E S A B E R , a valorizar suas experiências sociais de que são sujeitos ou vítimas; levantar as indagações que trazem sobre essas experiências históricas; reconhecer os saberes, leituras e modos de se pensar nessas relações sociais, políticas e incorporá-las nos currículos, colocá-las em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados. Trata-se de reconhecer os mestres e alunos sujeitos da produção de *Outros* conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico. As considerações dos diversos textos deste livro apontam nessa direção.

AUTORIAS DOS PROFESSORES E ALUNOS E O CURRÍCULO

Que significados e que exigências traz esse reconhecimento dos sujeitos da ação pedagógica, docentes-alunos como referentes e não meros destinatários, quando pensamos na reinvenção dos currículos de educação média? Essa questão vem acompanhando várias práticas inovadoras nas salas de aula. Esse é o ponto de partida dessas reflexões. As novas DIRETRIZES Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE) já reconhecem que “o projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (Artigo 15, § 2º).

A tradição das diretrizes curriculares tem sido parte das leis, dos princípios para implementar os currículos tendo os estudantes como destinatários e os professores como meros mediadores. Tanto nas diretrizes da Educação Básica como do Ensino Médio, os estudantes deixam de ser pensados como meros destinatários, e os professores, como meros mediadores ou cumpridores fiéis das diretrizes e normas. Significa um grande avanço reconhecer ambos como atores, sujeitos da ação educativa, das formas de produção dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes (Art. 5º, V e VII).



Há um reconhecimento das autorias docentes afirmadas nas escolas, nas salas de aula, nas diversas associações das várias áreas do conhecimento e no movimento docente que vem se afirmando presente na luta pelos direitos do trabalho e da participação nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas políticas educacionais. Os currículos são território de disputa de autorias.⁴ As Diretrizes Nacionais reconhecem esse **P R O T A G O N I S M O** dos profissionais docentes. Um avanço significativo que se reforça nos próprios estudantes, adolescentes-jovens-adultos da educação média como autores. Reconhecimento da “participação social e do protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (Art. 16, XXI).

Que exigências trazem esses reconhecimentos quando tentamos renovar os currículos? Se reconhece que as unidades de educação média adquirem sua identidade própria enquanto unidades escolares de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo para a aprendizagem (Art. 17, II). Os educandos são reconhecidos como referente na especificidade de seus tempos humanos e de sua diversidade e das diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira (Art. 16, XIV).

A hipótese que guia essas reflexões é que todo projeto de reestruturação curricular no Ensino Médio que pretenda definir expectativas e normas “**DO ALTO**” nem restaura currículos tampouco inova o ensino, nem de maneira ilustrativa – esclarecendo os docentes com bons textos –, normativa – lembrando o corpo legal, as diretrizes – ou persuasiva. Se o referente são os educadores e os educandos, a postura mais pedagógica e respeitosa será auscultar as escolas, seus coletivos docentes e discentes sobre as indagações que as ocupam sobre o currículo, sobre o que ensinar-aprender e sobre o trabalho docente. Reconhecer que nas escolas de Educação Básica há práticas **I N O V A D O R A S** de que são atores professores-alunos. Há **A U T O R I A S**, criatividade nas escolas. Há indagações teóricas e práticas, há saberes e respostas profissionais.

Mas há também dúvidas, **I N S E G U R A N Ç A S** de concepções e de práticas. Há que se reconhecer, sobretudo, que há limites a tantas propostas inovadoras. Limites de condições materiais físicas das escolas, de condições

de trabalho, de salários, de número de alunos-sala, de horas de trabalho docente. Limites de material pedagógico e de disponibilidade de tempo docente para sua renovação. As ricas tentativas de inovação curricular encontram motivações nas autorias e na criatividade docente; encontram limites sérios nesse quadro de condições materiais, físicas e de trabalho, do viver a condição docente.

Há ainda um dado que limita a criatividade docente: as condições precárias de viver de tantos adolescentes – jovens, até adultos – que chegam aos cursos de educação média. Porém, esse precário viver-sobreviver dos educandos tem instigado coletivos docentes a serem mais criativos, renovarem currículos, conhecimentos, didáticas, processos, material didático. Há um avançar tenso de reinvenção da docência e dos currículos como resposta ao precário e injusto viver dos novos educandos e educandas que acedem à educação média. Que experiências sociais vivem, que indagações e que leituras levam às escolas sobre seu viver, sobre a sociedade, a cidade, o campo?

Esta coletânea – *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo* – traz reflexões sobre dimensões centrais do ser-viver como jovem, que já são referentes na diversidade de práticas inovadoras curriculares que acontecem nas escolas. Dimensões que têm instigado o pensamento educacional, as pesquisas e a produção teórica sobre juventudes, sobre trabalho, cultura, diversidade, transição para a vida adulta etc. Que diálogo é possível entre as teorias acumuladas e as propostas e práticas de reorientação curricular que acontecem nas escolas e de que são autores educadores e educandos?

OUTROS EDUCANDOS, OUTRO PROJETO EDUCATIVO

Temos outras Diretrizes Curriculares de Educação Básica e outras Diretrizes Curriculares de Educação Média, porém, será conveniente fazer uma leitura comentada, crítica dessas diretrizes. Há orientações importantes a seguir. Mas o referente central da inovação curricular deverá ser os **S U J E I T O S** da prática pedagógica, os docentes e os jovens



educandos. Quando ambos são Outros, a docência, os currículos terão de ser outros. Que jovens chegam à educação média? Os jovens populares. Os diversos textos deste livro aprofundam na condição juvenil e nas formas específicas de vivê-la como trabalhadores.

Os currículos, os conhecimentos e as didáticas, o que ensinar-aprender na educação média, têm tido ênfases diferenciadas, dependendo de quem são e como são pensados os jovens populares educandos destinatários da educação pública média. Enquanto os alunos eram, em sua grande maioria, os jovens dos setores “médios e altos”, o item “o que ensinar-aprender?” destacava as competências que esses jovens e suas famílias buscam nas escolas privadas: o domínio das competências requeridas para o vestibular, para poder aceder por mérito para áreas do ensino superior que os capacitem para profissões próprias dos setores de origem. As Diretrizes Curriculares referendavam essas demandas de capacitação para a universidade. A questão “que currículos de educação-Ensino Médio?” não se colocava com o destaque com que se coloca nas décadas recentes.

Nos padrões tão desiguais de poder, de trabalho, de renda e de conhecimento, o destino de todos os jovens será o mesmo? Nem a diversidade de gênero, raça, etnia e espaço dos adolescentes, jovens e adultos e dos próprios docentes é a mesma de décadas recentes. Que currículos reconhecem essa diversidade? As Diretrizes Curriculares reconhecem a diversidade de jovens e propõem que

a organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Art. 14, XI).

Com a chegada à educação média dos *Outros* adolescentes, jovens, adultos e de Outros docentes, somos obrigados a reconhecer a heterogeneidade, a pluralidade, as **D I F E R E N Ç A S** feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade. Se a diversidade, a heterogeneidade e a pluralidade de educandos e de educadores chegam às escolas,

como pautar as escolas, a docência e os currículos de modo a respeitar e incorporar essas heterogeneidades e diferenças? Como garantir seu direito à igualdade e seu direito às diferenças? Elaborar currículos, tendo como referente de sentido o reconhecimento desses jovens populares, que hoje chegam à educação média, como sujeitos de direitos, torna-se mais complexo e desafiador. De forma semelhante como vem sendo desafiador o reconhecimento dos docentes como sujeitos de direito à sua diversidade.

Diante da riqueza que chega com essa diversidade, impõem-se as seguintes perguntas: por que a preocupação com o que ensinar-aprender? Que currículos de educação média se colocam como problema nas décadas recentes? Sobretudo, porque ao Ensino Médio estão chegando outros jovens-adultos. Aqueles que não chegavam, os jovens dos coletivos populares, trabalhadores. Na medida em que a infância-adolescência popular foi tendo acesso ao Ensino Fundamental, aqueles que o completam (ainda uma porcentagem distante daqueles que entram nos primeiros anos) tentarão o Ensino Médio com frequência dividindo tempos de estudo e trabalho-sobrevivência. São esses novos *Outros jovens* que vão chegando ao Ensino Médio e jovens-adultos que chegam ao noturno, à EJA, que colocam questões novas: que Ensino Médio? Inovador? Tradicional? Que currículos? Os mesmos ou outros? A que conhecimentos têm direito? Preparatórios para que lugares na ordem social, econômica? Currículos que os garantam o direito a se saber, a ler, entender seu lugar na sociedade?

PRESSÕES POR INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MAIS IGUALITÁRIAS

Que currículos já era uma questão preocupante para o Ensino Fundamental, na medida em que outras crianças e adolescentes foram chegando às escolas públicas nas últimas décadas. Ao irem chegando ao Ensino Médio, a questão *quais currículos* nesse nível passa a ser central. Volta a hipótese que nos acompanha: quando os educandos são *Outros*, a escola, a docência, os currículos, as didáticas, o que ensinar-aprender passam a ser *outros*. As políticas socioeducativas são ativadas porque os



outros estão chegando e pressionando o Estado e suas instituições, inclusive as escolas. O referente das políticas e instituições públicas ativadas serão os novos destinatários ou a visão que o Estado tem desses novos destinatários. Ao longo de nossa história, os destinatários das políticas públicas socioeducativas têm sido sempre os setores populares. Do Estado depende a garantia mínima de seus direitos à saúde, à educação, ao transporte, à segurança, mais recentemente à moradia e ao trabalho, à terra, à alimentação, à sobrevivência (*Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida* etc.). As camadas médias e altas garantem esses direitos por sua conta. Pressionam o Estado por políticas mais estruturais: política agrária, urbana, fiscal, bancária, judiciária. Pressionam pela apropriação da renda pública, pela privatização do Estado.

Pensar que currículo, que escola, que políticas educacionais para essas Outras juventudes e até adolescentes, jovens-adultos na EJA, exige levar em conta que políticas socioeducativas vêm sendo pensadas para os setores populares, para os trabalhadores, para seu presente precário e seu futuro incerto. Há uma relação estreita entre como o Estado e suas políticas se pensam, na maneira como pensam esses coletivos. As teorias pedagógicas, a docência, os currículos, as escolas se pensam na forma como pensam esses coletivos. Os governos pensam a escola pública e seus professores como pensam e tratam esses coletivos: como marginais, como excluídos.

As pressões das últimas décadas por um Estado e por políticas públicas mais democráticas e igualitárias tem levado a políticas inclusivas, de redução da marginalidade, da pobreza, da redução das desigualdades. Na mesma intenção sociopolítica vêm sendo pensadas as reformas curriculares de Educação Básica e mais recentemente de educação superior. Nesse contexto sociopolítico, é pensada a educação média pública, sobretudo, e os currículos destinados aos jovens populares, trabalhadores ativos ou futuros. Não há como pensar em outra educação média, outros currículos, outra docência, esquecendo-se desse contexto sociopolítico que vem se afirmando nas últimas décadas. Ignorado esse contexto histórico, não haverá como acertar com a pergunta que nos ocupa: que currículos, que docentes e que Ensino Médio para esses novos-outros jovens?

Reconhecendo esse quadro sociopolítico ou essa orientação do Estado, de suas políticas e instituições socioeducativas para os setores populares, a pergunta passa a ser como vêm sendo vistos, pensados e alocados esses setores populares quando se pensa em políticas, escolas, currículos, avaliações para eles, especificamente. Ao se afirmarem, esses coletivos na arena social, política e cultural obrigam o Estado, as políticas e instituições públicas a vê-los, mas com que olhares são vistos? Com os mesmos olhares como se veem? Com a mirada com que nos miram? O que esperam da educação média nos limites das possibilidades de seu viver?

COM QUE REFERENTES REINVENTAR O ENSINO MÉDIO?

Mas como vê-los? Nos acompanha a hipótese de que o referente na construção das práticas inovadoras dos currículos tem sido os alunos como seus destinatários. Porém, o que se vê é um PROTÓTIPO DE ALUNO, DE CRIANÇA, ADOLESCENTE, JOVEM. Apesar de as diretrizes curriculares enfatizarem conceitos universalistas como direitos, conhecimento, ciência, cultura, cidadania, formação humana, ensino-aprendizagem, núcleo comum, esses conceitos têm como referente um determinado protótipo de cidadão, de humano, de criança, de adolescente, jovem ou adulto, estabelecido em padrões históricos de trabalho, de conhecimento. São conceitos construídos tendo como referente o *Nós* humanos, cidadãos, racionais, cultos, civilizados. Conceitos não construídos tendo como referentes os *Outros* povos, etnias, raças, territórios, gêneros, trabalhadores.

A experiência da empreitada colonizadora-educativa nas Américas se defrontou com a necessidade de redefinir esses conceitos genéricos que tinham como referente o *Nós* civilizados como inaplicáveis na educação dos povos indígenas e negros. Há uma necessidade de redefinir esses conceitos, inclusive na empreitada educativa republicana e democrática dos coletivos populares, trabalhadores, camponeses, pobres das periferias urbanas.

Os conceitos que inspiram toda empreitada educacional em nossa história são repensados e redefinidos quando os educandos – crianças,



adolescentes, jovens-adultos – são os *Outros*, na medida em que não foram nem são incluídos nas concepções de humanidade, de cidadania, de racionalidade, de cultura, de conhecimento, de cientificidade, de ensino-aprendizagem tidos como parâmetros dos currículos. Na história da nossa educação, essas concepções-parâmetros das diretrizes curriculares e dos processos de educação têm operado como parâmetros de medida, de classificação dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias, regiões. Na medida em que as diretrizes curriculares assumem como norteadores esses conceitos e parâmetros de medida e de classificação social construídos tendo como referentes ideais o Nós e não os Outros, estes têm sido classificados, a partir desses parâmetros, como pré-cidadãos, PRÉ-HUMANOS, pré-rationais, pré-civilizados, pré-modernos. Até inconscientes, pré-políticos.

As representações que se tem dos *Outros* – crianças, adolescentes, jovens e adultos populares – na sociedade, nas escolas e nas universidades (quando lutam por chegar) são extremamente negativas porque são pensadas, medidas e classificadas nas concepções construídas tendo como referente-padrão o Nós. Quando a mídia e até as escolas apresentam os resultados nas avaliações oficiais, ficam explícitos os padrões de classificação, hierarquização, INFERIORIZAÇÃO dos *Outros* em comparação ao Nós: os alunos do Norte-Nordeste, dos campos e periferias com piores resultados do que os alunos do Sul, dos centros; os alunos das escolas públicas com piores resultados do que os alunos das escolas privadas. Cotistas têm pior resultado entre universitários. Os não cotistas, jovens das escolas privadas que sempre ocupavam o ensino superior porque passaram no vestibular, por mérito servem de parâmetro para ratificar a condição de inferioridade dos cotistas pobres, negros, das escolas públicas que entraram “sem mérito pelas portas dos fundos” em um lugar de excelência que nunca lhes pertenceu. Essas representações sociais pesam sobre a escola pública média, sobre os docentes e currículos. Como desconstruir essas representações históricas tão pesadas?

Se a escola, os currículos e a docência não conseguiram desconstruir essas REPRESENTAÇÕES INFERIORIZANTES, precisam, ao menos, não reforçá-las, nem ocultá-las. Os adolescentes, jovens, adultos populares, trabalhadores que chegam ao Ensino Médio têm direito a conhecimentos

aprofundados sobre a construção e reprodução histórica dessas representações sociais. O direito ao conhecimento dessa história deverá ser um dos componentes do currículo. Em que áreas do conhecimento ou em que temas geradores, oficinas, temas de estudo transdisciplinares lhes será garantido esse direito?

Uma das tarefas quando se pretende construir currículos de Educação Básica, ou Média especificamente, será ter oficinas, dias de estudo para aprofundar nessa questão: com que referentes, parâmetros, diretrizes construir os componentes dos currículos de educação média? De fato, é preciso fazer uma identificação dos parâmetros-diretrizes-concepções que são privilegiados nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica e de Ensino Médio, mas é necessário também avançar como coletivos profissionais para um exame crítico dos parâmetros que as inspiram. Estamos sugerindo que o referente para esse exame crítico seja a *juventude concreta* com que cada coletivo profissional trabalha. Pensando no currículo para os jovens populares com que trabalham os professores das escolas públicas, o referente será esses jovens na sua especificidade social, sexual, étnica, racial, das periferias e dos campos. Trabalhadores.

Se continuarmos tendo como parâmetro do currículo de educação média os jovens que sempre o frequentaram, estaremos mantendo um parâmetro de comparação, classificação e inferiorização. As avaliações oficiais, os resultados seletivos do ENEM ou do ensino superior reafirmarão essa inferioridade: “alunos oriundos do Ensino Médio público têm piores resultados no ENEM e nas universidades.” Notícias repetidas na mídia. Com que parâmetros pensá-los? Compará-los passa a ser uma questão nuclear quando pretendemos construir currículos inovadores para os jovens concretos. Logo uma questão prévia: quando pretendemos formular, reformular os currículos de educação média? Com que parâmetros? Seria conveniente em oficinas ou dias de estudo fazer uma análise crítica dos parâmetros que legitimam as políticas curriculares. Que pontos podem orientar essa análise crítica?



COM QUE PARÂMETROS - VALORES PENSAR OS JOVENS?

Será conveniente iniciar, junto com os jovens alunos, a identificação de quais são os parâmetros, princípios e juízos que servem de marcos legitimadores das políticas oficiais dos currículos. São os mesmos princípios e juízos legitimadores de todas as políticas públicas socioeducativas: garantir a todos o direito à cidadania, à justiça, à igualdade, à humanidade. Por esses valores, lutam também os setores populares, os trabalhadores e seus adolescentes e jovens. Aí, começa a análise crítica: os significados que eles dão a esses princípios são os mesmos daqueles proclamados nas políticas? Qual o alcance da igualdade, da justiça, da equidade, dos direitos, da humanidade por que eles-elas lutam, suas famílias, seus movimentos sociais e o alcance e os limites dados a esses princípios nas políticas oficiais?

Questões que merecem dias de estudo ou estar presentes no currículo. Quem define os conteúdos desses princípios? O *Nós*, pensados como cidadãos, humanos, justos, sujeitos de direitos para os Outros pensados ainda não cidadãos, não humanos, sem direito a ter direitos? A maioria das políticas públicas são pensadas do *Nós* para os Outros, aqueles ainda sem direitos, não cidadãos, não iguais. Quando se pretende construir currículos será necessário ter uma **P O S T U R A C R Í T I C A** não apenas dos resultados, mas dos próprios princípios, juízos e valores que os inspiram. Sobretudo, uma postura crítica de quem os define e para quem.

Que referentes poderão ainda orientar uma análise crítica? Deve-se levar em conta que esses princípios, juízos e valores obedecem a uma construção histórica. Em cada tempo histórico esses princípios são postos e repostos com novos significados políticos. Logo, deve-se levar em conta que os princípios são construções políticas, não neutros, mas impostos em embates políticos. O princípio de igualdade, por exemplo,

adquire significados mais radicais quando os coletivos diferentes feitos DESIGUAIS lutam por igualdade-equidade, quando os movimentos feminista, operário, negro, indígena lutam pela igualdade e pela cidadania. A igualdade ou a cidadania são outras. Há uma ressignificação política desses princípios construída pelos coletivos sociais em lutas por direitos.

Inclusive o direito à escola, ao conhecimento adquire novas radicalidades políticas no avanço da consciência dos direitos dos setores populares e dos próprios jovens-adultos. A LUTA PELA ESCOLA dos jovens populares, trabalhadores, filhos de trabalhadores das periferias ou dos campos confere novos significados ao direito à escola, à cidadania, à igualdade e ao conhecimento. O que ensinar e o que aprender adquirem novas exigências. Significados diferentes daqueles dados pelas famílias e pelos jovens que acederam sempre ao Ensino Médio.

Por sua vez, prometer igualdade, justiça, cidadania condicionadas à escolarização pode ser uma forma de controle dos jovens populares, trabalhadores que lutam por políticas mais radicais de justiça e igualdade, políticas que garantam o direito à terra, ao teto, à alimentação, ao trabalho de que são segregados como jovens, trabalhadores. Os princípios de justiça, de igualdade, de cidadania, de direitos pela escolarização quando têm como destinatários os coletivos populares, podem se contrapor às pressões desses coletivos a políticas mais radicais por justiça, igualdade, equidade. Esses embates políticos na construção dos princípios e valores por que lutam os coletivos populares deveriam fazer parte do conhecimento a que têm direito os adolescentes, jovens e adultos que chegam ao Ensino Médio. Como trabalhar esses conhecimentos nas diversas áreas? Em dias de estudos interdisciplinares?

QUE CURRÍCULO, PARA QUAL ENSINO MÉDIO?

Como incorporar os docentes e alunos nessa construção? Os jovens e adultos que chegam ao Ensino Médio carregam uma experiência de lutas pela escola, pelo conhecimento, experiências de tensas relações entre trabalho-sobrevivência-estudo. Podem passar anos no percurso escolar e



nada saber sobre os significados dessas lutas por escola, nem saber sobre a história do sistema escolar, das políticas educacionais, dos currículos, nem sobre a tensa história das lutas docentes. Esses saberes não fazem parte de seu direito a se saber? Há coletivos docentes que organizam temas de estudo sobre esses saberes, sobre essas experiências tão marcantes e tensas de lutas pela escola, dias de estudo sobre a história do Ensino Médio onde conseguiram chegar. Abrir dias de estudo sobre as disputas por construir outros currículos, por abrir as grades curriculares para que entrem Outros conhecimentos a que têm direito como mestres e alunos.

É possível mexer, renovar currículos? Somente avançaremos na resposta a que princípios-valores, *que Currículo*, se avançamos em uma pergunta básica, *que Ensino Médio*? As instituições de Educação Fundamental e Média não são uma mansão pronta, sólida, estável onde os únicos a mudarem, inovarem, são os moradores, a mobília, a culinária, o cardápio intelectual. O sistema educacional é uma construção histórica construída no tempo, mas também desconstruída, renovada, ao menos pautada, maquiada em cada tempo. Os currículos, a docência, o que ensinar-aprender são construções históricas. O conhecimento é uma construção-desconstrução permanente submetido a uma dúvida metódica social e política permanente. Mestres e alunos têm direito a conhecer essa história tensa de construção do conhecimento.

As identidades docentes e discentes participam ou são construídas-desconstruídas nessa dinâmica do conhecimento. O S E R D O C E N T E , o nosso ofício não é estático, nem a condição de alunos é estática. Pensar em currículos e conhecimentos escolares permanentes é a negação da dinâmica do conhecimento e da sociedade. Imaginar identidades docentes de profissionais do conhecimento e de alunos estáticas, permanentes, é a negação da docência e do ser aluno. Se o conhecimento se afirma e enriquece em seu permanente estado de incerteza, de dúvida, de indagação, os currículos e a docência se afirmam e se enriquecem deixando-se contaminar por esse estado de incertezas, de dúvida, de indagação. Mestres: qual é o nosso Ofício?⁵

Há docentes e alunos que, em oficinas, temas de estudo, colocam em debate a história da docência, suas lutas por direitos, para serem reconhecidos trabalhadores, profissionais pelos direitos do trabalho. Uma

história que se articula com as lutas históricas dos trabalhadores pelos direitos do trabalho. Um saber a que têm direito os jovens trabalhadores que chegam às escolas. Como garantir-lhes esse saber?

O Ensino Médio em que jovens-adultos e docentes trabalham hoje não é o mesmo das décadas de 1960-1970, da Lei 5692/71, nem das décadas de 1980-1990 (Lei 9396/96). Apresentam-se hoje outras pressões, de outros coletivos, pelo direito à educação média, outros profissionais, de outras origens sociais, raciais, de gênero e outras identidades profissionais, com outra consciência juvenil, profissional. Outros sujeitos pressionando pela construção de outras funções sociais para o Ensino Médio. Pressões por outros currículos. Nos encontros de professores e alunos, se percebe essa consciência de trabalhar em uma instituição, escola, Ensino Médio que exige acompanhar o tempo. Mas cresce também a consciência de que a escola, o Ensino Médio, a docência carregam representações históricas que freiam essa construção. Docentes e alunos estão enredados nessas tensões e têm direito a conhecê-las.

As representações sociais de cada tempo escolar, de cada nível, são diversas. A educação infantil é pensada como tempo flexível, indefinido, reinventável como a imagem que se tem da infância. As séries-anos iniciais da Educação Fundamental ainda tentam incorporar essa imagem flexível, mas, na medida em que se avança para os últimos anos, para os tempos da adolescência, a rigidez escolar aumenta. O Ensino Médio carrega a representação de um nível escolar rígido em função de seu papel de preparar para o ensino superior para o vestibular-ENEM, para o trabalho.

Na medida em que o nível superior se hierarquiza em níveis internos cada vez mais segmentados, a Educação Básica fica mais básica, e o Ensino Médio perde a condição de nível médio. Quanto mais se sofisticam os andares de cima, as coberturas, mais se distanciam os andares de baixo, mais se desvalorizam: Ensino Médio popular não tem o mesmo valor do antigo Ensino Médio. Nem ser professor do Ensino Médio público tem o mesmo valor de ser professor do antigo Ensino Médio.

Essa ênfase na função de preparação para essa função propedêutica configurou o Ensino Médio e a docência nesse nível sem identidade própria ou tendo como referência as demandas de um nível superior cada



vez mais hierarquizado e atrelado às demandas do mercado de funções sofisticadas.

A imagem dos docentes do Ensino Médio carrega essa indefinição: ser um bom profissional que bem prepara para o outro nível. Não ser docente-educador de jovens, do tempo da juventude na especificidade formadora desse tempo humano. Nem profissional que garante sua formação intelectual, ética, cultural, identitária. A própria identidade de aluno do Ensino Médio exige não se pensar o jovem com direito à sua formação como jovem. Esse aluno é pensado em treinamento como aspirante ao ensino superior.

A ênfase no caráter propedêutico gera tensões na construção de identidades do próprio Ensino Médio dos currículos, dos seus educandos e dos seus profissionais. Identidades instáveis, duplas. A identidade docente não pode ter como referente a condição de educador de adolescentes, jovens, logo, uma identidade fora do foco que os obriga a manter o foco identitário na função preparatória para o próximo nível, o nível superior.

Diríamos que, no presente, as tensões docentes passam pelo fato de eles serem obrigados pelos adolescentes e jovens a vê-los na concretude de seu tempo adolescência-juventude, na complexidade de garantir-lhes seu direito à formação específica de seu tempo, porém, serem forçados a ser eficientes na preparação para outros tempos, outros níveis escolares, a que uma percentagem limitada terá acesso. Uma identidade docente seletiva para os poucos (15%) que chegaram ao nível superior. IDENTIDADES DESFOCADAS DE MESTRES E ALUNOS.

Seria necessário ter direito a tempos de estudo, de alunos e mestres docentes, para aprofundar nessas tensões vividas na docência-discência do Ensino Médio especificamente: como, em que processos foi construída e é reforçada essa visão propedêutica do Ensino Médio? Nível e docência preparatórios de quem e para quê? Que adolescentes, que jovens vêm sendo tratados e reduzidos à condição de preparandos, para quê? Quantos, a maioria, preparados para não chegar lá. Que lógica social e econômica impregnada exige um Ensino Médio preparatório e uma docência preparadora de uma minoria de jovens? Professores e alunos têm direito a tempos, oficinas, dias de estudo para aprofundar

nessa configuração histórica do Ensino Médio a que vão chegando. Por aí passa também seu direito ao conhecimento. Sem aprofundar nessa história, será difícil tentar um Ensino Médio e um currículo inovador. Como inovar nessa rigidez e estreiteza a que o Ensino Médio, seus professores, seus currículos e a formação da juventude foram atrelados em nossa formação social e política? Na estrutura etapista e hierárquica de nosso sistema educacional?

Em algumas escolas, se tornou uma prática receber os estudantes que chegam e dedicam alguns dias a reconstruir a história do Ensino Médio no qual, com tanto custo, vão chegando. Reconstruir esse caráter propedêutico, meritocrático, seletivo que está na base da sua exclusão histórica do direito ao Ensino Médio. Trazer para um debate crítico essa construção histórica do Ensino Médio, dos currículos e da docência será uma forma de ir desconstruindo essa função social, política e pedagógica. Será já uma forma de avançar para outra construção de outros currículos, outros conhecimentos, outra docência. Seria esse um dos conhecimentos a que têm direito educadores e educandos. Entender que o caráter seletivo, meritocrático do sistema escolar já vivido e a viver no Ensino Médio faz parte dos padrões segregadores de trabalho, de conhecimento, de poder, de apropriação da terra, do espaço, da justiça, de renda de que eles e seus coletivos são as vítimas históricas. O acesso ao Ensino Médio preparatório para uma minoria chegar ao ensino superior os libertará dessa engrenagem seletiva, segregadora? Responder a essas questões em dias de estudo é uma das funções de tantas tentativas de construir outros currículos. A diversidade de textos deste livro vem exatamente para contribuir nessa construção de outro Ensino Médio, de outro currículo e de outra docência.

RECONHECER A ESPECIFICIDADE DE CADA TEMPO HUMANO

No nosso sistema escolar, o predomínio da visão propedêutica do Ensino Médio reforçou a visão propedêutica transitória da docência e do próprio tempo humano da juventude. O nosso sistema escolar tão etapista,



hierarquizado, reforçou a visão etapista, hierarquizada dos tempos humanos, geracionais. A infância só tem sentido como etapa para a adolescência, a educação infantil, para o Ensino Fundamental, e este para o Ensino Médio que, por sua vez, só tem sentido como preparatório para o ensino superior. As consequências são sérias: as idades, tempos da vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano.

Uma consequência séria: as identidades docentes e curriculares não têm por referência os educandos na especificidade de seus tempos humanos de formação. O referente constitui-se nas habilidades a serem dominadas para o próximo nível escolar. Os currículos e a docência somente serão inovadores se forem se desatrelando dessa visão e estrutura etapistas, propedêuticas, descaracterizadoras da especificidade formadora de cada **T E M P O H U M A N O**.

Há dados sociais que avançam nessa direção. Primeiro, a afirmação dos próprios sujeitos jovens, adolescentes, crianças como sujeitos de direitos específicos de seus tempos. Todos os textos desta coletânea partem desse reconhecimento, o que exige aprofundar e avançar na consciência profissional e escolar desse reconhecimento. Continuarmos com um currículo único, organizado por etapas, níveis, sequências será estarmos fechados a esse reconhecimento.

O segundo dado importante que exige nossa atenção é como as diversas ciências vêm estudando a especificidade de cada tempo humano. Os diversos textos fazem referência a essa riqueza de estudos da infância, da adolescência e da juventude mais especificamente. Como incorporar essa riqueza de estudos na formação pedagógica, de licenciatura e de formação permanente? Como incorporar esses estudos sobre a especificidade dos tempos da juventude, da adolescência, no currículo de educação média? Como garantir o direito dos educandos a conhecerem o avanço dos estudos sobre seus tempos? O currículo será inovador se incorporar essa riqueza de estudos sobre esses tempos humanos. Os docentes e os estudantes têm direito a esses conhecimentos que os ajudem a saber-se.

Poderão ser organizados dias-temas de estudo sobre a riqueza de estudos da adolescência, da juventude. Que os alunos tenham conhecimento

sobre como as diversas áreas do conhecimento os pensam, como as artes, a música, o cinema, a pintura, os grafites, até a propaganda os pensam e como se pensam. O primeiro direito do ser humano é a saber-se no mundo, nas letras, nas ciências, nas artes. Como garantir esse conhecimento aos jovens? Aproximando-os das diversas áreas que os estudam. Como incorporar a riqueza de estudos sobre eles, jovens-adolescentes, na sociologia, na história, na antropologia, nas artes?

Poderão estudar a história antiga, média, contemporânea sem estudar a história da juventude, das mulheres, do trabalho... Reconhecer o direito a esses conhecimentos será ir construindo currículos que respeitem a especificidade formadora do tempo da juventude.

Outro dado social de extrema relevância a exigir estudos coletivos dos mestres e alunos: a centralidade que vem adquirindo a adolescência-juventude no âmbito legal. O ECA como estatuto que reconhece cada tempo da vida como tempo específico de direitos e as tentativas de reduzir esses direitos através da questão da minoridade penal mostram a centralidade desses tempos no campo legal. As tensões que vêm criando, no campo social, político, jurídico, o reconhecimento desses tempos como tempos específicos de direitos exige incorporá-las nos currículos, nos dias de estudo. Cresce o número de docentes-estudantes que organizam oficinas, temas geradores, dias de estudo para pesquisar, aprofundar sobre esses temas e esses embates sobre os direitos da adolescência-juventude. Há farto material a ser trabalhado. Na Fundação Abrinq, por exemplo: “Por que dizemos não à redução da maioridade penal?”⁶

A pergunta se impõe e o campo da educação, da docência e dos currículos podem continuar ignorando esses reconhecimentos da especificidade dos tempos humanos, socializadores, culturais, éticos, identitários dos educandos? Como pensar, formular currículos, docência e Ensino Médio tendo como referente a especificidade dos educandos-jovens? Jovens, adultos e seus tempos de formação desafiam os postos para repensar propostas educativas e os currículos do Ensino Médio.



NOTAS

- ¹ ARROYO, 2010.
- ² SACRISTAN, 2013.
- ³ ARROYO, 2011.
- ⁴ *Ibidem.*
- ⁵ ARROYO, 2012.
- ⁶ FUNDAÇÃO ABRINQ, 2013.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio (Org.). *Currículo, políticas e práticas*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CNE. *Diretrizes Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2011.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Por que dizemos não à redução da minoridade penal?* São Paulo: Abrinq, 2013.

SACRISTAN, Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

UMA RODA DE CONVERSA SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO

Revisitando ideias e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou é possível vê-las por outro ângulo?

NORA KRAWCZYK

As condições de vida recusam, ao mesmo tempo em que impõem a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende outro futuro, outra forma de viver a vida.
Sposito, A recusa da escola

Imaginemos que estamos tomando um café e conversando sobre alguns dos questionamentos e desafios que o dia a dia nos apresenta. O que muitas vezes nos vem à cabeça quando estamos frente a uma sala de aula? Ou examinando com a direção da escola os problemas que enfrentamos? Enfim, o que os docentes pensam dos dilemas que seu trabalho cotidianamente coloca?

É sobre isso que gostaria de conversar nesse hipotético café com meus colegas professores. Ou seja, a ideia é tratar de algumas das preocupações da escola e de seu corpo docente, sem a pretensão de abarcar toda a problemática do Ensino Médio em nosso país. O que, sim, me proponho aqui a fazer é refletir sobre opiniões que tenho escutado muito e que revelam parte das dificuldades que o professor enfrenta em seu trabalho – sejam elas relativas ao ensino propriamente dito ou à necessidade de dar respostas à inquietação do jovem frente um mundo em transformação acelerada.

Naturalmente, não existe uma receita mágica para resolver essas dificuldades e nem é nosso objetivo produzir qualquer receita. O que nos propomos, tanto neste artigo quanto nos demais capítulos deste livro, é ajudar o professor a construir sua própria abordagem. Para tanto, em visitas a escolas, colhi opiniões espontâneas expressas por docentes. Minha expectativa é de que a análise dessas opiniões abra um debate proveitoso sobre os desafios do ensino e suscite novas reflexões entre todos nós que estamos preocupados com o presente e o futuro de nossos jovens. Então, vamos às opiniões.



**“ SÃO TANTAS AS CONTROVÉRSIAS
SOBRE O ENSINO MÉDIO QUE A
ESCOLA FICA PERDIDA. AFINAL,
PARA QUE ELE SERVE ” ?**

No capítulo anterior, Miguel Arroyo faz uma pergunta com orientação similar a esta, você se lembra? Aqui, um olhar complementar é lançado para ampliar nossa roda de conversa!

De fato, quando se reflete sobre o sistema educacional brasileiro, salta aos olhos que o Ensino Médio é o que provoca os maiores debates e nos quais se chocam opiniões muito divergentes. São só três ou quatro anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que complica na hora de definir políticas para ele. Fala-se da falta de interesse por parte dos jovens, dos altos índices de evasão e fracasso escolar, da perda da identidade, quando na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara. E as controvérsias têm se acirrado ainda mais, na medida em que se implantam políticas de expansão desse nível de ensino.

É interessante observar que este não é um problema exclusivamente do Brasil, nem só daqueles países onde a universalização do Ensino Médio é recente ou não foi concluída. Tampouco é exclusividade daqueles países cujo Ensino Médio está organizado de maneira similar ao do Brasil. Chama atenção o fato de que países muito distintos, tanto na Europa quanto nas Américas, compartilham problemas e desafios muito semelhantes quando se trata deste nível de ensino.

No Brasil, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento pela sociedade de sua importância. E aqui estamos falando de importância política (é inaceitável um país com tamanha desigualdade educacional), social (a demanda por cada vez maior grau de certificação para os mesmos trabalhos) e econômica (novas demandas no mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional).

Talvez um pouco da história do desenvolvimento do Ensino Médio possa nos ajudar a entender o que está em questão na hora de definir

políticas para ele. Nas últimas décadas, a valorização da educação como um processo de formação cidadã e como formação para inserção no mundo do trabalho quase sempre vem acompanhada de tensões sociais. E isso se tem visto tanto na Europa, quanto nas Américas (e, especificamente, no Brasil). São tensões que expressam diferentes projetos de sociedade, colocados em pauta em diferentes momentos históricos (mais ou menos democráticos, mais ou menos inclusivos) que resultaram em processos distintos de expansão, de hierarquização entre as diferentes modalidades de Ensino Médio e com planos de estudo e alunado diferenciado.

O Ensino Médio surge e se expande no ocidente – assim como no Brasil – com uma configuração dual, mantendo-se assim por quase toda a primeira metade do século XX e, em muitos países, até por mais tempo. Esta configuração cumpria uma dupla função. De um lado, a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Ou seja, o Ensino Médio assim constituído mantinha a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade.

A partir da década de 1940, criou-se no Brasil um regime de compartilhamento entre o Estado e a iniciativa privada para a implantação e a manutenção de escolas profissionais de Ensino Médio, a fim de atender à economia em desenvolvimento e, também, em razão do baixo atendimento ou da baixa qualidade da educação pública. É assim que surgem Sesi¹ e Senac², entre outros.

Nessa mesma época, no pós-guerra, o processo de reconstrução na Europa e a hegemonia política da ideologia social-democrata colocaram a educação escolar e, em especial, o Ensino Médio como um espaço privilegiado não só de mão de obra qualificada, mas também, e principalmente, de formação de uma cidadania política. Isso seria possível pela difusão de um conjunto de saberes e valores universais.

A valorização da educação como um processo de formação cidadã, as tensões sociais produzidas pelo fracasso das promessas democratizantes e a comprovação dos efeitos discriminatórios da educação formal, que favorece os alunos de origem social mais elevada, puseram em questão



a dualidade da organização dos sistemas educativos e os mecanismos de seleção, promovendo diferentes reformas.

A década de 1960 foi um período muito fértil nos questionamentos à estrutura dual do Ensino Médio e suas consequências na seletividade educacional e social. No Brasil, quebrou-se, pela primeira vez, a rígida organização do ensino secundário, permitindo a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível. Em vários países da Europa e das Américas, implantaram-se reformas na estrutura do Ensino Médio, prolongando o tronco curricular comum, para adiar os mecanismos de orientação dos alunos, porque se comprovou que a seleção prematura vinha produzindo efeitos discriminatórios.

No Brasil, desenvolveu-se um debate acirrado sobre a necessidade ou não de integrar as diferentes redes da escola média, promovendo a mobilidade social dos alunos. A implementação de várias reformas resultou em um movimento de avanço e retrocesso em direção a um modelo mais democrático de Ensino Médio. Algumas dessas reformas procuraram integrar os diferentes cursos e acabar com o caráter de terminalidade dos estudos profissionalizantes. Outras pretendiam restringir a mobilidade educacional e reforçar a segmentação do sistema.³ Como é possível observar, as reformas do Ensino Médio estiveram sempre tentando resolver a tensão entre universalização e seleção.

A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países.

Fique atento, caro leitor, pois a temática dos currículos é posta em evidência na Seção III deste livro, momento em que o diálogo se expande com a colaboração de outros colegas autores.

**“ COM ESSE GRAU DE DIVERGÊNCIA,
FICA COMPLICADO TOMAR ALGUMA
POSIÇÃO. ”**

Isso é real e complica muito o trabalho do professor. Afinal é a ele que cabe, em última instância, responder às inquietações de seus alunos. E as coisas ficam mais difíceis ainda quando se observam as mudanças estruturais pelas quais o mundo vem passando e como elas afetam a vida dos jovens.

Hoje, estamos em meio à chamada **TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL**, provocada pelo papel central que a microeletrônica e a tecnologia da informação assumiram nos sistemas de produção e na maneira como as pessoas se relacionam. Vivemos um período de transformações aceleradas, que trazem novas expressões das relações de poder, mudanças na maneira de produzir, nas relações de trabalho, na sociabilidade e na vida cotidiana, além de novas configurações nas relações internacionais.

Os capítulos de Shirlei Rezende Sales e Martha Marandino, presentes mais à frente neste livro, vão desdobrar com mais ênfase reflexões que cercam as tecnologias no contexto educacional. Fique de olho!

O processo de simplificação das funções técnicas e as respectivas consequências para os trabalhadores são temas do livro *A corrosão do caráter*, de Richard Sennett (1999). Vale a pena ler!!!

Como sabemos, o modelo atual de organização do trabalho trouxe mudanças importantes nos requisitos de qualificação dos trabalhadores. Dessas mudanças, uma que afeta profundamente o jovem do Ensino Médio refere-se à transformação no perfil de conhecimentos necessários ao exercício de funções técnicas. O emprego massivo da informática, associada a novos métodos de produção, simplificou procedimentos e limitou o raio de atuação desses profissionais. Algumas funções, antes de elevada complexidade, transformaram-se em tarefas que não necessitam



de muitas habilidades cognitivas. O mecânico é cada vez mais um “trocador” de peças. O padeiro aperta botões de máquinas automáticas. O torneiro mecânico hoje lida com tornos computadorizados que praticamente “trabalham sozinhos”.

Em um período de 10 anos, o Ensino Médio brasileiro sofreu duas reformas, cujas organizações curriculares são opostas. Hoje, estão vigentes no país diferentes formas de organização do ensino regular e da formação profissional.

Tal quadro tem feito com que se retraia o mercado de trabalho para profissionais de nível médio, enquanto aumenta a demanda de jovens por emprego. Os dados mostram que, na última década, diminuiu muito o desemprego dos jovens no Brasil, mas, ainda assim, os jovens têm que enfrentar um sistema perverso de seleção com exigências mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação, mesmo quando a função não necessita de um nível elevado de conhecimento. Naturalmente, esse processo não garante ao jovem com Ensino Médio e com cursos de aperfeiçoamento um melhor lugar no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar. Reforça também o debate em torno da identidade do Ensino Médio, seja porque em alguns casos ele pode ser considerado insuficiente para as novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia – formação geral ou profissional – que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais.

Nesse contexto, o Brasil está em meio a um processo progressivo de inclusão educacional, pela transformação do Ensino Médio para poucos em universal e obrigatório. Mas, precisamos ter os olhos bem abertos porque, nem por isso, o Ensino Médio deixa de estar exposto às tensões e disputas de poder pela concentração e/ou distribuição dos conhecimentos realmente significativos no mundo atual. A falta de consenso sobre as

transformações necessárias, a pressão de distintos grupos profissionais na hora de definir o conteúdo curricular (seja pela convicção da necessidade da sua área na formação do jovem, seja pelo seu potencial de ampliação do mercado de trabalho) e de que alternativas educacionais oferecer aos jovens são exemplo disso.

**" COM OS ALUNOS DE HOJE FICA
DIFÍCIL ENSINAR. ANTIGAMENTE
A ESCOLA ERA MELHOR." SERÁ QUE
PODEMOS PENSAR ASSIM ?**

Se, por muitos anos, a escola média esteve restrita às camadas privilegiadas da população, nas últimas décadas esta realidade se transformou. Ao incorporar camadas sociais antes excluídas, também se levam para dentro da escola problemas estruturais de desigualdade do Brasil.

Ainda temos sérios problemas de EVASÃO E REPETÊNCIA, mas não podemos negar que este nível de ensino deixou de ser um privilégio de alguns e que isso é uma importante conquista. O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenação internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o Ensino Médio vem se expandindo e explicitando novos desafios.

O Brasil teve, na década de 1990, uma importante expansão do Ensino Médio, através do aumento de vagas e de matrículas nas escolas públicas, tendência que sofre vários altos e baixos nos anos seguintes. Em 2004, o país alcançou o maior aumento de matrícula, chegando a 9.169 milhões de alunos matriculados. No entanto, a partir de 2004, observa-se uma tendência ao declínio da expansão do Ensino Médio que não logrou se recuperar, ainda que a partir de 2008 tenha uma pequena retomada do crescimento, chegando a 2011 com 8.4 milhões de alunos matriculados e voltando a cair em 2012. Esse fenômeno ainda não foi suficientemente estudado para se saber os motivos. Além disso, ainda temos altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio. Em 2012, tivemos um índice de 78,7% de aprovação, 12,2% de reprovação e 9,1% de abandono.



Matrículas no Ensino Médio regular		
Ano	Número de matrículas	Varição anual
1991*	3.772.698	
1992	4.104.643	8,80%
1993	4.478.631	9,11%
1994	4.932.552	10,14%
1995	5.374.831	8,97%
1996	5.739.077	6,78%
1997	6.405.057	11,60%
1998	6.968.531	8,80%
1999	7.769.199	11,49%
2000	8.192.948	5,45%
2001	8.398.008	2,50%
2002	8.710.584	3,72%
2003	9.072.942	4,16%
2004	9.169.357	1,06%
2005	9.031.302	-1,51%
2006	8.906.820	-1,38%
2007	8.264.816	-7,21%
2008	8.272.159	0,09%
2009	8.337.160	0,79%
2010	8.357.675	0,25%
2011	8.400.689	0,51%
2012	8.376.852	-0,28%

Fonte: MEC/INEP/ Deed. INEP. Sinopse estatística da educação básica 1991-1995. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
Notas: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). Ensino médio: inclui matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional e no Ensino Médio normal/Magistério.
Abrangência: Brasil/ Unidade: percentual

Taxa de aprovação, reprovação e abandono			
Período	Aprovacao	Reprovacao	Abandono
2007	74,1	12,7	13,2
2008	74,9	12,3	12,8
2009	75,9	12,6	11,5
2010	72,2	12,5	10,3
2011	77,4	13,1	9,5
2012	78,7	12,2	9,1

Fonte: MEC/INEP/ Censo Escolar.
Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>.

Quanto aos estudantes com idade entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio, o percentual ainda é baixo (taxa líquida). No período entre 1991 e 2010, a taxa líquida de matrícula dessa faixa etária no Ensino Médio passou de 17,3% para 32,7%, atingindo 44,2% em 2004 e chegando a 50,9% em 2009. Apesar da variação positiva, configura-se ainda a incompletude do processo de democratização da escola, pois a “outra metade” da juventude ou ainda está no Ensino Fundamental (34,3%), fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar a escola (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2009).⁴

TRADUZINDO

A taxa de escolarização líquida, em geral, é “a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária”.⁵

No caso específico do Ensino Médio, a taxa de escolarização líquida corresponde ao percentual da população residente no país na faixa etária de 15 a 17 anos de idade que está matriculada nessa etapa da educação básica.

Já a taxa bruta de escolarização “é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária”.⁶

Assim, a taxa bruta de escolarização no Ensino Médio corresponde ao percentual da população residente no país na faixa etária de 15 a 17 anos que está frequentando a escola, independentemente de ser no Ensino Médio.



No entanto, a expansão da matrícula no Ensino Médio é apenas um dos dados a se considerar na análise da escolarização juvenil. O aumento da procura pela escola média está acontecendo por sobre uma dinâmica escolar engessada e desenvolvida numa outra realidade e com outras demandas e necessidades, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes de hoje.

O nosso desafio e o do poder público é oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente **D E M O C R Á T I C A** e não simplesmente massiva. Várias pesquisas e a própria experiência dos professores mostram que os alunos, na sua maioria, chegam ao Ensino Médio sem as competências básicas que deveriam ter apreendido na sua passagem pelo nível fundamental. Sem dúvida, esse é um desafio que não diz respeito exclusivamente ao Ensino Médio, mas a todo o ensino básico.

A escola moderna é produto de outro momento histórico – nasceu associada a circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas específicas – e instaurou uma forma educativa inédita, que implica uma determinada relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específica. O momento histórico não é mais esse, mas a organização e o funcionamento do Ensino Médio quase não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais **VERTICAIS E BUCROCRÁTICAS** da escola e do sistema educacional geram enormes dificuldades para modificar o trabalho educativo.

“Os alunos ligam cada vez menos para a escola, nada lhes interessa, cada vez respeitam menos os professores. Só querem saber do diploma para conseguir trabalho.”

A opinião expressa na frase anterior reflete uma realidade que devemos enfrentar e são muitos os fatores envolvidos nessa pretensa falta de interesse e na tensão produzida entre professores e alunos.



Ilustrações:
Sylvia Amélia

As mudanças provocadas pelas novas tecnologias na organização do trabalho fazem com que a exigência do nível de escolaridade para muitos postos de trabalho sirva apenas para melhorar o “lugar na fila do desemprego”. A formação escolar acaba por estabelecer uma hierarquia



entre os jovens de setores populares e, por isso, o diploma é um motivo importante para os alunos estudarem.

É possível que muitos (talvez a maioria) dos jovens se mobilizem para ir à escola para obter o diploma, mas nem por isso podemos depreciar o esforço que isso significa para eles e para suas famílias. A assombração do desemprego obriga-os a continuarem estudando ou a buscarem outras estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a perspectiva de estudar na universidade aparece, ainda quando remota, como uma possibilidade interessante no horizonte futuro.

Wivian Weller discute, mais à frente neste livro, as perspectivas de futuro dos nossos jovens.

Embora o conhecimento também seja reconhecido pelos jovens como elemento de diferenciação, os estudantes de escola pública costumam considerar FRACO o ensino que recebem. Eles têm, tal como muitos docentes, o parâmetro da escola privada, ou melhor, os parâmetros dos estudantes da escola privada, para avaliar o desempenho da instituição e de seu alunado. Este é um preconceito construído por décadas em nosso país, mas sabemos que não representa necessariamente a realidade: temos escolas privadas boas e outras não tão boas e também temos escolas públicas boas e outras nem tão boas assim. Mas a mídia e os sistemas de ranking que avaliam as aprendizagens dos alunos sem diferenciar o que eles apreendem dentro e fora da escola, entre outros fatores, acabam por reforçar ainda mais esse preconceito. Seria necessário considerar que os alunos de classe média já chegam à escola privada com alguns conhecimentos e habilidades mais sintonizados com o padrão de ensino que se pratica e que é comum que tenham outras experiências e atividades de aprendizagem, tais como língua estrangeira e viagens, fora a escola.

Por outro lado, a evasão que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no Ensino Médio, nos fala, entre outras coisas, de uma crise de legitimidade da escola. Mas isso não parece ser apenas porque o jovem está acuado pela incerteza do mundo

do trabalho, o que o leva a uma atitude imediatista em suas expectativas com relação à escola, mas também pela falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos no Ensino Médio. O que às vezes parece ser falta de interesse dos jovens alunos pela escola é, na verdade, a importância maior que eles dão à possibilidade de socialização com outros jovens.⁷

Às vezes, não percebemos que, ainda que os docentes de Ensino Médio já não sejam idealizados como os professores de ensino fundamental, continuam cumprindo um papel muito importante na motivação dos alunos. O SENTIDO DA ESCOLA para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor. O interesse pela disciplina está diretamente associado à ATITUDE DO DOCENTE: ao jeito de ensinar, sua paciência com os alunos e capacidade de estimulá-los.⁸

Além disso, deve-se considerar que o aluno do Ensino Médio vive as incertezas típicas de sua idade e que o jovem tende a privilegiar o presente, o imediato. A isso soma-se a transitoriedade do mundo atual, com uma variedade cada vez maior de cenários possíveis para o futuro e, portanto, ausência de qualquer previsibilidade.⁹

O trabalho e a construção do saber na escola necessitam reconhecer a existência desse SUJEITO, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é algo bastante diferente do que a escola sempre se propôs articular. Eu e outros pesquisadores temos observado, visitando escolas em diferentes estados, que, no geral, o clima escolar é bastante afetuoso com os alunos, mas quase compassivo. Os docentes são sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas ao mesmo tempo têm BAIXAS EXPECTATIVAS em relação a eles e ao seu futuro, transmitindo uma mensagem negativa para os jovens.¹⁰

A escolha pelo turno noturno nem sempre se reduz aos alunos trabalhadores. Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto essa possibilidade, porque necessitam de certa independência ou de se sentir úteis à família. Mas também porque o clima escolar do noturno é mais atraente para o jovem. É um clima mais descontraído, menos rígido, “mais adulto”, segundo eles.



Outras contradições dizem respeito aos professores. É difícil reconhecer, mas às vezes as necessidades individuais do docente, produzidas pelas dificuldades da profissão, não condizem com boas condições de aprendizagem. Por exemplo, as escolas em bairros periféricos são as que mais precisam de professores experientes e motivados, mas as precárias condições de trabalho nesses bairros levam-nos a escolher sempre os lugares da cidade mais centrais possíveis. Outro problema é o absentismo, bastante elevado entre os professores, seja pelas doenças produzidas pela tensão cotidiana nas escolas, seja porque a maioria é mulher e tem múltiplas funções a cumprir, seja porque o absenteísmo acaba sendo uma compensação para os baixos salários. Isso dificulta a criação de um clima de trabalho na escola e gera uma sensação nos jovens de que o professor “não está nem aí” com seu trabalho.

Também é importante compreender a tensão que se estabelece entre o professor e o aluno. Como disseram Martuccelli e Dubet,¹¹ as normas escolares exigem do aluno um processo de identificação com o professor, que o impulse a atuar bem na sala de aula. Por sua vez, as normas do seu grupo de pares conferem o reconhecimento dos semelhantes e o questionamento constante das relações de poder instauradas. A sala de aula é o lugar de conflito entre essas duas fontes maiores de identificação.

O princípio de reciprocidade está presente na relação entre alunos e professores. Ambos querem ser considerados e reconhecidos pelo seu esforço. Tal como comentamos, o interesse intelectual do aluno pelas diferentes disciplinas está bastante ligado a seu relacionamento com os professores e com seus resultados escolares. No geral, os alunos aprovam os professores exigentes, que utilizam diferentes recursos para explicar, que lhes facilitam a compreensão dos conteúdos e que têm disponibilidade para responder a suas perguntas, que aceitam ser consultados fora da sala etc.

Os professores reclamam que os alunos não estudam, e os estudantes reclamam que os professores não ensinam. Há uma falta de motivação e desânimo comum. Ambos se consideram desvalorizados, ambos estão infelizes. “Mesmo que eu me esforce não vou bem”, dizem os estudantes. “Mesmo que eu me esforce eles não estudam”, pensam os professores. Parece que a dificuldade de ensinar e de aprender na escola acaba produzindo

um faz de conta por ambas as partes. Um FAZ DE CONTA que ensina e o outro faz de conta que aprende, embora busque apenas obter a nota necessária para ser aprovado.

Além disso, estamos acostumados a pensar que devemos ter resposta para tudo, e isso também é esperado pelos adultos e pelos jovens. Espera-se que o professor saiba tudo. Os jovens sentem isso como um desafio e, com o recurso da internet, nos põem à prova constantemente. Quando não temos as respostas esperadas nos sentimos “em falta” ou nos envergonhamos e reagimos mal.

O que a escola não conseguiu ainda é romper com essa imagem do DOCENTE “SUPER-HOMEM” e se convencer a formar o jovem oferecendo a possibilidade da reflexão, onde as perguntas e os questionamentos são mais valiosos porque permitem a redefinição de conhecimentos e valores já estabelecidos como “verdades”, que nem sempre o são. Difícil ter muitas “verdades” numa época de tantas mudanças socioculturais que afetam as relações humanas e de trabalho, entre outras.

Um desafio desse tipo não pode ser encarado numa sociedade hostil com a juventude, nem por meio de projetos individuais (de uma escola, de um professor).

Essas situações expressam uma forte contradição na relação professor-aluno. De um lado, há evidentemente uma forte tensão entre ambos e, por outro, a frustração é compartilhada. Ambos estão no mesmo barco!

**“AS FAMÍLIAS SÓ TÊM COBRANÇAS
PARA COM A ESCOLA, MAS NÃO
AJUDAM SEUS FILHOS.”**

Ainda que os problemas das (e nas) escolas sejam inumeráveis, devemos reconhecer a importância do aumento dos anos de escolaridade entre as gerações mais jovens em nosso país. Isso não se deve apenas à política de universalização do Ensino Médio, mas também ao fato de os setores populares quererem seus jovens na escola, se esforçarem e pressionarem coletivamente para isso. Para muitas famílias, o simples ato de mandar



os filhos para a escola já é um esforço grande: é mais uma despesa, é alguém que vai ficar algumas horas estudando em vez de tratar de ganhar algum dinheiro seja lá como for, é tempo subtraído da luta pela sobrevivência. Ao mesmo tempo, esse afluxo das camadas populares ao Ensino Médio significa que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens mais escolarizada que seus pais.

Para alguns setores sociais, cursar o Ensino Médio é algo “quase natural”, tanto quanto comer, tomar banho etc. A questão está naquele grupo social para quem o Ensino Médio não faz parte de sua experiência familiar. A escola aparece não somente como caminho para ampliar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, mas também com a função de custódia e contenção dos jovens, dando suporte à família nessa missão.

Não quero passar uma visão romântica da juventude, pelo contrário. Mas deve-se reconhecer a complexidade da condição juvenil hoje e questionar a escolaridade como um espaço para disciplinar os jovens no lugar de reconhecê-los como sujeitos de direitos: direito de expressão e de participação, direito a uma educação de qualidade, direito a um trabalho adequado, entre outros.

No próximo capítulo, você pode conferir uma conversa de Juez Dayrell e Paulo Carrano sobre essa complexa condição a qual chamamos juventude.

A relação dos alunos com a escola é condicionada pelo meio social: muitas pesquisas já têm demonstrado isso. Mas, depender para o êxito escolar, de condições que as famílias nem sempre têm como oferecer é acabar antes de começar. Pelo contrário, é um obstáculo que precisa ser vencido, é uma nova realidade que devemos encarar. E não são só as dificuldades dos jovens e suas famílias que precisam ser enfrentadas, como também as nossas próprias dificuldades, para que a abertura da escola a setores antes excluídos não se torne um fracasso de todos nós e inviabilize a democratização do ensino.

Charlot¹² nos alerta para o paradoxo que permeia o senso comum da sociedade brasileira e que, sem dúvida, tem sido muito fortalecido por algumas produções acadêmicas, nacionais e internacionais. O paradoxo é o seguinte: “só se pode ensinar um aluno que foi provido por sua família das disposições necessárias para ser ensinado”. Só é este o aluno a que o professor se sente capaz de ensinar? Com certeza não.

“ FALA - SE MUITO DE INOVAÇÃO E DE AUTONOMIA DA ESCOLA, MAS TODAS AS DECISÕES VÊM DE CIMA E NEM SEQUER SOMOS CONSULTADOS. ASSIM NÃO DÁ PARA INOVAR COISA NENHUMA. ”

Autonomia, gestão democrática, participação e descentralização são termos que estão na ordem do dia de qualquer debate político educacional. São conceitos polissêmicos que adquirem diferentes significados, segundo quem os formula, para que e em que contexto são formulados e nem sempre significam mudanças para melhor. Então, quando nos referimos à autonomia, do que estamos falando e por quê?

Na verdade, não é nova a controvérsia sobre quem decide e o quê se decide em cada instância do sistema educacional: governo federal, governos estaduais, governos municipais e escolas. O que é novo, sim, é o tipo de demanda atual das unidades escolares, em matéria de tomada de decisões. E para diferenciar a autonomia institucional hoje em discussão, com aquela que se reivindicava algumas décadas atrás, precisamos recuar no tempo.

Durante o governo militar, quando a escola estava dominada por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, ocorreram importantes reivindicações dos educadores pela autonomia vinculada à necessidade de experimentar alternativas pedagógicas que diminuíssem os índices de fracasso escolar e a burocratização da prática escolar.

Não é novidade para vocês que na década de 80 do século XX, no quadro de luta pela consolidação do sistema político democrático, havia uma clara preocupação pela construção de relações sociais democráticas nos serviços públicos, dentre eles, no governo das escolas, através da



institucionalização da participação dos diferentes sujeitos coletivos. Assim, a atenção na gestão escolar voltou à cena como parte de um debate político mais amplo em torno do direito de participação da sociedade como condição de uma cidadania ativa, da possibilidade de concretizar princípios tais como o de justiça social, da adequação do serviço educativo às necessidades regionais e do aumento do controle social sobre o Estado.

Como sabemos, esse debate desaguou na Constituição de 1988 que, respondendo às demandas dos movimentos sociais, incorpora a gestão democrática nas escolas. Posteriormente, na LDB se faz uma releitura disso, passando para a mão da escola e de seus diretores boa parte do trabalho que sempre foi realizado pelas equipes das secretarias de educação. Soma-se a isso a eterna (in)comunicação burocrática e/ou política entre os governos federal, estaduais, municipais e as escolas, o que geralmente ocorre “em cascata”. Os diretores recebem uma informação por meio de órgãos intermediários, que, por sua vez, receberam indicações das secretarias de educação, deixando pouca margem de ação às escolas.

Portanto, o tema da gestão escolar mantém seu lugar de destaque desde os anos de 1980, mas nas últimas décadas sofreu uma mudança radical de sentido, ao se colar como dimensão da descentralização em curso a partir dos anos de 1990. Centra-se a atenção, prioritariamente, nas mudanças da gestão da unidade escolar e do papel do diretor como aspectos fundamentais (em alguns casos determinantes) para a escola produzir com qualidade. Muitas vezes, a escola sente-se de mãos atadas para responder a tamanha responsabilidade.

A demanda da comunidade educativa e dos movimentos sociais passa a segundo plano, assim como as questões estritamente pedagógicas. No lugar, coloca-se a necessidade de criar formas novas de distribuição de responsabilidades e atribuições no sistema educacional. Essa é uma tendência em quase todos os países ocidentais, mas a margem de ampliação da liberdade de decisão e gestão institucional dos recursos materiais, financeiros e humanos e o grau de responsabilização da escola são diferentes.

Hoje, retomar o debate em torno das possibilidades de decisão da comunidade escolar e da autonomia pedagógica da escola é tarefa cada

vez mais complexa porque outros aspectos devem ser incorporados na análise da situação. É o caso da influência dos sistemas de avaliação institucional nos processos de ensino, como também da influência de diferentes setores da sociedade que colaboram com as escolas, ampliando sua oferta educativa, incentivando mudanças na gestão institucional e/ou melhorando sua infraestrutura.

Os sistemas de avaliação institucional podem resultar em pressões governamentais, da mídia e das famílias que induzam a escola a adequar a aprendizagem às exigências e prioridades das avaliações. Além de limitar a autonomia pedagógica, isso também tende a promover mecanismos de seleção pelas famílias (procuram instituições bem localizadas nos rankings divulgados) e pelas escolas (priorizando alunos com mais chances de aprendizagem). Já os setores da sociedade que colaboram com a escola – empresários, voluntários, ONGs, igrejas, comerciantes – não podem ser vistos apenas pelo ângulo das melhorias oferecidas, mas também do tipo de exigência que colocam. Ambos os casos, além de aumentar o trabalho cotidiano da equipe diretiva, podem reduzir a margem de manobra da escola e sua autonomia para a construção de um projeto pedagógico coletivo, já que trazem influências e interesses externos nem sempre compatíveis com a proposta educativa da instituição. Além disso, esse tipo de interferência embute o risco de produzir uma HIERARQUIZAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES segundo as possibilidades das diferentes comunidades, fragmentando o sistema educacional e rompendo com os critérios básicos de uma educação democrática.

Seguramente, vocês concordarão com a necessidade de se lutar por uma A U T O N O M I A que permita um espaço de trabalho coletivo, criativo, diversificado, solidário, não competitivo e que garanta a igualdade de possibilidades entre as unidades escolares e a melhoria de todo o sistema educativo. Para isso, é necessário um compromisso com um projeto educacional claro e compartilhado, dispondo de uma coordenação que só pode ser exercida pelo estado em suas diferentes instâncias.

Pensar assim, creio, é o ponto de partida para se abrir um caminho capaz de romper com a solidão do professor na sua prática profissional e para construir uma ESCOLA BRASILEIRA com letras maiúsculas.



À MANEIRA DE CONCLUSÃO: IDEIAS PARA SEGUIR PENSANDO...

Os desafios do Ensino Médio podem ser sintetizados em três palavras: EXPANSÃO, UNIVERSALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Sem dúvida, estamos num momento histórico internacional no qual as transformações de ordem social, econômica e cultural aguçam os conflitos, exacerbam os processos de exclusão social e revitalizam o individualismo, os interesses privados e o consumo. Portanto, é uma época bastante hostil para encarar um projeto democrático de educação pública e de verdadeira inclusão no mundo do conhecimento.

Ao mesmo tempo, estamos ante o desafio de promover relações institucionais democráticas e dar aos jovens estudantes condições de questionar esses valores, de forma que essa realidade deixe de ser algo natural e esperado. É uma situação bastante difícil para eles, porque carecem de experiências distintas das deste modelo de sociedade. Também é difícil para nós, docentes, porque temos que ser capazes de desconstruir os argumentos que permeiam o mundo contemporâneo, reconhecer a complexidade da condição juvenil hoje e conviver com esses desafios, às vezes, em condições de trabalho extremamente difíceis.

As dificuldades no trabalho, como também o escasso reconhecimento do papel do professor, impõem limites às ambições pedagógicas de docentes e diretores. Paralelamente, estamos presos a uma forma de escola forjada em um momento histórico e posta hoje em outro momento histórico muito diferente.

As alterações no cotidiano, no mundo do trabalho, na compreensão das relações sociais e de gênero e formas de sociabilidade, o questionamento aos valores e costumes tradicionalmente aceitos, não chegaram a mudar a escola. Os jovens, em conflito constante com as relações de poder instauradas, não agem somente de forma direta cobrando por seus direitos e reclamando pelo que consideram injusto. As redes sociais virtuais ocupam um espaço privilegiado de comunicação e de mobilização. Hoje, as identidades de gênero não apenas não se limitam

à distinção entre homem e mulher, como também são plausíveis de ser trocadas.

Necessitamos que a escola se comprometa com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios que a realidade (complexa e controvertida) nos apresenta, por mais difícil e desafiante que seja deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola.

Não esqueçamos, porém, que as crises são momentos especialmente ricos para se realizar mudanças e por isso podemos repensar com ousadia o Ensino Médio.

Não podemos ser econômicos em ideias, nem em ações, em mudanças, em formação e em orçamento. As exigências colocadas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somada à grave situação educacional do Ensino Médio, apresentam-nos um conjunto enorme de desafios que, com certeza, não se esgotam neste texto. Seria impossível pretender dar conta de todos eles, seja pela sua diversidade e magnitude, seja pela sua complexidade.

O ensino, que no passado foi considerado canal de transmissão de regras e valores da sociedade, hoje deve ser visto como meio para possibilitar a reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos.¹³

Devemos repensar coletivamente as formas do trabalho escolar e, para isso, é imprescindível repensar a racionalidade pedagógica da instituição escolar e abandonar a DICOTOMIA ENTRE DISCURSO E PRÁTICA PEDAGÓGICA, entre um discurso progressista e uma prática conservadora.

A renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, pois envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista. No entanto, qual o caminho para iniciar um processo de renovação pedagógica? Como a escola poderia participar dessa construção? Essas são as perguntas que me desafiam no dia a dia no meu trabalho como docente e pesquisadora.

Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural, frente a mudanças macroculturais, sociais, políticas e não apenas transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das



potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão. Assim, seguramente, a escola estará no caminho de recuperar seu caráter cultural, e o docente, o reconhecimento da sociedade, particularmente, o reconhecimento dos jovens.

Tenho certeza de que esta conversa dá para muito mais. Muitos temas e questões serão retomados pelos autores deste livro nos capítulos seguintes, de forma que vocês terão a oportunidade de continuar a conversa aqui, além de estendê-la em outras rodas de café.

NOTAS

- ¹ Serviço Social da Indústria.
- ² Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
- ³ FRANCO *et al.*, 2004.
- ⁴ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40.
- ⁵ MENEZES; SANTOS, 2002.
- ⁶ *Ibidem.*
- ⁷ CHARLOT, 2009.
- ⁸ SANTOS DEL REAL, 2000.
- ⁹ MELUCCI, 1997.
- ¹⁰ KRAWCZYK, 2003; OLIVEIRA; SOUSA, 2004.
- ¹¹ DUBET; MARTUCCELLI, 1998.
- ¹² CHARLOT; REIS, 2014, s/p.
- ¹³ GOERGEN, 2005.

REFERÊNCIAS

BARBERO, J. M. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2002.

CHARLOT, B.; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de Ensino Médio. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. No prelo.

- CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, n. 10, 2009, p. 89-96.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela: sociologia de la experiência escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- FRANCO, M. L. B. et al. *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal, raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. Revista *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005.
- KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. Revista *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCCH e Campinas, Autores Associados, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Juventude e contemporaneidade*, Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED, n. 5 e 6, p. 5-14, 1997.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Taxa de escolarização. In: *Dicionário interativo da educação brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=347>>. Acesso em: 15 set. 2013.
- OLIVEIRA, R. P. de; SOUSA, S. S. L. *Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências*. Relatório final. São Paulo: USP, 2004.
- SANTOS DEL REAL, A. *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. Tese (doutorado) – Águascalientes, México, 2000.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SPOSITO, M. P. A recusa da escola. In: *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993. p. 377-390.
- TIRAMONTI, G. La escuela em la encrucijada del cambio epocal. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 26, n. 92, p. 889-910, out. 2005.

SEÇÃO 2

JUVENTUDE E ESCOLA



JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: QUEM É ESTE ALUNO QUE CHEGA À ESCOLA

JUAREZ DAYRELL

PAULO CARRANO

INTRODUÇÃO

Caro professor, no cotidiano da escola, e, principalmente, na sala dos professores, podemos perceber que o desafio de trabalhar com os “jovens de hoje” costuma ser um tema constante nas rodas de conversa entre colegas. Nessas conversas é comum encontrar queixas sobre como o cotidiano escolar é transtornado por problemas provocados pelos jovens estudantes. A indisciplina costuma ser o principal problema apontado. Essa se manifesta na crítica à “falta de respeito” com os professores, nas relações agressivas entre os próprios jovens, na agressão verbal e física, na “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares e na “dispersão” devido ao uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos, mesmo na sala de aula. A forma de se vestir dos jovens também é vista como “rebeldia” e uma afronta ao que se exige como uniforme escolar: são calças e blusas larguíssimas, *piercings*, tatuagens e boné. Ah, o boné! Esse é quase sempre o pivô do conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. A lista poderia crescer infinitamente, como forma de exemplificar os pontos de tensão entre jovens e professores no ambiente escolar. Não é esse o nosso objetivo.¹

Queremos, para início de conversa, provocar a reflexão de que esses e outros “problemas da juventude na escola” são muito mais uma questão de relacionamento entre os jovens e seus professores e entre os estudantes e a instituição do que um problema a ser equacionado. Não se pode olhar apenas para um lado da questão em busca de um único “CULPADO” para cada um dos problemas que possamos elencar.

Nas aproximações que fazemos dos jovens estudantes por meio de pesquisas e mesmo em conversas informais, também ouvimos constantes reclamações em relação à escola e aos seus professores. PARA GRANDE PARTE DOS JOVENS, A INSTITUIÇÃO PARECE SE MOSTRAR DISTANTE DOS SEUS INTERESSES E NECESSIDADES. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Nesse caso, a noção de “culpa” se inverte e o professor aparece como o culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar. Tem se tornado comum também que



governos e “especialistas” em educação enxerguem no professor a origem da crise de qualidade e “desempenho da escola”. Podemos ver aí uma política de responsabilização do professor que cai no velho enredo do que chamamos de “JOGO DE CULPADOS”. Enfim, parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores, alunos e gestores se culpando mutuamente, perguntando a que ela se propõe.

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e aos seus professores. É fundamental superar nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos. Não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos.

Um bom ponto de partida é nos remetermos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio² que apontam para a centralidade dos jovens estudantes como **S U J E I T O S** do processo educativo. No parecer do Conselho Nacional de Educação³ que fundamenta, fica explícita a necessidade de uma “reinvenção” da escola de tal forma a garantir o que propõem os artigos III e VII. O primeiro trata do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O segundo discorre sobre “o reconhecimento e aceitação da **D I V E R S I D A D E** e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”.

Pôr em prática as determinações das novas Diretrizes Curriculares significa, de fato, desenvolver um trabalho de **F O R M A Ç Ã O H U - M A N A** que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes. Nossas realizações como docentes passam pelo conhecimento amplo sobre eles e elas. É a realização de um preceito básico da antropologia: **S E Q U E - R E M O S C O M P R E E N D E R , É N E C E S S Á R I O C O - N H E C E R**. E, da mesma forma, reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo.

É o que propomos nessa reflexão para você, professor: fornecer algumas chaves analíticas que possam facilitar o processo de aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens, sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: J U V E N T U D E S .

Para isso, reunimos aqui reflexões sobre algumas das dimensões da condição juvenil que consideramos importantes. Iniciaremos tratando da noção de juventude e as representações socialmente construídas em torno desta fase da vida. Em seguida, refletiremos sobre as múltiplas dimensões da condição juvenil, com ênfase nas culturas juvenis, na sociabilidade, no trabalho, mas também chamaremos atenção para dimensões importantes da realidade juvenil, tais como a relação dos jovens com o tempo e o espaço e a questão da participação juvenil. Finalizamos refletindo sobre a questão das identidades juvenis que são, de alguma forma, resultado de todos esses aspectos discutidos até então.

Temos consciência de que não conseguimos abordar todas as dimensões que constituem a condição juvenil no Brasil, mas acreditamos que as chaves analíticas que trouxemos ao nosso diálogo, somadas aos seus próprios conhecimentos e experiências sobre as realidades juvenis, podem contribuir para que possamos juntos elaborar conhecimentos a respeito do jovem e da jovem estudante que frequenta a sua escola. Esse é o desafio para o qual convidamos vocês, leitores.

C O N S T R U I N D O U M A N O Ç ã O D E J U V E N T U D E

Um ponto de partida para construirmos uma noção de juventude passa por reconhecer as representações que são produzidas sobre os jovens. Lembrem-se dos exemplos que demos sobre as VISÕES NEGATIVAS sobre os jovens



na escola? Esses aspectos são discutidos por Inês Teixeira e Miguel Arroyo na Introdução e na Parte III deste livro, respectivamente. Em grande medida, essas são imagens que se cristalizaram entre os adultos e as instituições. O trecho da música do grupo Charlie Brown Jr. que destacamos abaixo traduz e denuncia um paradoxo vivenciado pelos jovens no Brasil.

Vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério (...)
Sempre quis falar, nunca tive chance
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance (...)⁴

E qual a natureza desse paradoxo? Por um lado, as características e valores ligados à juventude (como a energia e a estética corporal ou mesmo a busca do novo) são elogiados e até mesmo perseguidos pelo mundo adulto. Todos querem ser e parecer ser jovens num processo que já foi chamado de “juvenilização” da sociedade.⁵ Contudo, apesar desse elogio da imagem da juventude, os jovens, em especial os dos setores populares, não são beneficiados por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida.

SAIBA MAIS DIREITOS ASSEGURADOS

Apesar dos avanços legais na esfera da garantia de direitos para adolescentes (12 a 18 anos) e jovens (15 a 29 anos) e da criação de instituições governamentais para o desenvolvimento de políticas a eles destinadas instauradas nas últimas duas décadas, é preciso reconhecer que ainda há muito que se fazer no campo das políticas públicas voltadas para esse grupo. De toda forma, o Brasil possui uma legislação avançada e protetiva para adolescentes e jovens. Citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente⁶ e o Estatuto da Juventude.⁷ Em julho de 2010, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional nº 65, conhecida como PEC da Juventude, após tramitar sete anos no Congresso Nacional.

A Emenda inseriu o termo jovem no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, assegurando ao segmento os direitos que já foram garantidos constitucionalmente às crianças, adolescentes, idosos, indígenas e mulheres.

Para conhecer essas leis, sugerimos que você acesse a página do Conselho Nacional de Juventude:

www.juventude.gov.br/conjuve/.

Mas, como diz a letra da música, o jovem não é levado a sério. É UMA TENDÊNCIA DA ESCOLA NÃO CONSIDERAR O JOVEM COMO INTERLOCUTOR VÁLIDO NA HORA DA TOMADA DE DECISÕES IMPORTANTES PARA A INSTITUIÇÃO. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. E se em sua escola os jovens fossem perguntados se são levados a sério, o que eles diriam? Será que não vale a pena perguntar?

A música também denuncia outro fenômeno comum: a criação de imagens e preconceitos a respeito dos jovens. As representações que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Além dos ESTEREÓTIPOS já assinalados anteriormente, é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. O JOVEM É O QUE AINDA NÃO SE CHEGOU A SER. Nega-se assim o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro.

Essa imagem convive com outra: A JUVENTUDE VISTA COMO PROBLEMA. Os índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e de outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático. Não que esses aspectos da realidade não sejam importantes e que não estejam demandando ações urgentes para serem equacionados.



Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude. Pensemos, por exemplo, na violência policial que faz de suas vítimas prioritárias os jovens negros das periferias de nossas cidades.

SAIBA MAIS JUVENTUDE INTERROMPIDA

Sobre a morte de jovens no Brasil, recomendamos consultar a publicação “Mapa da violência – Homicídios e Juventude no Brasil”.⁸ Segue uma síntese de dados que mostra o aumento de índices de violência no intervalo de 15 anos, entre 1996 e 2011:

- A taxa de homicídios da população total, que era de 24,8 por 100 mil habitantes, cresceu para 27,1;
- A taxa de homicídios juvenis, que era de 42,4 por 100 mil jovens, foi para 53,4;
- A taxa total de mortes em acidentes de transporte, que era de 22,6 por 100 mil habitantes cresceu para 23,2. A dos jovens, de 24,7 para 27,7.
- Também os suicídios passaram de 4,3 para 5,1 na população total e entre os jovens, de 4,9 para 5,1.⁹

O tráfico e o consumo de drogas contribuem fortemente para a participação de jovens brasileiros no ciclo perverso de homicídios, quer sejam como agressores ou como vítimas da violência. Os traficantes encontram nos jovens das áreas populares urbanas mão de obra barata e disponível para seus empreendimentos, que se situam no contexto de uma rede de ações criminosas que envolvem também o roubo, os jogos de azar, a exploração sexual, a extorsão e o comércio ilegal de armas.

Sobre a gravidez na adolescência, recomendamos ver o relatório da UNICEF¹⁰ que trata das principais barreiras enfrentadas

pelos jovens na sua relação com a escola, dentre eles a questão da gravidez. Segundo dados desse documento, a gravidez na adolescência vem diminuindo, acompanhando o decréscimo das taxas de fecundidade dos últimos anos. Mas entre as meninas de até 15 anos, no entanto, a tendência é oposta: a taxa de fecundidade vem crescendo nos últimos anos.

É preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma *nova classe perigosa* a ser combatida. Tal postura inibe a compreensão e o investimento em ações baseadas na perspectiva dos direitos. Com esse novo olhar – o jovem como **S U J E I T O D E D I R E I T O S** –, os problemas que o atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direitos que desencadeie novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas.

São essas imagens alternativas ao “JOVEM PROBLEMA” que precisam ser construídas se quisermos, de fato, conhecer os nossos jovens estudantes. Ao contrário, se nos apegarmos a modelos negativos e socialmente construídos, correremos o risco de produzirmos imagens em negativo de nossos jovens. Esse é o caminho que leva à construção de uma educação pelo “caminho da falta”. Ou seja, enfatizar os aspectos negativos e peças idealizadas que faltariam para compor o nosso tipo ideal de jovem. Não é incomum encontrarmos uma situação em que pessoas adultas projetam nas novas gerações as lembranças, idealizações e valores de suas próprias juventudes ou de outra época idealizada. No campo da participação política, isso é relativamente comum. A chamada geração de jovens de 1968 é sempre lembrada para “mostrar” aos jovens de hoje como eles são menos mobilizados, críticos, conscientes e participantes. Acreditamos que as recentes manifestações de rua que se iniciaram no Brasil, em junho de 2013, servirão para relativizar esse impulso desqualificador da capacidade de atuação política das presentes gerações de jovens brasileiros.



MAS FALAR EM ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE SERIA A MESMA COISA?

Inicialmente, é preciso reconhecer as dificuldades em definir o que é a juventude, um desafio posto para a sociologia da juventude em delimitar o próprio objeto: afinal, como categorizar os sujeitos pesquisados? São adolescentes? São jovens? Tais categorias remetem a uma mesma realidade?

Partimos da ideia de que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes.¹¹ De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles.¹² Mas em cada campo disciplinar também existem polêmicas próprias, com um debate entre diferentes concepções que não cabe nos limites desse texto.¹³

Na discussão aqui proposta, vamos optar por definir a adolescência como uma primeira etapa de uma idade da vida mais ampla que é a juventude, como veremos melhor à frente. E o fazemos, dentre outras razões, por uma motivação política. No Brasil, os jovens, ainda que reconhecidos como sujeitos de direitos na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania. Nesse âmbito, reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dos jovens, entendidos de uma forma mais ampla.

Outra razão refere-se às especificidades dos diferentes momentos da vida juvenil. Ou seja, apesar de considerarmos a juventude como um período da vida com alguma unidade, não podemos esquecer-nos das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida. Assim, um adolescente de 15 anos, na idade esperada de entrar no

ensino médio, apresenta características e vivências que os distinguem de um jovem de 20 anos de idade. Dessa forma, é importante estarmos atentos aos aspectos comuns, mas também às peculiaridades da fase da juventude para enriquecer nossa compreensão sobre nossos estudantes.

O QUE SERIA ENTÃO A JUVENTUDE?

Uma primeira preocupação é não reduzirmos a nossa compreensão da juventude a uma DEFINIÇÃO ETÁRIA OU A UMA IDADE CRONOLÓGICA. Como nos lembra Carrano,¹⁴ a definição de ser jovem através da idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitariam o tempo da juventude. Esse é um critério variável e muda de país para país. Na América Latina, vai se estabelecendo o consenso de que os jovens devem ser considerados até os 29 anos, tal como vimos com o Estatuto e a PEC da Juventude. A definição da juventude por idade encontra elementos objetivos no aspecto da maturidade biológica e sua delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários. Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. A pesquisa antropológica é rica em exemplos que demonstram que as etapas biológicas da vida são elaboradas simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre idades que são específicas de cada grupo social.



Ainda nessa direção, pode-se afirmar que a juventude é uma construção histórica. Diversos autores¹⁵ já mostraram que a juventude aparece como uma categoria socialmente destacada nas sociedades industriais modernas, resultado de novas condições sociais, como as transformações na família, a generalização do trabalho assalariado e o surgimento de novas instituições, como a escola. Nesse processo, começou-se a delinear a juventude como uma condição social definida que ultrapassa os critérios de idade e/ou biológicos.

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de gerar filhos, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural. O mesmo não pode ser dito em relação à culminância do processo que se dá com a passagem para a vida adulta. Isso porque essa se encontra cada vez mais fluida e indeterminada, fazendo com que os próprios marcadores de passagem para a “adulterez” (terminar os estudos, trabalhar, casar, ter a própria casa e ter filhos) ocorram sem uma sequência lógica previsível ou mesmo não ocorram com o avançar da idade, caso dos indivíduos que vivem em uma “eterna juventude”.

Consideramos que a categoria juventude é parte de um processo de **C R E S C I M E N T O T O T A L I Z A N T E**, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta.

SAIBA MAIS SOBRE JUVENTUDE

Para uma discussão mais ampla sobre a noção de juventude, ver PAIS (1993); SPOSITO (1993); PERALVA (1997); FEIXA (1998); CARRANO (2000, 2003, 2008); DAYRELL (2003, 2005, 2007), dentre outros.

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as **D I F E R E N Ç A S T E R R I T O R I A I S** se articulam para a constituição dos **D I F E R E N T E S M O D O S D E V I - V E N C I A R A J U V E N T U D E .**

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto 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 a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de **J U V E N T U D E S**, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.



SAIBA MAIS SOMOS TÃO (E TANTOS) JOVENS

Algumas pesquisas de cunho antropológico dão visibilidade a essa diversidade de modos de viver e ser da juventude brasileira. Sobre isso, sugerimos a leitura dos seguintes trabalhos: ABRAMO, 1994; CAIAFA, 1985; CARRANO, 2002; DAYRELL, 2005; HERSCHMANN, 2000; ZALUAR, 1994.

Temos a expectativa que nossa reflexão possa contribuir para que cada professor e cada professora construa, em conjunto com os próprios jovens, um perfil social, cultural e afetivo dos integrantes do grupo com o qual atuam. O esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola e que, em grande medida, podem se afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o “jovem ideal”.

E, para contribuir nesse processo de conhecimento, vamos fornecer algumas chaves analíticas nos tópicos seguintes, a começar pela reflexão sobre algumas dimensões da condição juvenil.

ALGUMAS DIMENSÕES DA CONDIÇÃO JUVENIL NO BRASIL

Inicialmente, é importante situar o lugar social dos jovens brasileiros: isso irá determinar, em parte, os limites e as possibilidades usados para a construção de determinada condição juvenil.

Segundo o Censo de 2010¹⁶ a população jovem no Brasil, compreendida na faixa de 15 a 29 anos, era de cerca de 51,3 milhões, correspondendo a um quarto da população total do país. Desse total, a maioria

(85%) vivia nas áreas urbanas e, em grande medida, se inseriam em famílias com renda per capita de um salário mínimo,¹⁷ o que significa que grande parte da população juvenil se encontra nas camadas mais empobrecidas da população. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. Como iremos discutir com mais profundidade no artigo de Carla Corrochano nas próximas páginas, a juventude brasileira não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

Podemos constatar assim que, para a maioria da população jovem brasileira – seus setores empobrecidos –, baixos níveis de escolaridade, trabalho precário e desemprego são realidades cotidianas, observando-se poucas perspectivas de vida diante do incremento da violência nas áreas urbanas metropolitanas, sobretudo os homicídios. Esses indicadores sociais constituem-se numa forte evidência para a confirmação da noção de que as juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de oportunidades da vivência da condição juvenil.

Apesar dos avanços sociais ocorridos no Brasil na última década, ainda assistimos a uma realidade em que as políticas públicas ainda não lograram superar as desigualdades sociais que ainda persistem e que afetam diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens. É parte dessa juventude que chega, a cada ano ou semestre, ao ensino médio, trazendo para o seu interior os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias escolares e impõem novos desafios à escola.¹⁸

Nesse sentido, se desejamos contribuir para a formação humana das parcelas das juventudes que se encontram no ensino médio, faz-se necessário levar em conta a R E A L I D A D E onde esse grupo está inserido. Como viemos reiterando, uma das formas é buscar conhecer a parcela



dos jovens que frequentam nossas escolas, buscando os dados específicos que podem ampliar o nosso conhecimento e a compreensão da realidade. É por meio dessa compreensão que poderemos reorientar nossas imagens, visões e formas de lidar com os jovens estudantes com os quais convivemos. Daí a importância de conhecer algumas dimensões que consideramos fundamentais da condição juvenil no Brasil, esperando que sirvam de possíveis chaves de análise para aprofundar a compreensão em torno das juventudes.

As culturas juvenis. A partir da década de 1990 assistimos, no Brasil, a uma nova forma de visibilidade dos jovens em que a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada por eles e elas como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras **L I N G U A G E N S C U L T U R A I S**, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias, ouvir um som*, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública. Mas também se tem ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças ou mesmo programas em rádios comunitárias. Nas periferias dos grandes centros urbanos, mas não só, podemos constatar essa efervescência, com jovens pobres vivenciando formas próprias de lazer, muitos deles se colocando como trabalhadores da cultura, inserindo-se em um circuito cultural alternativo que envolve produtores culturais, produtores musicais e seus pequenos estúdios, inúmeras rádios comunitárias, shows e eventos, dentre outros.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessas práticas, criam novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade para além da lógica estreita do mercado, assumindo papéis de protagonistas em seus meios. Isso acaba por ajudá-los a construir determinados olhares sobre si próprios e sobre o mundo que os cerca, o que significa dizer que, no contexto da diversidade existente, a condição juvenil é vivenciada por meio da **M E D I A Ç Ã O S I M B Ó L I C A** expressa nas mais diferentes manifestações culturais.

Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre os tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como tais.

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que essas se constituem, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, roupas, tatuagens, *piercings*, e brincos, que explicitam a adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente os diferentes tipos de aparelhos de MP3 e de telefone celular. E aqui temos que chamar a atenção para a presença cada vez mais marcante da cibercultura e das redes sociais presentes na internet entre os jovens. Esse tema será analisado mais à frente no texto da Shirlei Sales.

Os GRUPOS CULTURAIS assumem relevância no contexto das culturas juvenis, constituindo o meio privilegiado para que os jovens se introduzam na esfera pública. As pesquisas indicam que a adesão a um dos estilos existentes no meio popular assume papel significativo na vida dos jovens. A adesão aos grupos de estilos permite práticas, relações e símbolos que se constituem em espaços próprios de ampliação dos circuitos e redes de trocas.

Por meio da produção dos grupos culturais a que pertencem, muitos deles recriam as possibilidades de entrada no mundo cultural além da figura do espectador passivo, ou seja, como criadores ativos. Por meio da música ou da dança que criam, dos shows que fazem ou dos eventos culturais que promovem, eles colocam em pauta, no cenário social, o lugar do jovem, principalmente no caso dos mais empobrecidos. Para esses jovens, muitas vezes destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas. Eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser *alguém* em contextos que, comumente, os tornam invisíveis, *ninguéns*¹⁹ na multidão. Assim, os jovens buscam um lugar na cidade, transformando-a em espaço urbano de uso coletivo e usufruindo desses espaços.



Ao mesmo tempo, é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas. As configurações sociais em torno de identidades culturais não se constituem abstratamente, mas se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências externas e de interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias.

A sociabilidade. Aliada às expressões culturais, outra dimensão da condição juvenil é a **S O C I A B I L I D A D E**. Uma série de estudos²⁰ sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Segundo Pais,²¹ os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio pelo qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”, enfim, um espaço de afinidades e afetividades.

A turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência. Como vimos, geralmente, esse é o momento que os jovens 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 **E X P E R I M E N T A Ç Õ E S**, de descobertas e testes das próprias potencialidades e de demandas de **A U T O N O M I A** 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 do mundo adulto, criando um **E U E U M N Ó S D I S T I N T I V O S**. Como lembra Morcellini, “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”.²²

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações com diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (*os amigos do peito*) e aqueles mais distantes (*a colegagem*), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. O M O V I M E N T O também está presente na própria relação com o tempo e com 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 ou na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas também pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e de 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 que 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 os masculinos. As discussões, brigas e até mesmo os atos de depredação e de delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a 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. 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 e que, aliada à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil.

O tempo e o espaço. As dimensões da condição juvenil, que viemos tratando até então, estão condicionadas ao espaço onde são construídas. Esse passa a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, em um



espaço do fluir da vida, do vivido, além de fornecer suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios, o *lugar* como ancoragem para a memória, tanto a individual quanto a coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados.

Um exemplo claro é o sentido que os jovens pobres atribuem ao lugar onde vivem. Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo como cenário para a violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um *lugar* de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos *bares da esquina*, que se tornam, como vimos anteriormente, lugares privilegiados da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma CONFIGURAÇÃO ESPACIAL.²³

Mas existe também uma ampliação do domínio do espaço urbano para além do bairro, principalmente para os integrantes dos grupos culturais. É comum a realização de eventos como apresentações, shows, festas ou até mesmo reuniões, seja no centro da cidade, seja em alguma região mais distante. Mesmo com a falta de dinheiro e com a dificuldade do transporte, esses momentos não deixam de significar um desafio lúdico, capazes de trazer prazer e alegria. Podemos dizer que esses jovens produzem territorialidades transitórias afirmando, por meio delas, lugares numa cidade que os exclui. São nesses tempos e espaços que eles criam seu cotidiano, encontram-se, dão shows, divertem-se, perambulam pela cidade, reinventando temporariamente o sentido dos espaços urbanos.²⁴

Tudo isso ressalta a importância de pensarmos o tema do espaço e do lugar no contexto escolar. Isso nos permite pensar a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços, seja por meio dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer ou por meio da sociabilidade. Permite-nos também pensar de que forma os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida.

Aliada ao espaço, a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo. O tempo presente predomina e interroga o futuro e o passado. O hoje é a dimensão temporal onde muitos jovens concentram sua atenção. O tempo presente é vivido de diferentes formas conforme os espaços: nas instituições (escola, trabalho, família), ele assume uma natureza marcada pelos horários e pela exigência de pontualidade. Já na vivência em espaços não institucionais, a tônica se encontra na aleatoriedade, nas relações de sociabilidade, nos sentimentos compartilhados e na experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando os jovens experimentam uma ilusão libertadora, longe do tempo rígido da escola, do trabalho ou do controle de familiares.

JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO²⁵

Até então viemos tratando de algumas dimensões que constituem a condição juvenil da maioria dos nossos jovens de tal forma a contribuir para que você possa conhecer melhor o estudante que frequenta a sua escola. E agora vamos tratar de outra questão que consideramos muito importante no processo de formação dos nossos jovens: a P A R T I C I P A Ç Ã O .

Falar em participação implica levar em conta dois princípios complementares. Ela envolve o que se pode denominar de formação teórica para a vida cidadã – aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais etc. – e, também, a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos. Diante disso, fica a pergunta: será que esses dois princípios são colocados em prática na sua escola?

Trazendo essa questão para a escola e especificamente para o Ensino Médio, podemos indicar que um dos caminhos possíveis para pensarmos a formação democrática para a vida pública e para o exercício da cidadania passa pela dimensão da participação. A formação para a cidadania exige que tratemos da relação da *juventude e participação* com a escola. Mas, o que a participação dos jovens em grupos esportivos, culturais e religiosos ou em movimentos sociais, coletivos culturais, ONGs,



associações comunitárias e movimentos estudantis pode nos dizer a respeito da escola?

A noção de participação é ampla e diversa. Há vários sentidos para a palavra participação e várias formas de realizá-la. Em um sentido mais amplo, a participação nos remete à ideia de adesão das pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade. Em um sentido mais estrito, a noção de participação nos remete à **P R E S E N Ç A A T I V A** dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades. E essa noção tem a ver com a participação política ou com a participação cidadã. Os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos. Dito isso, afirmamos que a **E X P E R I Ê N C I A P A R T I C I P A T I V A** é, por sua própria natureza, uma experiência educativa e formativa.

A experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da **S O L I D A R I E D A D E** e da **D E M O C R A C I A** e por permitir o aprendizado da alteridade. Isso significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças. O exercício da participação pode ser, então, uma experiência decisiva para a vida dos jovens – um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se **I N D I V I D U A L I Z A R**, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social.

A dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e à liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública. Um jovem, por exemplo, que participa do Grêmio Estudantil, de uma associação comunitária ou de um grupo de *hip-hop* pode se tornar uma liderança positiva na sala de aula. **O E N G A J A M E N T O P A R T I C I P A T I V O** pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista. Nesse sentido, a participação pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no

interior da escola. E, da mesma forma, pode contribuir para a constituição de amplos processos formativos.

O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Essas dimensões da condição juvenil tratadas anteriormente, dentre outras possíveis, interferem diretamente na construção da multiplicidade dos modos de ser jovem existentes no Brasil. Além disso, interferem em outra dimensão fundamental nessa etapa da vida, que é a construção de identidades.

Como vimos discutindo, a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, que recebe e exerce influências, fazendo com que esse momento da juventude seja, por excelência, do exercício de inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e como cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem que cada um experimente e desenvolva suas potencialidades.

É nesse processo, permeado por descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, que o jovem se defronta com perguntas como: *quem sou eu? Para onde vou? Qual rumo devo dar à minha vida?* Questões cruciais que remetem à identidade e ao projeto de vida, dimensões que aparecem interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento.

Quando falamos em identidade não estamos nos referindo a um Eu interior natural, como se esse fosse uma capa colocada pela sociedade sobre o núcleo interno inerente. Ao contrário, estamos falando de uma elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo. A identidade, nessa perspectiva é, sobretudo, uma relação social, e, sendo uma I N T E R A Ç Ã O , carrega consigo uma tensão irresolúvel entre



o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual. Não nos sentimos ligados aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque essa é a condição para reconhecermos o sentido do que fazemos e para nos afirmarmos como sujeitos das nossas ações.

A construção das identidades tem sido cada vez mais afetada pelas transformações globais profundas que modificam as realidades mais próximas e também a intimidade do Eu. Vivemos numa sociedade planetarizada onde as transformações sociais são cada vez mais frequentes e intensas, numa outra relação com o tempo e o espaço. Uma sociedade na qual o eixo fundamental é a produção e a circulação de informações e, especialmente, um tipo particular de informação, que é a imagem. Por meio da intensificação da velocidade das informações, os jovens entram em contato (e, de alguma forma, interagem) com as dimensões locais e globais, que são determinadas mutuamente, mesclando singularidades e universalidades. Assim, obtêm acesso a diferentes modelos sociais e modos de ser e de viver que acabam por interferir nos processos identitários.

Tais transformações afetam diretamente a experiência juvenil, cuja vivência tende a ser informada por uma lógica baseada na reversibilidade, expressa no constante “vaivém” presente em todas as dimensões da vida dos jovens. Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje que amanhã poderá ser outro, sem grandes rupturas. Na área afetiva, predomina a ideia do “ficar”, e não necessariamente namorar, quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas duráveis. Também no trabalho podemos observar esse movimento com uma mudança constante dos empregos, reforçado pela própria precarização do mercado de trabalho, que pouco oferece além de “biscates” ou empregos temporários. É a presença dessa lógica que leva Pais²⁶ a caracterizar esta geração como “ioiô”, numa rica metáfora que traduz bem a ideia da vida inconstante das gerações atuais.

Essa reversibilidade é informada, tanto por uma postura baseada na experimentação que busca superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações, quanto por uma forma de lidar

com as precariedades e as exigências postas em seus percursos de vida. Nesse processo, os jovens tendem a testar suas potencialidades: improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos deles, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais como os da obrigação, da norma e da prescrição, e entre aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer.

Todo esse processo presente na sociedade contemporânea tende a fazer com que o jovem se exponha cada vez mais a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Enfim, o jovem atravessa instituições, grupos, campos de força e de lutas diferentes.²⁷ Nesse sentido, podemos afirmar que a construção das identidades é um processo cada vez mais complexo, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Ele acaba se constituindo como ator plural, com múltiplas identidades, produto de experiências de socialização em contextos sociais os mais diversos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e com outros modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc.

Mas a identidade não pode ser pensada apenas na sua dimensão de autoimagem individual ou grupal, como delineadora de indivíduos e grupos. Não é apenas a pergunta *QUEM SOU EU?* que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também *PARA ONDE VOU?*. A identidade individual e a coletiva, de alguma forma, interferem na invenção de caminhos e direções de vida e nos limites dados pela estrutura social, apontando para os desafios para se definir projetos de vida e modelos na transição para a vida adulta. Todo esse debate será aprofundado no texto da Wivian Weller presente neste livro.

Na sociedade atual é evidente que tanto a construção das identidades quanto a elaboração de projetos de vida, se mostram um desafio cada vez maior para os jovens. Como vimos, os jovens são aqueles que mais



sentem os efeitos da ampliação do acesso às informações, do crescimento dos estímulos e das oportunidades para a ação individual, tanto reais quanto simbólicas. Isso porque são mais receptivos à dimensão simbólica e porque são os destinatários de todo um fluxo de mensagens da indústria cultural, que nutre e amplia esse imaginário. Assim, experimentam uma ampliação dos campos cognitivo e emocional: tudo se pode conhecer, tudo se pode provar. Experimentam a reversibilidade de escolhas e decisões; tudo é passível de mudança. Vivenciam a ampliação das experiências simbólicas: tudo pode ser imaginado.

Mas esse processo se dá num contexto de ampliação das INCERTEZAS diante do qual a sociedade não dá referências para que o jovem construa sua própria identidade. Estão cada vez mais diluídas as fronteiras etárias e o jovem não conta com sinais externos que lhe indique as possíveis mudanças. Assim, é cada vez mais difícil construir sua identidade, pois ele tem de tomar a si mesmo como medida frente às mudanças obrigatórias. Ou seja, ele se depara com o problema do limite.

Os jovens não contam mais com os rituais, como os ritos de passagem, por exemplo, e cada vez menos está presente a *lei* da autoridade paterna. Eram esses os momentos que possibilitavam tirar o jovem do sonho infantil da onipotência e os confrontava, de alguma forma, com a poderosa experiência da dor e do sofrimento, inclusive com a possibilidade da morte. Ou seja, é a experiência do limite que amadurece. A falta de limite e a ilusão de que tudo é possível estão presentes no consumismo desenfreado, nas ações de violência ou no consumo de drogas: modos de perpetuar a necessidade onipotente de bem-estar, eliminando a carga de ter que enfrentar a si mesmo como limite.

Diante desse desafio, a escola, bem como os diversos espaços educativos, assumem papel fundamental. Não podemos nos esquecer de que esses espaços possibilitam, entre outras coisas, a convivência com a D I V E R - S I D A D E , na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças. É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece. Cabe ao mundo adulto criar espaços e situações por meio dos quais os jovens possam se defrontar com seus próprios limites.

Somada a isso, não podemos nos esquecer de uma outra tarefa fundamental da escola para jovens, que é a **A P R E N D I Z A G E M D A E S C O L H A**. Como vimos, no contexto atual, cada um é chamado a escolher e a decidir continuamente, fazendo dessas ações uma condição para a sobrevivência social. E a escolha também é objeto de aprendizagem: aprendemos a escolher assim como aprendemos a assumir a responsabilidade pelas nossas escolhas. Um e outro são aprendidos fazendo, errando, refletindo sobre os erros. Não podemos esquecer que a escolha e a responsabilidade por ela, bem como o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos. Cabe perguntar: onde nossos jovens estão aprendendo a escolher? Em que medida nossas ações educativas na escola privilegiam a formação de jovens autônomos?

Finalmente, queremos ressaltar um outro desafio posto aos jovens, principalmente para os mais pobres. As demandas de construção de identidades autônomas, bem como a ampliação de possibilidades, levam a um efeito perverso que pode ser caracterizado como uma nova desigualdade social. Além dos jovens pobres se verem privados da materialidade do trabalho e do acesso às condições materiais para vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se também com a **DESIGUALDADE** no acesso aos recursos para sua autorrealização. Surge, assim, uma nova desigualdade – marcada pela privação cultural e negação do acesso a experiências que possibilitam o autoconhecimento e a descoberta de seus potenciais. Retoma-se, aqui, a importância das políticas públicas para garantir a todos os jovens as possibilidades de vivenciarem a juventude como uma fase de direitos a fim de que possam construir identidades positivas e projetos que afirmem sua dignidade.

C O N C L U I N D O . . .

A construção de uma sociedade democrática não pode desconsiderar os desafios e dilemas vividos pelos diferentes sujeitos sociais nos seus ciclos da vida. Esse desafio está colocado para os jovens, para o mundo adulto e, principalmente, para os professores das escolas de ensino médio: como fazer para que nossas escolas consigam incorporar os objetivos da



formação integral dos nossos jovens consagrados nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio? Como fazer para que as nossas práticas educativas funcionem, de fato, como suporte nos processos de construção de identidades e projetos de vida dos jovens?

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e das redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados de nossas cidades.²⁸

Como fazer para que os jovens sejam sujeitos de suas próprias vidas e, assim, promotores da democracia? A compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens, o reconhecimento dos entraves para a vivência do ciclo de vida e a entrada na vida adulta, bem como o reconhecimento de experiências positivas, saberes, culturas e possibilidades de ação, podem contribuir para o **D I Á L O G O I N T E R - G E R A C I O N A L** no cotidiano escolar. Muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e espaços escolares têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos em que estão imersos. Dito de outra forma: a escola e seus professores precisam conhecer as trajetórias não escolares dos seus jovens alunos, as experiências e os espaços e tempos por meio dos quais constroem seus modos de vida.

Um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e para a comunicação. Propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. Assim como estimular

aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao “mundo de informações” e referências contraditórias que povoam cotidianos. Essas tarefas mediadoras, talvez, assumam mais significado do que apenas o ensino da lista de conteúdos que tendem a organizar currículos.

Mas esta **POSTURA DE ESCUTA** implica assumir a própria identidade e entrar em relação com a diferença rejeitando as desigualdades. A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, podem provocar situações de violência. Muitos dos **CONFLITOS** entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos, habitantes que são de diferentes territórios espaciais e simbólicos da cidade. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum.²⁹

Antes mesmo de se pensar quais atividades educativas deveriam ser oferecidas para os jovens, deveríamos nos colocar a questão de como contribuir para que esses sejam diretores de suas próprias vidas. O desafio para eles e elas é que se constituam como sujeitos éticos e autônomos em seus múltiplos territórios existenciais. Nesse processo há o reconhecimento do Outro também como indivíduo de existência legítima e necessária para o equilíbrio pessoal e coletivo que pode surgir da coexistência democrática nos múltiplos territórios de cidades e escolas.

NOTAS

- ¹ Este texto é uma compilação de vários trabalhos já escritos anteriormente pelos autores, explicitados na bibliografia. Já o primeiro tópico, que discute as questões relacionadas à noção de juventude, foi publicado originalmente no Caderno II da I Etapa do Curso de Formação de Professores do Ensino Médio sob o título: “O jovem como sujeito do ensino médio” (CARRANO *et al.* 2013).
- ² BRASIL, 2012.
- ³ BRASIL, 2011.
- ⁴ MAGNO, 2000.



- ⁵ PERALVA, 1997.
- ⁶ BRASIL, 1990.
- ⁷ BRASIL, 2013.
- ⁸ WAISELFISZ, 2013.
- ⁹ *Ibidem*, p. 5.
- ¹⁰ UNICEF, 2012.
- ¹¹ LEON, 2009.
- ¹² BAJOIT, 2003.
- ¹³ Caso queira aprofundar essa discussão sobre os conceitos de adolescência e juventude, ver LEÓN, 2009.
- ¹⁴ CARRANO, 2010.
- ¹⁵ Consultar ARIES, 1981; ELIAS, 1994; PERALVA, 1997; ABRAMO, 1994.
- ¹⁶ IBGE, 2010.
- ¹⁷ Em 2009, 48% da população brasileira vivia em domicílios com renda per capita entre R\$248,00 e R\$867,00. Relatório da SAE, *Comissão para Definição da Classe Média no Brasil*. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Relatório-Definição-da-Classe-Média-no-Brasil1.pdf>>.
- ¹⁸ FANFANI, 2000; SPOSITO, 2005.
- ¹⁹ Ver uso do termo em “Os Ninguéns”. In: GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 31.
- ²⁰ Dentre eles podemos citar: SPOSITO (1993, 1999), ABRAMO (1994), CALDEIRA (1984), MINAYO (1999), ABROMAVAY (1999). Essa mesma tendência é constatada entre os jovens portugueses analisados por PAIS (1993), ou jovens italianos analisados por CAVALLI (1997).
- ²¹ PAIS, 1993, p. 94.
- ²² MORCELLINI, 1997, p. 118.
- ²³ PAIS, 1993.
- ²⁴ HERSCHMANN, 2000.
- ²⁵ Tópico publicado originalmente no Caderno II da I Etapa do Curso de Formação de Professores do Ensino Médio sob o título: “O jovem como sujeito do ensino médio” (CARRANO *et al.*, 2013).
- ²⁶ PAIS, 2003.
- ²⁷ LAHIRE, 2002.
- ²⁸ CARRANO, 2010.
- ²⁹ CARRANO, 2011.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.
- ABRAMO, Helena. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.
- ÁRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CNE/CEB 05/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 23 set. 2013.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 23 set. 2013.
- BRASIL. *Formação de Professores do Ensino Médio: etapa I - caderno II, o jovem como sujeito do ensino médio*. Secretaria de Educação Básica. Org. de Paulo Carrano e Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR, 2013.
- CAIAFA, Janice. *Movimento punk na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CARRANO, Paulo. *Juventudes: as identidades são múltiplas*. *Revista Movimento*, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, p. 11-27, 2000.
- CARRANO, Paulo. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 1.
- CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-211. v. 1.
- CARRANO, Paulo. *Jovens, territórios e práticas educativas*. Rio de Janeiro: Revista Teias, v. 12, n. 26, set./dez. 2011. p. 3-6.



CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Jovens de Brasil: dificuldades de finais del siglo y promesas de um mundo diferente. *Jovenes: Revista de Estudos sobre Juventud*. México: Nueva Época, año 6, n. 17, jul./dic. 2002.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. In: VIEIRA, Maria Manuel *et al.*(Org.). *Habitar a escola e as suas margens*: geografias plurais em confronto. Instituto Politécnico de Portalegre: Portalegre/Portugal, 2013. p. 99-108.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

DAYRELL, Juarez. Cultura e identidades juveniles. *Ultima década*. Vina Del Mar, Chile, año 11, n. 18, p. 69-92, abr. 2003.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. Formação de agentes culturais juvenis. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 6., Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Proex/UFMG, 2003. p. 1-4.

DAYRELL, Juarez. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. *Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud*. México, n. 22, p. 128-147, 2005.

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

DAYRELL, Juarez. *A escola faz juventudes?* Reflexões sobre a socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1111, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. *A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil*: desafios e perspectivas. Relatório de pesquisa. Brasília: UNICEF/MEC. 2012. Mimeo.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FANFANI, Emílio. Culturas juvenis y cultura escolar. *Documento apresentado no seminário Escola Jovem*: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

FEIXA, Carlos. *De jóvenes, bandas e tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.

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

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEON, Oscar D'ávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, Maria Tereza; SOUSA, Sonia M. Gomes. *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG/Cânone Editorial, 2009. p. 53-61.

MAGNO, Alexandre. Não é fácil. Intérprete: Charlie Brown Jr. In: *Nadando com os tubarões*. Virgin Records, Reino Unido. Faixa 3.

MELUCCI, Alberto. *Il gioco dell'io: il cambiamento di sè in una società global*. Milano: Feltrinelli, 1996.

MORCELLINI, Mario. *Passagio al futuro: formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*. Milão: Franco Angeli, 1997.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Ambar, 2003.

PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virginia. *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n. 5/6, maio/ago., set./dez. 1997. p. 15-24.

UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa. *Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

SPOSITO, Marília P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social. Revista Sociologia da USP*. São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 161-178, 1993.



SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis*: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2013*: homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA/Flacso Brasil, 2013.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Juventude e política social. São Paulo: Editora Escuta; Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

JOVENS NO ENSINO MÉDIO: PROJETOS DE VIDA E PERSPECTIVAS DE FUTURO

WIVIAN WELLER

INICIANDO O DIÁLOGO...

Neste artigo buscaremos refletir um pouco sobre a noção de transição e sobre os impasses relacionados a esse momento, já que as mudanças dos padrões culturais entre as gerações anteriores e a geração atual, de alguma forma, representam o reconhecimento público de que os jovens já passaram pelo período da puberdade e estão aptos para assumir novos papéis característicos da vida como adultos. Mas, sobretudo, buscaremos compreender um pouco melhor a importância dos projetos de vida e as dificuldades que muitos jovens enfrentam quando a sociedade espera que eles possam estar preparados para tomar os rumos de suas vidas, assumir responsabilidades e responder pelas consequências das decisões tomadas.

ENSINO MÉDIO E TRANSIÇÕES

De forma geral, é possível afirmar que a juventude representa um grupo geracional e que o Ensino Médio constitui uma etapa da escolarização que coincide com um período da vida dos jovens, geralmente entre 14 e 18 anos. Sabemos, no entanto, que parte dos estudantes do Ensino Médio não se encontram nessa faixa etária, o que faz com que a formação em nível médio também coincida com outros períodos da juventude ou até mesmo com a vida adulta. Quando estamos tratando do conceito de juventude, é importante compreendermos que não se trata de uma prorrogação da infância ou de uma fase transitória para a vida adulta, como já discutido por Juarez Dayrell no texto anterior. Nesse sentido, o Ensino Médio também não pode ser pensado como extensão do ensino fundamental ou unicamente como um momento transitório ou preparatório para o que virá após a conclusão e obtenção do diploma, como discutido no texto de Nora Krawczyk nesse livro. Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver



seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo.

A noção de *transição* está profundamente enraizada no modelo de Ensino Médio atual e muitas vezes a juventude também é reduzida à ideia de que se trata de uma fase passageira, provisória entre a infância e a vida adulta. O termo *transição* está relacionado à saída de um lugar para outro. A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens.

Sabemos que o primeiro emprego formal, a conquista de um teto próprio, a celebração de determinados rituais, entre outros, costumam ser vistos como marcadores de *transição* para a vida adulta. No entanto, alguns desses eventos passaram por ressignificações ou perderam o *status* de “ritos de passagem”, transformando-se em “ritos de impasse”.¹ Verifica-se também uma imprecisão com relação à idade em que determinados eventos acontecem (se é que eles acontecem), tornando as fronteiras “cada vez mais borradas”.² O ingresso no mundo do trabalho – como discutido por Carla Corrochano neste livro – também não ocorre de forma linear e, nos dias atuais, o desemprego ou subemprego entre a população jovem tem aumentado no Brasil assim como em outros países. A saída da casa dos pais ou conquista da *autonomia residencial* – que nos países do norte da Europa representa o indicador mais importante na *transição* para a vida adulta³ – é outra característica que não constitui um marcador de *transição* no contexto brasileiro.⁴

É importante, além disso, termos em mente que as formas e os tempos de *transição* não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e os do masculino, para jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos e para jovens cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica, entre outros.

Mas quais seriam as condições necessárias para que os jovens possam projetar-se para um futuro? Do ponto de vista da psicologia social e do desenvolvimento humano, existem expectativas a serem alcançadas na infância, juventude e na vida adulta, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Expectativas de desenvolvimento em diferentes fases de vida e *status* a ser adquirido entre as transições

EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA			
Desenvolvimento emocional	Desenvolvimento da inteligência	Desenvolvimento de habilidades motoras e da fala	Desenvolvimento de competências sociais básicas
↓		↓	
Desempenho autônomo		Estabelecimentos de contatos sociais de forma independente	
EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO NA JUVENTUDE			
Competências sociais e intelectuais	Desenvolvimento do papel de gênero e capacidade de relacionamento	Competências relacionadas à utilização do mercado	Desenvolvimento de um sistema de normas e valores
↓	↓	↓	↓
Papel profissional	Papel conjugal e familiar	Papel cultural e como consumidor	Papel como cidadão político
EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO NA FASE ADULTA			
Autonomia financeira	Construção da família e educação dos filhos	Participação no campo da cultura e do consumo	Participação política

Fonte: Adaptado pela autora a partir de HURRELMANN, 1994, p. 47.

O quadro acima destaca quatro expectativas relacionadas à juventude e à transição para a vida adulta. Resumindo, espera-se que os jovens adquiram autonomia financeira, que estejam cientes de seus papéis em uma relação conjugal e também como futuros pais/mães, que estejam preparados para atuar no campo da cultura, do consumo e da política. Mas como já discutido por outros autores e ao longo deste livro, essas



transições não ocorrem de forma linear e a concretização das expectativas descritas acima não dependem exclusivamente dos jovens. Por exemplo, a autonomia financeira também depende da oferta no mercado de trabalho, como discutido por Carla Corrochano. A participação no campo da cultura e do consumo está relacionada, em certa medida, ao tipo de emprego ou atividade remunerada que terão. Atualmente, os jovens brasileiros têm questionado a forma como a classe política e os canais de participação estão organizados.⁵ Em condições sociais de grande insegurança e de risco, muitos jovens encontram refúgio em projetos de curto ou curtíssimo prazo.⁶ Mas discutiremos nas seções seguintes os projetos de vida como momento próprio da juventude e a importância da escola nesse contexto.

JOVENS, PROJETOS DE VIDA E PERSPECTIVAS DE FUTURO: A NOÇÃO DE PROJETO E SUA IMPORTÂNCIA NA JUVENTUDE

Para Alfred Schütz, o termo *projeto* indica uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, que, por sua vez, está relacionado ao “campo de possibilidades” que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática.⁷ Nessa perspectiva, podemos argumentar que a conduta organizada é adquirida no processo de socialização primária e secundária, como discutido no texto de Ana Paula Corti neste livro. A escola enquanto instância de socialização secundária desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos. Mas, em alguns contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas, vem sendo atribuída pouca prioridade a essa função, julgando que a elaboração de projetos de vida é papel das famílias e que as instituições de ensino devem concentrar seus esforços na preparação do jovem para a inserção no mercado de trabalho.

Para que possam desenvolver projetos, os jovens do Ensino Médio também teriam que estar em condições de encontrar os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida, algo muito mais amplo e difícil do

que pensar apenas na profissão que pretendem seguir ou se desejam constituir família no futuro. Essa noção de propósito ou **P R O J E T O V I T A L** (*purpose* em inglês) vem sendo mais discutida pela psicologia do desenvolvimento humano e pela psicologia positiva, campo mais recente do conhecimento. O psicólogo norte-americano William Damon, em livro traduzido para o português sob o título *O que o jovem quer da vida*, traz a seguinte definição: “Projetos vitais representam uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja significativo para o *self* e consequentemente para o mundo além do *self*”.⁸ Para o autor, projetos vitais – como o próprio termo informa – são metas de maior alcance e pensadas para um período mais longo. Elas podem estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal, mas vão além disso, apresentando também um componente social ou coletivo, entre outros: o desejo de fazer a diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas maiores. Em muitos casos, os projetos vitais podem não ser alcançados durante suas vidas, por exemplo, extinguir a pobreza ou estabelecer a paz no mundo. Mas mesmo um propósito ambicioso não pode ser visto como ingênuo.⁹

Na perspectiva da psicologia positiva, os projetos vitais são constitutivos porque não só conferem sentido à biografia dos indivíduos, mas também se destinam às causas sociais e coletivas mais amplas. No entanto, é preciso certo cuidado na análise do que são esses propósitos ou projetos vitais, para não correremos o risco de atribuir falta de sentido às biografias de jovens que não apresentam envolvimento em questões sociais ou coletivas consideradas “mais nobres” ou de maior alcance. Os jovens brasileiros vivem situações bastante adversas. Em algumas histórias de vida nos deparamos com jovens que, aos 26 anos de idade, não haviam desenvolvido projetos de vida mais amplos, pois a realidade concreta não permitia que desenvolvessem planos para as etapas posteriores de suas vidas. Uma das respostas que obtivemos foi: “Eu não tinha nem muita perspectiva de vida também, eu achava que eu não ia durar muito também, eu achava que eu não ia chegar aos 26 anos de jeito nenhum...”.¹⁰

Como já discutido, o Ensino Médio representa uma etapa de formação intelectual, mas também de **F O R M A Ç Ã O H U M A N A** significativa. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio coincide com um momento



próprio da juventude enquanto grupo geracional. Nesse contexto, os projetos de vida assumem uma centralidade. Durante o Ensino Médio, os jovens também se fazem muitas perguntas. Algumas questões estão relacionadas às identidades e aos conflitos em torno dessas identidades, que podem tanto estar sendo construídas ou também desconstruídas, como Dayrell e Carrano nos mostraram em seu texto “Juventude e Ensino Médio: quem é este jovem aluno que chega à escola?”.

Outras questões estão relacionadas à posição que ocupam no mundo, às possibilidades de mudar seus destinos pessoais, de romper com barreiras impostas pelo meio social de origem, de superar situações de discriminação e de violência que, muitas vezes, limitam a construção de projetos de vida. A convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida. Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção mas também de viabilização de projetos de vida.

PROJETOS PROFISSIONAIS

Como já afirmado anteriormente, a escola de Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo. Ainda assim, pais, professores e outros profissionais, por vezes, não compreendem a dificuldade dos jovens para definir seus projetos profissionais e descobrir seus talentos, habilidades e anseios em relação à profissão na vida adulta.

O exercício de projeção em uma situação futura, assim como a tentativa de encontrar formas de viabilização da profissão idealizada ou da profissão que está ao alcance dos jovens nos respectivos contextos

são fundamentais nessa fase do Ensino Médio. Mas nem sempre os jovens encontram apoio e condições necessárias para esse exercício de EXPERIMENTAÇÃO e identificação de possibilidades que podem tornar-se concretas, ou seja seja, que podem avançar de uma fase mais geral – relacionada ao “sonho” ou desejo de alcançar uma determinada profissão –, e os recursos, exigências e organização que se fazem necessários para a realização desses projetos.¹¹ Aos olhos dos adultos, os jovens são vistos, muitas vezes, como “sonhadores”, “confusos” e “indecisos”, como podemos observar no exemplo abaixo:¹²

Bf: (...) A gente sempre conversa. O que você vai querer ser? Em que você vai se formar? Ah, nisso. Então, tem sempre essa conversa em relação ao futuro também. O que cada um quer fazer da vida.

Yf [entrevistadora]: Já que vocês conversam sobre tudo o que querem ser, vocês já têm planos para quando vocês terminarem a escola?

Cf: Eu tenho. Eu gosto muito de português. Eu queria me formar em Letras ou então ser estilista. Gosto muito de português e gosto muito de desenhar roupa. Ou Letras ou estilista. Ainda tenho uma dúvida assim.

Af: Eu ainda não me decidi muito não, porque eu gosto muito de dançar e eu queria, ainda não está no meu alcance, mas eu queria entrar numa escola de balé pra poder mesmo aprender balé puro, puro. Queria também me formar em Medicina, mas agora estou querendo mais Psicologia também.

Bf: Meu pai diz que eu sou sonhadora demais... *Pai, eu acho que vou prestar vestibular pra medicina. Ah, mas ontem era Psicologia. Não, pai, porque Psicologia é o sonho desde pequena. Não, minha filha, quando você era pequena, você sonhava em ser professora. Ah, não pai, acho que eu vou trabalhar no que eu gosto de fazer mesmo, que é dançar. Fazer Educação Física, porque eu posso dar aula em academia. Ah, não entendo o que você quer fazer...* Eu pretendo o seguinte. No ano que vem, fazer um concurso e passar, se Deus quiser, para ter condições para pagar uma faculdade.



Não está barato. Qualquer emprego que você acha não dá pra pagar uma faculdade. Tem que ser um *emprego* mesmo pra você conseguir pagar a faculdade. E eu quero me formar em Educação Física pra conseguir dar aula em academia. Montar o negócio meu mesmo, abrir escola de dança, academia, nesse sentido.

Df: Eu também sou bem confusa, porque antes eu queria ser médica. Depois eu quis ser psicóloga. Aí, agora, eu já quero mexer com música, com dança, cantar. E minha mãe brigava muito comigo, porque primeiro eu queria tocar guitarra, aí depois eu já queria bateria, comecei a aprender bateria. Então, eu sou bem confusa. Ainda não me decidi mesmo. Eu só sei que eu quero trabalhar com música, ou cantando, ou dançando.

Entre as possíveis profissões idealizadas pelas jovens entrevistadas, observa-se que as estudantes identificadas como Af, Bf e Df desenvolveram, em algum momento de suas vidas, o interesse pela área de Medicina. Posteriormente – talvez em função da dificuldade de acesso a um curso que é ofertado em poucas universidades –, passaram a vislumbrar a possibilidade de cursar Psicologia. Ambas profissões parecem não fazer parte do ciclo de profissões com as quais as jovens estão familiarizadas, por exemplo, por meio de algum familiar ou pessoa próxima atuando nesses campos, ou através de alguma atividade concreta que tenha viabilizado maior contato e informação sobre essas profissões. Mas, apesar das oscilações e dúvidas entre um curso e outro naquele momento (2º ano do Ensino Médio), estavam decididas a dar continuidade aos estudos em uma instituição de Educação Superior. Já a jovem Cf parece estar mais orientada para uma formação em nível técnico ou técnico-superior, demonstrando interesses variados como técnicas de massagem, organização de festas e eventos, desenho de roupas e estilismo. Também relata gostar de português e que poderia imaginar-se cursando Letras. Mas havendo possibilidades concretas (“o meu forte mesmo”), gostaria de dedicar-se ao campo da moda e estilismo. Observa-se que as jovens expressam um certo desconhecimento do que são, de fato, as profissões apontadas, as suas demandas específicas, bem como um desconhecimento do que seja

o curso e das possibilidades reais de concorrer a um deles para a entrada no Ensino Superior, temas que poderiam muito bem ser tratados no Ensino Médio como forma de contribuir nesse processo de escolhas.

Um aspecto em comum entre as estudantes e que parece constitutivo no processo de transição para a escolha do curso/profissão após a conclusão do Ensino Médio está relacionado às atividades em torno da dança. As jovens participam de um grupo de *street dance* organizado pelo Ministério da Dança de uma igreja evangélica. Por meio da dança, passaram a interessar-se por canto, instrumentos musicais, moda (elaboração da roupa para as apresentações do grupo) e ensino de dança. Em outras palavras: o esboço de projetos profissionais, passíveis de serem alcançados de forma concreta, começou a ser delineado no âmbito dessa experiência. Esse é, sobretudo, o caso de Bf, que parece estar decidida a cursar Educação Física ainda que, para tanto, tenha que ingressar primeiro no mercado de trabalho. A universidade pública parece estar aquém das possibilidades, fazendo com que a jovem direcione seus esforços para a conquista de um “empregão” que possibilite o financiamento do curso desejado.

Sabemos, no entanto, que a conclusão do Ensino Médio não a conduzirá automaticamente à Educação Superior ou a um “emprego com carteira assinada”. O percurso dos que desejam ingressar na universidade bem como dos que esperam encontrar um emprego com carteira assinada logo após a conclusão do Ensino Médio nem sempre ocorre de forma linear. Pesquisas revelam que alguns estudantes oriundos de escolas públicas chegam a permanecer três ou quatro anos em cursinhos vestibulares, sendo aprovados na universidade somente após a sétima ou oitava tentativa.¹³ As falas reproduzidas no quadro abaixo podem ser tomadas como ilustrativas para as dificuldades enfrentadas por estudantes que não desistiram diante das barreiras impostas pelo vestibular e da forte concorrência existente em alguns cursos:

Diana: (...) depois eu saí do segundo grau, tive meu primeiro emprego (...) aí eu trabalhei, primeiro um ano e meio eu trabalhando e estudando, fazendo cursinho, cursinho pré-vestibular no ZY (...) depois eu fiquei mais cinco semestres no ZY, então



eu estudei quatro anos no ZY, fiquei quatro anos de cursinho pra, fazendo tipo um curso, na verdade uma graduação (...) tanto que eu sou *expert*, eu sou *expert* em cursinho preparatório (risos).¹⁴

Amanda: (...) quando eu saí da escola, da escola pública eu terminei o terceiro ano, aí a minha mãe trabalhava numa casa de uma mulher e a minha mãe conversou com ela né, que, que eu tava terminando o segundo grau e que ela não queria que eu parasse de estudar né, que ela queria que eu tivesse um curso superior. Aí ela falou pra minha mãe que ela poderia, ela, tinha o ZY né, um cursinho e tal, e eu poderia ir lá estudar pra fazer um vestibular né. A única alternativa que eu tinha naquele momento era fazer o vestibular da UnB que era de graça e tal e eu só tinha que pagar a inscrição. Aí eu fui fazer o cursinho no ZY, aí eu fiquei fazendo o cursinho no ZY, aí o primeiro semestre né a patroa da minha mãe pagou e ela ia pagando por mês e descontando do salário dela. Aí depois eu consegui uma bolsa lá no ZY, aí lá como lá tem prova, todo semestre tem prova né, quem faz a prova consegue bolsa-desconto. Aí eu fui fazendo a prova aí eu tava com, eu consegui um desconto de oitenta por cento né. Aí eu continuei estudando, aí eu fiquei lá dois anos e meio estudando lá. E assim, aí eu queria muito entrar na Engenharia né, porque eu já tinha entrado em contato com o pessoal da informática e eu já conhecia umas pessoas também lá e tinha, e conversava com um cara que fazia Ciência da Computação e eu queria porque queria fazer Engenharia. Aí toda vez que eu ia fazer inscrição pro vestibular eu falava, eu vou mudar porque tenho que entrar não posso ficar a vida inteira no cursinho (risos). Aí eu nunca mudava, assim né. Aí foi que eu passei, até que enfim né, um dia (risos).¹⁵

Jovens à procura de emprego com carteira assinada logo após a conclusão do Ensino Médio também relatam dificuldades de inserção no mundo do trabalho formal. Mesmo concluindo o Ensino Médio na idade condizente, entre 17 e 18 anos, o emprego formal não foi conquistado,

entre outros, por jovens residentes em grandes centros urbanos nos anos posteriores ao Ensino Médio.¹⁶ Alguns, com mais de 20 anos, ainda dependiam economicamente de seus pais em função de só haverem conseguido realizar “bicos” até essa etapa de suas vidas, como podemos observar nos exemplos a seguir:

Trabalho, mesmo, nenhum. Assim, o bom assim é que tem muita gente que não consegue fazer uma entrevista, pelo menos eu consegui pelo menos umas vinte, né, foi meio assim, mas foi bom assim, aí dá um pouco de esperança pra gente. Mas teve alguns lugares que eu só fui pra entregar currículo, teve outros assim bastante que foi só entrevista, isso aí, mas emprego mesmo eu não consegui nenhum. Até hoje foi só bico mesmo. (Pâmela, 21 anos, negra, Ensino Médio completo).¹⁷

Quando você é novo, é bom, é legal ter tempo livre, jogar bola, ficar na rua, mas quando você já está velho não é bom não, você tem que trabalhar. (...) Estou velho, já, 20 anos nas costas, estou velhão, já, pra depender da minha mãe, não vale a pena, não, ficar só dependendo dela. Tenho que ajudar ela agora. (...) Quando chegar nos 17 anos, 18 anos, já é bom começar a pensar, já tá ficando meio madurinho, já. (Rogério, 20 anos, negro, Ensino Médio completo).¹⁸

O aumento da obrigatoriedade do tempo de escola estendido até os 17 anos com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que definiu nova redação aos incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição Federal, exigirá não só mudanças nos currículos de Ensino Médio, mas também esforços dos governos e da sociedade civil no sentido de criar instâncias mediadoras das etapas subsequentes ao Ensino Médio. As dificuldades enfrentadas estão relacionadas a problemas estruturais e de ordem econômica, que não são exclusivos do Brasil, mas que demandam ações concretas do país em que vivemos.



CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA E IMPORTÂNCIA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos,
preocupados e comprometidos, possa mudar o mundo.

*Margaret Mead*¹⁹

O ofício de mestre, bem como o reconhecimento social da profissão docente, passou por um processo de desvalorização na sociedade brasileira. Alguns estudos atribuem essa perda de *status* ao processo de feminização do magistério e ao MODELO TECNICISTA de educação que passou a ser adotado em nosso país.²⁰ A partir do momento em que professores deixaram de produzir conhecimentos para reproduzir conteúdos descritos em livros didáticos, passou-se a atribuir menos importância à profissão. Novas profissões – que rapidamente alcançaram prestígio ou que se tornaram mais atrativas em termos financeiros –, também contribuíram para esse intenso processo de desqualificação da carreira docente. Por último, o fato de as universidades estabelecerem critérios menos rigorosos para os cursos de licenciatura também faz com que eles sejam vistos como mais fáceis, logo, menos importantes. Nesse sentido, o processo de inferiorização da função docente inicia antes mesmo do ingresso na carreira.

Alguns professores, ao assumirem uma profissão pouco valorizada e mal remunerada na maioria dos estados brasileiros, acabam desenvolvendo posturas mais passivas, restringindo a atuação ao mínimo exigido e envolvendo-se muito pouco com os trabalhos da escola. Mas esse modelo também é recorrente em outras áreas e não pode ser visto como um perfil profissional exclusivo da carreira docente. Apesar das inúmeras dificuldades e dos problemas com os quais se deparam, contamos com um número significativo de profissionais engajados e preocupados com o destino dos jovens após a conclusão do Ensino Médio. São professores que buscam A M P L I A R O H O R I Z O N T E de possibilidades de

seus estudantes, encorajando-os e estimulando-os na busca de oportunidades melhores, como podemos observar no exemplo a seguir:²¹

Ef: No segundo grau eu tive um professor que ele, *eh*, na verdade acho que não foi um professor, né, foi mais que um educador, que é mais forte ainda, né. Porque ele falava pra gente não parar que aquilo era muito pouco (...) Era um professor acho que de filosofia eu acho, no segundo grau, de filosofia ou sociologia não sei, que, não, acho que era de filosofia mesmo, que depois acho que ficaram obrigatórias essas matérias. Porque ele falava assim, né, ele falava até de estágio, aí fui atrás de estágio, fiz estágio no Ministério da Fazenda, depois no segundo ano. E aí depois sei lá, depois com as coisas que ele me falava, eu disse para mim mesmo que eu não ia parar...

A atuação desse professor descrito pela jovem entrevistada pode ser tomada como exemplo para a citação de Margaret Mead que abre a discussão desse tópico, ou seja, para um profissional que jamais duvidou da capacidade de seus estudantes. Seu comprometimento e envolvimento parece não estar restrito somente ao ensino de filosofia ou sociologia, uma vez que também buscou auxiliar seus estudantes na construção de seus projetos de futuro. Certamente, poderíamos trazer outros exemplos semelhantes. Muitos professores que estão lendo esse artigo também se recordarão de algum estudante que foi auxiliado de forma semelhante. Além do incentivo à continuação dos estudos, professores também costumam orientar os jovens em outros aspectos de suas vidas.

Apesar de VISÕES PESSIMISTAS SOBRE NOSSOS JOVENS – que circulam, sobretudo, nos meios de comunicação, mas também entre alguns profissionais da educação –, não podemos deixar de acreditar na CAPACIDADE HUMANA DE PROMOVER MUDANÇAS. No entanto, para que os jovens do Ensino Médio possam promover mudanças ou assumir a função de agentes revitalizadores da sociedade como Karl Mannheim²² preferiu definir, é preciso investir tanto na formação



voltada para o domínio de conhecimentos necessários para que possam desenvolver projetos de vida quanto na formação enquanto sujeitos em processo de construção de identidades e pertencimentos.

ALGUMAS REFLEXÕES

O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras.²³

O trabalho com estudantes do Ensino Médio deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estes certamente terão impacto tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais.

NOTAS

¹ PAIS, 2009.

² CARRANO, 2010.

³ PAIS, 2009.

⁴ Jovens da classe média já foram apelidados pelos meios de comunicação de “geração canguru”, ou seja, de uma geração que, por fatores distintos, prolongam o

tempo de convivência familiar sob um mesmo teto (NUNES; WELLER, 2003; HENRIQUES; FERES-CARNEIRO; RAMOS, 2011).

- ⁵ As manifestações ocorridas no mês de junho de 2013 demonstram a insatisfação de grande parte dos jovens com as instâncias do Executivo, Legislativo e Judiciário, denunciando, entre outros, os problemas relacionados à corrupção, as prioridades atribuídas pelo poder público a determinados eventos, a falta de investimento no transporte público, na educação e na saúde.
- ⁵ Sociólogo austríaco de origem judia que migrou para os Estados Unidos em 1939 em função da ascensão do nazismo.
- ⁶ LECCARDI, 2005.
- ⁷ SCHÜTZ, 1979; VELHO, 1994.
- ⁸ DAMON, 2008, p. 33. Tradução da autora.
- ⁹ *Ibidem.*
- ¹⁰ WELLER, 2011, p. 184.
- ¹¹ Recomenda-se também a leitura do artigo “Juventude, projetos de vida e ensino médio”, de Geraldo Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana Batista dos Reis, que apresenta resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio no Pará. A pesquisa dos autores “abordou a realidade do Ensino Médio na ótica dos jovens, analisando a relação que eles estabeleciam entre os seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização” (2011, p. 1067). O artigo encontra-se disponível online no endereço <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2013.
- ¹² Trechos retirados de arquivo do grupo de discussão realizado por Wivian Weller com quatro estudantes do sexo feminino do 2º ano do Ensino Médio em uma escola localizada em Ceilândia, DF, em setembro de 2004.
- ¹³ WELLER; PFAFF, 2012.
- ¹⁴ Entrevista narrativa realizada por Erika Ferreira e Raquel Rosário com Diana (nome fictício), 24 anos, estudante do 5º semestre de Ciências Políticas da Universidade de Brasília. Data: 10/2007
- ¹⁵ Entrevista narrativa realizada por Wivian Weller com Amanda (nome fictício), 21 anos, estudante do 5º semestre do curso Engenharia de Redes da Universidade de Brasília. Data: 09/2007.
- ¹⁶ CORROCHANO, 2008; DAYREL; CORROCHANO, 2009.
- ¹⁷ CORROCHANO, 2008, p. 178.



- ¹⁸ *Ibidem*, p. 235.
- ¹⁹ No original: “Never doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world.” In: <<http://www.interculturalstudies.org/main.html>>. Acesso em 22 de março de 2013.
- ²⁰ COSTA, 1995.
- ²¹ Fonte: Entrevista narrativa realizada por Erika Ferreira e Raquel Rosário com Diana (nome fictício), 24 anos, estudante do 5º semestre de Ciências Políticas da Universidade de Brasília. Data: 10/2007.
- ²² MANNHEIM, 1961.
- ²³ EPSTEIN; JOHNSON, 2009; WELLER; SILVA; CARVALHO, 2011.

REFERÊNCIAS

BAKER, David P.; STEVENSON, David L. Mothers’ strategies for children’s school achievement: managing the transition to high school. *Sociology of Education*. American Sociological Association, v. 59, p. 156-166, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. Rio de Janeiro, v. 30, p. 60-68, 2008.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, Cristina A. et al. (Org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o Ensino Médio*. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010. p. 143-167.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. *Ensino Médio Integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos Agropecuária e Agroindústria em Guanambi, BA*. Dissertação (Mestrado em Educação), Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

CORROCHANO, Maria Carla. *O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAMON, William. *The path to purpose: How young people find their calling in life*. New York: Free Press, 2008 [Em português: *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009].

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em 02/03/2013.

DAYRELL, Juarez; CORROCHANO, Maria Carla. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUZA, Sonia Maria Gomes (Org.). *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Goiânia: Cânone Editorial/Editora UFG, 2009. p. 119-136.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. Jovens produzindo identidades sexuais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 83-92, 2009.

HENRIQUES, Celia Regina; FERES-CARNEIRO, Terezinha; RAMOS, Elsa. Ajustes entre pais e filhos adultos coabitantes: limite e transgressão. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 16, n. 4, 2011.

HURRELMANN, Klaus. *Lebensphase Jugend*. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim; München: Juventa, 1994.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado de futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

MANNHEIM, Karl. “O problema da juventude na sociedade moderna”. In: _____. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961. p. 36-61.



MEAD, Margaret. *Adolescência y Cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós, 1990.

NEWMAN, Barbara *et al.* The transition to high school for academically promising, urban, low-income african american youth. *Adolescence*. San Diego, v. 35, n. 137, p. 45-66, 2000.

NUNES, Brasilmar Ferreira; WELLER, Wivian. A juventude no contexto social contemporâneo. *Estudos de Sociologia (Recife)*, Recife, v. 9, n. 2, p. 43-57, 2003.

PAIS, José Machado. *A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse*. *Saúde e Sociedade*, v. 18, p. 371-381, set. 2009.

SCHÜTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não formal. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-97, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/9649>>. Acesso em 02/03/2013.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

WELLER, Wivian. Multiculturalismo e políticas da diferença. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; FREITAS, Revalino Antonio de; TOSTA, Tania Ludmila. (Org.). *Sociologia e Educação em Direitos Humanos*. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010. p. 35-49.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, ago. 2010.

WELLER, Wivian. *Minha voz é tudo o que eu tenho*. Manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Transições entre o meio social de origem e o *milieu* acadêmico: discrepâncias no percurso de estudantes oriundas de escolas públicas na Universidade de Brasília. *Revista Estudos de Sociologia*. Recife, v. 18, n. 2, ago./dez. 2012.

WELLER, Wivian; SILVA, Iraci Pereira da; CARVALHO, Nivaldo M. Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2011. p. 273-295. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf?PHPSESSID=ffd4c26149ea097fe848a3c62d7d6983>. Acesso em 02/02/2013.

SEÇÃO 3

JUVENTUDE, ESCOLA E SEUS CURRÍCULOS



OS JOVENS, SEU DIREITO A SE SABER E O CURRÍCULO

MIGUEL G. ARROYO

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos” e se inquietam por saber mais e mais. Estará, aliás, no reconhecimento de seu pouco saber de si uma das razões dessa procura.

Paulo Freire

O título do capítulo é intencional. Na epígrafe de Paulo Freire, buscamos uma justificativa. Por que pensar nos currículos do ensino médio dando centralidade ao direito dos jovens educandos a se saber? Os jovens-adultos, populares em particular, que vão chegando às escolas não se identificam com as análises que Paulo Freire já fazia no final dos anos de 1960? O próprio Paulo explicita que ao falar da dramaticidade da hora atual pensa “nos movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, que manifestam em sua profundidade, a preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e como estão sendo...”¹

Para Paulo Freire, quanto mais dramática é a forma de viver, de ser no mundo, mais exposto fica o reconhecimento do pouco saber do mundo e de si mesmo. O que leva à procura do conhecimento de si, do mundo e do lugar no mundo.

O DIREITO A SE SABER

A hipótese de Paulo Freire se aplica aos jovens-adultos populares que chegam ao Ensino Médio. Chegam às escolas, insistem em continuar na educação média à procura do conhecimento, mas que conhecimentos? De si e do seu ser no mundo? Com esse mesmo olhar, os alunos são pensados por tantos dos seus professores que trabalham com os jovens-adultos que chegam aos cursos diurnos e noturnos e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que os reconhecem *Outros*. Esses jovens-adultos trazem experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dramáticas, de percursos escolares tensos. Trazem às escolas histórias de lutas por direitos ao trabalho, à moradia, a um viver digno e justo. A sua persistência em seguir o percurso escolar articulando tempos de trabalho e de estudo pode ser vista como uma vontade de conhecer essas



experiências com maior profundidade. Levam a consciência do direito a saber mais de si mesmos, de sua história, de seu **SER NO MUNDO**, nas relações sociais, raciais, de gênero, saber mais de si nas relações de trabalho, de poder, nas cidades e nos campos.

Na diversidade de formas de viver, na dramaticidade do mundo atual de que nos fala Paulo Freire e na diversidade de formas de resistência, os jovens não tomaram consciência de seus direitos? De serem sujeitos de direitos? Sua persistência em continuar articulando tempos de estudo, trabalho, sobrevivência não demonstra que exigem ser reconhecidos sujeitos de direitos ao trabalho, à educação, à cultura, aos valores, ao conhecimento? Mas que conhecimento, que cultura e que valores? Esperam ou exigem o direito a se saber, a se entender na nossa história social, política, cultural? Saber outras verdades, por vezes, ausentes nos currículos.

COMO GARANTIR O DIREITO A SE SABER?

Reconhecido o direito a se saber, se impõe uma pergunta: Que currículos reelaborar para garantir a esses *Outros* jovens-adultos o direito a saber de si no mundo? Coletivos docentes preparam suas aulas pensando em como cada conhecimento de que são profissionais poderá contribuir no aprofundamento dessas questões. Todo conhecimento de cada área foi produzido na tentativa de compreensão das grandes questões que os seres humanos se colocaram no trabalho, na sobrevivência, nas relações com a natureza, com as doenças e no viver-conviver na sociedade. As experiências humanas mais dramáticas estiveram sempre na raiz da produção do conhecimento. O reconhecimento da necessidade de entender essas experiências leva os seres humanos à procura do entendimento de ser no mundo.

A resposta primeira deverá ser: garantir seu direito aos conhecimentos de cada área. Ao longo das últimas décadas professores das diversas áreas do conhecimento se organizam em associações, em seminários de estudo, trazendo para o debate as formas de atualizar os currículos de Educação Básica em cada área de que são profissionais. Reconhecendo que

O CAMPO DO CONHECIMENTO É DINÂMICO, que está em permanente reinvenção, coletivos docentes vêm tentando acompanhar essa dinâmica para incorporá-la nos currículos. Há uma permanente renovação de conhecimentos de que são autores os seus profissionais.

Mas essa sensibilidade por incorporar novos conhecimentos tem ido além, ao reconhecer que professores e alunos são PRODUTORES DE CONHECIMENTOS. As escolas e os currículos não são apenas lugares que armazenam conhecimentos produzidos em cada área, são lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimentos, lugares de encontro de experiências sociais, de indagações, de leituras de mundo e de si no mundo que exigem ser reconhecidas e sistematizadas.

A renovação dos currículos nas escolas tem passado por esse duplo movimento: de um lado, trazer novos conhecimentos de cada área; de outro lado, reconhecer e incorporar os conhecimentos que vêm das experiências sociais, das indagações de que são sujeitos mestres e alunos. O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. Pensar em outros currículos exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os *Outros* mestres e educandos.

Sabemos que na escola se repete esse processo de produção do conhecimento. A ideia articuladora que nos acompanha na proposta de construir outros currículos é reconhecer que toda experiência social produz conhecimentos, que a diversidade de docentes e de jovens-adultos que chegam ao Ensino Médio carrega uma rica diversidade de experiências sociais, de indagações intelectuais, culturais, morais, de conhecimentos. Leva-nos também a reconhecer que em suas presenças na sociedade, na cultura, nas artes e nas escolas, docentes e jovens-adultos exigem ser reconhecidos sujeitos de produção de cultura, de identidades, de conhecimentos, de valores, de modos de pensar. Coletivos docentes articulados



com os educandos vão ampliando e enriquecendo os currículos, os conhecimentos das diversas áreas, incorporando as experiências sociais que vivenciam, incorporando as indagações que vêm dessas experiências e os saberes que carregam como sujeitos dessas experiências e os põem em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados dos currículos.

As formas desses diálogos enriquecedores dos currículos têm sido diversas. Há muita criatividade profissional para incorporar outros conhecimentos nos currículos e colocá-los em diálogo com o conhecimento sistematizado. Incluí-los nas disciplinas, trabalhá-los por áreas do conhecimento, ou em oficinas, com temas geradores de estudo interáreas, transdisciplinares. Há nas escolas coletivos de alunos-mestres produtores de pesquisas e de análises de textos. Produtores de outros conhecimentos, de outras verdades.

Não se trata de secundarizar os conhecimentos das disciplinas, das áreas que constituem o currículo do Ensino Médio, conhecimentos a que têm direito os jovens trabalhadores que tanto lutam por chegar nesse contexto escolar. Trata-se de enriquecer, contextualizar esses conhecimentos e colocá-los em **D I Á L O G O H O R I Z O N T A L**, enriquecedor com as vivências sociais coletivas desses jovens, com as indagações teóricas, à procura das explicações que levam de sua história, de nossa história para as escolas.

Somos profissionais da garantia de seu direito ao conhecimento, à pluralidade de conhecimentos, e o primeiro direito ao conhecimento de todo ser humano é a se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O direito a se entender nas relações de classe nos padrões de poder, de trabalho, de apropriação-expropriação da terra, do solo, da renda pública. Entender-se nessas relações políticas e nesses padrões como sem-trabalho, sem-escola, sem-universidade, sem-renda, sem-moradia, sem-terra. Se não tiveram acesso a esses conhecimentos no Ensino Fundamental, ao chegarem ao Ensino Médio, esperam que lhes seja garantido esse direito a se saber nessa história social, econômica, política.

Ao longo deste livro, é destacada a conveniência, a necessidade de trazer essa história: como os jovens foram pensados, alocados, como carentes, excluídos, marginais, desiguais – e como se pensam e resistem a essas formas de classificá-los. Sugerimos que essas formas de pensá-los e suas resistências exigem conhecimentos sistematizados que deverão fazer parte dos conhecimentos curriculares.

Há, ainda, uma ideia articuladora deste conjunto de textos: o direito a ser jovens, a se saber como jovens e a se entender na história da juventude, na condição juvenil, na história de sua autoprodução-afirmação como jovens. Cada uma das dimensões da condição juvenil trabalhadas na diversidade de textos desta coletânea mereceria ser incorporada como dimensão do conhecimento, do currículo, de cada área. Em que disciplinas, áreas, oficinas, dias de estudo inter ou transdisciplinares poderiam ser aprofundadas com os jovens alunos ou com os jovens-adultos da EJA? Poderão ser feitas pesquisas sobre cada uma dessas dimensões junto com os jovens, trazendo dados deles, histórias, narrativas, dados de seus coletivos.

Poderão ser estudados os textos e a bibliografia que fundamenta cada um dos artigos desta coletânea. Poderão ser feitas pesquisas nos conteúdos das disciplinas, no material didático sobre como tocam, aprofundam ou ignoram essas dimensões de sua condição juvenil. Das diversas formas de vivê-la. Um caminho para garantir nos currículos o direito dos jovens-adultos a se saber, a ampliar suas leituras de si no mundo. Por aí passa a garantia de seu direito ao conhecimento.

A ideia desta coletânea é que, se se pretende um currículo de Ensino Médio que garanta o direito dos jovens-adultos ao conhecimento, será necessário entender a condição juvenil na diversidade de formas de vivê-la. Entender as relações entre o universo juvenil e a sociedade. Especificamente entender aquelas experiências sociais que mais marcam a condição dos jovens trabalhadores, populares: as questões do mundo do trabalho, o padrão seletivo sexista e racista de trabalho, os padrões de desigualdades e de inferiorização, discriminação vigentes



no poder, no conhecimento, na justiça, no trabalho, no extermínio e na violência social.

Como jovens, eles levam experiências sociais da especificidade de sua condição juvenil que exigem conhecimentos aprofundados: as situações de fragilização social, de pobreza, de condenados a lugares de um precarizado sobreviver, as vivências da injusta distribuição de oportunidades, de expectativas de direito à alimentação, à escola, ao trabalho, à constituição de uma família, de uma moradia etc.? Como essas experiências tão específicas do viver a juventude deverão ser incorporadas nos currículos? Estão presentes ou ausentes nos conteúdos das disciplinas, no material didático? O modo como essas experiências juvenis entram na agenda das políticas públicas merece ser estudado.

Não será difícil organizar temas de estudo sobre essa diversidade de formas de viver a juventude e sobre as políticas sociais para a juventude. Além deste livro com todas as suas indicações, há outros estudos que poderão orientar pesquisas sobre essas formas diversas de vivê-la. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) assim como o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) são outras fontes de dados e análises sobre juventude e políticas sociais; sobre as políticas nacionais da juventude, sobre a situação educacional e de saúde dos jovens; sobre políticas de emprego, de entrada, saída, desemprego, trabalhos instáveis e precarizados para jovens; sobre situações juvenis de vulnerabilidade social, de extermínios de jovens; políticas de cultura, de previdência social na inserção dos jovens no mercado de trabalho. Assim como estudos específicos sobre a juventude feminina, negra, rural, dos campos.²

O DIREITO AOS SABERES DO TRABALHO

Entre as experiências sociais mais determinantes dos jovens-adultos que vão chegando à educação média, sobretudo no Ensino Médio noturno e na EJA, estão suas vivências do trabalho e de pertencimento a coletivos,

famílias de trabalhadores, como veremos com mais profundidade no próximo texto deste livro, de Maria Carla Corrochano. Dada a centralidade do trabalho nos processos de formação humana e de segregação social, racial, de gênero e de geração, o trabalho e as experiências de trabalho dos jovens populares mereceriam ser estruturantes dos currículos. A condição juvenil popular está marcada de maneira determinante pelas possibilidades de trabalho abertas a certos setores sociais, raciais, de gênero, e limitadas, fechadas, a outros setores. Limitadas aos trabalhadores. A entrada precoce nos mundos precarizados de trabalhos e o adiamento da entrada em trabalhos estáveis marcam a condição juvenil de grandes segmentos de jovens. Tais aspectos mereceriam ter centralidade nos currículos de Ensino Médio.

Mereceria especial atenção a tensa articulação entre estudo e trabalho, assim como as experiências de trabalho precoce, de segregação social, sexual, racial das relações sociais de trabalho que são familiares a esses jovens populares em suas vivências pessoais, familiares e de seus coletivos. Estudo e trabalho convivem em tensas relações desde a infância-adolescência e se tornaram uma relação ainda mais tensa na juventude popular. Se as dificuldades de entrada e permanência na escola acompanham os alunos desde a infância-adolescência e se agravam na juventude, as dificuldades de trabalho e de manter o emprego também se acentuam. Há desemprego, subemprego juvenil, há até a desistência de procura de emprego.

Nesse quadro de tantas tensões e incertezas no trabalho, a escola ainda se pensa a partir da certeza de garantia de emprego. Não temos direito de enganá-los, mas eles/elas têm direito a se aprofundar nas verdades vividas em suas trajetórias pessoais e coletivas como membros da classe trabalhadora. Que currículos trarão essas verdades?

Dados do IPEA, do DIEESE e da OIT trazem evidências de que o mercado de trabalho se tornou mais seletivo e inacessível aos jovens. Os jovens têm mais dificuldades de acesso ao trabalho e mais probabilidades de saída dos empregos. Dados que se agravam quando relacionados com gênero, raça, periferia, campo. Os postos a que podem ter acesso esses jovens são aqueles com menores exigências de qualificação, ou melhor, de pior qualidade, mais instáveis e de pior remuneração.



Uma maioria desses jovens trabalhadores chegam do trabalho ao estudo noturno ou à EJA. Como ignorar a centralidade do trabalho, do padrão classista, racista e sexista de trabalho que já vivenciam? Como os currículos garantirão conhecimentos aprofundados sobre essas experiências?

Todos os indicadores levantados por essas organizações sugerem que a inserção dos jovens populares no mundo do trabalho se dá de forma precária e instável: SEGREGADORA. Carregam as segregações classistas do padrão de trabalho. Esses jovens populares que chegam ao Ensino Médio público e à EJA constituem o grupo etário mais desfavorecido pelas condições restritivas de emprego, reproduzindo ainda as desigualdades de gênero, de raça, de renda, presentes na população brasileira como um todo. Que centralidade deverão ter essas experiências sociais vividas pelos jovens trabalhadores submetidos a essas relações sociais de trabalho e que chegam ao Ensino Médio com direito a saber-se e entender esses padrões classistas, sexistas, racistas de trabalho e as relações de classe que perpetuam?

Há um dado ainda a merecer destaque: que centralidade tem o trabalho no imaginário juvenil? Como os jovens veem o trabalho: como valor, necessidade, direito?³

Que papel cabe às políticas sociais e especificamente às políticas educacionais e curriculares nesse quadro de vivências tão tensas do trabalho e da condição juvenil? Apenas preparar esses jovens para a empregabilidade nesse padrão de trabalho? Garantir pelo menos seu acesso e permanência na escola? Mas que currículo garantirá pelo menos o conhecimento dos mundos, padrões e relações sociais de trabalho em que já se encontram e a que estão destinados por classe, gênero, raça, campo, periferia?

Garantir pelo menos esses conhecimentos de maneira sistematizada nos currículos será uma forma de fortalecê-los em suas resistências e em suas múltiplas ações e movimentos por dignidade, justiça, igualdade e equidade, enfim, por outras relações de trabalho. Esses jovens trabalhadores não têm direito a estudos aprofundados sobre a história do movimento operário, a história de lutas pelos direitos do trabalho ou a história dos trabalhadores sem-terra?

VÊ - LOS COMO TRABALHADORES RECONFIGURA O ENSINO MÉDIO

O destino desses jovens-adultos nas relações sociais de trabalho reconfigura o Ensino Médio? Reconfigura nossa docência? Perguntas que merecem dias de estudo. A chegada de jovens-adultos populares trabalhadores ao Ensino Médio redefine seu caráter propedêutico, não tanto preparatório para o nível superior, mas para o trabalho, para o mercado.

O Ensino Médio é uma construção histórica tensa, conforme já foi abordado na Seção I deste livro, destinada a uma reflexão sobre o Ensino Médio brasileiro e seus desafios. Tensão que se agrava com a chegada dos jovens-adultos populares trabalhadores. A CONCEPÇÃO ETAPISTA, PROPEDÊUTICA tão marcante no sistema escolar, adquire conotações específicas no nível-etapa do Ensino Médio, na medida em que foi ele invadido pela concepção de tempo específico de preparação para o trabalho segmentado, para o mercado de trabalho explorado. Para poucos, o trabalho intelectual, gestor, para as profissões nobres, logo, Ensino Médio propedêutico para a universidade. Já para a maioria de jovens populares, trata-se de se preparar para trabalhos semiqualeificados e desqualificados. Como o padrão de trabalho é segregador, classificador, classista, sexista e racista, o Ensino Médio de maneira particular foi se configurando nesse mesmo padrão. A chegada dos adolescentes, jovens e adultos populares, trabalhadores, negros, mulheres, dos campos e periferias reforça essa configuração do Ensino Médio atrelado a esse padrão de trabalho classista, sexista e racista segregador.

Volta a pergunta que nos persegue nessas análises: como vemos esses jovens-adultos trabalhadores que conseguem chegar ao Ensino Médio? Vemo-los através de como nos vemos, como o próprio Ensino Médio, os currículos, a docência se veem como preparatórios para o mercado de trabalho segmentado, hierarquizado, classista, racista e sexista. A partir dessa visão serão privilegiados alguns conhecimentos ou o domínio de algumas competências ou outras, serão avaliados os jovens-adultos como exitosos ou fracassados, com mérito ou sem mérito para receberem o carimbo de prontos para o mercado semiqualeificado ou para o mercado de profissões qualificados via Ensino Superior. O modo como o Ensino



Médio, os currículos e a docência se veem nas relações sociais de trabalho terminarão por classificar os jovens-adultos e os conhecimentos dos currículos. A chegada dos jovens-adultos trabalhadores explicita essas relações. Será possível fechar os olhos a esse padrão de Ensino Médio e reconstruí-lo com outra mirada? Aí radica o núcleo do debate: que pelo menos aí se coloque o debate coletivo de mestres e jovens alunos. Trazer essa identidade do Ensino Médio para dias de estudo com uma postura crítica. É importante aprofundar, nos dias de estudo, a abordagem de como o trabalho está submetido a relações sociais, políticas, de classe.

Há uma lógica nesse padrão de trabalho que cada vez mais configura o Ensino Médio: as profissões superiores, os trabalhos mais sofisticados entram em um mercado sofisticado, exigente de preparo por seu caráter escasso, impondo a LÓGICA DO MÉRITO, da seletividade, da segregação. Do Ensino Médio é exigida essa lógica classista segregadora, meritocrática: ser para poucos ou para a preparação dos poucos com mérito e não um direito de todo adolescente, jovem e adulto. O Ensino Médio e seus currículos têm dificuldade de se afirmar como campo de direitos, e os docentes têm dificuldade de se identificar como profissionais de direitos. Terminam incorporando essa cultura seletiva, meritocrática, segregadora inerente às relações sociais do mercado de trabalho. Até os jovens trabalhadores, populares que lutam pelo acesso e permanência no Ensino Médio, são obrigados a incorporar essa lógica do mérito ou terminam incorporando ou reforçando a identidade social de sem-mérito, como destinatários à segregação. As camadas médias e altas incorporaram essa identidade social meritocrática do trabalho e do Ensino Médio e pagam caro por adaptar seus filhos a essas exigências. A escola pública se debate entre uma qualidade meritocrática ou pública, de direitos – espaço de garantia de direitos ou de disputa de mercado. É difícil reconhecer os jovens como sujeitos de direitos se o Ensino Médio se pensa como espaço de mercado.

Pensar outros currículos exige fazer opções, sobretudo quando chegam à educação média jovens-adolescentes e adultos populares, trabalhadores não pensados para trabalhos e profissões nobres, mas para trabalhos desqualificados ou semiqualficados. Pensados em nossa história sem-mérito. A questão posta à docência e aos currículos é se serão

obrigados a se pautar pelo padrão classista, hierarquizado, segregador, meritocrático ou por outro padrão de direitos, de igualdade, de justiça e de equidade. Reinventar currículos exige reinventar o Ensino Médio e suas lógicas. Reinventar a cultura dos seus docentes. Desatrelá-los desses padrões e valores e dessas relações sociais de trabalho.

Coletivos de professores que tentam esse desatrelamento sabem que não é tarefa fácil, a qual exige políticas de Estado definidas que façam essa opção política. O caráter meritocrático, hierarquizante, seletivo das avaliações não caminha nessa direção; antes, vem reforçando a visão histórica dos setores populares: sem mérito, despreparados, até sem valores de dedicação, de esforço. Autossegregados para níveis mais altos na escolarização e no trabalho. Reconstruir currículos exige incorporar o conhecimento das relações sociais de trabalho e dos padrões históricos, sociais, políticos, econômicos a que foi e continua atrelado o Ensino Médio. Uma AUTOIMAGEM MERITOCRÁTICA do Ensino Médio reproduz o lugar inferior que foi demarcado para os coletivos populares, para os trabalhadores nas relações de classe e nesses padrões classistas, racistas, sexistas de poder, de trabalho e de conhecimento.

Se entender o Ensino Médio exige entender o padrão de trabalho a que foi atrelado, exige também colocar como um direito dos jovens-adultos trabalhadores – que vão chegando ao Ensino Médio e que alternam de maneira tão tensa trabalho-estudo – seu direito a entender as relações capitalistas de trabalho onde estão inseridos. O trabalho deverá ser um dos eixos estruturantes dos currículos de educação média. Nesse contexto, o trabalho pode ser abordado como P R I N C Í P I O H U - M A N I Z A D O R , ao passo que a exploração constitui-se em precarização do trabalho, um fator desumanizador. Que conhecimentos sobre o trabalho privilegiar?

Construir currículos do Ensino Médio exige dar centralidade ao trabalho, à formação intelectual, cultural, a conhecer os fundamentos científicos dos processos de produção e do trabalho produtivo, um direito da formação dos jovens-adultos trabalhadores. Conhecer esses processos se contrapõe a um currículo adestrador de competências fragmentárias, seja para o trabalho, seja para passar na diversidade de processos seletivos para o Nível Superior. Mais do que antes, jovens-adultos trabalhadores



chegam ao Ensino Médio trazendo a questão: como garantir seu direito a conhecimentos articulados ao trabalho produtivo, aos interesses e lutas do movimento operário e da diversidade de movimentos de trabalhadores, das cidades e dos campos? Como incorporar as experiências do trabalho e os saberes que acumularam como classe, como famílias de trabalhadores, como trabalhadores precoces desde a infância-adolescência?

Essa outra juventude que chega ao Ensino Médio com essa identidade de trabalhadores tem direito a um currículo que articule experiência, trabalho, cultura, lutas pelo direito ao trabalho e pelos direitos do trabalho. Levam à escola saberes, identidades construídas em socializações marcantes nas experiências do trabalho. Levam o trabalho como práxis humana concreta. Experiências, saberes, valores de trabalhar para a vida, a subsistência, mas também experiências marcantes de exploração no trabalho, de expropriação da renda do seu trabalho.

Como trabalhar essas experiências sociais, pessoais e de classe vivenciados por crianças-adolescentes e jovens? Terão vez nos currículos? Um currículo do Ensino Médio deverá dar centralidade ao estudo aprofundado do trabalho humano em si: como o ser humano pelo trabalho transforma a natureza, faz a história e se faz, se produz, se forma e humaniza, mas é desumanizado nas relações capitalistas de trabalho. É preciso trazer a história de resistências a essas relações sociais, de tantas formas de emancipação e de construção de outras relações sociais.⁴

LUTAS POR DIREITOS ARTICULADOS

É significativo que os jovens populares, trabalhadores e seus coletivos em movimentos lutem por escola, universidade, pelo direito ao conhecimento, à ciência, à cultura sempre associado ao direito ao trabalho, à terra, ao espaço, à moradia, à vida digna e justa. Uma forma radical de politizar o direito à educação, mas também de ressignificar os princípios e valores legitimadores das políticas públicas. Dessa forma, contextualizam e alargam esses princípios. Esses direitos, inclusive à educação, pelos quais lutam, são radicalizados. Reagem a PRINCÍPIOS GENÉRICOS UNIVERSALIZANTES que têm servido em nossa história como parâmetros

classificatórios com os quais tem sido legitimada sua inferiorização. Suas trajetórias de lutas por direitos tão radicais – trabalho, terra, teto, cidadania, equidade, justiça –, a que atrelam o direito à educação, instaura tensões no campo dos princípios que têm orientado os currículos e a seleção dos conhecimentos.

Por aí chegamos a questões que deverão fazer parte do currículo da educação média: trabalhar com esses jovens os princípios, os juízos e os valores que tentam legitimar as políticas públicas, de educação, curriculares. Confrontar esses princípios com suas vivências de igualdade, de justiça, de cidadania, de direitos. Trabalhar nos conhecimentos dos currículos a história da construção desses princípios, se são universais, se construídos ou não levando em conta os *Outros*, os seus coletivos sociais, raciais, de gênero, campo, periferias... Em nossa história os conteúdos desses princípios foram e são os mesmos para todos? Que radicalidade política conferem os *Outros*, em suas lutas por esses princípios e valores?

Assim, iremos construindo *outros* currículos de Educação Básica que garantam o direito infante-juvenil a se saber.⁵ Como os jovens têm direito a entender o Estado, suas políticas públicas? Como podem entender, inclusive, as tensões que eles trazem aos significados desses princípios e valores? É necessário entender que a construção dos direitos e dos seus significados é uma construção tensa, política em que os coletivos populares também são S U J E I T O S , e não destinatários passivos.

Essa tensa construção de *outros* princípios e valores adquire dimensões mais exigentes para repensar os currículos quando os jovens-adultos que chegam são trabalhadores militantes dos movimentos sociais dos campos, das periferias, negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos ou das florestas, que lutam pela educação em movimentos pelos direitos humanos mais básicos. Estamos em tempos do aumento de sua consciência de que os parâmetros universalistas e genéricos têm servido como segregadores, como justificativas para mantê-los sem direito a ter direitos. Trazem outras concepções de direitos, de igualdade, de cidadania, de conhecimento, de verdade e de ciência.

Um dado merece ser trabalhado nos currículos: a presença dos jovens nas lutas por direitos articulados tem cultivado a consciência política da juventude. Estão presentes como sujeitos políticos na diversidade de



movimentos sociais e na diversidade de mobilizações recentes por lutas populares, por melhoria de vida, por outras políticas públicas, por outro projeto de sociedade. Os jovens se mobilizam como atores políticos centrais.

Construir currículos do Ensino Médio que garantam o direito ao conhecimento desses coletivos, na especificidade de suas lutas por terra, espaço, moradia, território, trabalho, cultura, identidades e memórias traz demandas específicas mais radicais de inovação curricular e de reinvenção da docência e da função do Ensino Médio. Esses jovens-adultos trabalhadores-militantes têm direito a conhecimentos sistematizados sobre as relações sociais exploradoras de trabalho, sobre suas lutas por terra, teto, escola, universidade, diversidade e equidade. Há conhecimentos acumulados sobre essa história de lutas por direitos que deveriam fazer parte dos currículos do Ensino Médio.

DESCONSTRUIR AS FORMAS DE PENSÁ-LOS

Reconhecer os *Outros* educandos como jovens-adultos e como trabalhadores exigirá desconstruir as formas como têm sido pensados e alocados, em nossa história, seus coletivos nas relações de classe, sociais, étnicas, raciais, de gênero, dos campos e das periferias. As políticas de educação, de trabalho, de espaço e de escolarização estão marcadas pelas formas inferiorizantes, segregadoras de pensá-los e de alocá-los nas relações sociais, políticas. Como pensar esses jovens-adultos populares, trabalhadores ao chegarem ao Ensino Médio? Como já dissemos aqui, a relação jovem-trabalho será aprofundada no próximo capítulo. No entanto, nesse momento, vale destacar que, dependendo do modo como vemos os jovens, veremos também a função social do Ensino Médio, dos currículos e da docência. Priorizaremos, portanto, seu direito ao conhecimento, a saber de si e do mundo.

Chegar às escolas é mais uma forma de se afirmar presente no sistema escolar, nas cidades, nos campos, nos territórios indígenas e quilombolas. Presenças novas e incômodas que obrigam o Estado, suas instituições e políticas a vê-los, a não mais ignorá-los; mas com que

olhares e representações sociais vê-las? Com os mesmos olhares com que se veem? Joyce tem uma frase sugestiva: “Feche os olhos e mire”. Só teremos outras miradas sobre esses jovens-adultos populares trabalhadores se fecharmos os olhos, se deixarmos de vê-los com os olhares históricos inferiorizantes, segregadores, classistas com que foram pensados em nossa cultura política e pedagógica. Ao se afirmarem presentes em lutas por direitos não levam à sociedade, à escola, ao estudo uma consciência crítica de como têm sido pensados e alocados? Como trabalhar esse saber-se?

Se o currículo tem a obrigação de garantir aos jovens o **DIREITO A SE SABER** no mundo, esse poderia ser um primeiro tema de estudo. Os docentes e os jovens-adultos populares têm direito a conhecer de maneira sistemática como têm sido vistos, pensados e alocados em nossa história, na ordem social, política, cultural, na história concreta das políticas públicas, no olhar do Estado e de suas instituições, inclusive o sistema escolar, no olhar da docência. As formas de tratá-los como jovens-trabalhadores se legitimam nas formas de pensá-los e no lugar social de alocá-los e nas formas de se pensar o Estado, suas políticas e instituições; nas formas de se pensar a escola e a docência. Há representações sociais extremamente negativas sobre os trabalhadores populares que determinam as políticas para eles, para os *Outros*. Como nos libertar dessas representações inferiorizantes quando tentamos inovar currículos? Como garantir o direito dos jovens-outros a conhecerem essa construção histórica das representações sociais e dos destinos sociais que pesam sobre eles e sobre seus coletivos?

Uma forma de entender o modo inferiorizado com que esses jovens vêm sendo tratados em nossa história tem sido trazer essa produção das representações e destinos sociais para dias de estudo. Será essa uma forma de fortalecer suas resistências e suas lutas por igualdade? Suas lutas por trabalho, por escola, por conhecimento não são lutas por igualdade? Que pelo menos os currículos e as práticas escolares não reproduzam nem reforcem as representações e os destinos sociais negativos, inferiorizantes que pesam sobre eles, mas que as desconstruam como conhecimentos segregadores. Esse é o sentido que tantos docentes e alunos dão a esses dias de estudo sobre as representações e os destinos sociais, de classe.



Dias de estudo podem acrescentar como eles se veem nessas representações e destinos sociais. Identificam-se como inferiores? Construíram juntos com seus coletivos identidades positivas? Sem nos libertarmos desses olhares negativos não conseguiremos mirá-los. Como pôr em diálogo essas tensões de representações e destinos sociais negativos e as autorrepresentações pessoais e coletivas positivas? Trata-se de colocar em debate teórico como os vemos e como se veem. Que, nas escolas, tenham direito a narrar como se veem. Que fechemos os olhos a como os vemos para vê-los, mirá-los a partir de como se veem. Não levam ao Ensino Médio sua consciência de classe? Debater em dias de estudo como nos miram, nos veem, miram a sociedade, a escola, a docência? O que vemos neles e o que nos miram coincidem?

CURRÍCULOS PARA SUPRIR CARÊNCIAS?

Voltemos à questão central: se os jovens, adultos, adolescentes populares trabalhadores são o referente dos currículos e da docência, como está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM), teremos de nos perguntar como vemos, como são pensados os jovens populares. Teremos, sobretudo, de desconstruir as formas históricas de pensá-los e tratá-los como inferiores. Tentemos avançar nas formas frequentes de pensar os setores populares em nossa história com uma dupla finalidade: para entender como o sistema escolar, a docência, os currículos tendem a pensar os alunos populares, os trabalhadores e para incorporar nos currículos e na docência conhecimentos que explicitem essas formas de pensá-los como um direito a saber essa história, a se saber nessa história e a saber as formas de resistência às formas de pensá-los e segregá-los.

Uma representação dos *Outros* persistente nas políticas públicas e no pensamento escolar é vê-los como *carentes* de saberes, ignorantes, irracionais, com problemas de aprendizagem, carentes de valores, com problemas de conduta e até violentos, ameaçadores. Consequentemente, são propostos políticas e currículos supletivos, compensadores de CARÊNCIAS,

moralizadores de condutas. Se as crianças, adolescentes e jovens populares que vão chegando até a educação média são pensados como carentes de culturas, de valores, de saberes, de competências, de racionalidade etc., todo o currículo da Educação Básica será pensado para tirá-los da ignorância, da incultura, da irracionalidade, da imoralidade. Suprir o que lhes falta, como um conjunto de carências de origem, de classe, de raça, de etnia, do campo e das periferias urbanas.

O discurso tão repetido da baixa qualidade da escola pública tem levado a destacar que os poucos que chegam ao Ensino Médio apresentam sérias lacunas até de habilidades básicas de letramento, de interpretação de textos, de noções básicas de ciências e de matemáticas.

A autoimagem meritocrática que cultua o Ensino Médio e Superior reforça essa imagem de seu mérito, sem preparo dos jovens populares, dos trabalhadores que chegam a esse nível escolar. O discurso escolar e social enfatiza que eles chegam carregando lacunas e carências, logo são construídos currículos, didáticas supletivas de carências até escolares. Nada fácil aos docentes-educadores libertar-se desse peso inferiorizante da escola pública e, sobretudo, das crianças, adolescentes e jovens populares que lutam por chegar no contexto escolar. Os próprios profissionais das escolas públicas terminam sendo vítimas dessa visão de desqualificados.

Sem tentar superar essa VISÃO DE CARENTES não haverá clima para repensar os currículos de Educação Média. Como avançar? Tentando repensar essa visão preconceituosa, segregadora de carentes. Não é nada fácil libertar a docência, as teorias pedagógicas e curriculares dessa visão de carentes tão impregnada nas representações sociais, políticas e pedagógicas. Representações inferiorizantes construídas ao longo de nossa história e que pesam (como pesam!) sobre esses educandos e seus coletivos sociais. Terminam pesando também sobre a escola e seus profissionais.

Uma forma de avançar será perguntando-nos se será essa a visão que têm de si mesmos como jovens populares, trabalhadores, negros, indígenas, quilombolas, dos campos e das periferias. Seus esforços pelo acesso e permanência nas escolas são apenas para suprir, compensar sua condição de carentes? Esses jovens se pensam carentes? Reagem ao serem classificados como carentes? Como pensar um currículo que reconheça



essas reações? Que desconstrua os olhares preconceituosos que pesam sobre eles?

Ao menos a docência e a escola poderão construir um currículo que os ajude a reagir a essa visão inferiorizante de carentes, que os mostre por que a sociedade, a mídia e até o Estado e suas políticas e instituições os têm pensado ao longo de nossa história como carentes, sem saberes, sem formas de pensar, sem cultura, sem valores. O direito à escola não é o direito ao conhecimento? Por aí passa a construção de outro currículo inovador: para docentes e educandos pensarem em coletivo sobre quais conhecimentos sistematizados incorporar nos currículos de educação média capazes a fim de desconstruir essas representações negativas. Tal perspectiva seria também capaz de mostrar as relações sociais, políticas, culturais em que foram produzidas e mantidas essas representações de carentes. Como incorporar explicações aprofundadas que lhes garantam o direito a se saber vítimas de representações sociais tão inferiorizantes? Por aí avançaríamos para *outros* currículos, outros conhecimentos. Em vez de reproduzir visões negativas como desacelerados, lentos de aprendizagem, cabe discutir com eles por que foram condenados a um ritmo de uma história tão lenta, parados no tempo do sobreviver. Reconhecer suas lutas por sair dessa história tão lenta.

Se a escola, a docência e os currículos não forem capazes de destruir as REPRESENTAÇÕES SOCIAIS INFERIORIZANTES que os têm pensado ao longo de nossa história como carentes-inferiores-subalternos que, pelo menos, ao chegarem às escolas, encontrem currículos e docentes que os garantam o direito a receber explicações sistematizadas, sérias, de sua produção como inferiores, carentes porque diferentes. Há coletivos docentes que assumem esse papel de garantir aos educandos o direito a se saber, inclusive na sua produção como subalternos. Esse direito a se saber na produção histórica como subalternos deverá avançar para um sistema escolar que não reproduza na sua lógica processos de segregação. Por exemplo, que seja um sistema realmente democrático, igualitário. A notícia da *Folha de S.Paulo* sobre o resultado do vestibular da USP mostra a segregação racial ainda brutal no acesso ao Ensino Superior: “USP tem só quatro negros nos dez cursos mais disputados”. “Entre os 774 matriculados nas carreiras mais concorridas, só 0,5% são negros”. (*Folha de S.Paulo*)

Será fácil pesquisar com os estudantes tantas notícias e fatos segregadores na sociedade, na mídia e até no sistema escolar e no trabalho. Como trabalhar o conhecimento sistemático que os ajude na compreensão teórica dessas realidades segregadoras de que são vítimas? Aprofundar nas formas históricas de pensá-los é uma maneira de construir outros currículos.

JOVENS REAGEM A SEREM PENSADOS À MARGEM

O pensamento político e educacional se autolegitima vendo os trabalhadores populares como coletivos na margem de lá ou na outra margem da sociedade, à margem da cultura, do poder, do conhecimento, da moralidade, da modernidade. A empreitada civilizatória, a escola e as teorias pedagógicas e curriculares, e mesmo a docência, carregam como identidade oferecer percursos, passagens para trazer os marginalizados para a margem de cá, da cultura, da racionalidade, da modernidade, da civilização. Trata-se de um imaginário incrustado em nossa cultura política, no Estado e nas políticas socioeducativas. A escola se vê como percurso-passagem de margens. Em princípio, passagem para todos, mas condicionada ao êxito, ao mérito, ao esforço de cada coletivo ou de cada aluno. As passagens da margem de lá na sociedade ou na escola estão condicionadas. Só passarão aqueles que se esforçarem, pelo mérito pessoal. Quando as políticas públicas, as escolas, a docência e os currículos operam nessa visão dos adolescentes, jovens ou adultos trabalhadores populares como marginais, a tendência é oferecer-lhes passagens, porém, condicionadas a valores e processos tão seletivos que a passagem pela escola termina reforçando sua condição de marginais, incapazes de passar de ano, de nível. No vestibular, nas múltiplas avaliações meritocráticas, seletivas, segregadoras, se aprenderam responsáveis de sua incapacidade de sair da margem de lá.

O ideal de passagem pelo MÉRITO é tão arraigado na cultura política e escolar que opera diante dos marginalizados fracassados como uma confirmação de sua CONDIÇÃO DE MARGINAIS porque preguiçosos, sem valores



de esforço, de êxito, sem mérito para saírem da outra margem. Sairão da escola aprendendo que não conseguem fazer o percurso exitoso de passagem porque são membros de coletivos sociais, raciais, étnicos, regionais que ficaram à margem do progresso, da modernidade, do trabalho, da riqueza, da terra, e até à margem da escola porque preguiçosos, sem valores de êxito e de trabalho. O ideário de escola democrática entra em contradição com a prática da escola meritocrática. O Ensino Médio opera nessa lógica seletiva.

Construir outros currículos exigirá uma análise aprofundada sobre se eles incorporam essa visão dos adolescentes e jovens populares que chegam às escolas como marginais, ou ainda, na margem de lá, da incultura, da falta de valores, de esforço, de êxito, de mérito. Uma representação histórica que faz parte da cultura política e social e que faz parte também da cultura escolar e docente. Se chegam ao Ensino Médio com percursos sociais e escolares truncados, ou não acompanham as nossas expectativas de aprendizagem são vistos como *autoculpados* por falta de esforço. Como construir currículos que superem essas representações?

Para avançar nessa construção, será necessário limpar os currículos, o material didático dessas representações sobre os adolescentes e jovens e seus coletivos populares, trabalhadores, como à margem da cultura, do conhecimento, dos valores de trabalho, de esforço. Será necessário, ainda, superar a visão salvadora tão presente nas teorias pedagógicas e no conhecimento escolar. Superar a visão da escola, do percurso escolar exitoso como passagem de margem. Toda classificação dos coletivos humanos em duas margens é segregadora. É antipedagógica, antiética. Classificações antiéticas tão persistentes em nossa história segregadora dos coletivos pobres, oprimidos, subalternizados porque diferentes em classe, etnia, gênero, raça, território, trabalho. Tão persistentes na cultura escolar reafirmada nas políticas de avaliação ranqueadoras.

Como trabalhar nos currículos de educação média essa classificação dos coletivos em margens opostas em nossa sociedade? Como oferecer aos jovens populares, trabalhadores que chegam à educação média com tanta persistência e esforço, elementos de análise para entender os processos históricos dessa classificação segregadora de que tem sido vítimas? Há conhecimentos sociais acumulados sobre esses processos

históricos de classificação segregadora que exigem ser incorporados nos currículos. Os jovens, vítimas dessa classificação, têm direito a aprender esses conhecimentos acumulados, e a escola, a docência e os currículos têm o dever profissional de garantir esse direito a entender por que e em que processos foram classificados na margem de lá, da incultura, da falta de valores de esforço, de trabalho. Têm o direito como estudantes a entender por que o sistema escolar e, especificamente, o Ensino Médio incorporaram essa lógica meritocrática, segregadora.

Uma forma de trabalhar essa função segregadora do Ensino Médio nas relações sociais e políticas segregadoras será não reforçar a imagem de culpados por incapacidade mental, por falta de esforço. Mostrar que até o sistema escolar público é segregador, como nos mostra o texto da Nora Krawczyk neste livro. Um caminho seria pesquisar com os estudantes os dados sobre as taxas de acesso ao Ensino Médio dos jovens de 15 a 17 anos e de 18 a 24 anos.⁶ Os estudos mostram a existência de 1,5 milhão de analfabetos, persistência da elevada distorção idade-série, na medida em que 32% dos jovens de 15 a 17 anos ainda cursam o Ensino Fundamental. A disparidade da frequência no Ensino Médio por regiões sinaliza 59% no Sudeste e apenas 35% no Nordeste. No que diz respeito à disparidade de frequência ao Ensino Médio por raça/cor, a taxa de frequência dos brancos em 2007 era de quase 59%, contra aproximadamente 38% entre negros (pretos e pardos). Disparidades que se ampliam se comparadas às taxas de frequência ao Ensino Médio de brancos no Sudeste, 66,3% contra 31,9% de negros no Nordeste. Por sua vez, há também desigualdade de acesso dos jovens das áreas urbanas e do campo. Em 2007, a proporção de jovens residentes em áreas urbanas que frequentavam o Ensino Médio era de 57%, contra pouco menos de 31% no campo.

As perspectivas desses jovens populares de acederem ao Ensino Superior são extremamente desiguais por regiões, raça-cor, cidade-campo. Trabalhar com os jovens-adultos esse quadro, as tendências de democratização do acesso e a persistência das diversidades será uma forma de garantir seu direito a se entender nessa história. Há estudos que mostram a função segregadora do sistema escolar que poderão ser aproveitados nas oficinas e dias de estudo, para que os jovens-adultos não se pensem



marginais, incapazes de seguirem percursos de vida, de trabalho, de estudo normais. Confrontar essas representações sociais e escolares tão negativas que carregam no Ensino Médio e confrontá-los com seus percursos de esforços, de lutas por trabalho, por estudo. Abrir espaços para suas narrativas. Eles vivem em um contexto econômico, social e político demasiado pesado desde crianças. Um contexto triturante de sonhos, de itinerários, de tentativas de construir outros percursos de escola, de vida. Não temos direito de ocultar essa realidade e prometer-lhes um *doce amanhã*.

Mas o direito a se entender exigirá mais dos currículos e da docência: trabalhar com esses jovens em dias de estudo ou em oficinas, como eles se pensam, como marginais, na *outra* margem porque sem valores de trabalho, de esforço, de estudo? Abrir espaços-tempos para ouvir sua voz, como se pensam e pensam as trajetórias de seus coletivos. Confrontar o como são vistos e como se veem. Por que essas representações tão desconstruídas? Qual a função, o significado político de jogá-los na outra margem? Segregá-los, inferiorizá-los? Qual o sentido político e cultural de classificá-los como coletivos pobres, sem-teto, sem-terra, sem-trabalho ou sem-renda porque são classificados sem valores de esforço? Suas presenças nas escolas exigem dos currículos e da docência o direito a explicações sistematizadas sobre essa classificação enquanto coletivos para fortalecer suas autoimagens positivas, afirmativas.

Um dos aspectos a ser trabalhado nos currículos será quais valores, quais autoimagens se constroem nas resistências a essas classificações como marginais. Toda reação afirmativa a processos de segregação é um aprendizado de valores, de saberes, de construção de autoidentidades pessoais e coletivas. Que currículos são capazes de reconhecer e incorporar esses saberes, valores, esses processos tensos de construção de identidades coletivas positivas? Como pôr em diálogo horizontal esses valores, saberes e identidades com o conhecimento sistematizado dos currículos?

Destacávamos que ver e pensar os *Outros* na outra margem – sem cultura, sem conhecimentos, sobretudo sem valores de mérito, de êxito, de trabalho – tem levado o sistema escolar a se pensar como travessia, percurso, passagem da margem de lá para a margem de cá. Essa visão explica

a necessidade de submeter esses alunos e seus coletivos a permanentes avaliações, aprovações e reprovações para testar quem fez ou não fez o percurso, quem merece a passagem. A classificação dos alunos em fracassados ou exitosos, com valores de trabalho, de estudo, de esforço ou sem esses valores faz parte da cultura pedagógica, docente e curricular. Reforça nossa seletiva cultura social e política.

Quando como docentes-educadores nos atrevemos a repensar essas visões inferiorizantes dos jovens populares e quando entendemos com eles os significados políticos dessa classificação segregadora, sobretudo quando reconhecemos suas presenças afirmativas na sociedade e nas escolas, seus valores de trabalho, de esforço, somos obrigados a repensar e superar os perversos e injustos mecanismos de segregação-reprovação social e escolar desses jovens. Coletivos de docentes-educadores tentam superar esses mecanismos. Porém, os dados mostram que as segregações reprovadoras no Ensino Médio aumentaram com a chegada dos jovens populares, reproduzindo na escola os processos segregadores que padecem na sociedade.

Seria necessário trazer esses dados segregadores para os cursos de formação, de pedagogia e de licenciatura. Se como candidatos à docência aprofundarem no conhecimento crítico dessas práticas irão à docência em condições de trabalhar essas questões com os estudantes do Ensino Médio. Os currículos de formação, de licenciatura e de educação média sairão enriquecidos.

PRESENCAS AFIRMATIVAS

A chegada dos jovens populares trabalhadores à educação média pode ser vista como uma afirmação de suas presenças nas escolas e na sociedade. Poucos conseguem chegar à educação média, muitos e muitas ficaram no caminho, nem iniciaram o tortuoso percurso da educação fundamental; outros foram reprovados, evadidos, tiveram de deixar a escola pela sobrevivência, pelo trabalho ou por não suportar múltiplas repetências humilhantes no percurso escolar. Chegam aqueles que resistiram a esses tensos processos de segregações sociais, raciais, escolares.



Como não ver nesse chegar à educação média um gesto de afirmação de sua presença social, racial, de gênero?

As presenças desses jovens nos remetem a seus coletivos, aos grupos ocultados, ignorados, ausentes na ordem social, econômica, política e até escolar. Obrigam-nos a pensar na produção deles como inexistentes, ausentes na história social, cultural, intelectual, política e pedagógica. Na medida em que suas presenças representam reações e resistências a tantos ocultamentos, somos obrigados a aprofundar teoricamente nos processos históricos persistentes desses ocultamentos, de sua produção como inexistentes, ausentes.

Boaventura de Sousa Santos⁷ nos lembra dos processos de produção dos *Outros* como ausentes. Há uma sociologia das ausências que exige nossa compreensão. Os subalternizados não apenas estiveram e estão ausentes nos padrões de poder, de justiça, de propriedade da terra, do solo, da renda, do trabalho; estiveram e estão ausentes do padrão de conhecimento, de ciência. Ausentes no pensamento sociológico e pedagógico. Ausentes no conhecimento curricular. Que indagações trazem para o repensar dos currículos esses processos de produzi-los como ausentes? Exigem um repensar crítico dos currículos dos conhecimentos escolares na produção dessas ausências, inexistências.

Alguns coletivos de docentes e alunos organizam pesquisas sobre os conhecimentos curriculares, das disciplinas e áreas e do material didático para identificar os ocultamentos dos coletivos de origem dos estudantes trabalhadores que chegam ao Ensino Médio. Ocultamento até dos próprios professores, de suas lutas, de sua raça, de seu gênero.

Na medida em que alguns adolescentes e jovens tidos como ausentes, inexistentes nesses padrões, chegam, se fazem e afirmam presentes-existentes, que currículos destruirão o padrão de conhecimento que os tratou como ausentes e inexistentes? Que currículo lhes dará o direito de saber por que e como foram decretados e tratados como ausentes nos padrões de poder, de propriedade, de justiça e até de conhecimento? Um exercício esclarecedor para esses jovens seria organizar estudos coletivos com eles perguntando se os currículos, cada área, os lembram de suas existências ou se, pelo contrário, estão ausentes nas diversas áreas, história, geografia, ciências, literatura... Se são, pelo menos, objeto de

conhecimento, como aparecem, como são contadas suas histórias, suas culturas, suas experiências de mundo?

Se de fato o pensamento moderno, curricular, os ignorou, será necessário avançar e perguntar por quê? Como entender essa história? Como garantir seu direito a saber como e por que foram produzidos ausentes? Por aí, estaremos construindo *outros* currículos que garantam o direito dos jovens populares ao conhecimento: a se saberem.

Seria necessário ir além. Se esses jovens estão reagindo ao silenciamento, à sua produção como ausentes, se o fato de chegarem ao Ensino Médio é um sinal de suas resistências ao ocultamento e de suas presenças, como incorporar essas suas emergências na sociedade, no trabalho, na cultura, na escola? O currículo teria o dever de explicitar e explicar-lhes os significados sociais, políticos, afirmativos de suas emergências. De suas presenças afirmativas nas escolas, nas cidades e nos campos. Poderia ser organizada uma oficina em que relatem os tensos processos de se afirmar no trabalho, na cultura, na escola, na cidade ou no campo; se participam de ações coletivas de resistência, de afirmação e de emancipação desde crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Muitos desses jovens participam de movimentos e ações coletivas juvenis, como as manifestações, que no atual contexto nas praças e nas ruas, em todo o país, são em sua maioria de jovens: como reconhecê-los e trabalhá-los?

Há um dado relevante que mereceria ocupar espaços nas oficinas e dias de estudo: as diversas áreas do conhecimento – as artes, o cinema, a história, a ciência política etc. – se voltam ao passado juvenil de nossa memória política, os jovens vítimas das ditaduras e em lutas por democracia, os jovens nas artes, na música, os jovens contra a opinião formada, sobretudo. É o protagonismo juvenil hoje, um *Outro*, fazendo a história, reagindo aos valores, à cultura, à ordem, aos padrões de poder, de trabalho, de justiça. Reagindo à falta de serviços públicos, à irresponsabilidade na gestão da renda pública. Trata-se de trazer o P R O - T A G O N I S M O juvenil na história como fonte de outras leituras de mundo, de outras formas de pensar o real, de outros conhecimentos. Se por aí avançam as diversas áreas do conhecimento e da cultura, como fechar os conhecimentos curriculares atrás das grades que ignoram esses outros conhecimentos de que os jovens são autores?



Quando pensamos mais especificamente no protagonismo dos jovens populares trabalhadores, poderia ser programado um estudo sobre como os jovens sem-terra, sem-teto, sem-escola, sem-universidade vão se fazendo presentes saindo do ocultamento a que foram condenados em nossa história. Trazer a história do movimento operário, dos movimentos sociais como **LUTAS POR RECONHECIMENTOS**. Há bastante literatura e produção teórica que mostra os significados políticos dessas emergências e presenças afirmativas dos coletivos sociais, étnicos, raciais, dos trabalhadores das periferias e dos campos, do movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) e do movimento feminista. Suas presenças nas escolas encontram sentido nessa diversidade de presenças afirmativas de seus coletivos.

Como fruto desses estudos e dessas oficinas, repensar como incorporar esses significados de suas presenças nos currículos da educação média, em que áreas ou em que projetos de estudo interáreas. Podem ser programadas pesquisas na literatura, nas músicas e letras dos próprios jovens, na diversidade de manifestações culturais e políticas juvenis ou em filmes e reportagens que mostram a juventude popular, reagindo a tantos ocultamentos, se mostrando em ações e presenças afirmativas, resistentes, incômodas. Através dessa pluralidade de presenças de que os jovens são sujeitos de desocultamentos, de emergências, aprofundar nos significados sociais, políticos, culturais. O conhecimento curricular poderá trazer outras explicações e outros significados de suas presenças afirmativas. Não passa por aí a função formadora do currículo e da docência?

NÃO SE RECONHECEM COMO EXCLUÍDOS

As políticas socioeducativas vêm se apresentando como *inclusivas*. Escola inclusiva e currículos inclusivos passaram a ocupar os ideários pedagógicos. Seria esse ideário inspirador da construção de currículos inovadores para a educação média?

Começemos por uma constatação. O ideal de escola inclusiva, currículo inclusivo tem um endereço certo: aqueles alunos pensados como os excluídos. Os coletivos excluídos do trabalho, da renda, da moradia, da terra, da justiça, do conhecimento, da escola. As escolas privadas nem são pensadas nem se pensam inclusivas. Por que, desde o Estado e suas políticas e desde os currículos, as escolas públicas se pensam inclusivas? Qual o sentido político das políticas de inclusão?

Retomo algumas das reflexões do meu livro *Outros sujeitos, outras pedagogias*:

As pedagogias da inclusão são inventadas do lado dos incluídos para prometer incluir os excluídos. O termo exclusão, excluídos, escola, políticas e pedagogias inclusivas passou a ser incorporado como uma categoria com maior poder explicativo da produção dos coletivos diferentes em desiguais. Um termo mais forte do que marginais e que pretende dar conta de que a separação entre os coletivos sociais é mais radical. Não é apenas de margens, mas separados por muralhas, muros. As margens e as fronteiras são aproximáveis, os muros, muralhas são impeditivos de passar. Construídos pelos coletivos que estão dentro, para impedir qualquer tentativa de passagem dos de fora... São os de dentro que se dignam abrir fronteiras, oferecer ou não vistos, passaportes ou exterminar aqueles ousados que se atreverem a ultrapassar os muros para sair de seu lugar. O termo excluídos, tão na moda, reflete a autoconsciência que têm aqueles que os excluem.⁸

Ver os coletivos populares, seus jovens, adolescentes e até crianças como EXCLUÍDOS é uma forma de pensá-los mais segregadora do que vê-los como carentes ou marginais. É pensá-los e alocá-los fora do cerco dos muros sociais, econômicos, políticos e culturais, fora da cidadela onde estão e se pensam os *Nós* incluídos. A dicotomia *os de dentro incluídos* e *os de fora da cidadela excluídos* é extremamente segregadora e persistente em nossas relações sociais, políticas, culturais e pedagógicas.

Se temos um pensamento socioeducativo construído nessa dicotomia exclusão-inclusão, seria esse pensamento e essa dicotomia uma boa perspectiva para elaborar os currículos de educação média para os jovens populares trabalhadores que chegam às escolas? É pedagógico e ético pensá-los excluídos e prometer-lhes a inclusão pela escolarização?



Pensar o percurso curricular como um passaporte para a inclusão social, econômica, política e cultural dos filhos dos coletivos excluídos não é uma promessa vã?

Como profissionais do conhecimento, preocupados em construir currículos que garantam o direito dos jovens ao conhecimento, não há como ignorarmos que essa dicotomia exclusão-inclusão faz parte da nossa cultura social, política e educacional. Não há como ignorarmos que esses jovens e seus coletivos têm sido classificados como fora da ordem social, econômica, política, cultural e até educacional. Eles carregam para a escola, para o trabalho, para a cultura e para o conhecimento sua condição juvenil repleta de experiências persistentes de exclusão, de separação em muros, muralhas, vilas, conglomerados, trabalhos precarizados, desempregos. Até extermínios.

A questão desafiante para os currículos é se essas vivências e essa realidade brutal da exclusão segregadora tão persistente em nossa história é ocultada ou está presente nos currículos. Essa questão exigirá dias de estudo, oficinas em coletivos de mestres e alunos. A constatação mais provável será que essa realidade vivida pelos jovens e seus coletivos é ocultada ou dela são responsabilizados os próprios coletivos catalogados como excluídos. Por que esse ocultamento? Quais os significados políticos e até cognitivos que levam a esses ocultamentos nos currículos não apenas da educação fundamental, mas média? Esses ocultamentos e seus significados políticos são objeto de conhecimento nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia?

Construir outros currículos exigirá desocultar essas persistentes formas de segregá-los. Exigirá, sobretudo, trabalhar os significados políticos e as consequências sociais do uso dessa dicotomia classificatória dos coletivos humanos em incluídos *vs* excluídos. Quais as consequências sociais de condicionar à escolarização sua passagem da exclusão para a inclusão? Que sentidos há em colocar a escolarização como passagem, como passaporte concedido pelos incluídos para ultrapassar os muros sociais, econômicos e políticos que mantêm esses jovens do lado de fora do trabalho, da cultura, do direito, da cidadania...? Como pensar os currículos e as escolas inclusivas, fornecendo passaportes de passagem, se não forem condenados os *Outros* à condição de excluídos?

Pensar em outros currículos exige desconstruir essas autoidentidades da escola, da docência e dos currículos de serem aqueles que conferem os vistos, os passaportes, as credenciais seguras para passar da condição de excluídos para incluídos. Exige mais: deixar de condenar os Outros à CONDIÇÃO DE EXCLUÍDOS. Enquanto a escola, a docência e os currículos continuarem se pensando como passagem e como passaporte para sair da exclusão, continuaremos pensando-os como excluídos. Uma forma antipedagógica e antiética de segregá-los. Não é nada fácil desconstruir essas autoimagens inclusivas das políticas, das escolas, dos currículos e da docência.

Há uma questão a ser trabalhada nos coletivos de mestres-alunos: os jovens e seus coletivos se pensam como excluídos? Essa categoria dá conta da brutalidade dos processos históricos de segregação, opressão a que foram e continuam submetidos? São questões focais para entender a produção dessas dicotomias e trabalhá-las nos currículos. Essas dicotomias refletem como os de dentro – os incluídos – se pensam dentro da estrutura social, política, econômica e cultural e como veem, pensam, alocam os *Outros* do lado de fora.

O padrão de conhecimento, as teorias pedagógicas, a docência e o sistema escolar se autodefinem nessa dicotomia como a passagem obrigatória da exclusão para a inclusão, da condição de excluídos para incluídos. Para que esses adolescentes-jovens valorizem a escola, o estudo como passagem, essa lógica dicotômica supõe que se reconheçam na condição de excluídos e percebam e acreditem no potencial inclusivo da escolarização no trabalho, na cidadania, na igualdade... Suas experiências familiares, de classe, raça, lugar não lhes convencem dessa certeza de que a passagem pela escola, até o Ensino Médio, lhes confere o visto, o passaporte para a inclusão nesses lugares. A própria ênfase na condição de excluídos e as promessas de inclusão pela escolarização se chocam com suas experiências sociais, pessoais e de seus coletivos.

Sabem que pelo percurso escolar até exitoso e pelo atestado de conclusão do Ensino Médio talvez sejam incluídos em trabalhos menos precarizados, mas precarizados, estarão ainda excluídos do padrão de poder, de igualdade, de cidadania plena. Pelas políticas e pelos currículos de inclusão, o máximo a que chegarão será a uma inclusão subalterna.



Promessas vãs da função inclusiva da escola que terminam desprestigiando e desmotivando o percurso escolar de tantos adolescentes, jovens e adultos (EJA).

Elaborar currículos que explicitem essas dicotomias aos jovens, adolescentes e adultos classificados como excluídos seja, talvez, uma maneira de eles se entenderem, entenderem a função social e política dessas dicotomias e até relativizar as promessas de passagem para o lado dos incluídos via escolarização. Relativizar a escola, a docência e os currículos nessa função ingênua de serem a passagem, o passaporte certo para tirar os excluídos da exclusão, pode ser um caminho para reinventar e conferir outro valor à docência, à escola e aos currículos, assumindo os limites e possibilidades reais de cumprir a função social e política da escola que os trabalhadores exigem e a que tem direito.

Um dado mereceria ser trabalhado nos coletivos de estudo: esses adolescentes e jovens se pensam marginais, excluídos? Defendem os projetos de inclusão? Em suas ações pessoais e coletivas se propõem a ultrapassar os muros? Agradecem às escolas, aos mestres, aos currículos por serem a passagem, o passaporte seguro para sua entrada na cidadela dos incluídos? Discutir essas questões com os próprios adolescentes, jovens e adultos pode ser um caminho para se repensar as autoimagens da escola, da docência e dos currículos. Para desconstruir autoimagens salvadoras da própria escola, dos currículos e da docência.

Há uma queixa generalizada sobre os alunos populares que vão chegando às escolas públicas: não gostam de estudar, desmotivados para as lições dos mestres, pelos conteúdos e conhecimentos dos currículos, das disciplinas. Essa queixa não faria parte da visão que se tem do povo e de seus filhos? A representação social que se reforça é que a qualidade da escola pública e até das universidades públicas cai, se deteriora, com a entrada dos filhos do povo, tão desmotivados para as letras, para os conhecimentos nobres. É difícil libertar-nos como gestores, docentes e formuladores de políticas de avaliação dessas representações sociais tão excludentes e inferiorizantes quando chegam às escolas e ao Ensino Superior. Uma das resistências de reitores, diretores de faculdades de prestígio às cotas para negros e alunos oriundos das escolas públicas é sua desmotivação e despreparo mental e moral para levar a sério os estudos.

Há concepções elitistas, segregadoras e inferiorizantes dos jovens-adultos populares até em gestores de escolas e universidades públicas. Não é nada fácil avançar para uma cultura igualitária pelo menos no sistema público de educação.

Lamentam-se os altos índices de desistência do Ensino Médio e até superior. Talvez a maior desmotivação venha da percepção de que as promessas que a escola lhes faz de passagem certa para outra vida melhor logo se revelam promessas vãs. Promessas que se chocam com a realidade brutal que vivem. Promessas que logo percebem não serão realidade nas condições de classe, raça, etnia, lugar social. Não é tanto o desinteresse pelo conhecimento. As infâncias populares, os trabalhadores vêm lutando, por décadas, por escola, por universidade, pelo direito ao conhecimento. Mas conhecimentos que não lhes ocultem as estruturas condicionantes de sua condição. Conhecimentos que os ajudem A S E ENTENDEREM e a entenderem a realidade que os segrega.

Esses jovens exigem do conhecimento escolar elementos teóricos para aprofundar como essas categorias com que são classificados como carentes, marginais, excluídos ocultam processos mais brutais de pensá-los, tratá-los e classificá-los em nossa história. Como realmente se pensam nas suas experiências sociais? Como a sociedade os tem pensado e classificado nos padrões de poder, de trabalho, de justiça, de apropriação da terra, do espaço, do conhecimento? Há conhecimento acumulado nas diversas áreas a que têm direito e que deveria ser incorporado nos currículos de Ensino Médio inovador. Tentando dar respostas a essas questões, outros currículos irão sendo construídos. Há coletivos de professores que vão construindo esses *Outros* currículos sem cair em promessas de garantir-lhes um passaporte certo para sua inclusão plena.

CURRÍCULOS CORRETIVOS DAS DESIGUALDADES?

O pensamento educacional progressista pensa a democratização da escola, escola de qualidade para todos, como o instrumento mais eficaz para a correção das desigualdades sociais, raciais, regionais. As dicotomias a



serem superadas pela escola não serão apenas entre os carentes, marginais, excluídos e incluídos, mas entre os iguais e os desiguais em condições de vida, de emprego, moradia, saúde e nível de renda, a partir da hipótese de que as causas dessas desigualdades estariam nos desiguais níveis de escolarização e na desigual qualidade das escolas, dos conhecimentos e competências adquiridos. Logo, acredita-se que programar para toda criança, adolescente e jovem nas escolas, mais tempo de escola, bons desempenhos no domínio de competências de leitura e de cálculo, alfabetização na idade certa e currículos densos no Ensino Médio, nivelará as condições de vida, de renda, de trabalho e os *Outros*, os desiguais, irão se tornando iguais ao *Nós*. A intenção de construir currículos inspirados nessas crenças igualitárias ou currículos corretivos das desigualdades é um apelo das políticas corretoras das desigualdades. Visões reducionistas das desigualdades e dos *Outros* pensados/feitos desiguais em nossa história, tendo o *Nós* como o parâmetro de igualdade. O currículo inovador do Ensino Médio terá a pretensão de tornar iguais ao *Nós* os jovens populares feitos tão desiguais?

Há outra visão ainda mais perversa das DESIGUALDADES: vê-las como problema moral, de falta de valores, de hábitos de estudo e de trabalho. Essa visão, tão frequente dos jovens e adolescentes populares e de seus coletivos, levará a políticas e currículos moralizantes. Não tanto currículos densos em conhecimentos, mas pedagogias que inculquem valores, atitudes, condutas de trabalho, de esforço na crença de que sairão da condição de desiguais. Currículos, programas de suplência de carências morais, para corrigir as desigualdades de emprego, de renda e de moradia. Como trabalhar nos currículos essas representações tão arraigadas na cultura política e na autoimagem escolar? Primeiro, é preciso tentar em dias de estudo investigar se essa é a cultura que nos guia, que inspira as políticas, os currículos, o material didático e até mesmo a escola e a docência. Segundo, nesses dias de estudo, confrontar esses ideais com as vivências dos alunos a respeito de sua condição e do tratamento como desiguais. Trazer suas experiências pessoais e de seus coletivos sobre a capacidade da escola de superar sua condição de desigualdade.

Mas será necessário ir além e pensar, em coletivo, que currículo renovar para garantir o direito dos adolescentes, jovens e adultos na EJA

a entender sua produção como desiguais em nossa sociedade. Poderia ser seguido o mesmo processo já indicado e que coletivos docentes desenvolvem com os jovens, organizar dias de estudo, oficinas em que se aprofunde essa história de produção dos Outros, dos diferentes como desiguais. A produção das desigualdades em nossa história teve endereço certo. Há coletivos sociais concretos, de gênero, raciais, étnicos, dos campos, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que foram produzidos como desiguais. É um processo de produção social, econômica, política e cultural. Até escolar. Nos dias de estudos interdisciplinares se poderá chegar a reconstruir essa história. Estudos não faltam que vão sendo incorporados nos currículos de Ensino Médio, sobretudo. Esses jovens têm direito a esses conhecimentos. Ao chegarem com tanto custo à escola, à educação média, pelo menos têm direito a currículos que lhes garantam conhecer com profundidade uma história de que são vítimas, até para reagir e fortalecer suas lutas por emancipar-se da condição de desiguais.

Como trabalhar a produção histórica das desigualdades com adolescentes, jovens e adultos membros de coletivos produzidos em nossa história como desiguais? Será necessário **DESCULTAR** essa história não apenas ausente, mas ocultada. Limpar dos currículos todo sinal de ocultamento para trazer essa história da produção dos coletivos diferentes como desiguais para o núcleo central do conhecimento curricular. Será necessário pesquisar se essa construção é mais do que ocultada, desfigurada, na medida em que as desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, de campo, de periferia, de região são desfiguradas nos termos já destacados nas análises anteriores. Os *Outros* não são mostrados como diferentes, feitos desiguais, mas apenas carentes, à margem, excluídos. Representações superficiais que ocultam e desfiguram os brutais processos de produzir os Outros – os diferentes como desiguais – nas nossas relações políticas, econômicas e culturais, inclusive, pedagógicas.



A PRODUÇÃO DOS DIFERENTES COMO DESIGUAIS

Para superar esses ocultamentos e as tradicionais formas de descaracterização ou de tratos desfigurados, os currículos terão que assumir como aspecto central reconhecer que as **DESIGUALDADES SÃO PRODUÇÕES** histórica, social, política, econômica e cultural marcantes e constantes em nosso padrão colonial capitalista de formação social. É relevante trazer estudos e análises que nas ciências sociais mostram essa longa e persistente história da produção dos desiguais. Outro ponto a destacar é que coletivos sociais foram e continuam sendo produzidos como desiguais, não como indivíduos. O pertencimento a uns ou outros coletivos os predestina à condição social, econômica e política de iguais ou desiguais. Entender essa produção de coletivos iguais ou desiguais é fundamental para entendermos as crianças, os adolescentes, os jovens-adultos que chegam às escolas públicas nas últimas décadas: chegam os educandos membros dos coletivos produzidos como desiguais. Enfatizar nos currículos essa produção de coletivos como desiguais garantirá a esses educandos o direito a conhecer-se como membros de coletivos feitos desiguais. O estudo aprofundado dessa produção como coletivos virá ao encontro das vivências-consciência que já levam como jovens das desigualdades de origem, como membros desses coletivos. Levam às escolas identidades coletivas que exigem ser reconhecidas e aprofundadas. Exigem ser objeto do conhecimento sistematizado.

Por aí será fácil ir avançando para a questão central: que coletivos foram produzidos como desiguais em nossa história? Os *diferentes*. Como continuam sendo produzidos os coletivos diferentes em desiguais? Em que padrões e pedagogias foram e continuam produzidos? Estudos de sociologia política oferecem subsídios para aprofundar com os jovens e adultos da educação média esses processos de produzi-los como

desiguais porque diferentes em classe, raça, gênero, orientação sexual, etnia, campo, periferias.⁹ A produção dos diferentes em desiguais passa por uma das questões que transpassam nossa formação social, econômica, política, cultural e pedagógica: as diferenças de classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, lugar. Os currículos e seus conteúdos ignoravam essa produção dos diferentes em desiguais no próprio sistema escolar. Suas presenças afirmativas obrigam a desocultar esses processos e assumir seu direito a conhecimentos sistematizados nos currículos. Uma exigência quando se pensa em currículos inovadores do Ensino Médio onde os diferentes vão chegando.

Há um dado ainda a ser incorporado: como os coletivos diferentes vêm **R E S I S T I N D O**, reagindo a esses processos de produzi-los como desiguais? Em que ações e movimentos, em que fronteiras os diferentes situam suas lutas e intervenções por igualdade? Alargam as lutas por igualdade nas diferenças ou lutam por equidade? Uma das fronteiras de suas lutas tem sido o direito à escola, à universidade, aos conhecimentos, à cultura como fronteiras de **I G U A L D A D E - E Q U I D A D E**, mas sabem que as fronteiras onde são produzidos como desiguais porque diferentes estão no padrão de poder, de trabalho, de expropriação de seus territórios, lugares, terra, moradia, renda, alimentação etc. O direito a uma educação igualitária se entrelaça com as lutas nessas fronteiras onde foram e continuam produzidos como desiguais porque indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores, sem-teto, sem-terra, sem-lugar, retirantes à procura de lugar. Sem escola, sem universidade. Nessas fronteiras de condenados a *sem*, continuam produzidos como desiguais.

Há coletivos de professores que assumem com profissionalismo inventar formas de garantir a esses alunos o direito a saber desses processos históricos de produção de sua condição de desiguais. Mas também de trazer a história de tantas lutas por igualdade e equidade nessas mesmas fronteiras: lutas por terra, território, moradia, espaço nas cidades, por trabalho, renda, saúde, vida. As lutas por escola, universidade, conhecimento adquirem *outros* significados políticos e pedagógicos quando atrelados a essas *outras* lutas tão radicais contra a condição de desiguais porque diferentes. Um capítulo obrigatório nos currículos inovadores



de educação média deverá ser reconstruir essa história de lutas de que são sujeitos os diversos coletivos em movimentos. Mereceria especial atenção e destaque estudar com os estudantes jovens seus movimentos juvenis na diversidade de fronteiras. Estamos em tempos em que os jovens, suas resistências afirmativas são objeto das diversas ciências, das artes, do cinema. Pesquisar-se a si mesmos ou incentivar suas narrativas é uma forma de conhecer-se nessa diversidade de fronteiras do conhecimento e da cultura.¹⁰

A PRODUÇÃO DOS OUTROS COMO INEXISTENTES

Se os jovens trabalhadores, membros dos coletivos diferentes feitos desiguais, tiverem direito a conhecer em que processos históricos foram produzidos desiguais, será necessário avançar para incluir nos conhecimentos curriculares esses processos da sua produção como desiguais porque diferentes. A sociologia, a história e, especificamente, os estudos pós-coloniais têm avançado nessa compreensão. Os próprios coletivos diferentes em seus movimentos sociais e nas análises que fazem mostram que os processos históricos de sua produção são mais radicais, mais inferiorizantes e polarizadores.

Boaventura de Sousa Santos¹¹ aponta que os *Outros* foram pensados e alocados em formas mais subalternizadas do que conseguem expressar as categorias escolares como carência, marginalidade, exclusão e até desigualdade. Os *Outros* em nossa história foram produzidos como *inexistentes*. Uma forma abissal de pensar os coletivos humanos. Uns como o *Nós existentes*, racionais, cultos, civilizados, e os *Outros como inexistentes* para a história da civilização, da ciência, do conhecimento, da cultura.

A nossa cultura política e pedagógica tem incorporado essa forma abissal tão subalternizadora de pensar os *Outros*: vê-los como INEXISTENTES, logo, não incluídos. Ao não existirem, não são passíveis de serem incluídos, de estar copresentes nos mesmos espaços de educação, nem nos mesmos currículos, nem nos mesmos espaços de poder e até de conhecimento. Os *Outros*, indígenas, quilombolas, camponeses, trabalhadores

das cidades e dos campos alocados do lado de lá, em espaços precarizados, sem-terra, sem-trabalho, sem-escola, fora dos espaços do poder, da justiça, do conhecimento. As disputas dos coletivos populares, por se afirmarem existentes e ocuparem esses espaços, têm sido uma constante em nossa história. As lutas por escolas, por ações afirmativas fazem parte dessa história.

Não apenas os espaços do poder e da justiça têm resistido à sua entrada. Também as instituições do conhecimento. Logo, se ousarem chegar, serão avaliados e mantidos sob permanente suspeita. Essa impossibilidade de copresença tem sido um traço estruturante de nosso sistema político, social, cultural e até de Educação Básica e Superior.¹²

Esse pensar os *Outros* como inexistentes tem levado a pensá-los como sub-humanos e como subcidadãos, ou a classificar o *Nós como humanos* e cidadãos, e os *Outros como sub-humanos* e subcidadãos. É a forma mais radical da PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA DOS OUTROS. Por que em nossa história os coletivos populares são submetidos a formas tão indignas e tão desumanas de viver? Porque o direito à humanidade e à cidadania é exclusivo do *Nós*. Os lugares tão desumanos a que são relegados – nas submoradias, no subtrabalho, até nas escolas, encontram a explicação nesse não reconhecimento de sua humanidade e cidadania.

Suas resistências não são as de serem pensados carentes, marginais, excluídos e até desiguais, mas resistem a esses processos históricos mais radicais. Afirmam-se gente, humanos e cidadãos plenos. As suas lutas por escola, universidade, terra, trabalho, identidades são lutas pelo reconhecimento de sua dignidade humana, por reconhecimento de sua cidadania.

Como trabalhar nos currículos essa história tão radical de sua produção como inexistente, sub-humanos, subcidadãos, subalternizados? Como trabalhar com os próprios jovens populares, trabalhadores sua história de resistências nas suas ações coletivas e seus movimentos de afirmação? Como valorizar suas lutas por escola, Ensino Médio, universidade, como lutas por reconhecimento de suas existências e de sua humanidade e cidadania? O currículo será inovador se incorporar essas questões e se garantir aos jovens e adultos o direito a se saberem nessa história.



A AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES ÉTNICAS, RACIAIS

Em nossa história, há um capítulo específico na produção dos diferentes como desiguais: uma história de classificação social-racial-étnica. Os jovens vítimas dessa classificação histórica que chegam à educação média não teriam direito a se saberem, a conhecer essa história racializada de produção-classificação como desiguais? Essa produção das desigualdades raciais, étnicas está ausente, ocultada ou mal contada nos currículos da Educação Básica? É incluída com o destaque devido na diversidade de áreas do conhecimento e nos cursos de formação docente?

Cresce a sensibilidade e responsabilidade dos coletivos docentes para que o direito deles e dos jovens-adultos tenham garantido o direito à pluralidade de estudos já existentes sobre esses processos de classificação, inferiorização dos povos indígenas, negros, quilombolas tão marcantes em nossa formação social, econômica, cultural e até pedagógica. Desde crianças levam às escolas a consciência dessa história aprendida nos seus coletivos. **HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIAS** a esse padrão racista de classificação-inferiorização, subalternização. Carregam aos currículos e à docência o direito a um conhecimento sistematizado dessa produção como inferiores e de suas resistências. Em seus movimentos, reivindicaram o direito à obrigatoriedade do estudo da África, da memória e da cultura negra, indígena, quilombola nos currículos de educação, conforme a Lei 10.369. Depois de 10 anos de sua obrigatoriedade, tais questões fazem parte dos currículos de educação média?¹³

Esse sistema de classificação social racista configurou identidades sociais inferiorizadas de seus coletivos, desestruturou suas identidades positivas e impôs identidades inferiorizadas, negativas, carregadas de preconceitos. A etnia e a raça continuam agindo como padrão de superioridade e de inferioridade humana, intelectual, cultural, moral e até de aprendizagem escolar. Aníbal Quijano¹⁴ nos lembra que daí em diante, carregando essa identidade racial negativa, seriam nada mais do que raças inferiores capazes somente de produzir culturas inferiores. Povos despojados de suas próprias e singulares identidades históricas e de seu lugar na história da produção cultural e intelectual da humanidade.¹⁵

É imprescindível estudar com os jovens alunos como nossos padrões de poder, de justiça, de conhecimento, de apropriação-expropriação da terra, do lugar, do trabalho, da renda, da escola e da universidade são marcados por esse padrão racista de classificação. Um racismo institucional que impregna as instituições sociais. Sua chegada tardia à escola, ao Ensino Médio e à universidade é um produto da persistência desses padrões racistas. Como vimos, os negros estão em desvantagem em todos os níveis de ensino. A escola com suas segregações e reprovações reforçará essas identidades tão inferiorizadas em nossa história? Ou reforçará e valorizará suas culturas juvenis de afirmação, memórias, valores e identidades étnicas, raciais? Construir um currículo inovador significará destruir identidades inferiorizadas e valorizar essa longa e tensa história de resistências e de presenças afirmativas na diversidade de campos sociais, políticos, culturais.

Os currículos de Ensino Médio têm o dever profissional de desocultar essa história, mostrar de maneira organizada e sistematizada o CARÁTER RACISTA tão persistente dos nossos padrões de poder, de justiça, de trabalho, de cidadania, de direitos a terra, lugares, moradia, renda, educação e saúde. Trata-se de mostrar o caráter racista regulador do próprio sistema escolar. É importante apresentar outros currículos e outra cultura escolar, menos segregadores, que garantam o direito desses adolescentes, jovens, adultos que carregam identidades inferiorizadas a fortalecer suas resistências e suas ações afirmativas, suas culturas juvenis, suas longas lutas por igualdade, equidade na afirmação de sua diversidade étnica, racial.

A garantia do direito ao conhecimento dessa classificação social, cultural, intelectual, racializada dos coletivos humanos faz parte de muitas iniciativas de trabalhos conjuntos de docentes e jovens alunos nas escolas: estudos interáreas, temas de trabalho, pesquisas, filmes, literatura, músicas dos jovens etc. Como incorporá-los no núcleo comum dos currículos?



COMO ORGANIZAR O CURRÍCULO E O TRABALHO DOCENTE?

Os coletivos docentes que se arriscam a inovar os currículos aprendem que não é suficiente mexer nos conhecimentos escolares, mas é necessário ir além: mexer na forma curricular, na organização dos conhecimentos, organização gradeada, disciplinar, segmentada, hierarquizada que segmenta e hierarquiza o trabalho e seus profissionais. O pensamento pedagógico tem-se voltado mais para repensar os conteúdos guardados nessas formas curriculares do que para repensar as formas em que são organizados e gradeados.

As DIRETRIZES CURRICULARES trazem análises avançadas sobre os conteúdos a serem trabalhados, porém a forma escolar-curricular tradicional continua intocada, não questionada, reafirmada no núcleo comum obrigatório recortado em disciplinas. O núcleo reafirmado como a espinha dorsal conformante dos currículos, dos conhecimentos legítimos a serem ensinados-aprendidos. Tal núcleo assume contornos de uma forma segmentada, hierarquizada em níveis, recortes, disciplinas, sequenciações, somatórios disciplinados de conteúdos.

Essa forma escolar-curricular tão conformante e deformante do conhecimento e do trabalho docente e discente vem sendo reforçada e hierarquizada ainda mais através das políticas oficiais da avaliação externa. As avaliações externas fecham as tentativas docentes de inovar os conhecimentos e o trabalho. Trazem novas hierarquias no conhecimento. O que é avaliado terá maior peso e excelência. Trazem novas hierarquias no trabalho docente que terá peso relevante diferente, dependendo da relevância da disciplina nas avaliações externas e, especificamente, na seletividade do vestibular e do ENEM. Essas avaliações têm determinado, de maneira mais incisiva, a forma curricular do Ensino Médio.

Essas formas não foram pensadas para responder a questão que está na base das tentativas de construir currículos inovadores: a que

conhecimentos, culturas, valores, artes, visões de mundo e de si mesmos têm direito os jovens em seu tempo humano de formação. O critério, nessa forma curricular e nas avaliações, não tem sido e não será o direito dos jovens à formação humana plena na especificidade de seu tempo humano, mas os domínios de competências segmentadas para terem bons resultados nas avaliações e no acesso de uma minoria ao nível superior. Os currículos de Educação Básica e, especificamente, da educação média são, de um lado, um território tenso de disputas por direitos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação como jovens, e do outro, de disputas por quais competências dominar para um bom lugar no *ranking* das avaliações.

Se partirmos do reconhecimento de que há práticas inovadoras nas escolas que devem servir de parâmetros para a construção de currículos, a pergunta obrigatória será: em que os docentes e alunos inovam na organização dos conhecimentos e na organização do seu trabalho? Mais ainda: se o referente para a inovação na organização são os jovens-adultos, suas experiências sociais, suas indagações e saberes, suas culturas e modos de pensar e ler o real, de saber de si no mundo, qual forma de organização do trabalho será a mais pedagógica para pôr em diálogo esses saberes, culturas, indagações e experiências com os conhecimentos sistematizados?

Ao longo das análises, destacamos *outras* formas de trabalho, outros tratos com essa rica diversidade de conhecimentos, de culturas, de modos de pensar que já estão acontecendo nas escolas e de que são autores docentes e educandos. Como incorporar essa diversidade de formas de organização dos conhecimentos e do trabalho? A criatividade docente tem mostrado que é possível **M E X E R - I N O V A R** os conhecimentos, as didáticas e também a organização e o trabalho com a diversidade de conhecimentos que os mestres e jovens-educandos levam às escolas.

Será conveniente que cada coletivo de professores faça um levantamento da diversidade de formas de organização dos conhecimentos, dos tempos e do trabalho. Socializar essa diversidade, organizar dias de estudo para avançar para alguns critérios orientadores. Por exemplo: qual forma de organização garantirá melhor o direito dos educandos ao conhecimento? Avança o reconhecimento de que ensinar-aprender o



conhecimento de maneira recortada, segmentada não tem sido a melhor maneira de garantir esse direito. A produção do conhecimento tem sido um processo complexo interdisciplinar, interárea e transdisciplinar. A diversidade de processos de produção, como as pesquisas e análises, cada vez mais se dão em processo interáreas e transdisciplinares.

Há uma tendência a avançar nessa direção, a organizar os conhecimentos dos currículos, os tempos e o trabalho por áreas; das linguagens, das ciências humanas, das ciências da natureza, matemáticas. Por vezes, a organização por áreas não passa de uma formalidade de agrupamento dos tradicionais recortes das disciplinas de cada uma das áreas. O recorte dos tempos, horários, das turmas pesa limitando as tentativas da organização real por áreas. O limite mais de fundo vem da nossa tradição de formar os docentes por disciplinas nos cursos de licenciatura, o que ainda é reforçado nos concursos de acesso ao magistério por disciplinas. É lamentável que as universidades que avançaram na pesquisa e na docência para superar os recortes disciplinares no Ensino Superior continuem reproduzindo licenciados por disciplina para o ensino-aprendizagem de adolescentes e jovens na Educação Básica. Sem uma política pública que supere esses processos de formação de licenciados por disciplinas, será difícil superar a organização do conhecimento e do trabalho por disciplinas.

Como reação, cresce o número de cursos de formação por áreas e, sobretudo, crescem as tentativas de coletivos profissionais de organizar seu trabalho docente por áreas, construindo núcleos-troncais comuns, pesquisas e material didático comuns a cada área e até oficinas, temas de estudo interáreas.

O que motiva os coletivos docentes a superar o trato recortado dos conhecimentos é uma preocupação com o peso formador do próprio ensino-aprendizagem dos conhecimentos. NÃO PASSAR, TRANSMITIR CONTEÚDOS, mas explorar as DIMENSÕES FORMADORAS que são inerentes aos processos de produção e apreensão do conhecimento. Assumir a função docente como educadora, formadora como docência inerente ao Ofício de Mestre.¹⁶ Ensinar-aprender é pôr em ação a mente humana para compreender os significados diversos das ciências, das tecnologias, da cultura, da natureza, da sociedade. Para mestres e alunos

entenderem-se no mundo, nas relações sociais. Para jovens se interrogarem e se abrirem à diversidade de interpretações que vêm do conhecimento, de modo a adquirir pautas de compreensão e de intervenção no real.

Dar essa direção à docência – *humana docência* – exige ir além de uma identidade reduzida a ensinante, mas aberta a sermos pensadores, intelectuais, que se interrogam e estão **A B E R T O S À D I V E R S I D A D E** de interpretações que vêm da diversidade e complexidade dos conhecimentos. O conhecimento só será formador dos jovens-adultos se conseguirmos que seja formador de *nós*, profissionais dos conhecimentos.

Outro critério orientador de como mexer na organização dos conhecimentos dos tempos e do trabalho tem sido **E N T E N D E R A E S P E C I F I C I D A D E D O S E D U C A N D O S**, adolescentes, jovens, adultos trabalhadores. O **C A R Á T E R L I N E A R, R Í G I D O, S E Q U E N C I A L** DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, DOS TEMPOS, se choca com a condição de jovens trabalhadores, em debates pela sobrevivência, submetidos a ritmos de que não têm controle. Um dos motivos das evasões, desistências tão elevadas no Ensino Médio é a dificuldade de articular a rigidez dos tempos escolares com a sua falta de controle de trabalho incerto. Como articular os tempos escolares com os tempos de trabalho, de sobrevivência desses jovens? Se eles, elas, em sua condição de trabalhadores, não têm controle dos tempos de trabalho, como acompanhar uma organização rígida dos tempos escolares? São eles que terão que abandonar o trabalho para se adaptarem à rigidez escolar ou à escola? Sua organização de trabalho terá de ser repensada para garantir a esses jovens-estudantes concretos o direito ao conhecimento na concretude de sua condição de trabalhadores?

A condição juvenil se caracteriza como um tempo e uma **M E N T A L I D A D E I N O V A D O R A** de linguagens, de posturas, de exercício da liberdade, de reação a concepções e estruturas estáticas, rígidas contra a ditadura da “opinião formada sobre tudo”. Consequentemente, tem dificuldade de se acomodar a opiniões formadas, a estruturas rígidas, a linguagem, a conteúdos gradeados, a tempos disciplinares. Se a democratização do acesso à escola é um avanço na consciência dos



direitos dos adolescentes e jovens trabalhadores ao conhecimento, à cultura, aos valores, à compreensão do real e de si mesmos, as taxas elevadíssimas de abandono, especificamente no Ensino Médio noturno e na EJA, não revelam essas tensões entre o descontrole de seus tempos, as culturas juvenis e a persistente rigidez dos currículos, da organização dos tempos e do conhecimento?

Currículos inovadores apenas de conhecimentos sem serem inovadores na organização dos tempos, dos próprios conhecimentos e do trabalho dos mestres e alunos continuarão negando o direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação humana.

NOTAS

- ¹ FREIRE, 1987, p. 29.
- ² Cf. IPEA – Juventude e Políticas Sociais no Brasil, 2009.
- ³ GUIMARÃES, 2011.
- ⁴ FRIGOTTO, 2006; RAMOS, 2006.
- ⁵ Sobre a repolitização dos princípios de humanidade, cidadania, igualdade, ver ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*, parte VI, Petrópolis: Vozes, 2012.
- ⁶ Cf. Situação educacional dos jovens brasileiros. In: *Juventude e Políticas Sociais*, IPEA, 2009; e ABRAMO, Helena. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- ⁷ SANTOS, 2006.
- ⁸ ARROYO, 2012c, p. 43.
- ⁹ Trabalho esses processos de produção dos diferentes em desiguais no livro *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2012c) e no texto “Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados”. *Revista Educação & Sociedade*, CEDES, n. 113, p. 1381-1416, 2010.
- ¹⁰ Podem ser trabalhadas músicas, letras de que os jovens são autores ou filmes sobre as juventudes. Cf. TEIXEIRA, Inês. *A juventude vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ¹¹ SANTOS, 2010.
- ¹² ARROYO, 2012c, p. 49.

- ¹³ Há material para incorporar nos currículos como História Geral da África (UNESCO, 2010).
- ¹⁴ QUIJANO, 2005, p. 249.
- ¹⁵ Trabalho essas análises no livro *Outros sujeitos, outras pedagogias*, parte III, p. 119-199.
- ¹⁶ ARROYO, 2012b.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- ARROYO, Miguel. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: MEC. *Indagações sobre o Currículo*, 2008.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.
- ARROYO, Miguel. *Currículo território em disputa*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012c.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.
- BRASIL. *Lei n. 10.369*, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.
- CASTRO, Jorge de et al. (Org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: *Educação Básica de Nível Médio nas Áreas da Reforma Agrária*. São Paulo: ITERRA, 2006.

GUIMARÃES, Nadja. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H.; BRANCO, Pedro (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: etnocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAMOS, Marise. O princípio unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: *Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária*. São Paulo: ITERRA, 2006.

SANTOS, Boaventura. *Gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

TEIXEIRA, Inês. *A juventude vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO. *História Geral da África*. 2010.

JOVENS NO ENSINO MÉDIO: QUAL O LUGAR DO TRABALHO?

MARIA CARLA CORROCHANO

O mundo do trabalho, seja como realidade no tempo presente, seja como projeto de futuro, tem intensa presença na vida dos jovens. Desde muito cedo, eles se deparam com perguntas sobre suas escolhas profissionais ou com a necessidade de trabalhar antes mesmo da idade legal, ainda na infância ou na adolescência.

No Brasil, a relação dos jovens com o trabalho é marcada por muitas desigualdades, e o Ensino Médio parece ser um espaço significativo para evidenciar esse fenômeno. Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o trabalho como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém, para a maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino nas duas últimas décadas,¹ a realidade de trabalho, de bicos ou de um constante *se virar para ganhar a vida* combinam-se às suas vidas de estudantes.

Como vocês já viram em outros textos deste livro, os jovens que hoje frequentam o Ensino Médio estão transitando para a vida adulta como membros de uma geração que nasceu e está vivendo o presente em dois contextos diferentes. Nasceram na década de 1990, momento de forte expansão das matrículas do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, de instabilidade econômica intensa, desemprego e introdução de mecanismos de flexibilização das relações trabalhistas, como a diminuição de direitos e a redução dos rendimentos do trabalho em termos reais. Hoje, vivem outro cenário, caracterizado pela diminuição do desemprego e pela expansão das oportunidades de trabalho, especialmente de caráter formal, que se acentua como tendência desde meados dos anos 2000. Muitos problemas persistem, mas em relação às décadas anteriores podemos observar avanços inegáveis, como a recuperação da renda, o maior acesso da população aos bens de consumo e aos programas sociais. Todas essas mudanças sociais mais amplas podem provocar alterações nas expectativas em relação à escola média e aos modos de combinação entre escola e trabalho, que podem se tornar mais ou menos visíveis na sala de aula. Dado o caráter muito recente, as transformações da última década merecem ser melhor investigadas para que possam revelar a mudança nos padrões da transição escola-trabalho no Brasil. De toda maneira, o



trabalho, em suas diferentes formas, faz parte da realidade de parcela considerável dos estudantes de Ensino Médio do país.

O trabalho também está presente no arcabouço legal do Ensino Médio. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,² figuram explicitamente entre as finalidades previstas para o Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática”.³ Além disso, A I N T E G R A Ç Ã O entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura deve constituir a base da proposta e do desenvolvimento curricular. Assim, se a escola média não é apenas preparação para o trabalho, ela é, também, preparação para o trabalho. Os sentidos dessa finalidade, ao lado das maneiras para realizá-la, permanecem como perguntas importantes.

Mas a despeito da presença (ou não) do trabalho na vida dos jovens do Ensino Médio e nos textos legais, o lugar do trabalho e o tipo de relação a ser estabelecida nesse nível de ensino estão longe de ser consensuais. Pois se o Ensino Médio é uma das etapas da educação básica brasileira que tem provocado várias discussões, pode-se dizer que o lugar do trabalho e o modo de compreendê-lo nesse nível de ensino são responsáveis por boa parte delas. Não é nossa intenção explorar os termos desse debate aqui. Do mesmo modo, não vamos focalizar questões em torno da integração com a educação profissional técnica de Nível Médio, objeto de outros tantos estudos e debates. Nosso convite para vocês, professores, é para um diálogo em torno das experiências e dos sentidos do trabalho entre os jovens e das possibilidades de construção de novas e diferenciadas pontes entre o mundo do trabalho e a escola média.

De qual trabalho se fala? Qual o lugar do trabalho entre os jovens no Brasil? Qual o lugar do trabalho na escola média? Essas são algumas das questões para começar uma reflexão em torno de uma relação que se torna cada vez mais complexa, especialmente quando consideramos o atual contexto de significativas transformações, e, ao mesmo tempo, de inúmeras permanências em diferentes esferas de nossa sociedade.

QUAL TRABALHO?

Um ponto de partida importante para esse diálogo diz respeito à própria concepção de trabalho. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o trabalho é concebido “em sua perspectiva ontológica de **T R A N S F O R M A Ç Ã O D A N A T U R E Z A**, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”.⁴ Essa conceituação tem sua origem no pensamento de Karl Marx,⁵ para o qual o trabalho, resultado da relação do homem com a natureza e do homem com o próprio homem, é o que nos distingue dos animais e movimenta a história. Na perspectiva de Marx, a compreensão da sociedade passa pela compreensão de como os seres humanos produzem a sua própria existência. O que é produzido, como é produzido e a maneira como os bens são trocados pela humanidade são elementos centrais para entender as diferenças de riqueza e de poder entre os indivíduos.

Mas o trabalho humano modifica-se historicamente, alterando-se as formas de trabalho, os instrumentos de produção, os objetos a serem produzidos e as relações sociais. No modo de produção capitalista, o trabalho assumiu uma forma muito específica: o trabalho assalariado. Assim, não é por acaso que, quando se trata de definir o trabalho, a associação mais comum é com uma atividade realizada em troca de uma remuneração. Em nossa sociedade e, particularmente em países como o Brasil, ainda é por meio do trabalho ou do salário recebido no trabalho que a maioria das pessoas consegue efetivar outros direitos, tais como o de alimentação, cultura, lazer e até mesmo o direito à educação. Mas se o trabalho assalariado foi a forma específica assumida pelo trabalho no modo de produção capitalista, ele não é a única forma existente e, tampouco, significa *ganhar a vida com suor do próprio rosto*, sempre e da mesma maneira para todos os indivíduos. Nessa perspectiva, é preciso ir além de um olhar para o trabalho, focalizando sua forma predominante no modo de produção capitalista.

O trabalho doméstico, o trabalho voluntário, o trabalho de cuidado, o trabalho cooperativo são outras formas existentes em nossa sociedade e que também podem estar muito presentes no cotidiano dos jovens. Olhar para a realidade de trabalho dos estudantes do



Ensino Médio significa, não apenas indagar sobre seu presente ou seu projeto de inserção no “mundo dos empregos”, mas também para outras atividades e relações sociais. Na vida de muitas jovens mulheres, especialmente as negras ou as pertencentes às camadas de mais baixa renda, o trabalho doméstico e o trabalho de cuidadora são uma realidade desde muito cedo.

Do mesmo modo, compreendido enquanto relação social e não apenas em sua dimensão econômica, o trabalho é atravessado por outras relações sociais (de gênero, de raça, de grupo étnico, de idade, de classe) e pode ter muitos significados para além da obtenção de uma renda. O que significa trabalhar para os jovens do Ensino Médio? **O S S E N T I D O S** são os mesmos quando consideramos diferentes contextos sociais? E quando consideramos moças e rapazes? Diferentes perfis etários no tempo da juventude ou diferentes tempos de experiência de trabalho levam aos mesmos sentidos? Retomaremos essa questão adiante, mas o que muitas pesquisas⁶ mostram é a diversidade de sentidos quando considerados diferentes contextos e perfis de jovens.

O TRABALHO HOJE: O QUE MUDA? O QUE PERMANECE?

Ainda que sem ignorar a necessidade de entender o trabalho em sua dimensão mais ampla, pode-se dizer que, nas últimas décadas, o trabalho para *ganhar a vida* ou o trabalho para ganhar um salário passou por transformações significativas. E algumas palavras, tais como **INCERTEZA**, **flexibilidade**, **INSEGURANÇA**, **CRISE**, transformações, adquirem força quando consideramos a dimensão do trabalho, especialmente em sua forma assalariada.

O mundo do trabalho está mais confuso, diverso e desigual. Ainda que não seja nosso objetivo aqui tratar dessas transformações, cabe destacar algumas delas, desencadeadas no contexto de reestruturação capitalista a partir de meados da década de 1960 nos países ditos centrais, e a partir da década de 1980 no Brasil: crescimento do setor de serviços (atualmente 75% dos empregos estão concentrados nesse setor,

segundo estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE);⁷ aumento da força de trabalho feminina; envelhecimento da população que trabalha ou busca trabalho, uso intensivo de novas tecnologias da informação e da comunicação; novas formas de organização do trabalho exigindo-se trabalhadores flexíveis e polivalentes; novas formas de trabalho, tais como teletrabalho, trabalho autônomo, trabalho em tempo parcial; trabalho precário, trabalho virtual etc. Para uns, é oferecida a permanência em um emprego assalariado por tempo indeterminado com local de trabalho e jornada fixos; para outros, não há espaço e tempo fixos de trabalho, jornadas ou contratos determinados. O DESEMPREGO cresce em volume e duração, deixando de ser um fenômeno conjuntural e temporário.

Para quem consegue se manter em um emprego, o risco da demissão pode levar à SUBMISSÃO perante as exigências dos empregadores, o que pode significar baixos salários, longas jornadas de trabalho com número alto de horas extras e ritmos intensos. Para aqueles que não conseguem um emprego regular, novas formas de contrato passam a fazer parte de sua vida de trabalho: o trabalho temporário, que dura apenas algumas semanas ou meses do ano, o trabalho em tempo parcial, que pode ser realizado em algumas horas do dia ou da semana. Quando esses contratos são registrados em carteira de trabalho, alguns direitos trabalhistas são garantidos, mas persiste a incerteza em relação à permanência no trabalho e à construção de uma carreira.

Tanto em razão das novas tecnologias, um dos assuntos do próximo texto do livro, de autoria de Shirley Rezende Sales, como pelas mudanças na divisão do trabalho, passa-se a exigir maior escolaridade e qualificação de uma parte dos trabalhadores. De todo modo, não é possível estabelecer uma relação estreita e linear entre maior escolaridade e inserção no mercado, uma vez que a distribuição dos empregos se realiza de modo seletivo e por meio de mecanismos que vão muito além da formação. Além disso, a despeito das mudanças no trabalho, uma série de *velhas* realidades persistem e essas qualidades (maior escolaridade e qualificação) serão utilizadas por um pequeno número de empresas, envolvendo um número restrito de trabalhadores. A despeito da necessidade ou não de níveis mais elevados de escolaridade para a realização concreta de trabalhos, na medida



em que aumenta a escolaridade da população e se reduzem os empregos, a escolaridade acaba se constituindo em um mecanismo de seleção para os empregadores e uma estratégia dos sujeitos para melhorar seu lugar na fila do desemprego.⁸

Essas mudanças (e também as permanências) não atingem da mesma maneira o conjunto dos trabalhadores, dos setores, dos países. Se é fato que a realidade de heterogeneidade das condições de emprego se avoluma, ela já era realidade há tempos no Brasil. Diferentemente dos países europeus, aqui, as formas institucionalizadas de proteção e o apoio aos desempregados se constituíram muito recentemente, e os empregos protegidos do setor formal sempre se combinaram a uma grande parcela de atividades informais, comumente chamadas de *bicos*. Nesse sentido, a realidade da maioria dos jovens e dos adultos no mercado de trabalho brasileiro sempre esteve muito mais próxima da instabilidade e das idas e vindas e de um constante *se virar* para conseguir *ganhar a vida*.⁹

Desde o início da década de 2000, no entanto, observam-se alterações no mercado de trabalho brasileiro, especialmente em função da **E X P A N S Ã O D O A S S A L A R I A M E N T O** e do aumento das taxas de formalização do emprego devido ao impacto do crescimento econômico. Assim, a taxa de desemprego e o número de trabalhadores sem carteira assinada diminuíram no país. Esses avanços, no entanto, não foram suficientes para eliminar a heterogeneidade do mercado de trabalho brasileiro: novas formas de precarização das ocupações avançam, tal como a terceirização, e persistem desigualdades na qualidade dos postos de trabalho, nos salários e nas jornadas.

Considerando a realidade das jovens gerações dos anos 1990 e início dos anos 2000, essa população foi atingida de maneira mais intensa pela crise econômica e pela desestruturação do mercado de trabalho. O desemprego cresceu muito entre os jovens nesse período. De fato, é importante ressaltar que os jovens enfrentam taxas de desemprego mais elevadas do que os adultos em diferentes países e momentos históricos, em conjunturas de crescimento ou de retração dos empregos.¹⁰

E no momento atual? No contexto de ampliação da criação de empregos formais, o desemprego entre os jovens diminuiu, mas persiste mais elevado quando comparado aos adultos. Ao mesmo tempo, tal como

em outras situações do jovem no mundo do trabalho, o desemprego apresenta-se de maneira heterogênea segundo as idades no tempo da juventude, a classe social, o sexo, a cor/raça, os níveis de escolaridade e os locais de moradia. Nessa direção, pode-se afirmar que o desemprego juvenil é plural. Do ponto de vista subjetivo, pode levar a um maior sofrimento e constituir-se em um forte motivo de preocupação entre aqueles que pertencem a famílias com menos recursos materiais, conforme explica Felícia Madeira sobre essa categoria:

(...) a existência de um grupo de jovens que apresentam uma dinâmica diferenciada – passam longos espaços de tempo sem emprego, intercalados por breves períodos com empregos que consideram insatisfatórios (e a maioria efetivamente é). Pode-se encontrar jovens com estas características em todos os estratos socioeconômicos, mas eles estão amplamente concentrados em grupos que acumulam múltiplas desvantagens, como baixo nível educacional, minorias étnicas, jovens que moram em lugares distantes dos centros de trabalho (...) Ou seja, existe um “núcleo duro” de jovens que acumulam fragilidades sociais e que efetivamente têm dificuldade de entrar e permanecer no mundo do trabalho. Há fortes indícios de que, entre estes jovens, os problemas da empregabilidade tendem a não desaparecer com o tempo.¹¹

Mas indagar sobre o lugar do trabalho na vida dos jovens é também perguntar sobre a **QUALIDADE DO TRABALHO**, a jornada e a intensidade do trabalho, os salários recebidos e, também, os sentidos e os projetos para essa dimensão da vida. Nas próximas páginas, esses aspectos serão o foco de nossa reflexão.

QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA E O TRABALHO NO BRASIL?

Uma das finalidades do Ensino Médio, tal como descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é a “preparação para o mundo do trabalho”. Mas



como se preparar para o trabalho? Para qual trabalho? E o que fazer com a realidade dos jovens que trabalham e frequentam o Ensino Médio? Pode-se dizer que a ideia da escola enquanto um lugar de preparação para o trabalho e a conseqüente necessidade de inserção no mercado ao término da escolaridade básica ou da universidade são muito recentes na história, variando de maneira significativa no tempo e no espaço e, ainda, dependendo do modo de inserção dos indivíduos na estrutura social.

Em momentos históricos em que a vida, o aprendizado e o trabalho estão imbricados, essa relação fica desprovida de sentido. Na Europa Ocidental, será apenas no século XIX, quando se institucionaliza a legislação da escolarização obrigatória para todos, que a passagem de aluno para trabalhador ganha significado social. Em momento histórico anterior, os filhos dos operários, dos camponeses e dos artesãos trabalhavam desde muito cedo. Será apenas ao longo do século XX que a escolarização obrigatória se impõe, como bem discute, mas à frente nesse livro, Ana Paula de Oliveira Corti,¹² e a atividade de trabalho é interdita para todas as crianças e jovens, independentemente de sua classe social.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a transição para o trabalho depois de finalizada a escolaridade básica não é uma realidade e duas características importantes marcam a relação entre escola e trabalho no país: o ingresso precoce no mercado e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho. Aqui, boa parte dos jovens envolve-se com o trabalho e, especialmente, com os *bicos* desde muito cedo, mobilizando múltiplas estratégias para *ganhar a vida*. Desde os anos 1980, vários estudos já evidenciavam que o processo de expansão do ensino não havia retirado o jovem do mercado de trabalho.¹³ É o jovem trabalhador que se torna estudante. Além disso, pode-se afirmar que a busca por trabalho realizada pelos jovens não deve ser atribuída exclusivamente a questões econômicas relacionadas à necessidade de sustento ou de apoio às famílias. Para além da necessidade, demandas de **M A I O R I N - D E P E N D Ê N C I A**, o consumo de bens materiais e simbólicos e a realização pessoal também podem constituir-se em motivações para a inserção no mundo do trabalho.

TRABALHAR NO TEMPO DA JUVENTUDE: QUAIS EXPERIÊNCIAS, QUAIS SENTIDOS?

Para uma reflexão sobre o trabalho exercido pela juventude e, especialmente, pelos jovens do Ensino Médio, um importante ponto de partida é considerar que as experiências (ou a ausência de experiências) de trabalho nesse momento da vida estão longe de ser as mesmas para o conjunto da juventude. Para uns, em geral pertencentes às camadas mais elevadas, o tempo da juventude e do Ensino Médio pode ser apenas um tempo de formação, sem grandes preocupações com a inserção no mercado e, para outros, pode ser um tempo de muito trabalho e de malabarismos para conciliar a vida de estudante e de trabalhador. Para todos, a preocupação e as dificuldades para projetar a vida profissional parecem estar na ordem do dia, diante de um mundo do trabalho em profunda mutação.

Mesmo observando a realidade de jovens de origem social semelhante é possível encontrar muita **D I V E R S I D A D E**, especialmente em função das recentes transformações no mercado de trabalho brasileiro e com a chegada de novos públicos no Ensino Médio. Assim, no interior das camadas populares é possível encontrar jovens que começam a trabalhar muito cedo – ainda antes da idade legal –, que estudam e trabalham e aqueles que, em números cada vez maiores nos últimos anos, iniciam a busca por trabalho apenas depois de terminar o Ensino Médio. A inserção precoce, a combinação entre trabalho e Ensino Médio e a postergação do ingresso no mercado de trabalho são resultados da interação de um conjunto de fatores. Embora a necessidade de renda seja um fator bastante relevante para que muitos comecem a trabalhar antes da conclusão da escola média, outros aspectos também devem ser considerados, tais como: a conotação moral do trabalho, a conjuntura do mercado de trabalho, o sexo (as chances de ser pressionado a trabalhar é maior entre rapazes), a escolaridade dos pais, a ordem de nascimento na família, a quantidade de irmãos, o tipo de configuração familiar, a região de moradia, a experiência, dentre outros.



De modo geral, quando começam a trabalhar precocemente, os jovens das camadas populares trabalham próximos às suas residências, obtendo a vaga por intermédio de algum vizinho, amigo ou parente. O trabalho realizado é sempre muito próximo dos executados pelas pessoas próximas no que diz respeito à posição na ocupação, conteúdo e condições de trabalho. Dos 15 aos 17 anos há um predomínio do TRABALHO ILEGAL e poucos estão inseridos em situações de aprendizagem ou estágio, ambos previstos em lei para essa faixa etária. Assim, sobre esse grupo recaem as situações mais precárias de trabalho, com predomínio do trabalho sem carteira e não remunerado.

SAIBA MAIS SOBRE APRENDIZES E ESTAGIÁRIOS

Até os 16 anos, qualquer tipo de inserção no mercado de trabalho é proibida no Brasil, salvo na condição de aprendiz (entre 14 e 15 anos). O contrato de aprendizagem é considerado um contrato especial de trabalho com prazo de, no máximo, dois anos. As empresas são obrigadas a incorporar entre 5% e 15% de aprendizes ao contingente de empregados, desde que frequentem cursos de aprendizagem profissional e a escola regular. O aprendiz com idade entre 14 e 24 anos tem registro em carteira, salário mínimo e jornada de até 6 horas diárias, à exceção do caso daqueles que já completaram o Ensino Fundamental.

O estágio (Lei nº 11.788/2008) é direcionado para estudantes a partir dos 16 anos que estiverem frequentando o ensino regular Superior ou Médio, educação profissional, educação especial ou os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade profissional de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora não caracterize vínculo de emprego, mudanças recentes delimitaram uma série de direitos ao estagiário, tais como: recesso de 30 dias após um ano, garantias da legislação sobre saúde e segurança no trabalho, seguro contra acidentes pessoais, jornada de trabalho máxima de acordo com o nível de ensino em curso,

redução da carga horária pela metade em semanas de prova. No caso de estágio não obrigatório, o estudante deve receber uma bolsa ou alguma outra forma de pagamento e auxílio transporte e, no caso de estágio obrigatório, a concessão desses benefícios é opcional.

A partir dos 18 anos a proporção de jovens que trabalha com a proteção do registro em carteira supera a dos que trabalham como empregados ou sem carteira. Há um movimento de transição para situações menos precárias conforme avançam as idades, mas essa situação também é marcada por múltiplas desigualdades. O tempo de espera por um trabalho mais seguro ou melhor, por exemplo, é bem maior para jovens pobres e negros.¹⁴

Para além das experiências concretas, considerar O S S E N T I D O S atribuídos pelos jovens ao trabalho também é uma maneira de aproximação de suas realidades. Entre os jovens mais pobres, por exemplo, a necessidade de apoiar a família é um dos principais sentidos do trabalho, mas não é o único. O trabalho como possibilidade de independência também constitui um sentido importante, sendo um dos motivos para busca de trabalho entre jovens com níveis de renda mais elevada. A independência como um dos sentidos do trabalho pode ser considerada o mínimo múltiplo comum para as jovens gerações de diferentes grupos sociais. Essa I N D E P E N D Ê N C I A , que permite a eles a chance de se identificarem e de serem identificados como jovens, não é conquistada apenas pelo dinheiro e pelas maiores chances de consumo, mas pela possibilidade de circular pelos espaços, de não ficar apenas em casa, de *ganhar o mundo da rua*, especialmente entre as jovens mulheres. O trabalho também pode significar R E A L I Z A Ç Ã O P E S S O A L , mas para muitos jovens, a possibilidade de encontrar esse trabalho *dos sonhos* é posta no futuro. De fato, dada a baixa qualidade das opções disponíveis, o trabalho também pode ser considerado uma espécie de servidão. Os relatos a seguir, retirados de diferentes pesquisas¹⁵ realizadas com jovens que trabalhavam ou estavam em busca de trabalho, permitem perceber os diferentes sentidos e o olhar crítico de cada um diante de suas ocupações.¹⁶



Trabalhar para mim significa independência, você ganha seu dinheiro e não fica com seu pai no seu pé. Estava cansado de ficar na cola dos meus pais. Mas trabalhar mesmo, para mim, é uma escravidão. Eu trabalho, mas não tem nada de bom no trabalho. Esse trabalho é mais para grana mesmo. (rapaz, 20 anos, trabalhando como Auxiliar de Produção e cursando o 3º ano do Ensino Médio).

Vou fazer 18 anos e não quero depender o resto da minha vida dos meus pais! Já está na hora de eu ajudar eles, não deles ficarem me ajudando. (moça, 17 anos, cursando o 3º ano do Ensino Médio, procurando estágio).

O trabalho tem a ver com realização pessoal para mim. Eu quero fazer um trabalho que eu goste de fato, não qualquer coisa. Brigo muito com meu pai por causa disso. Ele me arrumou esse trabalho e acha que eu tenho que ficar aqui, que é bom. Mas eu não vou ficar. Não vou ficar porque para mim o mais importante é a realização pessoal, e eu não estou feliz aqui. Quando terminar a escola e conseguir um pouco mais de dinheiro eu vou sair. (moça, 19 anos, trabalhando como Auxiliar de Produção e cursando o Ensino Médio).

Porque além de eu estar trabalhando, além de eu estar recebendo meu dinheiro, de poder ajudar minha mãe e me ajudar, eu vou conhecer coisas novas, eu vou tá aprendendo coisas novas, eu vou tá conhecendo pessoas novas... Eu vou ter influências melhores, eu posso crescer dentro da empresa, aprender coisas novas dentro da empresa, ou na empresa, ou no que seja, entendeu? Aprender a falar melhor, a se expressar melhor e dentro de casa não. Aqui dentro de casa é sempre a mesma coisa, entendeu? Vai ser praticamente impossível de eu conhecer uma coisa nova ou aprender uma coisa nova aqui dentro que tudo aqui é a mesma coisa é tudo aquilo que eu já sei, que todo mundo sabe. (moça, 22 anos, Ensino Médio completo, procurando emprego).

As primeiras ocupações são percebidas como forma de conseguir independência, não ficar tanto *na cola dos pais*, conhecer novas pessoas, lugares e, também, de perceber atividades que mais ou menos os interessam. No entanto, isso não significa que os jovens não percebam um claro componente de exploração de sua força de trabalho, possivelmente por conta da idade. Nesse sentido, o trabalho presente é alvo de muitas críticas. De fato, o trabalho a que os jovens têm acesso, especialmente antes dos 18 anos, está muito longe do que se pode considerar como um trabalho decente.

SAIBA MAIS TRABALHO DECENTE

Para a Organização Internacional do Trabalho, o trabalho decente compreende um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna, apoiando-se em quatro pilares estratégicos:

- a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação;
- b) promoção do emprego de qualidade;
- c) extensão da proteção social; e
- d) diálogo social.

No Brasil, a promoção do trabalho decente passou a ser um compromisso assumido entre o governo brasileiro e a OIT a partir de 2003, tendo continuidade com a elaboração da Agenda Nacional de Trabalho Decente, em 2006 e do Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente, em 2010, ambos realizados em consulta às organizações de empregadores e trabalhadores.



Na busca por trabalho, os jovens se defrontam com inúmeros bloqueios para encontrar um *trampo firmeza*, para usar as palavras de muitos, aqui e ali. A falta de experiência é a dificuldade mais recorrente apresentada por eles quando indagados sobre os obstáculos para conseguir trabalho. Mas essa falta tem pelo menos dois sentidos: para aqueles que nunca tiveram uma experiência, a falta de oportunidade para começar. Para aqueles que já circularam por várias ocupações, muitas vezes precocemente, a falta de reconhecimento de sua experiência no mercado. Dado um histórico de inserções em situação ilegal ou em ocupações pouco ou nada protegidas, sem registro em carteira, não conseguem comprovar sua experiência anterior, como verificado nos relatos abaixo:¹⁷

É difícil [a busca] porque eu tenho carteira desde os 14 anos, mas está em branco. Os entrevistadores... ninguém acredita. "Não há jeito de você comprovar tudo que fez"? *A experiência que hoje o mercado exige é aquela imposta num carimbo, não uma experiência de vida.* O que eu tenho é experiência de vida. Tenho 22 anos e não tenho registro em carteira (...) não tenho como comprovar. O mercado não se interessa pela minha experiência, ele se interessa apenas por um carimbo num pedaço de papel. (rapaz, 22 anos, cursando Turismo e trabalhando como plaqueiro no centro de São Paulo).

Eu acho que [está difícil arrumar emprego] é porque eles exigem muita experiência sendo que se eles não dá a oportunidade a gente não vai adquirir nunca. Eu acho que ao invés do governo ficar fazendo cursos eles poderiam ficar em sociedade com algumas empresas pra poder dar experiência, sabe, pra poder dar experiência pras pessoas. (moça, 22 anos, Ensino Médio completo, procurando trabalho).

Para além da chamada falta de experiência, frequentemente associada à idade, outros mecanismos de DISCRIMINAÇÃO estão presentes na busca por trabalho: sexo, cor/raça, ausência de cursos fortes realizados em escolas de renome, aparência física e local de moradia. Nem todos esses aspectos têm o mesmo peso, pois, dependendo do perfil (ser homem ou mulher, branco ou negro, com mais ou menos tempo de procura), a ênfase pode recair em um ou outro fator, mas todos sinalizam para os difíceis percursos juvenis na busca por um trabalho decente. Em muitos casos, resta a inserção por meio da rede de contatos, que muitas vezes, para jovens das camadas populares, pode levar a empregos precários ao invés de conduzi-los para os empregos mais protegidos que desejam acessar.

Por vezes, a dificuldade que encontram para *arrumar um trabalho* e para se orientarem nesse mundo faz com que os jovens atribuam a si mesmos a responsabilidade pelos FRACASSOS. Onde fica a escola média nesse processo? Parece evidente que a instituição escolar não tem papel de intervir nessas questões, mas não é possível ignorar a realidade vivida por esses jovens. Quais sentidos o trabalho tem para os jovens que estão no Ensino Médio? Que tipos de trabalho realizam? Em que condições? Como a escola pode apoiar a construção de projetos profissionais, seja de inserção ou de reinserção em empregos de melhor qualidade, seja na continuidade dos estudos em nível superior? Essas são perguntas, em geral, pouco debatidas na escola e para as quais os jovens buscam respostas em outros espaços institucionais. No entanto, elas poderiam ser debatidas no espaço escolar, contribuindo para revelar, não apenas os sentidos do trabalho em nossa sociedade e as múltiplas desigualdades a que estão sujeitos boa parte dos jovens, mas também para refletir os próprios sentidos da experiência escolar.

O QUE PODE O ENSINO MÉDIO?

Para aqueles que trabalham ou para aqueles que conseguem adiar um pouco mais a inserção no mercado, o Ensino Médio representa hoje o *mínimo denominador comum* para se conseguir uma inserção um pouco



melhor no mercado de trabalho. Dadas as dificuldades para estabelecer uma relação mais significativa com essa etapa da escolarização, a relação pode assumir, muitas vezes, um caráter marcadamente instrumental. Embora saibam que a escola não lhes garante, necessariamente, o acesso ao universo dos empregos, especialmente dos empregos regulados, os jovens preferem, ainda, permanecer na instituição, uma vez que, sem o mínimo de escolaridade exigida pelo mercado, suas chances seriam ainda mais reduzidas.

Há um esforço coletivo das famílias para garantir a conclusão desse nível de ensino, inclusive prescindindo do trabalho juvenil, como mostram muitos estudos¹⁸ que focalizam as gerações mais jovens. Os relatos a seguir são emblemáticos:¹⁹

Minha mãe sempre falava: você vai estudar, se arrumar um pra trabalhar e estudar, vai. Se não arrumar, tem que terminar a escola, primeiro a escola, depois o trabalho. Ela sempre quis que eu acabasse os estudos. Agora terminei, graças a Deus. E agora que eu terminei, não aparece. (rapaz, 20 anos, Ensino Médio completo).

É que a questão é assim: a gente não quer escravidão, sabe? Eu consegui emprego há pouco tempo, pagava muito pouco. Não tinha registro, era meio explorador. Se a gente tivesse passando necessidade, acho que seria uma... Mas como não é o caso... minha mãe me apoia. (moça, cursando 3º ano do Ensino Médio).

Ah, eu acho assim, eu penso assim, a partir que eles concluíram o colegial, que é o mais essencial dos estudos, eu acho que a partir daí eles já deveriam pegar e procurar um serviço pra trabalhar, eu penso assim, né, não é assim tá estudando tá trabalhando, não, eu acho que concluí primeiro a escola e depois vai trabalhar (...) Porque eu acho que a escola já é um caminho pro trabalho, eu acho que a escola é assim já é um empurrão pro trabalho, porque sem a escola você não vai conseguir ter um serviço bom, então eu penso assim. (mulher, 45 anos, Ensino Médio completo).

Mas, de modo geral, os jovens conseguem muito pouco da escola média, especialmente naquilo que se relaciona a seus projetos de trabalho ou de continuidade dos estudos. Uma situação muito comum é a intensa busca por “cursos profissionalizantes” em escolas de renome quando ainda estão no Ensino Médio. É fato que essa busca se relaciona com a crise mais ampla do trabalho assalariado e a algumas das respostas mais comuns para enfrentá-la. Diante de empregos escassos, dissemina-se a ideia de que os indivíduos devem buscar qualificação para tornarem-se *empregáveis* ou criarem seu próprio empreendimento, partindo *do nada* na maior parte das vezes.²⁰ Por essa perspectiva, a responsabilidade por conseguir um emprego e encontrar saídas no campo do trabalho acaba por tornar-se individual, deixando em plano inferior ou inexistente a evidente necessidade de políticas públicas.

Mas a busca por esses cursos também parece sinalizar uma clara demanda em relação ao próprio Ensino Médio. Para além do conhecimento técnico, o que os jovens parecem buscar nesses cursos é a realização de experimentações e de respostas para muitas de suas dúvidas em relação ao próprio mercado de trabalho e suas possibilidades diante dele, bem como os caminhos possíveis depois da conclusão do Ensino Médio. Ao terminarem o Ensino Médio, parecem sentir falta de uma espécie de *mapa de orientação*. As respostas não estão apenas na inserção no mundo do trabalho e muitos jovens nem querem apenas isso. Um curso técnico? O ensino superior? Um trabalho decente? Em que área? Em quais condições? A escola poderia dotar seus alunos de conhecimentos e atitudes que os fizessem mais seguros para construir respostas para essas questões. A construção de significados para a experiência escolar também deveria conter a dimensão de projetos para a vida futura, como foi discutido no texto da Wivian Weller. O que esses jovens sabem sobre instituições de ensino superior e formas de ingresso, sobre bolsas de estudo, estágios, concursos, empregos e os modos de encontrá-los?

Assim, a dificuldade para encontrar respostas na própria escola pode levar muitos jovens a outros espaços institucionais, como os cursos profissionalizantes, as agências de emprego, os projetos e ações para além dos muros da escola. Com isso, não se quer dizer que a escola deva responder



a todas essas questões, mas parece importante considerá-las, o que pode ampliar o significado de uma de suas finalidades – a preparação para o trabalho –, especialmente em um contexto de reestruturação do capitalismo e diante das políticas neoliberais dos estados e dos empregadores, onde a ideologia da interiorização do fracasso ganha força. É cada vez mais forte o discurso de que os indivíduos são os responsáveis por seus fracassos e sucessos, especialmente quando pensamos no mundo do trabalho, obscurecendo-se os constrangimentos estruturais impostos pelo tipo de sociedade em que vivemos.

O fenômeno da INDIVIDUALIZAÇÃO DAS INCERTEZAS, dos medos e dos fracassos como descrito pelo filósofo Zygmunt Bauman,²¹ está por toda a parte. A escola pode constituir-se em um S U P O R T E para os jovens, construindo com eles a compreensão de que não são responsáveis por seus eventuais fracassos. De maneira bastante intensa, os jovens sinalizam o desejo por uma escola que efetivamente se articule à esfera do trabalho. Para além da oferta de formação técnico-profissional, uma escola que não os deixe solitários na busca por caminhos, em uma sociedade onde os mecanismos de proteção social são relevantes, mas ainda recentes. Conhecer as experiências e os sentidos atribuídos pelos jovens ao trabalho, as semelhanças e diferenças entre eles, suas trajetórias de escolaridade e suas expectativas futuras e, também, oferecer informações, orientações e apoios sobre os caminhos a seguir durante ou depois do Ensino Médio são passos importantes nessa construção.

É I M P O R T A N T E S A B E R . . .

A preocupação com muitas das questões enunciadas anteriormente tem mobilizado algumas ações que merecem ser conhecidas aqui. Elas giram, tanto em torno da necessidade de construir mecanismos de proteção para o trabalho de jovens de âmbito geral, quanto para as possibilidades das escolas na articulação com o mundo do trabalho e com o apoio na construção de projetos juvenis para o futuro profissional.

A Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude foi elaborada pelo Subcomitê de Trabalho Decente e Juventude, que é coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pela Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, e conta com o apoio técnico da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Estabelece quatro eixos prioritários na perspectiva da promoção do trabalho decente para a juventude: 1) mais e melhor **E D U C A Ç Ã O**; 2) conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar; 3) **I N S E R Ç Ã O A T I V A** e digna no mundo do trabalho; 4) promoção do **D I Á L O G O** social. Na perspectiva da referida Agenda, qualquer tipo de inserção no mercado de trabalho antes dos 16 anos de idade deve ser combatida e erradicada, com exceção das situações estabelecidas pela Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000) para a faixa etária dos 14 aos 15 anos. Nessa perspectiva, para adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos, pertencentes a famílias com renda per capita até meio salário mínimo, definiu-se a concessão de uma bolsa de estudos diretamente ao jovem, até a conclusão do Ensino Médio, e atrelada à frequência escolar e à progressão. Ao mesmo tempo, foram consideradas relevantes ações para promover e qualificar a maior aproximação entre o mundo do trabalho e a educação.

A construção de um conjunto de ações prioritárias para a conciliação do trabalho e dos estudos pela Agenda visa responder aos desafios de uma juventude que busca conciliar trabalho e escola: defende-se a organização de jornadas de trabalho que permitam o acesso e a permanência dos jovens trabalhadores e estudantes na Educação Básica, Profissional e Superior, ou que garantam seu retorno às atividades escolares, dentre outros aspectos. Na perspectiva de compatibilização com a vida familiar, estabeleceu-se uma linha de ação para a ampliação das licenças maternidade e paternidade, mediante convenções e acordos coletivos de trabalho. A rotatividade no mercado de trabalho juvenil, especialmente em função das precárias oportunidades de trabalho oferecidas, também ganhou centralidade.

A Agenda trouxe à cena questões geralmente pouco abordadas quanto ao trabalho e às condições de trabalho dos jovens, sem ignorar a



centralidade da educação neste momento da vida. O lugar da escola no debate sobre trabalho decente também é tema do documento.

SAIBA MAIS CONHEÇA O TÔ NO RUMO

Que profissão escolher? Cada um escolhe a profissão que deseja? O que significa trabalhar? O que fazer depois de terminar o Ensino Médio? Faculdade? Curso técnico? Como acessar o ensino superior? O que significa Enem, Prouni, Sisu, sistema de cotas?

O Projeto Jovens Agentes pelo Direito da organização não governamental, ONG, Ação Educativa busca, dentre outras coisas, oferecer apoio aos jovens de Ensino Médio das escolas públicas da cidade de São Paulo na busca de respostas para essas questões. São realizadas oficinas de orientação profissional para estudantes do Ensino Médio e o projeto também trabalha com os professores desse nível de ensino.

Desde 2011, foi criado o *blog Tô no rumo* (www.tonorumo.org.br), que oferece informações e reflexões sobre educação e trabalho. O projeto também está construindo um guia para apoiar professores para o debate com os alunos.

NOTAS

¹ Cf. CORROCHANO, 2012; GUIMARÃES, 2005; SPOSITO, 2005.

² BRASIL, 2012.

³ *Ibidem*, p. 3.

⁴ *Ibidem*, p. 2.

⁵ IANNI, 1988.

⁶ Ver CORROCHANO, 2012; GUIMARÃES, 2005; TARTUCE, 2010.

⁷ DIEESE, 2012.

- ⁸ Essa discussão é enfatizada por vários estudos que podem ser consultados para quem deseja aprofundar esse debate, tais como HASENBALG, 2003; LETELIER, 1999; QUADROS CARVALHO, 1995; TARTUCE, 2010.
- ⁹ Para melhor compreensão dessas questões, consultar: GUIMARÃES, 2002, 2005; HARVEY, 1996.
- ¹⁰ Sobre o fenômeno do desemprego juvenil e para dados mais recentes sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho, consultar: DIEESE, 2012; MADEIRA, 2004; OIT, 2009; TOKMAN, 2003.
- ¹¹ MADEIRA, 2004, p. 8.
- ¹² Para entender melhor esse processo, consultar também DUBAR, 2001.
- ¹³ Especialmente sobre essa questão, consultar MADEIRA, 1986.
- ¹⁴ Para um detalhamento sobre a condição juvenil no mercado de trabalho, consultar: CORROCHANO *et al.* 2008; DIEESE, 2012; OIT, 2009.
- ¹⁵ Ver: CORROCHANO 2001, 2012; TARTUCE, 2010.
- ¹⁶ O 1º e o 3º depoimentos estão em CORROCHANO, 2001, p. 72, 52, respectivamente. O 2º está em TARTUCE, 2010, p. 141. O 4º aparece em CORROCHANO, 2012, p. 121.
- ¹⁷ Ver TARTUCE, 2010, p. 210 e CORROCHANO, 2012, p. 132, respectivamente.
- ¹⁸ Ver CORROCHANO, 2012; GUIMARÃES, 2005; TARTUCE, 2010.
- ¹⁹ Ver CORROCHANO, 2012, p. 89; TARTUCE, 2010, p. 145; CORROCHANO, 2012, p. 124, respectivamente.
- ²⁰ Para a discussão sobre empregabilidade, ver FRIGOTTO, 2007.
- ²¹ BAUMAN, 2008.
- ²² <<http://portal.mte.gov.br/antd/>>.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Relatório final*: que Ensino Médio queremos? São Paulo, 2008. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 06 jul. 2013.

BATISTA, Natália Nunes. Ferreira. *Trabalho infantil e migração no Estado de São Paulo*. 2006. 104 p. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.



BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORROCHANO, Maria Carla. *O trabalho e a sua ausência: narrativas juvenis na metrópole paulista*. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2012.

CORROCHANO, Maria Carla *et al.* *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

DIEESE. *A situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000*. São Paulo: DIEESE, 2012.

DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnel en France. In: ROULLEAU-BERGER, L.; GAUTHIER, M. (Org.). *Les jeunes et l'emploi*. Paris: Éditions de l'Aube, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

GUIMARÃES, Nadya. Por uma sociologia do desemprego: contextos sociais, construções normativas e experiências subjetivas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 50, 2002.

GUIMARÃES, Nadya. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.

HASENBALG, Carlos. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 147-172.

IANNI, Octavio (Org.). *Sociologia – Karl Marx*. São Paulo: Ática, 1988.

LETELIER G., Maria Eugenia. Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 133-148, jul. 1999.

MADEIRA, Felícia. *A improvisação na concepção de programas sociais*: muitas convicções, poucas constatações: o caso do 1º emprego. São Paulo em Perspectiva, v. 18, abr./jun. 2004, p. 78-94.

MADEIRA, Felícia. *Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70*: questionando pressupostos e sugerindo pistas. Cadernos de Pesquisa, n. 58, ago. 1986, p. 15-48.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. *Desemprego juvenil no Brasil*: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais. Brasília: OIT, 1999.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. *Trabalho decente e juventude* – América Latina. Lima: OIT, set. 2007. Disponível em: <www.oit.org.br>. Acesso em: 04 set. 2007.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília: OIT, 2009. Disponível em: <<http://www.oit.org.br>>. Acesso em 06 jul. 2013.

QUADROS CARVALHO, Ruy de. Capacitação tecnológica limitada e uso do trabalho na indústria brasileira. In: SEADE. *Brasil em artigos*: coletânea de textos publicados na revista *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação Seade, 1995.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

SPOSITO, Marília e SOUZA, Raquel. *Desafios da reflexão sociológica para análise sobre o Ensino Médio no Brasil*, 2013. (mimeo).

TARTUCE, Gisela. *Jovens na transição escola-trabalho*: tensões e intenções. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2010. (Coleção Trabalho & Contemporaneidade)

TOKMAN, Víctor. *Desemprego juvenil no Cone Sul*. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E JUVENTUDE CIBORQUE: ALGUNS DESAFIOS PARA O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

SHIRLEI REZENDE SALES

Lousas digitais, computadores, sites educacionais, web-aulas, videoconferências, jogos pedagógicos, *softwares* educativos, laboratórios de informática, *Datashow*, *laptops*, *netbooks*, *tablets*, *e-books*, celulares, *smartphones*, ultrabooks, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, *pen-drives*, CD-Rom, DVD, SMS, blogs, e-mail, Orkut, Facebook, Twitter, MSN são apenas alguns poucos exemplos de um número praticamente infinito de artefatos tecnológicos presentes nas escolas de hoje. Sem nos esquecer de que, embora possamos afirmar que as tecnologias estão onipresentes na gestão da vida, elas não estão igualmente distribuídas na sociedade. A I N C L U S Ã O D I G I T A L ainda é um enorme desafio, especialmente em países marcados por uma histórica e arraigada desigualdade social como o Brasil.¹

Na contemporaneidade parece haver uma demanda generalizada para a incorporação das tecnologias digitais nas práticas mais cotidianas. Operações bastante corriqueiras têm tido uma intensa presença das tecnologias. Isso pode ser exemplificado em algumas frases comumente proferidas atualmente, desde a queixa de um jovem: “Sou discriminado por não participar de nenhuma rede social. É como se eu fosse um *alien!*”, passando pela dica de uma garota: “Digita no Google, se não aparecer nada é porque não existe. Se não está no Google, definitivamente não existe!” e pela perplexidade de uma outra jovem: “Não sei como era possível paquerar quando não existia o Orkut!” e até de uma criança: “Como assim, meu avô não tem celular?!”²

As redes sociais digitais são um capítulo especial nesse cenário e parecem ocupar boa parte das práticas sociais contemporâneas chegando, às vezes, a configurar-se como o que alguns denominam de “vício”. Um exemplo da “dependência” da participação nas redes sociais pode ser visto no depoimento de um jovem que tentou sair do Facebook: “Pensei em ficar fora uma semana pelo menos, mas não dei conta de ficar nem um dia. Vi que se eu não estiver lá, eu não vou existir como ser humano. O Facebook padronizou o jeito de se relacionar”.³

Essa presença das tecnologias tem desafiado a educação, a atuação docente e tem modificado as cenas curriculares. Os currículos escolares



têm sido frequentemente ocupados por diferentes artefatos tecnológicos. Tal presença pode ser percebida tanto nos *currículos formais* (propostas e planejamentos curriculares), quanto nos *currículos em ação*, ou seja, nas práticas em sala de aula nas escolas brasileiras.

O campo curricular tem disponibilizado diferentes concepções do significado de currículo. Desde definições mais tecnocráticas que entendem currículo como lista de conteúdos e de disciplinas escolares, até concepções mais amplas que definem currículo como “conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes”.⁴ No texto que você está lendo, entende-se currículo como “artefato cultural produtor de sentidos e significados sobre o mundo e que suas narrativas são centrais nas disputas sobre o que conta e o que deve contar como verdadeiro”.⁵ Além disso, o currículo é entendido como centralmente envolvido nos processos de formação de sujeitos, de produção de identidades e de subjetividades ou de subjetivação. No caso do Ensino Médio, o currículo tem, portanto, um papel crucial na produção das **SUBJETIVIDADES JUVENIS**. Sobre currículo e juventude vale a pena revisar os textos de Miguel Arroyo e Nora Krawczyk apresentados no início deste livro.

Os currículos escolares têm sido alvo do que podemos denominar de imperativo da ciborguização. **O CURRÍCULO CIBORGUE**⁶ é uma realidade entre nós. Ele surge da complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais. A sensação provocada é de que não há escape: estamos inevitavelmente submetidos à presença das tecnologias digitais nos currículos escolares.

Tal presença não é da ordem da simples morada. Na verdade, as tecnologias operam mudanças no currículo. Demandam outros modos de planejar e outras formas de organizar os saberes, afinal, produzem outras formas de conhecer e outros tipos de conhecimento. Exigem a ciborguização do currículo escolar. O currículo ciborgue é, portanto, um produto da simbiose das práticas curriculares com as tecnologias digitais.

SAIBA MAIS PARA ENTENDER A COMUNICAÇÃO VIRTUAL

Ciberespaço: O termo é aqui compreendido como o território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet. Não se refere apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo oceânico de informações que ela abriga. É um espaço com existência tão real quanto qualquer outro.

Cibercultura: Conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço.

Ciborgue: Originalmente o termo se refere a um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo. Com a multiplicação dos artefatos tecnológicos, nos últimos tempos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda pessoa que tem sua existência mediada pela tecnologia digital. O que caracteriza o ciborgue é justamente o hibridismo, a mistura, a montagem que desmancha qualquer tipo de dualismo em sua composição. A “confusão” de limites entre organismo/máquina, natural/artificial, natureza/cultura se combina na configuração do ciborgue.

Ciborguização: Incorporação das tecnologias digitais em nossos modos de existência, em nossas práticas cotidianas, em nossas condutas, em nossas formas de pensar e de gerir a vida. A ciborguização altera nossa existência e acontece em diferentes graus de intensidade. Há práticas altamente ciborguizadas, que requerem elevado nível de conhecimentos cibernéticos, e outras nem tanto.

O currículo ciborgue possui diversificadas potências: fascinar, assustar, paralisar, ampliar, fazer crescer ou dançar, apavorar, provocar, incitar, amedrontar, entusiasmar etc. Potencialidades que podem radicalizar a experiência curricular e que vêm desafiando o campo educacional a compreender o currículo nesse tempo, que alguns autores denominam de modernidade tardia, modernidade líquida⁷ ou pós-modernidade.⁸



Diante desse cenário, este artigo desenvolve o argumento de que a juventude ciborgue tem ocupado cada vez mais as escolas de Ensino Médio. Essa ocupação, juntamente com as demandas pela ciborguização curricular, presente nos currículos oficiais, em alguns programas e projetos de governo, tem desafiado enormemente a educação brasileira.

JUVENTUDE CIBORGUE HABITA E DESAFIA O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

O impulso tecnológico, verificado pelo avanço da informática e de outras tecnologias como a nano e a biotecnologia, a engenharia genética, a robótica, a engenharia biônica e de materiais, a eletrônica molecular etc., tem intensificado a integração entre as pessoas e as máquinas. Integração que consiste em um “tipo especial de relação entre o sistema humano e o sistema mecânico, no qual se evidencia – parcial ou totalmente – uma dissolução dos limites entre ambos sistemas”.⁹ É essa **I N T E G R A Ç Ã O** que interessa neste artigo, pois é por meio dela que se constituem os seres denominados ciborgues.

O ciborgue, segundo Donna Haraway, consiste em “um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo”.¹⁰ É um ser “entremio artificial-natural, não é nem isso nem aquilo, não conhece a oposição binária que de certo modo estrutura o pensamento ocidental. É a junção entre o isso e o aquilo”.¹¹ Com a multiplicação dos artefatos tecnológicos nos últimos tempos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda pessoa que tem sua vida mediada pelas tecnologias digitais. Seríamos, portanto, todos ciborgues, afinal, utilizamos telefones, calculadoras, computadores, automóveis, diversos tipos de próteses e mais uma enorme variedade de artefatos tecnológicos que tende ao infinito.

De acordo com esses pressupostos, pode-se afirmar que, na atualidade, estamos vivendo em uma **E C O L O G I A D I G I T A L** repleta de novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias digitais. É como se máquinas e seres humanos fossem fundidos em uma espécie de amálgama, constituindo novas formas de vida: os ciborgues. Eles seriam novas espécies, com habilidades,

desejos, formas de pensamento, estruturas cognitivas, temporalidade e localização espacial diferentes, ampliadas pelas tecnologias digitais.

A juventude é um ícone nesse processo, pois ela interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência. As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais *ciborguizado*. Ao se vincularem às tecnologias, eles passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias. Há múltiplas possibilidades de orientação da vida em que esse uso age sobre as ações e a juventude estabelece um vínculo com a tecnologia da ordem da impregnação e da composição. Símbolos compartilhados no ciberespaço geram significados e referenciam atitudes e posturas das pessoas tanto quanto sinais e gestos do encontro físico. Poderíamos dizer que os jovens de hoje são nativos digitais, uma geração nascida na era da internet.

SAIBA MAIS COMUNICAÇÃO CIBORGUE

Internetês: Nova linguagem utilizada no ciberespaço. Mistura elementos da oralidade, símbolos, ícones, abreviações e emoticons. Essa forma é demandada por inúmeras razões, seja para agilizar a comunicação teclada, seja para expressar sentimentos ou sensações. São acréscimos de colorido e humor.

\o/	Vibração		
;)	Piscando	kkk	Gargalhada
=)	Feliz	vc	Você
=(Triste	fds	Fim de semana
:-*	Beijo	add	Adicionar
:P	Mostrando língua	t+	Até mais, tchau
S2	Coração, amor	aff	Que saco!



Desse modo, o currículo escolar está habitado por esses seres: ciborgues. No caso do Ensino Médio é a juventude ciborgue que tem ocupado a cena curricular. A juventude interage crescentemente com as tecnologias e, nessa mistura, se produz, organiza suas ações, conduz suas próprias condutas. Seu *locus* privilegiado é o C I B E R E S P A Ç O . A intensa e extensiva presença das tecnologias nessa temporalidade e a existência cada vez mais frequente da juventude ciborgue nas escolas têm inquietado os docentes. É bastante recorrente ouvir professores extremamente preocupados com o modo ciborgue de ser. Professores parecem perdidos, sem saber a melhor conduta perante os jovens alunos. Docentes parecem não compreender as novas formas juvenis de conduzir a própria existência, produzidas pela intensa conexão com as tecnologias digitais. Eles expressam muita dificuldade em entender as transformações ocorridas na relação dos jovens com o conhecimento. Diante disso, MUITOS PROFESSORES DESPREZAM AS PRÁTICAS CIBERCULTURAIS e reclamam que os jovens não leem, escrevem errado em decorrência da incorporação do *internetês*, não conversam,¹² copiam tudo da internet sem refletir e ficam o tempo todo no computador. É como se o ciborgue entrasse em conflito com o ofício de aluno, conforme discussão apresentada por Ana Paula Corti no texto: “Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício.” A sensação mais recorrente é que a escola e os conhecimentos curriculares estão perdendo espaço na disputa com o ciberespaço e a cibercultura. Professores parecem ressentidos por essa perda de prestígio.

Além disso, de modo geral, os jovens têm um grau mais elevado de ciborguização do que os docentes. Normalmente, a juventude ciborgue tem mais desenvoltura no ciberespaço do que os professores e isso coloca em xeque a RELAÇÃO DE PODER e as hierarquias de saber na sala de aula. É como se a cibercultura ameaçasse o status do docente enquanto exclusivo detentor do conhecimento. Nessa perspectiva, a escola entra em conflito com a cibercultura, atuando de modo a desqualificar ou até mesmo tentar banir suas práticas.

Nessa lógica analítica parece haver um pânico moral em torno das configurações sociais contemporâneas, em que a cibercultura é demonizada como algo que aliena a juventude. Embora essa lógica talvez seja

prevalente nas escolas, também é possível encontrar práticas pedagógicas em que os professores incorporam as tecnologias, utilizando-as a favor do currículo.

SAIBA MAIS TECNOLOGIA A FAVOR DO ENSINO

Confira exemplos de uso produtivo das redes sociais ou do celular em sala de aula no *Portal do Professor* (www.portaldoprofessor.mec.gov.br) e na *Revista Nova Escola* (revistaescola.abril.com.br).

Além disso, diante do que muitos nomeiam de crise da instituição escolar, as tecnologias digitais são, por outro lado, apresentadas como a salvação da escola. Isso tem produzido uma crescente exigência de ciborguização do currículo escolar. O currículo praticado pela juventude ciborgue nas escolas de Ensino Médio tem sido, portanto, alvo de um intenso processo de ciborguização.

CIBORGUIZAÇÃO CURRICULAR: DEMANDAS EM ALGUMAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

A exigência da ciborguização tem a força de um imperativo, é como se fosse uma obrigatoriedade, uma espécie de padrão, de norma cultural desses tempos. Além disso, é como se a ciborguização curricular fosse a salvação da escola. Nessa lógica, as tecnologias digitais deixam de ser demonizadas, são apresentadas com o sentido oposto e são praticamente endeusadas. Como veremos posteriormente, a questão não é nem demonizar nem endeusar, mas ter uma **POSTURA CRÍTICA** diante das novas tecnologias buscando caminhos para uma maior articulação com o cotidiano escolar.

Outra discussão refere-se à questão do acesso às novas tecnologias, que deve se inscrever no âmbito do direito. Nesse campo, há inúmeras



denúncias sobre as desiguais condições de acesso aos recursos tecnológicos no país, bem como a necessidade de uma política de inclusão digital, que tente minimizar as desigualdades detectadas. Nesse cenário, segundo Raquel Recuero,¹³ a rede social digital Orkut representou uma grande motivação para que o brasileiro ocupasse o ciberespaço, tendo, desse modo, um importante papel no processo de inclusão digital no país. Até 2011, o Orkut era o segundo endereço eletrônico mais acessado no Brasil. A partir daí, ele foi perdendo espaço gradativamente para o Facebook, que atualmente lidera o *ranking* de acessos.¹⁴

Parece haver, portanto, uma série de exigências para que o maior número de pessoas ocupem o ciberespaço, se familiarizem com os elementos da cibercultura e conduzam suas vidas de modo que as práticas estejam intensamente amalgamadas com as tecnologias digitais. Nesse contexto, os currículos escolares passam a ser artefatos de grande relevância para a concretização desses objetivos. Para isso, eles próprios precisam ser ciborguizados, o que é demandado em algumas políticas brasileiras.

Dentre elas podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio. A Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que define as DCN, posiciona a tecnologia em um lugar de destaque. Já no “referencial legal e conceitual”, capítulo II, a tecnologia é descrita como integrada à educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da cultura “como base da proposta e do desenvolvimento curricular”.¹⁵ No título II, quando trata da organização curricular, no artigo 13º, inciso I, a tecnologia aparece como “eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo”,¹⁶ sempre em conjunto com as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

A demanda pela tecnologia em todo o documento, com a força de um eixo integrador, evidencia a exigência da sua presença nos currículos escolares, sendo muito importante lembrar que as DCN constituem, atualmente, uma importante política curricular do governo da presidenta Dilma Rousseff. Elas têm sido objeto de muito investimento por parte do Ministério da Educação, a fim de garantir sua efetiva implementação nas escolas de Ensino Médio de todo território nacional.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), outra iniciativa do Governo Federal, também traz as marcas da importância da ciborguização curricular. Segundo informações divulgadas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),

o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 e regulamentado pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de Ensino Fundamental e Médio.¹⁷

O ProInfo, que já passou por algumas mudanças ao longo dos anos, atualmente, se propõe a levar “às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais”.¹⁸ Em parceria com estados e municípios, o programa destina recursos do FNDE para equipar os laboratórios de informática das escolas públicas brasileiras.

A demanda pela ciborguização curricular perpassa todos os objetivos do ProInfo, mostrando sua clara intenção de promover o acesso das escolas, alunos e professores à cibercultura, ao ciberespaço e às tecnologias digitais. Outro programa do Governo Federal que também evidencia a necessidade da ciborguização curricular foi o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

Com um histórico de discussões iniciadas em 2005, o PROUCA foi instituído em junho de 2010 por meio da Lei Federal 12.249, com o objetivo de “promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais”.¹⁹ A proposta era distribuir um *laptop* com conteúdos pedagógicos, por aluno.

Em 2012, após o que alguns denominam de *fracasso* do PROUCA por não conseguir universalizar o acesso aos *laptops*, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma outra proposta, mas o investimento foi dirigido aos professores do Ensino Médio. O ministério anunciou a compra de 600 mil *tablets* para eles. Nas palavras do ministro Aloizio Mercadante, “na educação, a inclusão digital começa pelo professor”.



Outro programa federal marcado pelo reconhecimento da importância da presença das novas tecnologias no currículo é o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o ProEMI tem o objetivo de induzir a reestruturação dos curriculares de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Naquela época, o texto já estava sendo debatido no Conselho Nacional de Educação e entrou em vigor por meio da Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. De acordo com o MEC, o ProEMI visa

apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.²⁰

Atualmente, o ProEMI²¹ conta com duas versões do documento orientador. Na primeira delas, a tecnologia é posicionada em um lugar de destaque, à medida que ela compõe um dos quatro eixos constituintes do Ensino Médio, juntamente com o trabalho, a ciência e a cultura. Nesse documento, há ainda uma clara demanda pela ciborguização por meio da proposta de uma integração/fusão humano-tecnologia, quando orienta que no currículo do Ensino Médio inovador busque-se uma “superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia”.²²

Na segunda versão, nas regras que orientam a adesão ao programa, os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) a serem elaborados pelas escolas poderão apresentar ações em diferentes formatos em torno de oito macrocampos, nos quais a reestruturação curricular deve ser pautada, a saber:

1. Acompanhamento Pedagógico;
2. Iniciação Científica e pesquisa;
3. Cultura Corporal;
4. Cultura e Artes;
5. Comunicação e uso de mídias;
6. Cultura Digital;

7. Participação Estudantil;
8. Leitura e Letramento.

A demanda pela ciborguização curricular está diretamente presente em pelo menos dois desses macrocampos: Comunicação e uso de mídias e Cultura Digital.²³ Compondo o cenário político de demandas pela relação das tecnologias com o currículo do Ensino Médio brasileiro temos ainda o P O R T A L E M D I Á L O G O (www.emdialogo.uff.br). O Portal consiste em uma ação de extensão universitária desenvolvida conjuntamente pelo Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que teve início de suas atividades em 2009, com o apoio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Atualmente constitui uma das ações do Projeto Diálogos com o Ensino Médio que tem como objetivos ampliar o conhecimento sobre os jovens alunos, deste nível de ensino, e a relação com a escola e o Ensino Médio; facilitar o acesso a produções científicas referentes às temáticas juventude e escola e promover sinergia entre diferentes atores e instituições envolvidos com este nível de ensino no Brasil.

Em consonância com a importância da presença das novas tecnologias nos currículos, a proposta do projeto consiste no desenvolvimento e no aprimoramento de um *website*, voltado para a criação de comunidades sociointeracionais, que têm como objetivo tornar os jovens do Ensino Médio protagonistas da página. Eles são incentivados a participem ativamente de discussões variadas em torno de questões relativas ao Ensino Médio, de forma crítica e interativa. Basicamente, a proposta do site é promover um diálogo entre os jovens sobre a realidade de suas escolas. Sendo também um espaço de debate sobre os currículos escolares, o Portal almeja constituir-se como um artefato que contribua para criar pontes entre as tecnologias e os currículos do Ensino Médio.

As inúmeras evidências descritas acima demonstram que a ciborguização do currículo do Ensino Médio é exigida nos documentos, programas e projetos listados, com a força de um imperativo. A partir dessas constatações nos materiais analisados, e também da ciborguização da



juventude que vivencia os currículos escolares, precisamos refletir sobre como isso se efetiva nas escolas de Ensino Médio brasileiras.

DESAFIOS PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DIANTE DA CIBORGUIZAÇÃO CURRICULAR

Diante das demandas pela presença das tecnologias nos currículos do Ensino Médio e da ocupação nas escolas pela juventude ciborgue, algumas questões são imediatamente colocadas:

1. As escolas públicas de Ensino Médio estão ciborguizadas?
2. A formação de professores está ciborguizada?
3. O currículo dos cursos de licenciatura está ciborguizado?
4. As instituições de formação docente estão ciborguizadas?
5. As/os professores/as do Ensino superior, que formam as/os docentes da educação básica estão ciborguizados?

A essas perguntas eu poderia responder que, de modo geral, não. Afinal, as escolas públicas de Ensino Médio dispõem de poucos recursos tecnológicos e, quando os têm, eles funcionam precariamente. Os cursos de formação de professores, geralmente, não têm contemplado as questões que envolvem as tecnologias digitais, ou têm feito isso de modo ainda bastante incipiente. Os currículos dos cursos de licenciatura, em geral, ainda têm pouca presença das tecnologias digitais. As instituições, embora venham fazendo um investimento na aquisição de equipamentos tecnológicos de última geração, têm apresentado muitos problemas para garantir o uso efetivo deles.

Algumas hipóteses iniciais explicariam a resposta negativa às questões registradas acima. Questões de ordem financeira para aquisição e manutenção dos recursos tecnológicos é a primeira explicação acionada pelas escolas. No entanto, outras questões precisam ser consideradas nessa análise, como o pânico moral antes protagonizado pela televisão e que

agora tem as tecnologias digitais e, especialmente, a internet sob mira; DEMONIZAÇÃO das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente das redes sociais; DESQUALIFICAÇÃO da cibercultura; eterna DISPUTA em torno de quem detém o conhecimento, afinal, o imperativo da ciborguização tem modificado a dinâmica das relações de poder entre mestres e alunos, em que geralmente os docentes estão em clara posição de desvantagem. A soberania no ciberespaço tem sido comumente das/os jovens.

Aliada a essas hipóteses, e sob inspiração foucaultiana, encontramos a análise de Paula Sibilia,²⁴ para quem a educação formal foi constituída como “um importante braço armado do Iluminismo”. Nessa visão, a educação constituiu-se, portanto, como um poderoso recurso para libertar os sujeitos das trevas da ignorância, impondo a hegemonia racionalista. Nessa linha de análise, a instituição escolar seria compreendida como organizada em torno dos princípios da sociedade disciplinar, em que os corpos dos estudantes precisavam passar por uma espécie de “ortopedia moral” para atender aos desígnios da sociedade industrial.

A escola moderna seria então uma rígida instituição de “CONFINAMENTO” que procuraria manter entre seus muros os estudantes a serem modelados de acordo com os interesses sociais vigentes. No entanto, nos moldes em que foi planejada, a escola estaria hoje em uma verdadeira crise, por ser incompatível com as subjetividades da contemporaneidade. Segundo a autora, enquanto a escola e sua maquinaria funcionam de modo linear, inspiradas nos ideários iluministas da sociedade moderna, as subjetividades contemporâneas estão muito mais construídas de modo fluido e incerto, intensamente expostas a um verdadeiro tsunami de fluxo informacional. Essas diferenças e incompatibilidades fazem com que a “sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente ‘chato’, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos”.²⁵

A sociedade contemporânea fascinada pelos *feitiços tecnológicos*²⁶ e organizada de modo diferente da sociedade moderna, exige das escolas que atuem de modo a formar outro tipo de S U B J E T I V I D A D E , muito mais flexível e conectada com as tecnologias digitais. O currículo da escola moderna é acusado de anacrônico e de ser incapaz de responder às exigências da nova sociedade que se configura atualmente.



Enquanto a juventude se conecta cada vez mais visceral e intimamente com as tecnologias digitais, a escola insiste em métodos analógicos, tornando-se, gradativamente, incompatível com os seres que a habitam. Talvez para sanar essa incompatibilidade anunciada, nos documentos oficiais demanda-se intensamente a ciborguização curricular, a qual se impõe com a força de um imperativo, especialmente no Ensino Médio, como demonstrado acima.

Diante desse cenário de mudanças sociais e de exigência da ciborguização curricular, fica uma questão provocativa de Paula Sibilia: “qual é a capacidade de a escola resistir a semelhante mutação, e se essa estrutura envelhecida estará em condições de se adaptar às novas regras do jogo, transformando-se de um modo efetivo e interessante?”²⁷

Mas uma coisa é certa: as manifestações culturais juvenis, notadamente as que se fazem notar pelas mídias eletrônicas, podem e devem ser utilizadas como ferramentas que facilitam a interlocução e o diálogo entre os jovens, profissionais da educação e a escola, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em comunidades de aprendizagens superadoras das tradicionais hierarquias de práticas e saberes ainda tão presentes nas instituições escolares.²⁸

A cibercultura pode ser uma **A L I A D A** do trabalho escolar. Como nos lembra Fischer, todo este aparato tecnológico possibilita não só um maior conhecimento do mundo como de nós mesmos, correspondendo também a uma maior vigilância. Segundo esta autora, “trata-se de um aparato que cada vez mais se sofisticava, no sentido de orientar, cuidar, instruir, formar. De subjetivar, enfim”.²⁹ Diante das práticas midiáticas dos jovens, a pergunta poderia pautar-se não pela euforia na democratização produzida pela internet ou na sua capacidade de produzir efeitos interpessoais e sociais fundamentalmente inovadores. Nem tampouco só ver na internet a sua faceta de exposição desmesurada da vida particular dos jovens ou a erosão dos “padrões culturais e valores morais”.

Seria o caso então, como pergunta Fischer, de

indagar como, na trama de saberes, relações de poder e modos de subjetivação em que se inscrevem as novas tecnologias, nosso olhar e nossos corpos se organizam; como elas participam de novas formas de controle, as quais supõem,

igualmente, novas formas de resistência. Como jovens controlam e produzem novos gostos estéticos, novas formas de simbolizar e de construir a si mesmos?³⁰

Com esse olhar que busca compreender as transformações que as tecnologias produzem nas subjetividades e nos processos educativos, podemos tentar enxergar que as possibilidades que a cibercultura, e em especial as redes sociais de internet, oferecem são ambíguas, mas também potencialmente educativas. As possíveis repercussões das práticas midiáticas na vida e no cotidiano dos jovens vão depender, e muito, do acesso que a juventude brasileira como um todo tem e terá a recursos materiais e simbólicos. Os jovens são desafiados a fazerem uso seguro e crítico das novas tecnologias na perspectiva de dominar os instrumentos do conhecimento e não serem dominados pelas mesmas. E, sem dúvidas, nós, professores, podemos ser mediadores importantes neste processo, desde que também nos preparemos para compreender e participar da produção dessas novas arenas educacionais que se apresentam no cenário da cibercultura e das novas tecnologias de informação e comunicação.

Esses são alguns desafios contemporâneos que requerem estudos aprofundados capazes de construir um entendimento mais consistente sobre os jovens e suas expressões culturais e sobre a relação que eles estabelecem com as tecnologias e com os currículos do Ensino Médio.

NOTAS

- ¹ Em recente relatório da ONU, o Brasil foi posicionado em 4º lugar em desigualdade social na América Latina.
- ² Frases capturadas pela autora por meio da observação de seu cotidiano profissional e familiar.
- ³ Marcelo Dias, estudante de mestrado.
- ⁴ SILVA, 2001, p. 184.
- ⁵ PARAÍSO; VILELA; SALES, 2012, p. 5.
- ⁶ GREEN; BIGUM, 2003.
- ⁷ BAUMAN, 2001.
- ⁸ SILVA, 1996; PETERS, 2000.



- ⁹ KOVAL, 2006, p. 2. Tradução da autora.
- ¹⁰ HARAWAY, 2000, p. 40.
- ¹¹ COUTO, 2001, p. 5.
- ¹² É preciso destacar que aquilo que os jovens mais fazem na internet é conversar. Parece, no entanto, que, para alguns/algumas professores/as, esse tipo de bate-papo não tem valor. É como se fosse uma conversa menos importante, com conteúdo pior e mais banal do que aquelas protagonizadas presencialmente.
- ¹³ RECUERO *apud* CARDOSO, 2011.
- ¹⁴ Segundo o IBOPE, em agosto de 2011, “o Facebook atingiu 30,9 milhões de usuários únicos, ou 68,2% dos internautas no trabalho e em domicílios, equiparando-se ao Orkut, o maior site social no Brasil, até então, que registrou alcance de 64%, ou 29 milhões de usuários”. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=pesquisa_leitura&nivel=null&docid=C2A2CAE41B62E75E83257907000EC04F>. Acesso em 02 jan. 2012.
- ¹⁵ BRASIL, 2012, p. 2.
- ¹⁶ *Ibidem*, p. 4.
- ¹⁷ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-perguntas-frequentes>>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- ¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- ¹⁹ Manual do Programa Um Computador por Aluno, disponível para download em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/noticiasAdesao.jsp>>. Acesso em: 29 ago. 2012.
- ²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em 18 ago. 2012.
- ²¹ BRASIL, 2009.
- ²² *Ibidem*, p. 4.
- ²³ BRASIL, 2011.
- ²⁴ SIBILIA, 2012, p. 21.
- ²⁵ *Ibidem*, p. 65.
- ²⁶ *Ibidem*.
- ²⁷ *Ibidem*, p.179.

²⁸ BRASIL, 2006a, p. 27-28.

²⁹ *Ibidem*, p. 28.

³⁰ *Ibidem*, p. 75.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006a.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006b.

BRASIL. Decreto n. 6.300 de 12 de dezembro de 2007. In: *Programa Nacional de Tecnologia Educacional*. Presidência da República/Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/Coordenação Geral de Ensino Médio, 2009.

BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/Coordenação Geral de Ensino Médio, 2011.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

BRUNI, Paolo. Como os videogames formam ciborgues? In: *IV Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação*. Salvador, 2008.



CARDOSO, Ismael. *Perdendo liderança, Orkut foi porta de entrada à web no Brasil*. Portal Terra, 10 de set. 2011. Disponível em: <<http://tecnologia.terra.com.br/noticias/0,,OI5339869-EI12884,00-Perdendo+lideranca+Orkut+foi+porta+de+entrada+a+web+no+Brasil.html>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

COUTO, Edvaldo Souza. O zumbido do híbrido. A filosofia ciborgue do corpo. *Revista Margem*, São Paulo, n. 13, p. 85-99, jun. 2001.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 208-243.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-129.

KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 99-120.

KIM, Joon Ho. Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, UFRGS/IFCH, ano 10, n. 21, p. 199-219, jan./jun. 2004.

KOVAL, Santiago. *Andróides y posthumanos: la integración hombre-máquina*, 2006. Disponível em: <<http://www.diegolevis.com.ar/secciones/articulos.html#Autores>>. Acesso em: 01 jul. 2009.

LIMA, Homero Luís Alves. Corpo *cyborg* e o dispositivo das novas tecnologias. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpos mutantes – ensaios sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 29-42.

PARAÍSO, Marlucy; SANTOS, Lucíola. *Dicionário crítico da educação: currículo. Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende. *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: CRV, 2012. p. 5-10.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SALES, Shirlei Rezende. Interface entre currículo escolar e currículo do Orkut: ciborguização da juventude contemporânea. In: PARAÍSO, Marlucy Paraíso (Org.). *Pesquisas sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 53-74.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano – da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 184-202.

ESTÉTICAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES: ARTES, CULTURAS JUVENIS E O ENSINO MÉDIO

MARIA LUIZA VIANA

Quem nunca reparou na forma como agem os jovens no portão de uma escola? Como eles interagem e exprimem suas experiências? O quanto sorriem, conversam, gritam, trocam afetos, cochichos? Ali, muitas vezes, deixam suas mensagens enigmáticas, constroem e representam suas experiências, identidades e culturas próprias. É onde ficam expostas a diversidade de estilos, gostos que se refletem também nas roupas, tatuagens, *piercings*, em vocabulários próprios, cabelos e mochilas coloridas.

Nesta pequena fração de espaço/tempo, se manifesta um vasto repertório de códigos, simbologias visuais, corporais e sonoras, nela, os jovens encontram-se “perdidos” nas suas sensações estéticas e coletivas. “Banal direis, é a porta da própria vida. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa!”¹ Deflagradas no portão escola, onde estas experiências tendem a se estabelecer, do lado de dentro ou do lado de fora?

A partir deste exemplo do portão, esta zona limite entre a rua e a escola, pretendemos aqui, caro professor, abrir uma discussão sobre como vocês, professores e os estudantes do Ensino Médio, lidam com as *E X P R E S S I V I D A D E S*, identidades e lugares de representações das culturas juvenis. Falando de uma outra forma, como lidam com essas experiências a partir dos diferentes gostos, escolhas, estilos, tradições e valores culturais existentes dentro e fora das escolas? As escolas seriam de fato, um dispositivo, onde sujeitos constroem suas experiências, e representações culturais, onde se formam e se transformam?

O objetivo deste texto é discutir com você, professor do Ensino Médio, e não somente com os docentes que lidam especificamente com as áreas de Artes, mas com todos aqueles sensíveis às demandas e às necessidades do aluno jovem no que se referem às suas expressões culturais e ao modo como elas se manifestam no contexto da escola. A proposta é apontar a cultura e as artes como dois vetores de discussão, abordando-os nas dimensões simbólicas, estéticas e na realidade das escolas. Para isso, alguns exemplos são apresentados ao longo do texto, tomados de empréstimo das culturas urbanas e da indústria cultural. Mesmo entendendo que não há respostas absolutas e imediatas para algumas perguntas, elas aparecem para suscitar reflexões a partir de tensões e resistências existentes nos contextos das escolas de Ensino Médio.



Neste texto, entendendo que as artes abrangem os sentidos mais específicos de produção, apreensão, compreensão e expressão sensível e simbólica das experiências individuais e coletivas. Por meio delas, podemos expressar de forma criativa nossas ideias, experiências e emoções, construir conhecimentos e relações com o mundo, utilizando formas, sons, signos e gestos. O estudo das Artes nas escolas envolve entendimentos e aprofundamentos dos seus aspectos conceituais, relacionais, históricos, técnicos que envolvem a sua produção, seja na Música, na Dança, no Teatro, nas Artes Visuais e nas Audiovisuais.

A C U L T U R A é um campo mais amplo e diz respeito a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construídos que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade. Nessa visão, não existe uma cultura única, universal, hegemônica. Ao contrário, pensamos na perspectiva das culturas, no plural, com vistas a contemplar e defender as especificidades e a diversidade de experiências vividas por grupos e indivíduos.

Música, Dança, Teatro, Artes Visuais (pintura, desenho, escultura, fotografia, gravura) e as Artes Audiovisuais (vídeo, cinema, artes digitais) evocam sentidos estéticos, políticos e éticos e apresentam, cada qual, formulações próprias. No entanto, existem muitas outras categorias que costumamos denominar de culturas urbanas. Refiro-me àquelas nascidas na modernidade e na pós-modernidade, no entrecruzamento da industrialização, da urbanidade, por exemplo: *punk*, *hip hop*, *reggae*, *funk*, grafites, quadrinhos, *rock* e suas categorias e subcategorias. Conforme Néstor Canclini,² referem-se a “múltiplas forças dispersas na modernidade”. Essas, assim como as “Belas Artes”, merecem ser estudadas em seus aspectos específicos, estéticos, históricos, políticos, no entanto, são ainda pouco exploradas e pouco apropriadas pelos sistemas educacionais. As artes e as culturas são conceitos que, neste texto, são tratados, ora associados, ora separadamente, de forma a contemplar as especificidades de uma ou de outra.

**COMO AS ARTES E AS CULTURAS
ENCONTRAM LUGARES LEGÍTIMOS
NAS ESCOLAS? COMO SE INSEREM
NOS SEUS CONTEXTOS? COMO SÃO
EXPLORADAS NAS DISCIPLINAS
E PROJETOS? ESTÃO DENTRO OU
FORA DOS CURRÍCULOS ESCOLARES?**

As artes, em suas diferentes expressões culturais apresentam desafios especiais para a escola e para os professores e merecem uma séria atenção. Requerem espaços, infraestrutura e materialidade em suas especificidades, considerando suas várias modalidades: musicais, visuais, sonoras e corporais. Necessitam que sejam consideradas em suas dimensões expressivas, éticas, sociais e políticas, como campos legítimos de conhecimento. Hoje, elas entram nas escolas por diferentes caminhos: por meio de aulas especializadas de artes visuais (área predominante nas escolas), música, teatro, dança e artes audiovisuais, mas, até pouco tempo atrás, sequer eram consideradas nas concepções curriculares do Ensino Médio. Elas se inserem também por meio de projetos interdisciplinares, sendo importante destacar que penetram nas escolas também por meio dos próprios estudantes, mesmo que informalmente, por meio de suas modalidades expressivas próprias, que refletem e revelam a diversidade de seus gostos, escolhas e estilos.

Portanto, no que se refere às propostas curriculares há uma tendência em privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outros. Pode-se dizer que as escolas tendem a eleger certos aspectos da vida, deixando escapar outros modos diferenciados de ver, entender e se relacionar com o mundo. Historicamente, os sistemas educacionais privilegiam os modos mais analíticos de aprendizagem, negando a importância das artes e das expressões culturais como formas válidas de conhecimento. No Ensino Médio, as aulas de artes visuais, por exemplo, seguindo as correntes educacionais positivistas, foram muitas vezes substituídas por aulas de desenho técnico ou de geometria com a justificativa de serem mais importantes já que atendem a demandas de preparação para o vestibular



ou para o mercado de trabalho. As aulas de dança, de teatro e de música praticamente ficaram AUSENTES nos currículos das escolas brasileiras.

Considerando algumas mudanças recentes no ensino de artes no Brasil, vale destacar o Artigo 7º da Lei Federal n. 5692/1971 que instituiu a Educação Artística nos currículos da Educação básica. No entanto, sem haver indicação das áreas que seriam contempladas: Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais. E não havia orientação quanto à formação ou habilitação que deveria ter o professor responsável por cada uma dessas modalidades. Essa (in)definição não contribuiu para o estabelecimento de uma proposta consistente para as Artes na educação, pois acarretou na prática da polivalência em que um mesmo professor deveria ser responsável por todas as áreas da Educação Artística ou deveria optar por uma das áreas em detrimento das demais. Isso provocou um esvaziamento e uma banalização dos conteúdos. Outro fato é que a dança, o teatro e a música não ocuparam lugar efetivo na disciplina de Educação Artística e a ênfase se deu nas artes plásticas.

No entanto, o reconhecimento das artes como área de conhecimento, como nas outras áreas presentes nos currículos escolares, deu-se efetivamente somente com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, LDB/1996, quando o ensino das artes passou a constituir-se como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. O programa tinha como intuito o desenvolvimento da criatividade, da percepção e da sensibilidade estética, deixando a cargo de cada escola, a escolha da modalidade artística e a série a ser contemplada com o seu ensino.

Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, DCNEM, as artes perdem o caráter de áreas específicas e entram no Ensino Médio na área macro de Linguagens, de forma transversal, no Ensino de História, no estudo da História e da Cultura afro-brasileira e indígena. O que se espera, neste sentido, é que as artes e as culturas sejam desenvolvidas de F O R M A A R T I C U L A D A , em projetos interdisciplinares e multidisciplinares consistentes, considerando a diversidade das expressões culturais regionais.

Os DCNEM reforçam a importância de a escola promover as expressões individuais e coletivas dos estudantes e do que é produzido na

sociedade, em suas diferenças, étnicas, religiosas e regionais. Ou seja, valorizam a cultura, junto com o trabalho, a ciência e tecnologia, como bases da proposta e do desenvolvimento curricular. No texto legal, a cultura é entendida como processo de produção de expressões materiais, simbólicas, representações e significados correspondentes a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.³

No entanto, concentram-se muitas contradições acerca disso e muitas questões ainda são levantadas: como abordar aspectos da cultura sem que se faça uma reflexão mais aprofundada das especificidades dos campos da música, da dança, das artes visuais ou audiovisuais? De quais concepções de arte e de cultura estamos tratando? Quais formas de arte ou de culturas a escola deverá privilegiar em seus projetos e propostas curriculares? E qual o tipo de formação é desejável no Ensino Médio para que os profissionais possam atuar com as especificidades das diferentes modalidades do campo das artes? A obrigatoriedade das leis e o reconhecimento somente não são suficientes para garantir um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender artes na condição contemporânea.

Há muitas tensões e desafios a serem enfrentados e muitos avanços são necessários para que sejam contempladas as demandas referentes a uma formação que envolva as artes e as culturas. Seria bastante rico se os estudantes do Ensino Médio encontrassem na escola abordagens e leituras diferentes de artes a fim de mesclá-las com suas P R O D U Ç Õ E S A U T O R A I S e independentes e que elas pudessem ser relacionadas e integradas a outros campos de conhecimentos já legitimados. O fato é que os jovens ligados às diversas expressões culturais, nem sempre encontram na escola suportes conceituais, técnicos e infraestrutura necessários para expandi-las efetivamente.



**AS EXPERIÊNCIAS DO CORPO QUE
ENVOLVEM O SENSÍVEL E O EXPRESSIVO
TÊM SIDO POTENCIALIZADAS E
RECONHECIDAS NAS ESCOLAS?**

Ao manipular sons, explorar formas, cores, ao nos movimentar e gesticular ou ao improvisar um jogo de cena, envolvemos competências ligadas à percepção, à compreensão e à potencialização do corpo e dos sentidos. No entanto, por muito tempo, essas experiências mantiveram-se à margem nas escolas. As expressões ligadas à corporeidade, historicamente, estiveram ausentes nas escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, restringindo-se a apresentações em festas, manifestações folclóricas, ou a ginástica rítmica que funcionava mais como atividade disciplinar.

Tradicionalmente, a escola deixou de lado, manifestações expressivas do corpo e lhe impôs normas e limites com o objetivo de DISCIPLINÁ-LO. Isso, em parte, está ligado ao dualismo corpo/alma que embasou as religiões ocidentais e fundamentou boa parte da pedagogia tradicional que sempre rechaçou as práticas relacionadas à expressividade do corpo nas escolas. Além do caráter religioso, aparece também na sociedade moderna e, conseqüentemente, na escola, o cerceamento do corpo para o trabalho, já que o ritmo da sociedade industrial precisava controlá-lo e prepará-lo para operar máquinas, não havendo tempo para as formas expressivas. Foi somente nas últimas décadas que as artes, a cultura, a expressão e a estética, como manifestações legítimas do corpo, começam a ser estruturadas nas escolas brasileiras.

**AS ESCOLAS, HOJE, TRAZEM
AINDA REFLEXOS DA SOCIEDADE
TÉCNICA INDUSTRIAL OU
AFIRMAM-SE COMO LUGARES
LEGÍTIMOS PARA AS EXPERIÊNCIAS
E SENSações DO CORPO?**

Se citarmos a dança, compreendemos que ela reflete modos de interação, organização e expressão dos jovens, engloba sentimentos, emoções e pensamentos e promove múltiplas aprendizagens. Implica uma consciência corporal que envolve o movimento, a interação com o espaço, o ritmo e a escuta. Ou seja, além do forte potencial expressivo e estético, revela um saber, um conhecimento legítimo, incluindo outros aspectos ligados às subjetividades, às interações em grupo e outras experiências que merecem mais destaque no ambiente escolar.

Há inúmeros estilos de dança e categorias próximas dos jovens que surgem a toda hora e vão se espalhando pela internet e por outros meios de comunicação. Certamente, elas acabam adentrando nas escolas, mas ainda são pouco incorporadas nos projetos e nos currículos educacionais. Elas se manifestam nas escolas, muitas vezes, informalmente ou em eventos por intermédio dos jovens, sem que sejam reconhecidas suas potencialidades formativas. O C O R P O para o jovem funciona como um vetor de agregação e de experiência estética coletiva, representado pela forma como exprimem as sensações e sensibilidades vividas em comum.

Podemos aprofundar também no potencial existente em outras estéticas voltadas para o corpo que passam por hábitos, gestos, roupas, tatuagens, *piercings* e por outras corporeidades juvenis como o *skate*, os esportes radicais etc. Por meio dessas, podemos achar simbologias e significados que podem ser expandidos, cruzados com outras experiências de outros campos, quer sejam das Ciências, da História ou mesmo das próprias artes. Tais manifestações são carregadas de elementos estéticos, históricos, culturais e possuem linguagens, sistemas e repertórios visuais próprios, podendo servir como base para aulas de áreas diversas. Será que vocês, professores, têm sido favoráveis à interação entre esses saberes, no sentido de incorporá-los à suas disciplinas ou nos projetos interdisciplinares?



É possível que as escolas integrem aspectos específicos das artes Visuais, das artes Audiovisuais, da Dança, da Música, do Teatro e de outras áreas do conhecimento às expressões culturais trazidas pelos alunos? Esse é um grande desafio! Para que isso aconteça é necessário que os professores estejam abertos para que as culturas juvenis, de fato, ocupem alguma centralidade nos currículos e projetos.

As bases nas quais construímos as noções de arte e de cultura estão referenciadas nos PADRÕES HEGEMÔNICOS EUROPEUS. Esses padrões, na maioria das vezes, acabam sendo privilegiados nos currículos escolares. Somente quando as vertentes pedagógicas político-ideológicas mais críticas apontarem para aprendizagens mais contextualizadas e para uma aproximação com os grupos culturais ainda não legitimados é que as formas mais conservadoras começarão a perder a centralidade. Há inúmeras modalidades na cultura contemporânea a serem exploradas e que poderiam estar mais próximas das escolas, mas isto só irá acontecer quando os professores atentarem para os valores presentes nessas experiências.

O QUE TRAZEM OS JOVENS PARA AS ESCOLAS NO QUE TANGE ÀS SUAS CULTURAS, GOSTOS E REFERÊNCIAS CULTURAIS? É POSSÍVEL QUE AS ESCOLAS SE ABRAM PARA AS FORMAS CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS PRÓXIMAS DOS JOVENS?

Os jovens criam e produzem suas representações a partir de códigos e signos da contemporaneidade oriundos do seu meio social e cultural, do universo imagético, sonoro e visual, presentes em seu cotidiano, que provêm da televisão, do cinema, das bancas de revistas, dos livros, dos videogames e da internet. Trata-se de um intenso repertório de informação, comunicação e imagens de forte conteúdo simbólico e de consumo. E esses são hoje os grandes indutores da experiência estética. Definem, muitas vezes, o modo como eles pensam, agem e refletem os seus interesses. Eles assimilam com facilidade a multiplicidade e a simultaneidade da imagem e

do som, como nas vinhetas e clipes da MTV, interpretam infográficos, entre outras formas pouco compreensíveis pelo mundo adulto, constroem, a partir destas, suas expressões. Assim, entram em contato com boa parte do que é produzido e difundido na cultura contemporânea.

Entretanto, o fato de terem acesso a uma infinidade de informações não garante que eles possam exercer uma análise crítica, articulada e relacional com outros conhecimentos e com outras vivências. Para isso, é necessária a **M E D I A Ç Ã O D A E S C O L A** com vistas a aprofundar, consolidar e potencializar ainda mais essas referências. Os estudantes do Ensino Médio, em maioria jovens, são portadores de experiências, sensibilidades e saberes que, muitas vezes, não cabem nos padrões ou cânones culturais e nas propostas curriculares escolares.



Ilustração digital, WERA
- Santa Luzia-MG



COMO AS EXPRESSÕES E CULTURAS PODERIAM ESTAR MAIS INCORPORADAS NO COTIDIANO ESCOLAR?

As experiências culturais juvenis estão, muitas vezes, presentes, mas nem sempre são valorizadas e potencializadas nas escolas. Essas experiências juvenis carregam conhecimentos sensíveis e cognitivos intrínsecos que podem ser expandidos na medida em que se mesclam com outras áreas do conhecimento ou são reconhecidas em seus sentidos próprios.

Há elementos nessas experiências que poderiam ser apropriados, conectados e integrados às dinâmicas, aos conteúdos e aos projetos educacionais. Não bastam que elas estejam presentes nos espaços escolares, é importante que propiciem a experimentação e o desenvolvimento de suas intelectualidades próprias, superando o sentido somente *do fazer pelo fazer*. Por isso, é importante que as escolas as reconheçam como legítimas.

Um exemplo são os grafites disseminados pelas cidades e presentes, com frequência, nos muros, inclusive de muitas escolas. Associadas à estética juvenil, essas expressões acabam se limitando aos interesses pedagógicos ou decorativos das escolas, sendo tratadas de forma instrumentalizada. Esses usos acabam, muitas vezes, por esvaziar sua forma e sua força, banalizando sua presença e tornando-os apenas um componente informacional e imagético a mais na escola e na cidade. Grafites são pouco explorados em suas potencialidades próprias.

Foram apropriados como um forte instrumento de contestação nos anos 1960 e 1970 até tornarem-se uma marca da visualidade urbana contemporânea. Carregados de letras e imagens que revelam uma diversidade de estilos, mensagens e vertentes, expõem uma ótica da diversidade e da complexidade das cidades, podendo significar um modo singular de interpretá-las e entendê-las, seja a partir de suas vertentes artísticas, seja em sua forma mais radical, a pichação. E, ainda, revelam uma fonte riquíssima de elementos visuais observada no uso de cores, perspectivas, repetições, modulações, volumes e elementos simbólicos capazes de gerar um vasto conteúdo para as aulas de artes visuais.

Diante disso, algumas perguntas tornam-se urgentes: quantos conteúdos históricos, estéticos, políticos e éticos estão envolvidos nessas formas de expressão? É possível que as escolas consigam problematizar o sentido dessas manifestações por meio de debates capazes de superar o caráter proibitivo e punitivo das mesmas e, ainda, propiciar reflexões sobre a cidade e os modos de ocupação de seus espaços? Essas expressões seriam capazes de promover reflexões sobre a polarização entre o público e o privado? Tudo isso pode gerar discussões riquíssimas entre os próprios jovens acerca dos sentidos que eles atribuem às pichações e aos grafites.

Um fato que chamou atenção na imprensa em 2013 aconteceu em uma escola pública em Brasília. Seus muros foram cedidos pela direção para que 46 jovens artistas da cidade criassem 103 painéis artísticos por meio de uma parceria com uma organização não governamental (ONG). O projeto, além de outros aspectos, propunha discutir a consciência social entre os jovens da localidade. Depois de prontos, a Regional de Ensino determinou que seis dos painéis fossem apagados por apresentarem críticas ao sistema educacional brasileiro. A direção da escola se recusou a apagar as pinturas e representantes da comunidade apoiaram a medida, fazendo um ato simbólico de abraço em defesa da liberdade de expressão.

É importante discutirmos a partir de experiências como essas vividas, construídas e promovidas pelos próprios jovens, pois, elas podem revelar e trazer à tona questões como política, liberdade, direito e cidadania. Sob a ótica dos grafites, podemos questionar também sobre as maneiras como nos posicionamos perante os interesses coletivos. Quantas questões envolvem tais culturas juvenis e a escola? Os jovens têm o direito de compartilhar experiências, conhecimentos e saberes dos quais são detentores e que, por muito tempo, permaneceram à margem da sociedade. Os currículos são capazes de reconhecer e incorporar esses saberes, esses processos tensos de construção de identidades, de valores e de coletividades?



**A MÚSICA, SEUS GÊNEROS E ESTILOS
PODEM SIGNIFICAR NA ESCOLA
UMA OPORTUNIDADE DE PROVOCAR
MISTURAS INTERGERACIONAIS**

É perceptível que boa parte dos produtos culturais criados e consumidos pelos jovens está associada à música, atividade na qual os jovens ocupam boa parte do seu tempo. A música talvez seja o elemento mais aglutinador das sociabilidades juvenis por seu poder de agregar identidades, envolver o sensível e, ao mesmo tempo, de trazer à tona questões sociais. No contexto musical há uma infinidade de gêneros que vão do rock ao sertanejo, passando pelo forró, *funk*, *rap*, *reggae*, samba, MPB e *gospel* e inúmeras outras categorias e subcategoria que surgem a todo o momento, oriundas do entrecruzamento de várias tendências, de matrizes diferentes.

Um exemplo de uma estética que se faz no cruzamento de muitos gêneros está em um dos grupos musicais mais difundidos e ouvidos entre os jovens, no Brasil: o norte americano *Black Eyed Peas*, que surgiu na Califórnia, em 1995 e funde *hip hop*, música eletrônica e vários outros estilos. Por trás do forte apelo sensual, do tom provocativo e do uso carregado de tecnologia há, na performance do *Black Eyed Peas*, uma mistura sofisticada de diferentes fontes sonoras que se mesclam e se sobrepõem. Um exemplo é a composição *That heat*, faixa do álbum *Timeless*, de 2006. Composta pelo músico brasileiro Sérgio Mendes e interpretada por will.i.am, líder do grupo na época, funde *hip hop* à trilha sonora do italiano Henry Mancine e à bossa nova, ao jazz e ao samba.

Outro exemplo é o *funk*, gênero muito apreciado pelos jovens, marcado por um som sincopado que, em sua vertente carioca, é conhecido por trazer letras de apelo erótico. Se aprofundarmos um pouco mais em suas vertentes mais antigas, é possível perceber a fusão de várias matrizes africanas, cuja origem está no *jazz*, no *gospel*, no *blues*, *soul* e em outras.

**SE A ESCOLA DER CONTA
DE CONECTAR ANTIGAS E NOVAS
REFERÊNCIAS CULTURAIS
CONSEGUIRÁ DIMINUIR A DISTANCIA
GERACIONAL ENTRE PROFESSORES
E ALUNOS?**

Nós, adultos, estamos posicionados em diferentes temporalidades históricas em relação aos jovens. Porém, na escola, há possibilidades de promover aproximações, convergências e encontros de EXPERIÊNCIAS INTERGERACIONAIS, unindo antigas e novas culturas. No entanto, para que isto aconteça é necessário que professores conheçam os novos códigos sonoros, novas formas presentes nas culturas contemporâneas, confrontando-as com outros padrões e outros estilos de diferentes épocas.

É fato, também, que a Música está muito ligada à questão do gosto construído a partir de referências pessoais e sociais. Boa parte dos professores pode ter tido a oportunidade de transitar por vários estilos musicais, dos clássicos aos mais atuais, enquanto, provavelmente, boa parte dos estudantes que chega ao Ensino Médio, desconhece o universo da Música de maneira mais ampla, bem como suas estruturas elementares. Essa não é, contudo, uma defasagem exclusiva da escola: ela está associada a uma problemática da sociedade brasileira, se considerarmos o pouco investimento na formação artística e cultural das pessoas.

Além das bases sensibilizadoras – o ritmo, a melodia e a harmonia – é possível sugerir discussões nas escolas acerca da música de maneira a valorizar os referenciais simbólicos e culturais trazidos pelos alunos, investindo para que eles sejam atingidos, tanto pelo universo erudito quanto pelo popular. Seria interessante também investir em atividades para que os jovens possam refletir acerca das estratégias mercadológicas que existem por trás da indústria cultural e como elas operam no tecido social, levantando algumas questões a partir disso: somos produtores ou apenas reprodutores de culturas? Em que medida as discussões sobre artes, consumo e produção cultural são desenvolvidas no cotidiano escolar?



ARTES E CULTURAS COM CONHECIMENTO

Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras nas pesquisas sobre o ensino de arte no Brasil, propõe que, ao serem trabalhadas nas escolas, as artes devam envolver três tipos de saberes diferenciados e complementares: O F A Z E R , O V E R / A P R E C I A R E O C O N T E X T U A L I Z A R , ou seja, a capacidade de estabelecer relações. Esses saberes devem atuar em concomitância na construção de conhecimentos. A perspectiva conceitual de Ana Mae Barbosa, cuja matriz está nas artes visuais, tem sido apropriada também por educadores das áreas de dança, música e teatro.

Outra perspectiva amplamente difundida pela autora diz respeito à compreensão das artes como áreas de conhecimento, pois além dos aspectos sensíveis e expressivos, elas remetem a outros âmbitos da vida cotidiana e da sociedade. As artes e as culturas têm suas linguagens próprias, cada qual com sua história que, por sua vez, remetem a outras histórias e a outros conhecimentos que podem ser repensados e trabalhados de maneiras diversas. Conteúdos relacionados a várias áreas do conhecimento podem ser bastante explorados.

Um exemplo são as Histórias em Quadrinhos (HQs). Produto da indústria cultural, elas resultam de narrativas visuais que combinam texto e imagem, artifícios gráficos e textuais carregados por forte conteúdo estético que dialogam com a Literatura e com os fatos presentes na sociedade. Desde as suas origens mais remotas, carregam uma forte tendência a se relacionarem com as questões cotidianas de cunho político e social. As primeiras tirinhas (charges) de grande sucesso publicadas em grandes jornais no final do século XIX já traziam personagens emblemáticos que refletiam, de forma cômica, situações políticas e sociais. Curioso pensar, por exemplo, no *Superman*, um dos heróis pioneiros das HQs. Bastante popular até hoje, o personagem foi criado como uma tentativa de reerguer a autoestima do povo norte-americano, seriamente abalada pela crise de 1929.

X-Men, um dos mais polêmicos *comics*, faz ainda bastante sucesso entre os jovens. A história, criada em meio aos boatos sobre pesquisas

da CIA (Agência Central de Inteligência Americana, em tradução livre) durante a Guerra Fria, traz um grupo de adolescentes com poderes sensoriais. A temática levanta questões referentes ao caráter ético das modificações genéticas e do uso de tecnologias em experiências científicas com seres humanos.

Também vale lembrar o trabalho do quadrinista norte-americano Will Eisner, (1917-2005). Referência mundial em HQs, ele criou personagens que se transformaram em ícones, como o *Spirit*, e outras histórias que narram, numa perspectiva única, as histórias do cotidiano, dilemas sociais e conflitos pessoais dos habitantes das grandes cidades. Além do conteúdo político e social por trás de sua obra, é importante salientar a expressividade do seu traço e o impressionante equilíbrio no uso dos elementos (texto, imagem, luz e sombra e enquadramento).

Outro exemplo é o lendário personagem da HQ *V de vingança*, de 1983. Inspirada na história de Guy Fawkes, símbolo de luta e de resistência aos sistemas totalitários, traz em seu enredo um herói representante das minorias. A máscara utilizada pelo personagem de codinome V tornou-se a marca registrada dos simpatizantes do grupo ciberativista *Anonymous*, signo das recentes manifestações de rua no Brasil.

SAIBA MAIS

***V de vingança* - 1984**

Alan Moore - (1953-) . David Lloyd - (1950-)

Inspirada na história de Guy Fawkes, soldado inglês atuante na Conspiração da Pólvora em 1605. Une questões em torno da guerra nuclear, controle da mídia, fascismo, insurgências, anarquismo e revolução. A máscara utilizada pelo herói Guy Fox é símbolo de guerrilha urbana.

***Last day in Vietnam* - 2001**

Will Eisner (1917-2005)

A narrativa do quadrinista norte-americano Will Eisner (1917-2005) conta a realidade da Guerra do Vietnã vivida pelo próprio autor. Criador de personagens que se transformaram em ícones,



como o Spirit, escreveu histórias que narram, numa perspectiva única, os dilemas vividos pelos norte-americanos e pelos vietnamitas na Guerra.

X-Men – ANOS 1960

Stan Lee (1922-) . Jack Kirby (1917-1994)

Criado em 1960 por Stan Lee (1922) e Jack Kirby (1917-1994), a história trata de um grupo de adolescentes com poderes sensoriais, criado em meio aos boatos sobre pesquisas da CIA no período da Guerra Fria, em 1963. A primeira história foi publicada pela Marvel Comics em 1963, nos EUA.

O universo das Histórias em Quadrinhos é bastante influenciado hoje por referências orientais, como os mangás, e se mantêm como uma das forças de maior penetração cultural entre os jovens. Aqui, vale pensar numa pergunta recorrente entre os jovens: por que não ensinam isso na escola?

As culturas juvenis podem despertar em nós os mesmos sentidos que as Artes e as culturas tradicionais despertam. Elas podem entrar nos currículos escolares com base no reconhecimento da sua própria natureza, de seus próprios conteúdos e de sua própria história. Inegavelmente, trazem uma contribuição única para a escola, como possibilidade de convergência de múltiplas experiências e saberes.

C A M P O S E M E X P A N S Ã O

As culturas contemporâneas rompem com os modos convencionais de expressão, ampliando seus suportes, técnicas e conceitos. Elas podem suscitar experiências intelectuais e sensíveis de maneira integrada e refletir os contextos histórico, político, social em que foram produzidas, embora sejam ainda pouco exploradas nas escolas.

Cabe às escolas de Ensino Médio assumir as formas artísticas e culturais dos jovens como **L E G I T I M A S**, não apenas permitindo que se manifestem nos seus espaços, mas compreendendo seus significados,

identificando seus códigos, relacionando-os com outros. Cabe, também, construir e criar propostas pedagógicas inter(multi)disciplinares que sejam capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes como PRODUTORES E FRUIDORES de diferentes culturas. É importante também investir em estrutura física e em propostas pedagógicas que contemplem aspectos específicos dos campos da música, da dança, do teatro, das artes visuais e audiovisuais para que os estudantes possam expandir suas competências de apreciar, refletir e explorar as obras, confrontando-as com as suas, além de desenvolver habilidades, articular saberes, sensibilidades e expressividades.

Faltam, ainda, para os jovens, estruturas públicas sociais que correspondam e acolham as suas emergências reais, necessidades e interesses. A escola poderia ser o espaço para esse acolhimento, onde possam fazer escolhas, orientações e expor suas identidades. Não se trata aqui de propor a escolarização das expressões culturais juvenis de modo a esvaziá-las de seu caráter espontâneo, informal, cotidiano e, sim, compreender que, ao serem produzidas, criadas e recriadas na escola, poderão servir para a construção e compartilhamento de novos saberes.

O que está colocado aqui é a perspectiva da escola de assumir-se como espaço de entrecruzamento ENTRE SABERES E CULTURAS, não somente cedendo seus espaços, mas criando condições para que experiências e gêneros diversos se cruzem, rompendo, assim, fronteiras estéticas existentes entre os professores e jovens, entre escola e cultura. Mas para que isso aconteça no Ensino Médio é necessário que as escolas ampliem sua base de conhecimento sobre o modo como operam as culturas juvenis, reconhecendo e compreendendo melhor seus códigos e seus conceitos próprios para propiciar aprendizados individuais e coletivos.

Considerar uma proposta de currículo efetivamente inovador para o Ensino Médio significa reconhecer as especificidades dos modos, dos gestos e das formas de expressão e de sociabilidades próprias dos jovens, além de conhecer a produção e potencialidade contemporânea das artes, pouco exploradas na educação.

Caro professor, para finalizar, gostaria de lembrar as perguntas que foram, ao longo do texto, lançadas para você, com o intuito de provocar reflexões acerca das várias dimensões e tensões que envolvem as artes,



as culturas juvenis e a educação. Chamo sua atenção para que, de alguma forma, essas perguntas cheguem efetivamente às escolas, suscitem indagações e levantem questões acerca desse debate. A intenção é tentar ampliar e reafirmar a noção da escola como lugar das misturas, das trocas interculturais e intergeracionais, com vistas e gerar aproximações, mudanças e inovações.

Retomando a ideia do portão da escola: o que nos interessa é voltar nossa atenção para os jovens, para a forma como vivenciam suas sensibilidades, como transitam por diferentes modos, escolhas, visualidades, sonoridades e gestualidades, estejam elas dentro ou fora da escola. Não no sentido somente de reproduzi-las, mas de aproximar-se efetivamente delas, reconhecê-las, ampliá-las e debatê-las para criar, a partir delas, novos aprendizados. Elas podem revelar aspectos imensuráveis para o campo da educação.

NOTAS

- ¹ SANT'ANNA, 1997, p. 11.
- ² CANCLINI, 1997, p. 283.
- ³ BRASIL, 2012.

REFERÊNCIAS

BAGNARIOL, P; VIANA, M. L. D. *et al.* *Guia ilustrado de graffiti e quadrinhos*. Belo Horizonte: FAPI, 2004.

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BILLARD, F. *No mundo do Jazz: Estados Unidos – das origens à década de 50*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Editora EDUSP, 1997. p. 283-350.
- CARNEIRO, M. A. C. *Os projetos juvenis na Escola de Ensino Médio*. Brasília: Interdisciplinar, 2001.
- CARRANO, P. C. R. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CHARLOT, B. *Dança, teatro e educação na sociedade contemporânea*. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2011.
- DEWEY, J. *Arte como experiência: últimos escritos - 1925-1953*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EISNER, W. *O último dia no Vietnã*. Trad. Douglas Q. Reis. São Paulo: Devir, 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MEC. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- SANT'ANNA, Affonso Romano. Porta de Colégio e outras crônicas. In: _____. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1997. v. 16.
- SENNET, R. *A carne e a pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Trad. Marcos Arão Reis. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: PROMOVENDO A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DE JOVENS CIDADÃOS

MARTHA MARANDINO

**EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
JUVENTUDE: POR QUE É NECESSÁRIO
PROMOVER ESSA RELAÇÃO?**



“Banho de conhecimento”

(Jão Garcia / *Os Cientistas*) – publicado em 08/02/2011 na página virtual do autor.

Disponível em: <http://jaogarcia.blog.uol.com.br/arch2011-02-01_2011-02-28.html>.

Conhecer os diferentes aspectos da ciência, incluindo informações sobre seu modo de produção e suas dimensões conceituais, sociais, políticas e culturais, é hoje fundamental. O acesso a essas informações pode ser um poderoso instrumento para combater e impedir a exclusão ao oferecer possibilidades de superação de desafios relacionados à vida estudantil, profissional e pessoal dos jovens. Os conhecimentos relacionados às ciências naturais podem, igualmente, favorecer a tomada de decisões, de forma mais instruída, sobre questões pessoais sobre seu corpo, sua vida afetiva, social e profissional e sua relação com seus familiares e amigos. Podem, ainda, torná-los protagonistas em ações e movimentos que envolvem a relação entre a ciência, a sociedade e o ambiente. Mas será que o ensino das ciências na escola é visto dessa forma pelos alunos?

Os quadrinhos acima ilustram bem essa questão. Produzidos pelo jornalista e cartunista João Garcia, que possui inúmeros trabalhos voltados à divulgação da ciência por meio dos quadrinhos, revelam o problema da relevância dos conhecimentos científicos trabalhados na escola. Na mesma direção, várias pesquisas vêm sinalizando que os jovens se



posicionam, de forma crítica, à existência de um currículo distante de suas realidades e questionam sobre o sentido de determinados conteúdos para sua vida cotidiana. Vale conferir o texto que fecha este livro, de Ana Paula Corti, que trata especificamente desse assunto. Como fazer com que as informações físico-químicas e os cuidados com relação à preservação da água que aparecem nos quadrinhos sejam tão interessantes e significativos quanto seu uso cotidiano?

SAIBA MAIS CIÊNCIA ILUSTRADA

Para conhecer o trabalho do cartunista João Garcia, consulte o blog <<http://jaogarcia.blog.uol.com.br/>>. Nele, existem vários quadrinhos sobre temas de ciência e tecnologia, muitos deles publicados em jornais de grande circulação e em publicações de divulgação da ciência.

Como indicam Corti *et al.* uma forma de tornar esses conteúdos significativos seria ter como eixo articulador a *EXPERIÊNCIA*, “que é ao mesmo tempo a concretude da existência e a possibilidade de distanciamento e reflexão”.¹ Nessa perspectiva, o currículo também daria visibilidade às *IDENTIDADES* dos sujeitos envolvidos no ato educativo, revelando suas referências culturais, seus valores e as representações que constroem a partir de sua inserção num contexto social específico. Tal currículo abre espaço, ainda, para que os sujeitos expressem como se veem e como interpretam o contexto onde estão inseridos.

Como indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica,² a escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do país que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura

herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país.

Nessa perspectiva, é imprescindível que a temática sobre ciências tratada na escola e a divulgação da ciência realizada pelos diferentes espaços de cultura científica considerem, em seu desenvolvimento, as experiências, as concepções prévias e as vivências sociais e culturais dos indivíduos e grupos juvenis. Trabalhar com o ensino e a divulgação da ciência hoje exige a seleção de tópicos que tenham significado e possam servir de base e orientação sobre as decisões pessoais e coletivas dos jovens. Exige ainda uma compreensão da ciência que inclua a reflexão sobre suas **DIMENSÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS** como forma de promover um olhar particular para a produção humana e para o ambiente natural.

Mas como ensinar ciências nessa perspectiva? Como promover o acesso crítico e engajado dos jovens aos conhecimentos científicos por meio da escola, das instituições de cultura científica de educação não formal? Como efetivamente levá-los a se envolver e participar de forma ativa nas diferentes dimensões da produção, ensino e divulgação das ciências naturais?

As respostas a essas perguntas passam necessariamente pela prática pedagógica concreta, pelas ações de ensino e aprendizagem que ocorrem nas escolas, em visitas a museus, parques ecológicos, jardins botânicos e zoológicos, mas também por meio dos programas de rádio, TV, vídeo, cinema, mídia impressa voltada à divulgação da ciência. Em especial, no que se refere aos jovens, por meio de diferentes tecnologias e das redes sociais. Passa ainda pela necessária abertura da escola para esse entorno social e cultural onde as ciências naturais estão sendo produzidas e disseminadas.

O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS na produção e difusão das informações científicas é fundamental para que elas tenham real significado em suas vidas. Esse é sem dúvida um desafio a mais já que se revela aqui a necessidade de promover situações de ensino e aprendizagem onde os alunos possam também ser, em diferentes medidas, protagonistas no processo de produção social do conhecimento. Isso inclui o acesso e a compreensão de conceitos, de processos e de produtos



da ciência, o conhecimento das relações entre ciência, tecnologia e sociedade e o envolvimento no processo de produção e de disseminação da ciência.

SAIBA MAIS PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

Entende-se como “produção social do conhecimento” os conteúdos e conceitos utilizados e desenvolvidos pelas várias ciências, os procedimentos de pesquisa, o desenho metodológico, mas também os espaços físicos de produção – como laboratórios, campo, bibliotecas –, além dos aspectos sociais, culturais e políticos que envolvem o desenvolvimento científico. Os impactos desse conhecimento, os atores e instituições envolvidas, entre outros aspectos, são também elementos que compõem essa produção social.

A escola tem papel fundamental nesse desafio. E, é claro, o professor se constitui elemento chave para promoção da relação da juventude com a ciência. Mas os outros espaços sociais onde a ciência circula – ou seja, onde é produzida, financiada, divulgada, ensinada e aprendida – devem se constituir como parceiros nessa empreitada.

Este texto propõe uma reflexão sobre as possibilidades – os ganhos concretos, as vantagens, os impactos positivos – de se apostar no ensino de ciências que envolva os jovens em ações de aprendizagem por meio da participação. Para tal se apoia no conceito de **A L F A B E T I Z A Ç Ã O C I E N T Í F I C A (A C)**, considerado poderoso para pensar as ações educacionais que se pautam nesses objetivos. É um texto que se propõe a ser realista e procura trazer experiências concretas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas públicas do país e nas instituições de divulgação da ciência, discutindo suas conquistas e seus desafios.

Pretende-se com ele inspirar iniciativas semelhantes, mas principalmente **P R O M O V E R A C R I A T I V I D A D E D O**

PROFESSOR, que poderá avaliar sua realidade concreta e propor ações na direção de engajar seus alunos, em especial os jovens, em uma compreensão de ciência como parte da cultura. Tal compreensão valoriza a importância do acesso ao conhecimento científico para a melhoria da qualidade de vida, refletindo sobre seus avanços, suas implicações, controvérsias e polêmicas, já que se trata de um empreendimento humano e, por isso, histórico e social.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DO JOVEM CIDADÃO

Os acontecimentos sociais que marcaram a segunda metade do século XX foram determinantes para o desenvolvimento de uma preocupação sobre que tipo de conhecimento a população deveria possuir sobre ciência. É importante ressaltar que a preocupação com os processos de disseminação do conhecimento científico é anterior a esse período, sendo que, desde o século XVII, filósofos e naturalistas já expressavam a necessidade de que as pessoas fossem instruídas sobre ciência.³ No entanto, é entre os anos de 1960 e 1970 que se acentua uma certa descrença sobre a ciência em virtude dos danos e impactos causados pelas guerras e pela degradação do meio ambiente.

As consequências disso se fizeram presentes intensamente nos anos subsequentes, iniciando por ações concretas de diferentes países no sentido de levar a informação sobre ciência à população, seja de forma acumulativa e pouco crítica, seja, mais recentemente, promovendo um novo olhar sobre o processo de alfabetização científica: com uma perspectiva centrada na informação e na produção científica, se enfatiza, cada vez mais, a necessidade de se conhecer o público para o qual se divulga, seus interesses, seus conhecimentos anteriores, suas demandas e inquietações. Nessa linha, as ações de divulgação do conhecimento se dão em torno do público e, para Fayard,⁴ nos anos de 1990, se constitui uma “autêntica pequena indústria cultural em comunicação pública das ciências com os produtores, os criadores e os realizadores, os anunciantes públicos e privados, as redes de distribuição e os espaços de interação com o público”. Nesse contexto, o termo



alfabetização científica (AC) ganha força, tanto no que se refere às ações voltadas ao ensino de ciências escolar, como aos processos de divulgação científica que começam a se ampliar em outros locais para além da escola.

Na verdade, muitos termos são utilizados na literatura para indicar a preocupação com a formação cidadã dos alunos para ação e atuação em sociedade.⁵ Além de AC, no que se refere ao contexto escolar, identificam-se os termos letramento científico, enculturação científica e cultura científica. No âmbito da divulgação científica, encontramos expressões como popularização da ciência, comunicação pública da ciência e vulgarização da ciência. Em seu conjunto, esses termos são hoje comuns – tanto na literatura especializada quanto nos meios de comunicação de massa – para designar as práticas de **S O C I A L I Z A Ç Ã O D O C O N H E C I M E N T O C I E N T Í F I C O** com vistas a promover o acesso a ele. Cada uma delas tem múltiplos significados e interpretações sendo, contudo, presente em todas elas a afirmação da necessidade do domínio, pelos cidadãos, dos conceitos e processos científicos e das relações entre a ciência e a sociedade.

Existem inúmeros trabalhos internacionais e nacionais que buscam pontuar o que representa hoje um indivíduo alfabetizado cientificamente. Selecionamos aqui a proposta de origem norte-americana disseminada pela instituição Biological Science Curriculum Studies⁶ na década de 1990, que aponta a existência de quatro estágios de AC:

1. *Nominal* – quando o estudante reconhece termos específicos do vocabulário científico, como átomo, célula, isótopo e gene;
2. *Funcional* – quando o estudante define os termos científicos como os exemplificados, sem compreender plenamente seu significado, conceituando genes como base hereditária, átomo como partícula da matéria;
3. *Estrutural* – quando o estudante compreende ideias básicas que estruturam o atual conhecimento científico, como é o caso do entendimento de que continuidade genética é mantida pela reprodução e;
4. *Multidimensional* – quando o estudante tem uma compreensão integrada do significado dos conceitos aprendidos formando um

amplo quadro que envolve também conexões e vínculos com outras disciplinas, como, por exemplo, o conhecimento da constituição, das vantagens e das desvantagens do uso de sementes transgênicas geneticamente modificadas.⁷

Outra proposta que merece ser citada confere três extensões para a AC: a cultural, relacionada à cultura científica e às especificidades dela e como suas construções relacionam-se com a sociedade; a funcional, relativa ao conhecimento de conceitos e ideias e de sua adequada utilização para se comunicar, ler e construir novos significados; e a verdadeira, que ocorreria quando a pessoa entendesse como uma investigação científica se passa e esboçasse apreço pela natureza da ciência.⁸

Um olhar atento sobre essas proposições revela aproximações, mais do que diferenças. Indica ainda que existem diferentes formas de nos relacionarmos com a ciência e levanta uma reflexão sobre o papel e a real contribuição que as diferentes instituições responsáveis pelo ensino e a divulgação da ciência podem oferecer para envolver os jovens nesse processo de alfabetização científica.

Diante dessas possibilidades, o professor necessariamente deve se perguntar: que AC desejo promover entre meus alunos? Que dimensões desse processo a escola, em parceria com outras instituições, pode garantir? É desejável que a escola promova a AC em todas as suas dimensões? Provocar nos estudantes a *CURIOSIDADE* e levá-los a se dar conta do papel que a ciência tem em suas vidas exige trabalho em classe, na escola e fora dela – na família, entre amigos, na comunidade e nos centros de cultura científica, como museus, centros de ciência etc. – como parte dos direitos de conhecer e optar em uma sociedade democrática.⁹



Jão Garcia
em *Os cientistas*
Site do autor:
<<http://oscientistashq.blogspot.com.br/>>

Neste sentido, é fundamental que os jovens possam se envolver, tanto com as dimensões nominais, funcionais e estruturais da AC – conhecer seu vocabulário, o significado dos conceitos, suas relações e aplicações – como nas multidimensionais e culturais, as quais implicam tomar posição sobre os processos e produtos oriundos da ciência, conhecer procedimentos de legitimação, processos de financiamento e instâncias e formas de disseminação do saber produzido.

Obviamente, dar conta de todas as dimensões da AC é uma tarefa demasiadamente ampla e longa, que deve se dar ao longo da vida dos indivíduos. No entanto, é na escola que se dão os processos de formalização dos conhecimentos e, além disso, é um momento ímpar na vida dos jovens no qual eles revelam inquietações e estão interessados em conhecer melhor os aspectos sobre seu corpo, sobre as relações interpessoais, sobre a

sua comunidade e sobre o ambiente. É também um momento crucial na medida em que estão motivados a se tornarem **P R O T A G O N I S T A S** de iniciativas que promovam mudanças em suas vidas e seu entorno. Os conhecimentos advindos do campo científico podem em muito contribuir e subsidiar essa formação comprometida e interessada dos jovens.

Nesse sentido, a proposta é que nas diversas ações com o foco no ensino de ciências desenvolvidas pela escola, no seu interior e nas parcerias estabelecidas com as diversas instituições de cultura científica, os alunos possam experimentar os vários aspectos propostos nas dimensões da AC. Nessa linha, indicamos a seguir eixos importantes para o desenvolvimento do ensino de ciências com foco na AC que consideram suas diferentes dimensões e que, a nosso ver, promovem o engajamento dos jovens tanto na produção, como na compreensão e na disseminação dos conhecimentos científicos.

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E OS PROCESSOS DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

No sentido de propor ações pedagógicas concretas que possam promover a AC nas suas diferentes dimensões, elencamos três eixos considerados chave. Essa escolha tomou por base as características do conhecimento científico, tanto do ponto de vista conceitual quanto relativo ao seu processo de produção, como os resultados de investigação advindos do campo do ensino de ciências. Obviamente, também considerou a realidade do ensino do país, no sentido de avaliar seus desafios mas, principalmente, de enfrentá-los e superá-los.

Os três eixos escolhidos referem-se ao desenvolvimento de sequências didáticas que promovam: **H A B I L I D A D E S** relacionadas ao diálogo e à argumentação em torno dos conteúdos científicos; o **D E S E N V O L V I M E N T O** de atividades práticas e de experimentação; o **R E C O N H E C I M E N T O** das instituições e espaços sociais de promoção, produção e difusão do conhecimento, ou seja, de cultura científica.



O DIÁLOGO E A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

As pesquisas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem têm enfatizado a importância de se considerar as **INTERAÇÕES DISCURSIVAS**, como a linguagem dos alunos, para promover a compreensão sobre a ciência em suas dimensões conceituais e procedimentais. Entender **A CIÊNCIA COMO PARTE DA CULTURA** e, ainda, compreender o significado da cultura científica implica necessariamente levar os alunos a conhecer e usar a linguagem da ciência.¹⁰

Do ponto de vista da alfabetização científica, essa perspectiva considera a importância da sua dimensão nominal, contudo, não a reduz ao simples conhecimento da nomenclatura que povoa o universo da ciência. A aposta aqui é de que os alunos possam, além de conhecer seus significados, construir falas e estruturas argumentativas semelhantes àquelas que são desenvolvidas pelos cientistas no processo de produção da ciência.

Para que essa perspectiva possa ser desenvolvida nas aulas de ciência é importante estimular o **DIÁLOGO** e a discussão em torno dos temas de forma a garantir não somente que os alunos revelem suas ideias e concepções acerca dos conceitos envolvidos, mas especialmente para que possam empregar a linguagem da ciência. Nesse sentido, concordamos com Capechi, que nos informa sobre as diferenças entre a linguagem científica e a linguagem da ciência escolar, já que no processo de transformação de uma em outra, elementos da cultura científica se perdem para que possa ser compreendida. Assim, não se trata de estimular o simples uso de palavras oriundas da ciência, mas que essas sejam usadas pelos alunos em processos de argumentação em que simplificações e adaptações são necessárias e não comprometem a aprendizagem.

Com base em autores que estudam a aprendizagem a partir da linguagem no ensino de ciências, afirma-se que na sala de aula, muitas vezes, as discussões se apoiam em **ARGUMENTOS FUNDAMENTADOS NA AUTORIDADE** e não em justificativas ou evidências: *é assim porque os cientistas estudaram* ou *isso é certo porque está no livro*, ou mesmo *é correto porque essa descoberta é fruto de pesquisas e experimentos*. Ao invés disso, se

propõe que o ensino de ciências estimule o desenvolvimento, nos alunos, de argumentos que se apoiem em explicações, confronto de opiniões, comparações de pontos de vista, enfrentamento de conflitos, utilização de dados, entre outros.

No contexto das aulas de ciências, o desenvolvimento de atividades que promovam a construção de argumentos baseado em evidências e justificativas é crucial. Tanto os argumentos quanto as evidências e justificativas, no entanto, devem ser válidos. Mesmo que possuam caráter hipotético, as justificativas devem ser baseadas em informações legítimas obtidas pelos alunos ou fornecidas pelos professores, na medida em que promovam real suporte ao argumento proposto.

Elaborar sequências didáticas que promovam a possibilidade de construção de argumentos pelos alunos é uma tarefa que exige, do professor, formação referente tanto às características da cultura científica quanto ao papel da linguagem nos processos de aprendizagem. Existem materiais de apoio oriundos de pesquisas no campo do ensino de ciências que podem auxiliar o professor nessa direção. Obviamente é também importante que se promova a constante atualização do professor. De qualquer forma, defendemos que pensar na perspectiva da alfabetização científica hoje para a formação de jovens implica, necessariamente, propor formas concretas de incorporar aspectos da cultura científica e, em especial, da linguagem científica nos processos de ensino e aprendizagem.

SAIBA MAIS EXERCÍCIOS QUE ESTIMULAM O PENSAMENTO CIENTÍFICO

Em Scarpa e Silva¹¹ existe um interessante exemplo de uma atividade de investigação em Biologia sob o título de *Os seres que vivem aqui são os mesmos que vivem lá?*: por meio de uma montagem (diorama) feita pelos alunos sobre a Mata Atlântica e a Savana, eles são levados a montar justificativas para os modelos construídos a partir de perguntas previamente elaboradas pelo professor.



ATIVIDADES PRÁTICAS E EXPERIMENTAÇÃO

É impossível negar hoje a importância de promover situações de ensino e aprendizagem que impliquem os alunos em atividades de caráter experimental. Essa premissa tem sido defendida amplamente nas pesquisas e mesmo em alguns documentos curriculares da área. É necessário, contudo, problematizar o tema na medida em que, por um lado, ainda são escassos esses momentos na prática pedagógica concreta e, por outro, deve-se repensar o papel do ensino experimental para que esse se adapte às profundas mudanças científicas e educacionais, e mesmo sociais e políticas ocorridas desde o século XIX até os dias atuais.

Os argumentos que têm sido usados na defesa da experimentação enfatizam dimensões cognitivas, afetivas, de motivação e de atitudes, além do fato de promover aquisição de procedimentos técnicos e manuais. Jenkins,¹² no entanto, ressalta que a filosofia da ciência que vem sustentando o ensino na área aponta que ainda permanece o discurso de que para ensinar ciência é necessário reproduzir o *método da ciência*. Esse é entendido como ETAPAS RÍGIDAS, PADRONIZADAS E ÚNICAS para todas as ciências naturais, acreditando constituir o parâmetro para explicar o seu sucesso, demarcar consensos e demonstrar progresso científico. Criticando essa perspectiva, o autor afirma que existiriam várias dificuldades para ensinar, já que fazer ciência não é somente levantar hipóteses e observar. O cientista deve lidar com vários esquemas que tornam a prática da ciência algo complexo, descritivo, racional, mas também um processo predeterminado ou indeterminado, independente ou implicado, social e intelectual. O fazer científico, para ele, não é algo mecânico nem individual e, por isso mesmo, não é passível de ser replicado. Torna-se, assim, necessário repensar o papel das aulas práticas se a justificativa para desenvolvê-la é a introdução no fazer científico.

Outra dimensão ressaltada por Jenkins¹³ refere-se aos desafios que a ciência contemporânea impõe para o ensino nessa área, já que a ciência atual é uma tecnociência, ligada ao capital, transdisciplinar e marcada pelo controle de qualidade. Representa assim um novo sistema de produção de conhecimento diferente daquela praticada na Europa num

passado recente, estabelecendo novas relações entre ciência, tecnologia e produção. Ainda na perspectiva do autor, outra mudança drástica que se deve enfrentar hoje refere-se ao público e à recepção, para que não se corra o risco de se ensinar uma ciência longe da experiência cotidiana da população.

As proposições que fundamentam a AC encontram ressonância nos argumentos de Jenkins, já que em ambos os casos defende-se a importância de estimular práticas científicas na formação dos indivíduos e, ao mesmo tempo, que essas tenham **S I G N I F I C A D O** para a realidade cotidiana. Além disso, é também presente a noção de que não se pode reforçar uma visão ingênua da ciência contemporânea, que envolve aspectos econômicos e sociais. Nessa linha, realizar experimentos na sala de aula não pode ter o mesmo significado da investigação científica, ou seja, os experimentos escolares não devem ser propostos tendo como referência a atividade experimental dos cientistas. Eles deveriam “ser algo assim como um guia especialmente desenhado para aprender determinados aspectos das ciências, com um cenário próprio (aula, laboratório escolar, alunos, materiais), muito diferente do cenário de uma investigação científica”.¹⁴

Em se tratando de ensinar ciências, as atividades experimentais devem possuir as marcas de identidade das disciplinas científicas, contudo, as questões de rigor, de tempo e espaço, de atores e de procedimentos e processos devem ser adequadas aos objetivos de ensino e aprendizagem, e não aos da produção científica. É o caso de considerar, por exemplo, que o erro não se constitui um problema para o experimento em si, senão para o controle e funcionamento da aula, podendo inclusive ser alvo de discussão na perspectiva da aprendizagem.¹⁵

Desse modo, é importante investir na caracterização das atividades experimentais na escola e enfrentar os desafios na adequação do ensino experimental para compreensão de uma ciência contemporânea e de sua relação com a tecnologia e com a sociedade. Para que isso ocorra é fundamental envolver os alunos em projetos ligados à sua realidade, em que eles tenham que resolver desafios concretos e/ou de significância para eles. Se possível, seria importante deixá-los propor de forma coletiva – sempre com o auxílio e a orientação do professor – os problemas a serem



investigados, o desenho metodológico a ser usado, além da realização do levantamento bibliográfico, da organização e apresentação de resultados e de sua divulgação, por meio de seminários, congressos e publicações. É também relevante levar os jovens a perceber questões relativas ao processo de validação e desenvolvimento de consensos inerentes à produção da ciência e à reflexão sobre as necessidades de financiamento e de suas implicações nos âmbitos públicos e privados. Vale dizer aqui que não se defende que os problemas não possam ser sugeridos ou mesmo propostos pelos professores, que certamente possuem mais repertório para definir os objetivos de ensino e aprendizagem, mas sim que esses problemas ganhem significado e mobilizem os jovens motivando-os a resolvê-los.

Ainda é necessário tecer alguns comentários sobre a questão da infraestrutura, do espaço físico e dos equipamentos necessários para a realização de atividades experimentais. Se por um lado acreditamos que as escolas e os professores devem sempre reivindicar condições estruturais para a realização de experimentos, é igualmente verdadeiro que, em muitos casos, não basta a escola possuir laboratórios equipados se não houver formação, envolvimento e interesse dos professores na realização dessas ações. Em alguns casos é possível desenvolver atividades dessa natureza com materiais simples e na própria sala de aula, e existem vários manuais e propostas disponíveis que podem auxiliar os professores nesse sentido. Cabe ao professor, a partir de suas finalidades, reunir um conjunto de atividades experimentais passíveis de serem desenvolvidas em seu contexto e que envolvam os alunos nos diversos âmbitos do processo de produção do conhecimento científico.

SAIBA MAIS AO ALCANCE DE TODOS

Sugerimos o site Ciência à Mão que possui vários modelos de experimentos nas áreas da física, química e biologia, principalmente. Visite <<http://www.cienciamao.usp.br/>> e acesse a área de atividades didáticas para conferir as propostas.

A ciência, hoje, é produzida e disseminada por diferentes instituições sociais. Ao longo de seu desenvolvimento, diversos locais ligados ou não a instâncias públicas, como sociedades e academias científicas, universidades e museus, se constituíam como centros de debates, de reuniões científicas, de desenvolvimento de descobertas e de divulgação do conhecimento produzido. No contexto atual, muitas dessas instituições continuam sendo centrais no processo de produção da ciência, contudo, é inegável o papel que as universidades ganharam nos últimos anos e, ao mesmo tempo, as inúmeras articulações com o setor privado para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

A preocupação com a inserção do cidadão nos processos de produção da ciência começa a se delinear especialmente quando a perspectiva da AC se consolida em meados do século XX. Projetos curriculares com a finalidade de formar *juvencs cientistas* se disseminaram em vários países, incluindo o Brasil, frente à constatação de que era necessário formar a massa crítica para atuar no desenvolvimento científico e tecnológico.¹⁶ A perspectiva que apostava na escola como local de formação de pequenos cientistas foi amplamente questionada no fim do século XX e início do XXI, quando também se deu o processo de democratização da Educação Básica e quando as finalidades da escola foram recolocadas.

É de certa forma consensual que o objetivo da área de ciências para o Ensino Médio hoje não é a formação de cientistas. Vários trabalhos de investigação do campo do ensino de ciências, assim como os documentos oficiais, apontam na direção de uma formação ampla e contextualizada nesse nível final de ensino, o que não significa dizer que a experiência com as disciplinas ao longo do Ensino Médio não possa despertar interesses e vocações em articulação com a profissionalização no campo das ciências naturais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por exemplo, apontam que, nesse nível de ensino, as disciplinas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, devem promover um conhecimento efetivo, de significado próprio, não somente



propedêutico. Destacam ainda a relevância da busca pela interdisciplinaridade e contextualização, além de objetivos educacionais amplos que consideram as competências humanas relacionadas a conhecimentos matemáticos e científico-tecnológicos. Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica defendem uma visão sistêmica que implica reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e Educação Superior, entre formação humana, científica, cultural e profissionalização. Segundo o documento: “Referenda-se uma visão do Ensino Médio de caráter amplo, de forma que os aspectos e conteúdos tecnológicos associados ao aprendizado científico e matemático sejam parte essencial da formação cidadã de sentido universal e não somente de sentido profissionalizante.”¹⁷

Desse modo, e para garantir a realização desses princípios, o ensino das várias áreas das ciências no momento atual não pode, hoje, deixar de considerar o conhecimento das diferentes etapas da produção do conhecimento científico e dos diversos aspectos sociais e políticos que envolvem essa atividade. Conforme aponta o documento referente às *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade/CTS

possibilita a discussão da relação entre os polos que a sigla designa e a relevância de aspectos tecnocientíficos em acontecimentos sociais significativos. Envolve ainda reflexões no campo econômico e sua articulação com o desenvolvimento tecnológico e científico. É uma perspectiva baseada em argumentos para a promoção da alfabetização científica entre a população em geral.¹⁸

Conforme destacam as orientações para essa área específica, do ponto de vista didático, trabalhar com CTS “possibilita ou exige que o professor, ou os professores, elabore materiais didáticos de apoio pertinentes a sua realidade escolar”, promovendo “a construção de competências, tais como: atitudes críticas diante de acontecimentos sociais que envolvam conhecimentos científicos e tecnológicos, e tomada de decisões sobre temas relativos à ciência”.

Assim sendo, a alfabetização científica em suas dimensões nominais, funcionais, estruturais, multidimensionais e culturais deve ser vivenciada

pelos alunos e, para isso, a escola deve realizar necessariamente parcerias com outras instituições sociais que participem das etapas de produção, financiamento e divulgação da ciência. Ações de formação que envolvem jovens de Ensino Médio em processos de produção da ciência estão sendo realizadas por alguns institutos de pesquisa e universidades, em muitos casos com financiamentos de órgãos e agências de fomento. Por exemplo, o Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq vem promovendo a inserção de jovens em laboratórios e grupos de variadas unidades de pesquisa por meio do oferecimento de bolsas no Programa Iniciação Científica Júnior. Esse programa tem como finalidade “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de Ensino Superior ou institutos/centros de pesquisas”.¹⁹

Essas iniciativas possibilitam a vivência dos alunos no ambiente de investigação nas áreas das ciências humanas, exatas e da natureza, participando das diferentes etapas da produção da ciência, que envolvem, por exemplo, o levantamento de informações, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, práticas de laboratório, proposição de perguntas, desenho de metodologias, análise de dados, aprofundamento teórico, e, também, discussões sobre rigor científico, sobre estabelecimento de consensos, sobre as possibilidades e desafios de financiamentos, além de conhecimento sobre elaboração de publicações. Enfim, a oportunidade de se aproximar dos vários aspectos da cultura científica pode levar os jovens a entender sua complexidade e, ao mesmo tempo, a intrincada relação entre ciência e sociedade.

Outra maneira relevante de levar os jovens a participar da cultura científica é por meio de reconhecimento, envolvimento e participação dos espaços de divulgação da cultura científica. Diante das novas exigências educacionais, o fortalecimento de instâncias não formais de educação e divulgação da ciência e a valorização da aprendizagem ao longo da vida são aspectos extremamente importantes. Nessa perspectiva, a **P A R C E R I A** entre escolas e demais instâncias sociais com finalidade educativa se torna crucial.



A ESCOLA DEVE SE ABRIR AO SEU ENTORNO . Essa abertura deve se dar no sentido de promover o acesso dos jovens a aspectos da cultura científica, não somente para conhecê-la, mas também para que possam olhar para suas vidas e seu entorno munidos de instrumentos, técnicas e sentidos outros, dando um novo significado a eles. Um caminho possível é sem dúvida o reconhecimento de que os saberes científicos circulam em outros locais para além da escola, que são apropriados, organizados e disseminados de formas diversas.

Na área de ciências, os museus, centros de ciências, jardins botânicos, zoológicos, parques, sítios arqueológicos, entre outros locais, podem contribuir, por meio da elaboração e implementação de programas de educação não formal, para a formação de cidadãos críticos, capazes de apreciar a ciência como parte da cultura, de procurar o próprio enriquecimento cultural científico permanentemente, de questionar o conhecimento difundido nesses locais e de interagir de forma consciente com o mundo ao seu redor. No entanto, o acesso a esses locais ainda é muito restrito.

Em um importante estudo sobre o acesso dos jovens aos equipamentos culturais, Sibeles Cazelli teve por finalidade investigar os efeitos de algumas características associadas aos jovens e ao seu entorno, tanto familiar como escolar, nas chances de acesso a museus ou instituições culturais afins. Sua intenção foi explorar o potencial explicativo dos capitais econômico, social e cultural no aumento ou diminuição dessas chances e, para tal, estudou alunos de 8ª série de uma amostra de escolas, municipais e particulares, do município do Rio de Janeiro. Além disso, como o acesso aos museus está diretamente relacionado ao trabalho desenvolvido por professores e escolas, esse público também foi alvo de sua investigação. Em seus resultados, Cazelli indica que, no contexto familiar, as diferentes formas do capital cultural, combinado com o capital social entrelaçado nas relações familiares, têm particular relevância no aumento das chances de acesso a museus. Como aponta a autora:

Os contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira também se manifestam na desigualdade do acesso a bens, produtos, serviços, informações, meios de produção e espaços públicos de cultura. Em um quadro de restrições orçamentárias tanto do Estado como das famílias, a cultura, inúmeras vezes, é vista como algo

secundário ou privilégio de poucos. Os espaços de cultura com todas as suas potencialidades, principalmente para os jovens, são momentos privilegiados de construção de relacionamentos sociais com múltiplas mediações, desde os mais orientados para a satisfação de necessidades pessoais até aqueles voltados para o estabelecimento de vínculos sociais.²⁰

Esse quadro se agrava ainda mais quando se observa a distribuição dos bens culturais pelo país. Segundo Cazelli, a partir de dados do IBGE, é possível compreender alguns dos fortes motivos para a baixa taxa de participação em atividades culturais de ocupação do tempo livre: “Constata-se que em 92% dos municípios brasileiros não existe um cinema; em 83% não há um museu; 81% não dispõem de teatros; 57% não contam com uma livraria e 21% não possuem bibliotecas públicas”. Esses dados revelam ainda que quanto menor o município, menor também a existência de equipamentos culturais. Diante deste quadro a autora questiona: “Museus ou instituições culturais afins, expressões da cultura cultivada, estão presentes na experiência cultural dos jovens? Quais são as chances de acesso dos jovens às instituições museológicas? Quais são as condições socioculturais que promovem o acesso a estes locais?”

Já com relação ao contexto escolar, os resultados da investigação de Cazelli apontam que o acesso às instituições museológicas possui particularidades relacionadas ao nível socioeconômico das redes de ensino, tanto para o caso das públicas ou particulares. Nesse sentido, a autora aponta para a relevância de uma política mais efetiva com relação aos acervos e aos programas educacionais de museus: “Este tipo de política certamente potencializa a promoção de equidade cultural, uma vez que as instituições escolares facilitam a aproximação dos jovens com os museus, considerados pela sociedade como uma das mais importantes expressões da cultura cultivada.” Essa realidade nos faz refletir sobre o papel crucial que a escola possui em promover o acesso às instituições de divulgação da ciência. Contudo, essa aproximação não pode reforçar a característica de exclusão que muitas vezes a escola estimula. Mais uma vez aqui, a experiência e a vivência da juventude devem ser consideradas ao se pensar os programas educacionais voltados a esse público.



Museus e instituições afins possuem papel inquestionável na ampliação e refinamento da alfabetização científica. Junto com eles, as diversas mídias e tecnologias de comunicação e informação hoje se revelam como formas inegáveis de acesso a conhecimentos e informações pertencentes ao universo da ciência. As visitas a espaços de educação não formal, o uso de mídias eletrônicas, audiovisuais e impressas, além da utilização de ambientes de tecnologias ligadas a computadores e redes sociais, entre outros, são práticas presentes nas escolas, e cada vez mais estimuladas. Essas estratégias são fundamentais para o ensino na perspectiva da alfabetização científica já que, por meio delas, é possível entrar em contato com conceitos, conteúdos, novas descobertas e temas polêmicos ligados ao universo da ciência. No caso dos museus de história natural, por exemplo, os jovens podem conhecer, por meio das exposições, não só os testemunhos materiais de diferentes áreas da biologia – evolução, ecologia, zoologia –, como também aspectos sobre essa instituição que, pelo menos desde o século XIX, foi responsável pela institucionalização da Biologia como ciência por meio da coleta, salvaguarda, pesquisa e extroversão do conhecimento produzido.²¹

No que se refere às mídias, diversas investigações apostam na importância de promover a visão crítica dos cidadãos sobre elas, pois defendem que não somos passivos frente às produções culturais como desenhos animados, sites na internet, novelas, seriados.²² As interações de jovens e crianças com essas produções promovem ressignificações sobre o que observam a partir de interesses individuais e de seus grupos. Nessa perspectiva, não podemos ser considerados RECEPTORES PASSIVOS dos programas, mas sim produtores de cultura. Contudo, há também um caráter persuasivo dos meios de comunicação vinculado ao seu papel formador já que, por meio de suas estratégias, muitas vezes podem convencer espectadores de determinados valores e ideais, alheios a uma decisão mais crítica.²³ Exemplo clássico é o da figura do cientista, em geral apresentada de forma caricata como um gênio louco com superpoderes, que aparece nas várias mídias.²⁴

Nesse contexto, é imprescindível que a escola se deixe penetrar pelas experiências de educação produzidas e disseminadas em outros contextos exatamente pelo potencial de promover novas formas de experienciar as

diferentes dimensões da alfabetização científica. Mas é fundamental que essas experiências **D I A L O G U E M** com as demandas, linguagens e vivências dos jovens para que esses possam dar sentido a suas vidas e de seus grupos a partir também dos elementos que circulam na ciência, entendendo-a como mais uma forma de olhar para a natureza, para seu entorno, para si.

**A S E X P E R I Ê N C I A S D E A C D E J O V E N S
N A E D U C A Ç Ã O F O R M A L E N Ã O F O R M A L :
U M A R E F L E X Ã O D O S P O T E N C I A I S E
D E S A F I O S A P A R T I R D E E X E M P L O S**

Neste item serão apresentadas ações concretas desenvolvidas com jovens de Ensino Médio que envolvem a **P R O M O Ç Ã O D A A L F A - B E T I Z A Ç Ã O C I E N T Í F I C A** em suas diferentes dimensões. Como já apontado, o objetivo principal é divulgar experiências exitosas – e nem por isso isentas de desafios e percalços – realizadas pela escola em parcerias com outras instituições para que possam ser replicadas e adaptadas ou, mesmo, que sirvam de inspiração para novas ações de alfabetização científica pela escola.

**F O R M A N D O D I V U L G A D O R E S D A
C I Ê N C I A N O P R O G R A M A
P R É - I N I C I A Ç Ã O C I E N T Í F I C A :
U N I V E R S I D A D E E E S C O L A
P R O M O V E N D O A P A R T I C I P A Ç Ã O D O S
J O V E N S N A C U L T U R A C I E N T Í F I C A**

Várias iniciativas vêm sendo desenvolvidas no país na perspectiva de levar o jovem de Ensino Médio a experimentar aspectos da cultura científica. Um exemplo é o programa de Iniciação Científica Júnior do CNPq, que possui o objetivo de despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Profissional



da rede pública. Mediante sua participação, os alunos se envolvem em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado em instituições de Ensino Superior ou institutos/centros de pesquisas. Governos de vários estados brasileiros, em parceria com o CNPq e as Fundações de Amparo à Pesquisa locais, vêm incentivando a abertura de editais para oferecimento de bolsas para jovens participarem de projetos científicos em contextos de pesquisa científica.

Se por um lado essas propostas objetivam despertar vocações científicas e, por essa razão, possuem entre suas finalidades a possibilidade de formação de *futuros cientistas*, por outro, é verdade que não mais se sustenta um discurso de que a escola de Ensino Médio teria essa função hoje. O momento que agora se delineia abre a possibilidade de que a juventude possa acessar e se familiarizar com aspectos da cultura científica como forma de **C O N S T R U Ç Ã O D A C I D A D A N I A**. Tais experiências podem assim promover o acesso a conceitos, ideias, procedimentos e processos científicos, mas também o conhecimento sobre as influências e os interesses políticos e sociais envolvidos na constituição da ciência.

Algumas instituições de pesquisa também vêm oferecendo ações semelhantes. O Programa de Vocação Científica (Provoc), da Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz,²⁵ é outra experiência nessa mesma linha, cujo objetivo principal é promover a iniciação científica de alunos do Ensino Médio em atividades de pesquisa nas áreas das ciências biológicas, saúde e ciências humanas e sociais em saúde. Por meio da participação em projetos de pesquisa científica e tecnológica, é intenção proporcionar aos jovens estudantes uma experiência em atividades voltadas para a produção de conhecimento.

Outra experiência nesse sentido é o Programa Pré-Iniciação Científica/Pré-IC,²⁶ resultado de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a Universidade de São Paulo, o Banco Santander S/A e o Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq. Tem como finalidade criar condições para que os professores e alunos de Ensino Médio de escolas públicas do estado de São Paulo participem de projetos de pesquisa nas diversas áreas de ensino (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Linguagens e Códigos, Temas Transversais) desenvolvidas na universidade e, para tal, fornece bolsas tanto para os alunos como

para os professores da rede pública envolvidos. No programa, os jovens acompanham atividades desenvolvidas pelos laboratórios e grupos de pesquisa e convivem com procedimentos e metodologias adotadas em pesquisa científica, recebendo, assim, oportunidades de formação pessoal, aprimoramento de conhecimentos e incentivo ao preparo para a vida profissional.

Assim, os professores das escolas públicas da rede estadual de ensino, cadastrados e selecionados, participam do programa supervisionando os alunos de seu grupo, orientando e coordenando as atividades na escola de origem e acompanhando o desenvolvimento destes em relação às atividades realizadas na universidade. Na visão desses professores, a experiência dos alunos é relevante para uma maior articulação entre ciência, participação e sociedade:

Percebe-se que esse projeto é de extrema importância para a comunidade escolar em que os alunos estão inseridos, sabe-se que é um pequeno projeto, mas acredita-se ser importante para aproximarmos a ciência da cidadania. A contribuição é proporcionar os primeiros passos para uma tomada de decisão em nosso país, mais consciente em relação à Ciência e à Tecnologia. Esse projeto irá proporcionar, nesses alunos e em alguns da comunidade escolar, um olhar diferenciado para assuntos como pesquisa e tecnologia, e poderá até participar, mais tarde, de algumas decisões importantes sobre Ciências e Tecnologia.²⁷

Por outro lado, os docentes da universidade são responsáveis pelos projetos de pesquisa e orientam e acompanham o desenvolvimento das atividades (produção científica, tecnológica e artística) que os alunos do Ensino Médio realizam na instituição. Além das atividades de pesquisa, os alunos participam de reuniões, simpósios, seminários e conferências, podendo algumas vezes apresentar os resultados de suas atividades, revelando a repercussão do programa na unidade escolar que frequentam e na sua vida pessoal. O programa também contempla a realização de um curso de formação oferecido pela Universidade de São Paulo (USP) para os professores do estado envolvidos com o projeto.

Um exemplo de projeto de pesquisa desenvolvido nesse programa e coordenado por mim e colaboradores é o Formando Divulgadores da



Ciência, uma iniciativa realizada numa parceria entre a Faculdade de Educação da USP, o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Toxinas (INCTTOX), o Instituto Butantã e duas escolas públicas estaduais. O programa teve a finalidade de promover a participação dos alunos de Ensino Médio, de forma voluntária, no sentido de fortalecer a aproximação entre os estudantes e a cultura científica e envolvê-los na produção de materiais de divulgação da ciência. Por meio de diferentes atividades, como visitas a laboratórios, redação de jornais e museus, dinâmicas em grupo, realização de entrevistas e matérias jornalísticas, os alunos puderam vivenciar aspectos da cultura científica com foco no processo de divulgação científica de temas relacionados aos conteúdos do INCTTOX como venenos, toxinas e biodiversidade.

Um dos produtos elaborados pelos alunos foi um blog onde postavam as informações apuradas nas atividades de maneira que outros públicos pudessem acessá-las e conhecer um pouco mais das ações desenvolvidas no âmbito do INCTTOX. Para isso, foi feito um trabalho de formação dos jovens com a finalidade de levá-los a realizar a tradução das informações oriundas do universo da ciência para uma linguagem acessível, mais próxima da linguagem de divulgação. Nesse sentido, conteúdos relacionados às características da linguagem da ciência e da linguagem de divulgação foram trabalhados, por um lado, apontando a necessidade de formalização, do uso de termos técnicos e da ênfase na impessoalidade da linguagem científica e, por outro, a importância da simplificação e do uso de estratégias linguísticas como a explicação, a definição e a exemplificação da linguagem da divulgação. Reproduzimos aqui um *post* do blog elaborado pelos alunos da turma de 2011 realizando uma reflexão sobre a divulgação da ciência:

Público, Ciência e suas Relações

A ciência é uma palavra muito conhecida que ouvimos desde pequenos, além de possuímos uma matéria escolar totalmente dedicada a ela.

Querendo ou não, fazemos parte da ciência e ela é essencial em nossas vidas, mas será que as pessoas dão o devido valor a ela?

A ciência faz parte da vida, é através dela que conseguimos a resposta para diversas perguntas ou a solução para diversos problemas.

Algumas pesquisas mostram que há um grande desinteresse da sociedade na procura por museus, livros, artigos e muitos outros aspectos científicos; particularmente, penso que esse desinteresse não possui raízes científicas, ou seja, o ser humano está cada vez mais desatento e preguiçoso em relação aos estudos e assuntos no geral. A ciência é um assunto interessantíssimo que está em constante desenvolvimento, a sociedade não aproveita as oportunidades que possui, ou seja, está mais do que na hora das pessoas quererem adquirir conhecimento; existem diversas formas de divulgação da ciência, as mais variadas fontes para se demonstrar/explicar estes fenômenos, o assunto não é monótono: existem jogos, artigos, museus, livros, aplicativos, painéis, quadros, áudio, filmagem, cores, formatos e uma infinidade de aspectos transmissores da ciência. Então, pare e pense: é culpa da divulgação? Como um assunto tão amplo pode ser vítima de desinteresse? O conhecimento nunca é demais, é melhor que as pessoas revejam valores e se proponham a mudanças, senão, literalmente, catástrofes estão por vir! Valorizemos o que nos trouxe a vida, nos traz a prevenção e pode nos trazer soluções!²⁸

Outra iniciativa do projeto Formando Divulgadores da Ciência buscou a participação ativa dos jovens por meio do envolvimento no processo de produção e validação de materiais didáticos desenvolvidos pela equipe ligada ao INCTTOX. Por exemplo, as imagens usadas em um dos jogos produzidos, o ConectCiência, tiveram por base algumas das fotos tiradas pelos jovens durante as visitas aos laboratórios de pesquisa e entrevistas a cientistas. Além disso, eles participaram na avaliação dos protótipos desse jogo. Nesse caso, foi possível promover uma reflexão sobre a cultura científica, levando-os a perceber que ela engloba não somente as ações internas à produção do conhecimento – como, por exemplo, o desenvolvimento de experimentos –, mas também as etapas de socialização dos saberes por meio de artigos científicos, artigos de divulgação, materiais didáticos e exposições de museus. A dimensão humana do desenvolvimento científico foi abordada ao estimular os jovens a fotografar os laboratórios, as salas de pesquisas e os museus durante as atividades. Por exemplo, uma das fotos usadas no material didático e tirada pelos



jovens foi a da mesa de trabalho de um cientista, com computador, papéis espalhados, fotos pessoais, evidenciando o cotidiano e o lado pessoal desses indivíduos.

As experiências relatadas no projeto Formando Divulgadores da Ciência promoveram a aproximação dos jovens envolvidos aos aspectos da cultura científica. No entanto, nem sempre o envolvimento dos participantes foi garantido ao longo dos dois anos de realização do projeto. Por se tratar de uma atividade fora do currículo e implicar deslocamentos e custos, ocorreram desistências e, em alguns casos, descompromisso com faltas sem justificativas ou aviso antecipado. Além disso, do ponto de vista pedagógico, verificaram-se desafios no processo de produção dos textos do blog, já que implicava divisão de tarefas entre os jovens participantes e a efetiva escrita das experiências. Se por um lado a estratégia de produzir o blog os motivou, a necessidade de periodicidade na produção dos textos e as dificuldades com a própria escrita – tanto do ponto de vista gramatical quanto da produção de um gênero específico de texto, no caso de divulgação – levou a momentos de desestímulo. Vale destacar que as estratégias didáticas usadas nos encontros de formação eram pensadas sempre para motivar a participação e que quando ocorriam momentos mais reflexivos ou de leitura, ocorriam resistências por parte de alguns deles.

Esses aspectos nos levaram a refletir ao longo de todo o projeto sobre a natureza das atividades a serem desenvolvidas com esse tipo de público, no sentido de ao mesmo tempo manter o nível de MOTIVAÇÃO adequado aos jovens, mas também garantir a necessária reflexão e promoção de aprendizagem. Nesse sentido, era comum abrir espaço para debates quando percebíamos o grupo pouco comprometido, assim como a mudança e adaptação das estratégias, mas também a explicitação de nossos objetivos quando considerávamos que determinada atividade era realmente relevante, para além da opinião dos jovens.

O fato de ser uma ação desenvolvida fora do horário e do currículo formal da escola também trouxe ganhos e desafios ao projeto. Se por um lado a escolha de participação é individual e motivada por uma bolsa de auxílio, por outro, as atividades desenvolvidas esbarram em dificuldades conceituais em diversos campos de conhecimento e no compromisso dos

jovens em realizar algo fora do horário escolar. Esse aspecto faz refletir sobre as vantagens e desvantagens no desenvolvimento de ações dessa natureza já que, ao mesmo tempo, se ampliam as experiências para além do currículo formal e gera-se a necessidade de lidar com empecilhos inerentes ao contexto pedagógico extracurricular. Acreditamos que os desafios encontrados, ao invés de desmotivar, nos levam a lidar com essas novas formas de organização da escola e podem possibilitar mudanças importantes na relação dos jovens com o conhecimento. Mas lembrem de que esses exemplos são para mostrar que é possível desenvolver o trabalho de Alfabetização Científica além da escola. Então, cabe perguntar a você, professor: você conhece as instituições e espaços de divulgação científica na sua cidade e/ou região? Já procurou estabelecer convênios e parceria com eles? Mesmo que não existam, já pensou em construir alternativas próprias de acordo com as possibilidades concretas da sua escola, cidade ou região? Não seria importante que você e outros professores da sua escola pensassem nestas alternativas?

OS MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIAS: LUGAR DE EXPERIMENTAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO MEDIADOS PELA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A preocupação com a educação ao longo da vida vem sendo assumida por várias instituições de cultura científica. Desde pelo menos o século XIX, os museus, considerados locais de educação não formal, desenvolvem exposições com a finalidade de expressar conceitos, muitas vezes criando uma trama narrativa no espaço expositivo que fornece uma mensagem destinada aos visitantes.

Os museus de história natural, estabelecidos como museus científicos desde o século XVIII e, em geral, conhecidos nos dias atuais como os clássicos museus da área das ciências naturais, possuem os objetos autênticos como animais taxidermizados²⁹ ou mesmo réplicas e modelos relativos a temas de zoologia, ecologia, antropologia e etnologia que estimulam atitudes contemplativas e a reflexão sobre a produção do



conhecimento nessas áreas. Em locais como jardins botânicos e zoológicos é possível observar e se informar, por meio dos animais vivos em recintos e de plantas distribuídas e organizadas de diversas formas, sobre conteúdos ligados a comportamento dos organismos vivos, a ecologia, a sistemática, a zoologia e a botânica e, ao mesmo tempo, vivenciar experiências estéticas e de entretenimento.

O século XX marcou profundamente a forma com que os museus passaram a se relacionar com o público. A preocupação com o desenvolvimento de exposições que levassem à compreensão dos conteúdos pelos visitantes, por meio dos objetos expostos, foi intensificada. Por volta dos anos de 1960 surge uma nova geração de museus de ciência formados por exposições que não se baseiam somente em coleções, como os de história natural, por exemplo, mas apresentam ideias no lugar de objetos. Um dos principais objetivos desses museus é a transmissão de princípios e conceitos científicos sem que a ênfase temática esteja na ciência e tecnologia contemporâneas, sendo a comunicação entre os visitantes e a ciência mediada por uma maior interatividade com os aparatos existentes nas exposições.³⁰

Desse modo, em vários lugares do mundo surgem espaços chamados centros de ciência ou museus interativos de ciência, que possuem a finalidade de comunicar com entusiasmo a ciência e fazer com que o visitante entre em contato, por meio de experimentos, com princípios e conceitos da física, química e biologia. Nesses locais é possível também refletir sobre os impactos da ciência na sociedade, promovendo o engajamento dos usuários por meio de uma interação física, intelectual e emocional com aparatos e modelos distribuídos pelo espaço físico.

Muitos desses espaços são usados pelas escolas com a finalidade de promover experimentação, acesso a novas temáticas científicas, complementaridade aos conteúdos escolares, entre outros. É também cada vez mais comum a visita de diversos públicos como famílias, grupos de jovens e de terceira idade na busca por entretenimento associado à experiência educativa.

Por meio das exposições é possível conhecer conceitos, conteúdos, procedimentos, valores, concepções e políticas científicas. Os objetos e a forma pela qual são apresentados nesses locais podem representar

estratégias didáticas riquíssimas para a alfabetização científica, já que promovem a compreensão sobre o desenvolvimento das Ciências Naturais e de seus conceitos. Além disso, no contato com os experimentos e aparatos interativos, é possível o visitante levantar e testar hipóteses, confrontar concepções com os fenômenos apresentados, se informar e discutir com outros visitantes e monitores sobre as ideias científicas.

Nesse sentido, os **MUSEUS** se apresentam como locais com grande potencial para promover as diferentes dimensões da alfabetização científica. Conceitos ligados às diferentes áreas da ciência são apresentados por meio dos animais vivos e taxidermizados, fósseis, plantas vivas, exsiccatas,³¹ instrumentos históricos, aparatos e experimentos interativos. Em geral, esses objetos estão associados a textos, seja em etiquetas e painéis, seja por meio de multimídias, audiovisuais e telas de toque, com a finalidade de contextualizar os objetos e ampliar as informações que eles podem oferecer. Algumas vezes, aspectos sobre a história da ciência são apresentados buscando não somente dar sentido e contexto ao objeto exposto, como também revelar diferentes ideias e paradigmas que inspiraram descobertas e pesquisas.

As exposições, se bem elaboradas, podem contar histórias por meio dos organismos e dos modelos reconstituídos, já que esses são testemunhos do patrimônio científico da humanidade. Por meio das narrativas, por exemplo, é possível realizar comparações entre seres e ambientes para compreender suas relações, estudar comportamentos, entender como os espécimes são coletados, conservados, pesquisados e classificados, tendo acesso, assim, a informações de caráter teórico e procedimental relacionado às Ciências Naturais. É possível também, por meio das exposições, apontar a dimensão processual da ciência, apresentando instrumentos científicos históricos e atuais ligados a observação astronômica ou utilizados em experimentos de física e química com o objetivo de fornecer, aos visitantes, informações sobre o desenvolvimento da ciência, além das controvérsias que caracterizam a produção do conhecimento científico. Conceitos e princípios científicos das áreas da física, astronomia, química, biologia e geociências são amplamente explorados nos aparatos interativos dos centros de ciência, promovendo a participação e o envolvimento físico, cognitivo e afetivo com o conhecimento.



O público deve ter acesso a essas informações e, para isso, o caráter didático dos museus deve ser percebido como fundamental. Nesse sentido, elencamos aqui alguns exemplos de exposições existentes fora e dentro do país nos quais alguns dos aspectos da relação entre ciência e sociedade podem ser explorados em visitas escolares, familiares ou de grupos diversos. Os exemplos apresentados privilegiaram o público jovem buscando evidenciar aspectos que podem se articular melhor tanto ao currículo do Ensino Médio como aos interesses desse público em particular. No entanto, é importante destacar que nos museus, em geral, as exposições são pensadas para atingir diferentes tipos de públicos ao mesmo tempo, tanto do ponto de vista etário quanto em relação às experiências prévias e diferenças sociais e culturais. Cabe, desse modo, ao professor, ao organizar a visita a esses locais, elencar aquilo que considera mais adequado para a realidade de seus alunos e mais relevante para sua proposta pedagógica.

Os exemplos selecionados apresentam temas controversos do ponto de vista da ciência e da sua relação com a sociedade como forma de promoção de reflexão e de tomada de posição com relação ao uso e desenvolvimento de determinados aspectos da ciência. Cerezo³² destaca a potencialidade de abordar temáticas controversas para explorar a ciência como um produto de processos sociais, pois sua natureza mostra a flexibilidade interpretativa da realidade e dos problemas abordados pelo conhecimento científico, revelando a importância dos processos de interação social na constituição da realidade ou na solução de seus problemas. Exposições de museus que promovam o diálogo e o debate se mostram como estratégias para engajar o público em temáticas controversas de ciência e tecnologia³³ e iremos destacar algumas delas com a finalidade de estimular visitas a museus com foco pedagógico.

Envolver o público de forma ativa durante a visita é, sem dúvida, um grande desafio museográfico para aqueles que elaboram essas estratégias nos museus e para os próprios visitantes.³⁴ No entanto, essas experiências podem contribuir de forma relevante para a compreensão das relações mútuas entre ciência, tecnologia e sociedade. Caso na sua cidade e/ou região não existam museus, lembre-se de que a maioria deles possui sites que possibilitam visita virtual, o que pode ser também muito

significativo para os seus jovens alunos, tudo dependendo da preparação prévia promovida por você, professor.

No Brasil, algumas experiências vêm sendo propostas, algumas vezes trazendo, por meio dos textos e objetos das exposições, diferentes pontos de vista sobre temas polêmicos ou promovendo o debate do público durante a visita à própria exposição. Sobre a exploração de temas controversos por meio de textos, um exemplo é o do Espaço Biodescoberta do Museu da Vida da Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz (www.museudavida.fiocruz.br), no Rio de Janeiro: em um de seus painéis fornece informações atuais sobre biotecnologia e mostra exemplos dos aspectos, tanto positivos quanto problemáticos da manipulação genética. As pesquisas sobre melhoria genética, produção de alimentos transgênicos, clonagem são extremamente polêmicas, com implicações do ponto de vista político, econômico, ambiental e de saúde pública, sendo interessantes de serem tratados em exposições. Nesse caso, ponderações sobre os ganhos no desenvolvimento científico, mas também os cuidados e desafios, são colocadas no texto possibilitando a reflexão dos visitantes sobre o assunto.

Outro exemplo interessante foi proposto na exposição temporária Energia Brasil, do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) (www.mast.br), do Ministério de Ciência e Tecnologia, no Rio de Janeiro, que apresenta um panorama da história da utilização da energia no país, com ênfase no uso da energia nuclear para a geração de energia elétrica. Dentre os vários elementos expositivos, havia um painel intitulado *Controvérsia: O Brasil deve produzir Energia Nuclear para gerar energia elétrica?*, que apresentava depoimentos de pesquisadores, políticos, ativistas e professores universitários com diferentes pontos de vista sobre a questão. A percepção de que existem diferentes posições entre cientistas e pessoas comuns e grupos sociais leva à necessidade de reflexão e de obter informações para a tomada de decisão sobre o tema.

A exposição *Educação Ambiental do Museu de Ciências e Tecnologia (MCT)* da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul é outro exemplo para tratar a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade, já que em diversos de seus elementos expositivos se discutem questões de caráter ambiental e pretende-se conscientizar o público sobre a importância



da preservação dos recursos naturais. Nessa mesma linha, encontramos a exposição *Meio Ambiente do Espaço Ciência*, museu ligado à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Pernambuco. O espaço do manguezal, de 20 mil m², é o que restou do aterro da região, e na visita a esse local é possível conhecer um pouco deste ecossistema ameaçado, rico em espécimes como peixes, caranguejos, aves, além de sua vegetação típica.

Um último exemplo refere-se à exposição intitulada *Jogos de Poder*, instaurada no *Catavento Cultural e Educacional* (www.cataventocultural.org.br), museu interativo ligado à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Nela, os jovens são estimulados, sob orientação dos monitores e por meio de um sistema multimídia, a debater sobre temas como pena de morte, direitos femininos, eutanásia e adoção de crianças por famílias homossexuais. Nesse espaço, concepções, pontos de vista, visões de mundo são confrontados e discutidos entre os jovens, revelando por um lado a complexidade na tomada de posição com relação a assuntos científicos e, por outro, o quanto a ciência está imbricada em nossas vidas.

Os exemplos fornecidos revelam como os museus podem auxiliar no processo de alfabetização científica na medida em que promovem o debate sobre temas não só atuais, mas de relevância para o cotidiano de jovens. Existem muitos assuntos científicos contemporâneos que não possuem consenso entre cientistas e, muito menos, entre os diferentes grupos e indivíduos da sociedade e discuti-los é de suma importância para o processo de AC. Como indicam MacDonald e Silverstone,³⁵ trabalhar com temas controversos pode promover a percepção de que os fatos científicos são sempre negociados e que essa negociação não está confinada à comunidade científica, pois envolve, de vários modos, outros atores sociais.

Se por um lado os museus possuem um grande potencial para se constituírem como parceiros da escola nesse processo de alfabetização científica dos jovens, é necessário destacar que são vários os desafios encontrados para que isso se efetive em nosso país. Um primeiro obstáculo diz respeito à própria distribuição das ferramentas culturais pelo território nacional, já que é sabido que a maior parte das instituições de cultura concentra-se nos grandes centros urbanos, o que dificulta o acesso de professores e alunos a experiências como algumas das citadas

anteriormente. Um segundo obstáculo refere-se às dificuldades de organização e de gestão pedagógica-administrativa da escola para a realização de atividades de saída e visita a espaços públicos, como os museus. Isso porque essas iniciativas envolvem, antes de tudo, o prévio conhecimento do local pelos professores para organização dos aspectos didáticos da visita. Além disso, questões relacionadas ao custo com transporte e, em alguns casos, com a entrada, e também relativas aos cuidados com a alimentação, a segurança e o bem-estar dos alunos devem ser previamente estruturadas.

Fazer a escola sair de si mesma e ganhar outros espaços de aprendizagem não é uma tarefa simples na realidade educacional brasileira. No entanto, a percepção de que essas experiências são essenciais para a formação dos jovens no que se refere aos ganhos cognitivos, de sociabilidade e de ampliação do repertório cultural vem levando à ampliação de ações dessa natureza. Por um lado registra-se o aumento do número de museus, de exposições temporárias e de centros de ciência no país, e de iniciativas como as dos caminhões da ciência, que levam as experiências desses centros para cidades do interior, e das semanas de ciência e tecnologia, que envolvem sujeitos e instituições de porte e naturezas distintas em ações de popularização da ciência. É também digno de destaque o papel que as visitas a museus vêm ganhando nas políticas públicas, seja por meio de financiamentos a instituições museais, seja pelo incentivo ao uso desses locais pelas escolas, presente em documentos oficiais de governos nos níveis federal e estadual.

O desafio de promover a alfabetização científica dos jovens no mundo de hoje envolve certamente o professor, sua formação inicial e continuada, seu compromisso e dedicação. Envolve, ainda mais, os órgãos e agentes promotores de políticas educacionais para que as condições necessárias para o desenvolvimento desse processo possam se efetivar. Implica também a promoção de parcerias entre instituições e sujeitos envolvidos com processos educativos dentro e fora da escola, nos locais onde a ciência é produzida, financiada, sistematizada e disseminada.



SAIBA MAIS CAMINHÕES DA CIÊNCIA

Existem várias iniciativas de caminhões da ciência no país, realizando a divulgação científica em cidades no interior dos estados. Algumas delas estão na Universidade Estadual de Santa Cruz na Bahia (www.uesc.br/caminhaocomciencia), no Museu da Vida da Fiocruz, no Rio de Janeiro (www.museudavida.fiocruz.br), no Espaço Ciência em Pernambuco (www.espacociencia.pe.gov.br), entre outros.

O desafio de promover a alfabetização científica dos jovens no mundo de hoje envolve certamente o professor, sua formação inicial e continuada, seu compromisso e dedicação. Envolve, ainda mais, os órgãos e agentes promotores de políticas educacionais para que as condições necessárias para o desenvolvimento desse processo possam se efetivar. Implica também a promoção de parcerias entre instituições e sujeitos envolvidos com processos educativos dentro e fora da escola, nos locais onde a ciência é produzida, financiada, sistematizada e disseminada.

NOTAS

¹ Corti *et al.*, 2011, p. 57.

² BRASIL, 2013, p. 25.

³ HURD, 1998.

⁴ FAYARD, 1999, p. 15.

⁵ SASSERON, 2008.

⁶ Entre os anos de 1950 e 1960, os Estados Unidos desenvolveram programas curriculares de renovação do ensino de Ciências motivados pelo lançamento do satélite Sputnik pela União Soviética. O Biological Science Curriculum Studies/BSCS foi trazido para o Brasil nesse período com a mesma finalidade. Hoje, trata-se de uma instituição americana dedicada à produção de materiais didáticos e à formação de

- professores. Para conhecer melhor essa história, sugerimos a leitura de Krasilchik (1987) e a consulta ao site institucional (www.bsos.org/history).
- 7 BSCS, 1993.
- 8 SHAMOS, 1995 *apud* SASSERON, 2008.
- 9 KRASILCHIK; MARANDINO, 2007.
- 10 CAPECHI, 2004.
- 11 SCARPA; SILVA, 2013.
- 12 JENKINS, 1999.
- 13 *Ibidem*, p. 25.
- 14 ISQUIERDO; SANMARTÍ; MARIONA, 1999, p. 45.
- 15 MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009.
- 16 KRASILCHIK, 1987.
- 17 BRASIL, 2013, p. 147.
- 18 MEC, 2006, p. 62.
- 19 <www.cnpq.br/web/guest/apresentacao13>.
- 20 CAZELLI, 2005, p. 203.
- 21 MARANDINO, 2009.
- 22 FERNANDES; OSWALD, 2005.
- 23 SIQUEIRA, 2005.
- 24 MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009.
- 25 Para conhecer melhor o programa, acesse: <<http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/programa-de-voca%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-avancado>>.
- 26 Mais informações do programa em <www.usp.br/prp/pagina.php?menu=4&pagina=27>.
- 27 Depoimento de uma professora de uma escola de São Paulo, participante do Projeto Pré-Iniciação Científica em 2011.
- 28 Acesse em: <www.divulgadoresdaciencia.blogspot.com.br/2011/10/publico-ciencia-e-suas-relacoes.html>.
- 29 Taxidermia é uma técnica de preservação e montagem de animais para exibição ou estudo.
- 30 McMANUS, 1992.
- 31 Exsiccatas são amostras de plantas prensadas e secas, fixadas em papel e acompanhadas de identificação com informações sobre o vegetal e o local de coleta para fins de estudo botânico. Exsiccatas são normalmente guardadas num herbário.
- 32 CEREZO, 1999.



³³ MAZDA, 2004.

³⁴ NAVAS; CONTIER; MARANDINO, 2007.

³⁵ MACDONALD; SILVERSTONE, 1992.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BSCS. *Developing Biological Literacy: A guide to developing secondary and post-secondary biology curricula*. Kendall/Hunt Pub. Co, 1993.

CAPECHI M. C. de M. Argumentação numa aula de física. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.) *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004. p. 58-76.

CAZELLI, S. *Ciência, cultura, museu, jovens e escola: quais relações?* Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

CEREZO, José A. López. Los estudios de ciencia, tecnología y sociedad, *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 20, p. 217-225, mayo-ago. 1999

CORTI, A. P. *et al. Caderno de Reflexões – jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental*. Brasília: Via Comunicação, 2011. 198 p.

FAYARD, P. La sorpresa da Copérnico: el conocimiento gira alrededor del público. *Alambique – didáctica de las Ciencias Experimentales*, Ano VI, n. 21, p. 9-16, jul. 1999.

FERNANDES, A. H.; OSWALD, M. L. B. M. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Cadernos CEDES*, v. 25, n. 65, p.25-42, jan./abr. 2005.

HURD, P. D. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. *Science Education*, v. 82, n. 3, p. 407-416, 1998.

ISQUIERDO, M.; SANMARTÍ, N.; MARIONA, E. Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 17, 1, p. 45-59, 1999.

JENKINS, E. W. School science, citizenship and the public understanding of science. *International Journal of Science Education*, v. 21, n. 7, p. 703-710, 1999.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU, 1987.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. Ensino de ciências e cidadania. São Paulo: Moderna, 2007. v. 1, p. 87.

MACDONALD, S.; SILVERSTONE, R. Science on display: the representations of scientific controversy in museum exhibitions. *Public Understanding of Science*, v. 1, n. 1, p. 69-87, 1992.

MARANDINO, M. Museus de Ciências, Coleções e Educação: relações necessárias. *Museologia e Patrimônio*, v. 2, p. 1-12, 2009.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 215.

MAZDA, X. Dangerous ground: public engagement with scientific controversy. In: CHITTENDEN, D.; FARMELO, G.; LEWENSTEIN, B. (Ed.). *Creating connections: museums and the public understanding of current research*. Oxford: Althamira Press, 2004.

McMANUS, P. Topics in Museums and Science Education Studies. *Science Education*, v. 20, p. 157-182, 1992.

MEC. *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; v. 2).

NAVAS, A. M.; CONTIER, D.; MARANDINO, M. Controvérsia científica, comunicação pública da ciência e museus no bojo do movimento CTS. *Ciência & Ensino*, v. 1, p. 1-12, 2007.



PEDRETTI, E. G. Perspectives on Learning Through Research on Critical Issues-Based Science Center Exhibitions. *Science Education*, 88, p. 34-47, 2004. (Suppl. 1)

SASSERON. *Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores desse processo em sala de aula*. Tese (Doutorado) –, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIQUEIRA, D. C. O. Superpoderosos, submissos: os cientistas na animação televisiva. In: MASSARANI, L. (Org.). *O pequeno cientista amador: a divulgação científica e o público infantil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/UFRJ, Centro de Estudos do Museu da Vida/Fiocruz, Vieira & Lent Casa Editorial Ltda., 2005. p. 23-32.

SER ALUNO: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DESSE OFÍCIO

ANA PAULA CORTI

(...) Discutimos menos a categoria de ser aluno, não vemos em sua definição nada ou quase nada de controverso, a consideramos natural tal como a percebemos.

Gimeno Sacristàn

Este texto propõe uma reflexão em torno de uma questão cuja resposta é aparentemente óbvia: o que é ser aluno? E já que este livro é sobre jovens e Ensino Médio, outra pergunta se desdobra da primeira: o que é ser aluno no Ensino Médio?

A condição de aluno se disseminou para parcelas cada vez maiores de crianças e de jovens, de forma que, mesmo num país como o Brasil, em que o trabalho sempre se impôs precocemente como necessidade aos menores, o aluno vem aparecendo como a expressão natural da infância e da juventude. Naturalizamos o que é ser aluno, assim como medimos as possíveis consequências das reformas educacionais: simplesmente ignorando a construção real dos alunos que estão dentro de nossas escolas, sua capacidade de interação e apropriação com as medidas formais e informais do mundo adulto. Acreditamos que podemos discutir educação e até mesmo propor soluções, desconsiderando completamente o ofício de aluno real que se constrói e desconstrói de forma tensa ao longo do dia a dia das instituições educacionais.

Este texto sugere um **D I Á L O G O** com os professores para que a experiência dos alunos e seu caráter socialmente construído se torne mais visível. Uma das ferramentas de que vou lançar mão nessa tarefa são alguns conceitos clássicos da sociologia da educação. As ideias de um texto clássico tornaram-se fundantes de novas maneiras de pensar que foram gradativamente sendo integradas à mentalidade atual. Por esse motivo, mesmo sem ter lido um texto clássico, suas ideias muitas vezes nos parecem familiares. Nesse sentido, “toda leitura de um clássico é uma releitura”¹ porque nos permite recuperar de forma mais consciente noções com as quais já nos encontramos em algum momento da vida. Nós, professores, temos familiaridade com várias das categorias analíticas dos autores aqui trabalhados, pois elas já se incorporaram ao jargão pedagógico, como por exemplo a noção de socialização e de capital cultural. Acredito que vale a pena revisitá-las para abordar o tema do “ofício de aluno” no Ensino Médio.



O OLHAR DE UMA ALUNA COMO PONTO DE PARTIDA

O texto abaixo foi escrito por uma aluna da Escola Estadual Padre Manuel da Nóbrega.

Uma certa casa

Do lugar onde moro pode-se dizer que é uma grande casa, com milhares e milhares de corredores e inúmeros quartos. Nessa casa há muitos lugares de lazer, como jardins, alguns grandes, outros pequenos ou insignificantes para alguns, mas há quem goste ou tente valorizar uma simples árvore ou apenas uma flor. Algumas pessoas não têm nenhum quarto nessa casa, por menor que seja, e acabam vivendo nesses jardins ou até mesmo nos corredores, sem o menor conforto. Por outro lado há pessoas que moram em quartos tão grandes que quase precisam de um mapa para se localizar. Esta casa é tão grande que é chamada de cidade. Nos corredores desta cidade veem-se quartos chiques, feitos com tijolinhos e bastante confortáveis, em contraste com quartos feitos com sobras de madeira ou tábuas, pequenos e desconfortáveis, mostrando a diferença social que convive lado a lado.

Enfim, esta casa tem um pouquinho de cada parte do mundo, acolhendo ricos, pobres, brancos, negros e mestiços, entre outros.

Apesar das diferenças que apresenta, quem entra nela uma vez nunca mais a esquece. (Denise F. Beganskas, 8ª série, E. E. Padre Manuel da Nóbrega)²

A autora adolescente nos emociona ao oferecer um olhar singular sobre a sua cidade. Pegando emprestado o olhar de Denise, poderíamos pensar também na escola como uma espécie de cidade. Uma cidade que cresceu, tornou-se mais complexa, passou a acolher uma população diversificada, com diferentes origens, e vê seus desafios se multiplicarem. Será que todos os alunos recebem nessa cidade as mesmas acomodações? Será que alguns ficam nos melhores quartos, e outros nos corredores desta grande metrópole escolar?

A imagem da escola como metrópole me parece particularmente interessante para falar da escola de Ensino Médio, pois em muitos aspectos essa

etapa escolar se assemelha à vida cosmopolita. Os cidadãos desta cidade chamada escola média não são mais crianças. São heterogêneos, possuem características, desejos e interesses múltiplos, como vimos nos capítulos anteriores. São indivíduos que já passaram pela socialização primária e estão num período bastante fecundo de construção da individualidade e da identidade. Conquistam gradualmente maiores doses de autonomia, ampliam seu raio de vivência social, são cada vez mais conscientes do caráter relativo dos valores com os quais foram socializados e passam a questioná-los, expressando diversos conflitos com o mundo adulto. A construção de uma visão de mundo própria, de uma singularidade como indivíduo, possui muitas facetas: a rede de amizades, as preferências musicais, os gostos e estilos, o jeito de falar, a forma de se vestir, as práticas de lazer, e tantas outras. O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO produz nessa cidade a diferenciação, a multiplicidade, e também a fragmentação.

Com o crescimento dessa cidade (que alguns chamam de massificação da escola média), há também a incorporação de pessoas com diferentes origens socioeconômicas, realidade muito bem trabalhada nos textos de Miguel Arroyo e Nora Krawczyk presentes no início deste livro. São, em sua maioria, jovens pobres com experiências familiares e sociais diversificadas, que não se enquadram no perfil tradicional do “aluno” proveniente da classe média, com alto capital cultural e que busca na escola uma credencial para o ingresso na universidade. Além disso, essa metrópole chamada Ensino Médio cresceu sem muito planejamento, e sem os investimentos necessários, o que produziu, além de diversificação, PRECARIZAÇÃO E DESIGUALDADE.

Vamos falar agora das características educativas, que também podemos chamar de socializadoras, da escola de Ensino Médio. Esta escola educa alguém com certas características, e o faz sob circunstâncias especiais.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIALIZADORA

A escola está localizada num ponto estratégico da vida social, pois é uma das instâncias encarregada da preparação das novas gerações para a vida



em sociedade. No mundo em que vivemos, uma parte importante da socialização e da educação dos jovens é realizada dentro de uma instituição chamada escola.

Nossa sociedade vem buscando ampliar o tempo que os jovens permanecem nela. Em 2009, o Brasil aprovou uma legislação aumentando o período de escolarização obrigatória, que passou a exigir que todos os indivíduos dos 4 aos 17 anos de idade estejam matriculados. As pessoas entram na escola cada vez mais cedo e saem cada vez mais tarde. Além disso, o modelo da escola de tempo integral, bastante disseminado nos últimos anos, também defende a ampliação do tempo de escolarização por meio do aumento da jornada escolar diária.³ Ou seja, podemos dizer que, em nosso país, a escola continua a ser expandida como instituição socializadora para setores cada vez mais amplos da população.⁴

O período de escolarização que nos interessa aqui é o Ensino Médio, uma etapa escolar posicionada após a educação infantil e o Ensino Fundamental, e anterior ao Ensino Superior. Isso significa que ele não é o ponto inicial da socialização escolar e mantém com os períodos anteriores uma forte relação de interdependência. Todos os alunos que estão no Ensino Médio tiveram que cursar o Ensino Fundamental, obrigatoriamente. São indivíduos que já estão dentro de uma instituição escolar por, pelo menos, oito anos, e portanto já passaram por uma longa jornada de escolarização.

Como vocês viram no texto da Nora Krawczyk, tradicionalmente, no Brasil, o Ensino Médio foi uma etapa escolar reservada às elites econômicas e culturais, voltada à preparação para o ingresso no Ensino Superior. Assim, só aqueles que poderiam ter acesso à universidade chegavam a cursar o Ensino Médio. Era uma cidade para poucos.

A partir dos anos de 1990, houve um intenso processo de expansão do Ensino Médio para parcelas cada vez mais amplas da sociedade brasileira, e essa etapa foi mudando suas características. O Ensino Médio atual, considerado parte da educação básica, é generalista, pois oferece uma formação geral de base nacional comum para todo o território nacional. Aquilo que “oficialmente” é denominado no Ensino Médio como “base comum” corresponde, na verdade, a um conjunto extenso de teorias, conceitos e definições que os alunos precisam aprender durante três anos e que estão distribuídos em, pelo menos, 10 disciplinas⁵ obrigatórias.

O ENSINO MÉDIO COMO SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA

Para analisar o tipo de socialização realizado no Ensino Médio, vamos tomar emprestado o conceito de socialização primária e secundária, cunhada por Peter Berger e Thomas Luhman.⁶ A SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA ocorre na infância e é protagonizada pelos adultos que convivem diretamente com a criança, geralmente os familiares mais velhos. É na socialização primária que aprendemos as estruturas mais fundamentais da vida em grupo: a linguagem, os esquemas de pensamento, as identificações e as posturas corporais. Grande parte desse aprendizado é simplesmente vivido pela criança sem que ela tenha consciência do caráter arbitrário da língua, hábitos e costumes aos quais está submetida.

A SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA é posterior à primária e permite introduzir um indivíduo já socializado em novos setores da vida social. Numa sociedade diferenciada e especializada como a nossa, há necessidade de preparar os indivíduos para essas diferentes tarefas por meio da socialização secundária. Por isso, a socialização secundária tem uma função diferenciadora.

Assim, vemos que a socialização nos inclui num mundo social a partir de uma base comum a todos os indivíduos e, posteriormente, nos inclui em mundos sociais especializados (um curso superior, uma profissão etc.). Pelo que foi dito acima, podemos arriscar a dizer que o tipo de educação que acontece no Ensino Médio é um tipo de socialização secundária. Vejamos o porquê.

Não exige uma identificação forte com o agente socializador

A socialização primária baseia-se numa forte identificação da criança com o adulto, carregada de emotividade. Nos anos iniciais, muitas crianças esforçam-se para agradar o professor e serem gratificadas com seu afeto e admiração. Mas a socialização secundária dispensa esse tipo de identificação, mantendo-se a partir de relações mais formais, baseadas em papéis institucionais.



No Ensino Médio, a escola passa a depender da cooperação voluntária dos alunos, na medida em que o sistema de recompensas afetivas estabelecido com as crianças já não pode se manter e, também, devido à eliminação dos castigos físicos e das sanções mais duras, que fizeram parte do cotidiano escolar durante muitas décadas.

A relação professor-aluno passa a ser **R A C I O N A L I Z A D A** e mediada pelos conteúdos escolares. As bases da relação precisam ser construídas, exigem um investimento do professor na construção do seu espaço de importância na formação desses jovens. Por isso, é comum deparar-se com relações mais *frias* e *distanciadas* entre professor e alunos no Ensino Médio, quando comparadas com o primário e a educação infantil.

Formalidade e anonimato por parte do agente socializador

O agente socializador geralmente é um funcionário com atribuições formais, que pode ser substituído. A socialização não depende da “pessoa” do agente socializador. Consequentemente, os conteúdos ensinados passam a ter uma dimensão menos absoluta e inevitável para quem aprende. O professor ocupa um espaço relativo – em relação a outros professores e adultos, e aos adolescentes – que pode ou não ser construído, o que dependerá de diversos fatores, entre eles, o tempo de permanência do professor com a turma, a rotatividade dos professores na escola, o número de aulas semanais e sua desenvoltura para estabelecer um diálogo com os jovens alunos. Aqui aparece o desafio de socializar dentro de uma instituição burocrática. A menor identificação emocional dos alunos com os professores terá impactos sobre seu grau de **L E G I T I M I D A D E** e de autoridade.

Seus conteúdos são mais facilmente questionados e “rejeitados”

A maior distância emocional do agente socializador e sua posição formal possibilita um maior distanciamento do aprendente em relação ao conteúdo ensinado. Esse conteúdo é visto como parte de um contexto institucional, não possui um *status* absoluto e pode ser aceito parcialmente, ou até mesmo rejeitado.

Por isso, a socialização secundária exige o domínio de técnicas que permitam demonstrar os conhecimentos ensinados, criando plausibilidade. Os objetos de ensino artificiais da escola, que não foram ainda subjetivados pelos alunos, precisam ser apresentados como parte do seu mundo.

Será mais eficiente quando propiciar continuidade em relação aos conhecimentos da socialização primária

Os novos conteúdos da socialização secundária serão melhor aprendidos se for estabelecida uma relação de coerência com os conhecimentos já subjetivados. Nesse caso, tais conhecimentos têm maior chance de assumir um caráter *real* para quem aprende, integrando-se ao seu próprio universo de significados. Este aspecto abordado por Berger⁷ nos remete à ideia de *contextualização* do conhecimento e à necessidade de dialogar com os **C O N H E C I M E N T O S P R É V I O S** dos alunos. O conhecimento precisará ser subjetivado em meio a um forte processo de individualização vivido pelos alunos, tornando-se mais desafiador.

É sobre a base de uma primeira socialização escolar que atuam os professores do Ensino Médio. Se o processo educacional nunca parte do zero, no Ensino Médio isso é um dado ainda mais importante. Os jovens que chegam às salas de aula trazem uma **H I S T Ó R I A C O N S T R U Í D A**, relacionada à convivência familiar e cultural ao longo da infância, às experiências escolares anteriores, ao tipo de escola frequentada, sua localização, o percurso de êxitos e fracassos vividos, a maior ou menor profundidade do processo de subjetivação construído no interior da instituição escolar.

Por isso percebemos muitas semelhanças entre a socialização secundária e o Ensino Médio: a existência de papéis mais formalizados entre aluno e professor, o distanciamento afetivo e a racionalização das relações, a *artificialidade* dos conhecimentos ensinados e a necessidade de gerar familiaridade e plausibilidade no ensino de tais conhecimentos.

Trata-se de um processo potencialmente mais conflituoso do que a socialização primária, porque nele o agente socializado – o aluno – vai adquirindo maior poder e autonomia sobre o curso dos acontecimentos.



A balança de poder entre adultos e jovens se modifica no processo socializador que ocorre no Ensino Médio. Isso ocorre porque os alunos são mais individualizados e heterogêneos, a autoridade não está mais baseada na identificação dos alunos com os adultos, o conhecimento é mais facilmente questionado e a eficiência do processo passa a estar centrada na subjetivação do conhecimento.

A subjetivação diz respeito à capacidade de os professores conectarem os novos conhecimentos a uma base de socialização já existente (uma tarefa extremamente desafiadora diante da heterogeneidade que existe na sala de aula e do número de alunos que lá estão) e, de outro lado, remete às maiores ou menores afinidades entre a cultura escolar e o capital cultural dos alunos. Bourdieu, em seus estudos,⁸ se debruça sobre essa última dimensão, pois afirma que a cultura escolar possui sintonia com a cultura letrada e erudita das classes médias e altas. Assim, as chances de obter êxito na subjetivação do conhecimento no Ensino Médio dependeriam, em grande parte, da cultura de origem dos alunos.

SAIBA MAIS O QUE É CAPITAL CULTURAL?

Conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), refere-se ao nível cultural global da família e consiste num conjunto de disposições, valores e performances herdadas e incorporadas pelo sujeito, tornando-se integrante da sua personalidade. É algo que *aparece* como um atributo do indivíduo, mas é, na verdade, resultado de uma construção social.

Os fatores que compõem o capital cultural são: escolaridade e profissão dos familiares, local de moradia, características demográficas do grupo familiar, tipo de estabelecimento escolar frequentado na infância, entre outros. A transmissão do capital cultural ocorre na socialização e costuma ser imperceptível. As famílias que enviam suas crianças à escola desde cedo e postergam a entrada de seus filhos no trabalho disporiam, segundo Bourdieu, de tempo ampliado para a produção

do capital cultural. O conceito foi utilizado pelo autor para se contrapor à visão liberal de educação, na qual o êxito escolar é visto como resultado das aptidões inatas e dos talentos individuais.

Outro aspecto importante merece ser lembrado: os agentes socializadores no Ensino Médio – os professores – são muitos e atuam de forma paralela, nem sempre articulada, ministrando diferentes disciplinas, com base em diversos estilos e capacidades, utilizando métodos e estratégias diversificadas. Essa diferenciação em si é um elemento de FRAGMENTAÇÃO e de relativização dos conhecimentos ensinados. Os alunos têm que dar unidade a esse processo de socialização fragmentado e plural.

E do lado dos alunos, como se organizam dentro da escola? Os estudantes permanecem juntos durante longos períodos de tempo e, em muitos casos, estabelecem uma coesão interna (ainda que sejam frequentes as subdivisões, os famosos *grupinhos* dentro da sala de aula). Suas interações contínuas e a construção de mecanismos de S O C I A B I L I - D A D E paralelos à escola criam uma rede de interdependências entre os próprios alunos, geram expectativas de comportamentos, normas informais e uma verdadeira cultura dos alunos. Ou seja, eles estão vivendo a escola ao mesmo tempo em que estão construindo uma vivência como adolescentes e jovens, se interessando por assuntos, desenvolvendo um linguajar próprio, criando um estilo para si e buscando o reconhecimento do olhar do outro, principalmente de seus colegas.

Paul Willis, em seu estudo já clássico intitulado *Aprendendo a ser trabalhador*,⁹ descreve e analisa a cultura dos alunos numa escola inglesa exclusivamente masculina situada numa cidade operária. O autor acompanha um grupo de alunos representante da cultura *contraescolar* e outro grupo formado por alunos *conformistas*, também chamados de “CDFs”. O autor observa que a cultura contraescolar possui afinidades com a cultura do mundo operário e do chão de fábrica, ambas baseadas na valorização de símbolos da cultura masculina (uso da força, iniciativa, ridicularização das fraquezas etc.). Ao constituir uma cultura contraescolar a partir dos elementos simbólicos do seu ambiente de origem,



os alunos desafiam os professores, não se deixam dominar pelas regras escolares, gozam seus colegas estudiosos, são violentos com os alunos quietos, fumam, bebem e utilizam roupas que possam levar seu próprio mundo juvenil para dentro da escola. Ao fazer isso, os alunos colaboram de forma ativa e criativa com o processo de reprodução social, pois, após os estudos, acabam ocupando os mesmos postos de trabalho de seus pais. Enquanto a atitude rebelde e transgressora dos estudantes é vista por eles próprios como um ato de liberdade e de expressividade, eles não se dão conta de que atuam a partir dos valores adquiridos na sua socialização primária e, ao fazê-lo, reproduzem sua herança familiar e sua posição de classe. Willis conclui que a cultura escolar não pode ser verdadeiramente transformadora porque é cega à sua própria lógica.

O mais interessante nesse estudo é perceber que o professor pode ajudar a desvendar as possíveis consequências de certas condutas e atitudes dos alunos frente a seus resultados escolares a sua vida futura. Se o professor estiver atento à **CULTURA DOS ALUNOS**, buscando compreendê-la, poderá auxiliá-los a se prevenirem quanto aos seus efeitos futuros. Os alunos podem estar agindo no presente em nome da liberdade e da autonomia, mas como os efeitos das nossas ações não dependem das nossas intenções, elas podem ter como resultado um aprisionamento ainda maior, ao invés da libertação. Tornar os alunos mais conscientes dos possíveis efeitos de suas atitudes pode ser uma tarefa verdadeiramente emancipadora.

SER ALUNO COMO UM "OFÍCIO"

Ser aluno é um papel social construído num contexto específico: a escola. Não nascemos alunos, **NOS TORNAMOS ALUNOS**. É assim como ninguém se torna um membro da sociedade sozinho, o mesmo acontece com o processo de *tornar-se aluno*. É um aprendizado realizado por meio de contínuas interações com os outros.

Philippe Perrenoud desenvolveu a ideia de que *ser aluno*, na nossa sociedade, é algo semelhante a um "ofício".¹⁰ Segundo esse autor, é possível falar em ofício de aluno porque:

- » As crianças e os jovens retiram seus meios de sobrevivência desse ofício, na medida em que, no tempo em que se dedicam aos estudos, é legítimo que sejam sustentados pelos pais, ou pelo Estado.
- » Os jovens manejam instrumentos de trabalho próprios – cadernos, livros didáticos, lápis, régua, esquadro, compasso –, devem manejar técnicas de trabalho/estudo específicas – estudar para as provas, realizar pesquisas, apresentar seminários, fazer exercícios, elaborar redações e resumos – e ter atitudes e comportamentos condizentes com o ambiente escolar – respeitar o professor, usar o uniforme, não usar a força física, obedecer às regras escolares.

Mas o ofício de aluno é *sui generis*¹¹ porque:

- » Não recebe remuneração em dinheiro.
- » Sua escolha é menos livre do que qualquer outro ofício.
- » Desenvolve-se sobre forte controle externo, numa situação de dependência.
- » Está sujeito a uma avaliação externa constante a respeito da inteligência, nível cultural, caráter etc.

Tais características, separadamente, podem ser encontradas em outras ocupações, mas no ofício de aluno estão conjugadas. Elas são consequência da relação de poder entre as gerações na nossa sociedade e, também, dos imperativos de uma escolarização de massas nas sociedades modernas.

Perrenoud localiza o *ser aluno* na divisão social do trabalho, permitindo que essa condição seja trazida para o centro da vida social, contrapondo-se à ideia comum de que ser aluno é, sobretudo, um tempo de preparação. Ao ver a condição de estudante como aquilo que ela é em si, e não exclusivamente como uma preparação para o futuro, o autor chama a atenção para as experiências concretas no cotidiano escolar.



SAIBA MAIS

O QUE É DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO?

Chamamos de divisão social do trabalho o modo como as sociedades organizam e distribuem o trabalho entre seus diferentes integrantes, sejam eles os indivíduos ou os grupos sociais organizados por sexo, faixas etárias, classes sociais, etnias etc. A divisão social do trabalho implica uma relação de cooperação e de dependência entre os membros da sociedade, pois cada vez mais nos especializamos numa tarefa e dependemos do trabalho de outros para sobreviver. O “tempo da escola” está inserido nesta divisão, pois se trata da atividade social legítima e exigida das crianças e adolescentes em idade escolar. Não é apenas na esfera da produção que há divisão do trabalho e especialização, mas também na esfera da ciência, da cultura e da política, ou seja, em todas as esferas da atividade social.

Se o aluno *trabalha*, ou seja, desenvolve um ofício, muitas questões podem ser levantadas: como, quando, com quem e por que ele desenvolve esse ofício? Quais são as relações de poder envolvidas nesse sistema de trabalho pedagógico e como ele se desenrola no dia a dia da escola real?

O autor sugere que os principais traços do sistema de trabalho pedagógico são:

- » Falta de tempo e de flexibilidade.
- » Dificuldades para negociar com os alunos.
- » Recompensas e sanções externas para coagir os alunos a trabalharem.
- » Pouca diferenciação do ensino.
- » Predomínio de tarefas fechadas e padronizadas.
- » Onipresença da coação e do controle.
- » Importância das avaliações formais.
- » Relações padronizadas entre professor/aluno.

É claro que as características acima expressam a dimensão formal da escola como instituição. No cotidiano escolar esse sistema de trabalho encontra muitos obstáculos para ser colocado em prática na sua totalidade. Podemos identificar, ainda, um duplo aprendizado no ofício de aluno: aprender a agir dentro da instituição escolar; aprender a agir no interior de organizações complexas e burocráticas do mundo moderno.

No caso do Ensino Médio, o segundo aspecto mencionado ganha destaque, afinal deve-se preparar o aluno *para a vida e para a cidadania*, na conquista de disposições que lhe permitam integrar-se à sociedade e assumir um lugar próprio. Como diz Perrenoud: “Na escola, sem se saber, aprende-se a viver numa organização, que se constrói através da aprendizagem do ofício do aluno, um *habitus*¹² adaptado à vida nas sociedades modernas.”¹³

A escola fomenta as disposições necessárias à integração em outras organizações sociais modernas assentadas sobre os princípios da impessoalidade, formalidade e burocracia, exercitando características como submissão, paciência, frieza e capacidade de adaptação, que serão exigidas dos alunos no futuro. Em outras palavras, a escola educa para o mundo do trabalho¹⁴ (sem necessariamente ensinar uma profissão) e para a vida pública, preparando os jovens para ocuparem seus lugares de adultos como profissionais e cidadãos, assunto do texto da Wivian Weller, que merece atenção por evidenciar a escola de Ensino Médio como **S U P O R T E D E T R A N S I Ç Ã O** dos jovens para a vida adulta.

O enfoque de Perrenoud nos leva ao cotidiano da instituição escolar e à construção das experiências dos alunos em seu interior. As definições formais e oficiais do *ser aluno* mostram-se insuficientes. É necessário desnaturalizá-las. Isso porque, a despeito das características normativas do ofício de aluno, há uma experiência invisível sendo construída, que consiste em atitudes de escape, resistência, negação, conformação ou adesão estratégica. Há um *jogo* social acontecendo dentro e fora da sala de aula, que constrói sentidos variados para a experiência escolar. **O M U N D O J U V E N I L** (relação entre pares, estilos, formas de se vestir, temas de interesse) que se desenrola no interior da escola vai conformando apropriações que extravasam o papel formal de aluno. A escola passa a



ser local de sociabilidade, de encontro, de construção de identidades e imagens de si, de aprender a burlar regras, de escapar ao controle adulto, de criar um espaço de autonomia e construção próprios.

No estudo de Paul Willis, acima mencionado, ele aponta que existe uma disputa entre os alunos e a escola e que “a oposição manifesta-se principalmente na luta por ganhar espaço físico e simbólico da instituição e suas regras e por derrotar aquilo que é percebido como seu principal propósito: fazer você ‘trabalhar.’”¹⁵

SAIBA MAIS SOBRE O SENTIDO ESCOLAR

Philippe Perrenoud, no livro *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, inspira-se na sociologia compreensiva e interpretativa para analisar o fenômeno escolar.

A escola passa a ser vista como um espaço construído pelos sujeitos em relação, e não apenas como instituição formal em que se realizam os programas oficiais.

Para compreender a escola *real* não basta pesquisar seus documentos oficiais e a legislação educacional, mas é preciso focalizar *os indivíduos em ação*, buscando apreender o que fazem, por que fazem e como fazem. Para isso é necessário reconstruir o sentido da ação dos sujeitos dentro da escola, daí a preocupação de Perrenoud com “o sentido do trabalho escolar”.

Para compreender o sentido construído pelo aluno na escola é preciso saber qual é seu papel no interior dessa instituição: porque está lá, o que faz, que posição ocupa frente aos adultos, entre outros aspectos.

A construção do OFÍCIO DE ALUNO, entendido como subjetivação de conhecimentos e disposições culturais, dependerá da maior ou menor capacidade dos alunos em construir sentidos para o saber escolar. Já a construção do sentido escolar pelos alunos depende, segundo Perrenoud, de dois fatores: a herança familiar e as interações construídas

dentro da escola. A herança familiar é um fator exterior à escola, sendo as interações um fator interno. Vamos analisar esses dois pontos.

Em relação à herança familiar, as possibilidades de atuação do professor são limitadas, pois ele atua sobre uma base de socialização preexistente. Os alunos **C O N S T R O E M S E N T I D O S** a partir de sua situação de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião e situação familiar: esses sentidos estão sempre em movimento, pois encontram-se com aqueles sentidos reconhecidos e valorizados pela escola por vezes para confirmá-los, por vezes para confrontá-los. Isso não quer dizer que alunos com baixo capital cultural não possam aprender, mas quer dizer que, diante da cultura valorizada pela escola, eles encontram-se muitas vezes em desvantagem.

Em relação ao segundo fator, que são as interações dentro da escola, o professor tem muito poder, pois ele é o mediador autorizado das interações escolares, e elas dependerão, em grande medida, do tipo de trabalho que ele vai desenvolver. O campo de intervenção possível do professor é a criação de sentido escolar por meio das suas aulas. Os sentidos escolares fomentados pelo professor nas aulas são, entretanto, voláteis e provisórios. Todos aqueles que já deram aulas sabem do que estamos falando: quando nos deparamos com a produção do sentido escolar por parte dos alunos é como ver a faísca acender, deparar-se com uma energia concentrada, uma sensação de plausibilidade e familiaridade ou de espanto satisfeito no olhar dos alunos. Vemos a energia invisível do sentido sendo construída, para pouco tempo depois ver essa mesma energia escorrer para outros pontos de interesse. É um fenômeno fugidio. Talvez por isso a vida do professor seja um caminho sinuoso, com fortes doses de imprevisibilidade. Sabemos como uma aula começa, mas nunca sabemos como ela vai terminar nem como será o outro dia.

O Q U E F A Z E R ?

Para aprender o ofício de aluno é preciso desaprender o ofício de jovem? A construção de uma experiência escolar positiva implica a rejeição da vivência juvenil? Muitas vezes, a vida juvenil entra em choque com a



cultura escolar, embora não sejam experiências incompatíveis. Elas dialogam, comunicam-se, constituem-se mutuamente, de forma às vezes convergente, e às vezes tensa e conflituosa. Por exemplo, quando a identidade juvenil se traduz no uso do boné ou de uma miniblusa e isso entra em desacordo com o que se espera de um aluno, temos um conflito.

Nesse sentido, a relação entre o ofício de aluno e as crianças é menos conflituosa, pois a escola, nas últimas décadas, vem conseguindo dialogar de forma mais efetiva com as características da infância. Se a atividade principal da criança é brincar, a escola deverá prever momentos para isso, bem como equipamentos e espaços.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é diferente, pois a adolescência e a juventude não são reconhecidas como ponto de partida para a escola sendo, muitas vezes, vistas como obstáculo.

Quanto mais estivermos conscientes de que, na escola média real de hoje, o **C O N F L I T O** é constitutivo da construção do ofício de aluno para jovens de perfis diversificados, mais procuraremos nos preparar para abordar esse desafio de uma forma responsável: nem omissa, nem permissiva. Não podemos supor que é uma tarefa fácil, isso seria ingênuo. Mas também não é impossível. É parte do nosso ofício docente projetar uma escola com mais sentido, que consiga fazer o jovem aprender mais e melhor.

D I S C U T I R O S E N T I D O **C O M O S A L U N O S**

Dissemos que os alunos constroem táticas e estratégias baseadas em seus afetos, desejos, necessidades imediatas ou não. Geralmente, essa construção não ocorre de forma intencional, planejada e racional. Pode-se trazer à tona, em conversas com os alunos, a necessidade de refletir sobre as estratégias e suas possíveis consequências, pois, como elas não foram intencionalmente planejadas, podem gerar resultados inesperados, desconhecidos e negativos. Quais são os possíveis efeitos de um comportamento alheio ou contrário às atividades escolares? O que pode acontecer se não conseguirem aprender? Que impactos positivos e negativos pode ter esse período do Ensino Médio em suas vidas?

Não se trata de fazer profecias sobre o futuro dos alunos, mas abrir o leque de possibilidades para que eles se tornem mais conscientes de consequências que só estarão visíveis quando estiverem fora da escola. Usar a **REFLEXÃO SISTEMÁTICA** para pensar sobre aquilo que fazemos mecanicamente no dia a dia é, também, aprender o ofício de aluno.

A J U D A R A C O N S T R U I R

O O F Í C I O D E A L U N O

Geralmente a escola não perde tempo com isso. Prende-se a um discurso normativo sobre o que o aluno deve ser e fazer, sem interrogar o que efetivamente o aluno é e faz, e por quê. Cristaliza-se um papel de aluno e não se percebe que, para muitos, esse papel foi apenas **PRECARIAMENTE CONSTRUÍDO**.

Nesse sentido, é interessante gastar tempo ensinando a elaborar pesquisas, a realizar debates, organizar seminários e, até mesmo, ensinar o aluno a “estudar”, algo que parece óbvio, mas que é um aprendizado complexo e que muda conforme a disciplina em questão.

Outro ponto é conversar sobre as disposições e atitudes compatíveis com o ambiente escolar. Por exemplo, quando um aluno age de forma agressiva com um colega, ou o trata com racismo ou outra forma de preconceito, provavelmente está lidando com um conflito com as ferramentas que conhece e que acha válidas. Que tal mostrar que, na vida das sociedades, estas linguagens (violência, preconceito) produziram o sofrimento de muita gente e serviram para impor a vontade dos que tinham poder econômico e político aos que estavam sob seu domínio? Que tal mostrar aos alunos que, ao longo da história, outras ferramentas foram criadas, como o diálogo e a palavra, para contemplar todas as vozes a fim de nos proteger coletivamente contra as injustiças? Ou questionar por que achamos certas coisas tão engraçadas, sobretudo quando permitem estereotipar alguém, e nos colocar numa posição superior? Será que estamos reproduzindo a lógica autoritária dos dominadores quando temos essas pequenas atitudes cotidianas?



A ideia aqui é que o professor se prepare para intervir com uma **NARRATIVA ALTERNATIVA** diante de atitudes que estão presentes na sala de aula, e que, muitas vezes, passam despercebidas.

NEGOCIAR E DIVERSIFICAR TAREFAS

Os alunos manifestam preferências e formas de aprendizagem diversas: ouvir o professor, fazer contas, copiar da lousa, debater, elaborar textos, fazer atividades criativas, ler em voz alta, visualizar esquemas são tarefas mais ou menos eficazes conforme o estilo cognitivo de cada um. Por isso, a **DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO** pode ser um bom caminho para contemplar um maior número de alunos e exercitar diferentes habilidades necessárias para aprender, mobilizando estratégias cognitivas diferenciadas.

OFÍCIO DE ALUNO E OFÍCIO DE PROFESSOR: INTERDEPENDÊNCIA

Quando o aluno constrói o sentido em face do conhecimento escolar, o ofício do professor também se preenche de significado: surge uma sensação agradável, um sentimento de realização. Isso ocorre porque o ofício de aluno e o de professor são interdependentes, eles se conformam por meio de relações de **RECIPROCIDADE** e não se constituem isoladamente um do outro. Os alunos afetam o professor e a ação desse afeta aqueles. Na balança de poder que se estabelece entre eles, qualquer modificação num dos lados gera mudanças no outro.

Vimos também que a produção do sentido escolar pelos alunos relaciona-se fortemente com sua herança familiar. Os professores não são totalmente *potentes* nem totalmente *impotentes* em termos da posição social que ocupam: são pessoas cujo trabalho depende de uma base de socialização preexistente, investidas de uma identidade profissional amarrada numa rede de interdependências. São funcionários com maior ou menor grau de subjetivação na profissão que atuam no interior de uma

teia de relações bastante complexa. Uma parte dessa teia é tecida na sala de aula, com os alunos. Muitas outras meadas serão tecidas na inter-relação com o mercado de trabalho, com o Estado, com as famílias, com a mídia, entre outras instituições.

Atualmente, parece que a balança de poder dentro da sala de aula, em muitas escolas, pende para o lado dos alunos, do ponto de vista da força para dirigir as interações. A autoridade institucional do professor mostra-se fragilizada e a tarefa de retomá-la passa a depender muito das características pessoais de cada mestre, de sua capacidade de compensar a falta de identificação dos alunos com a escola criando outros pontos de sentido que façam as atenções convergirem para os objetos de ensino. Há um sentimento de impotência, fragmentação e INCERTEZA que se inscreve no ofício docente atual.

Por isso proponho, para finalizar, permanecer na ideia de instabilidade e incerteza que hoje atravessa o ofício docente, e discente, sem exaltar saídas rápidas nem soluções mirabolantes. As narrativas ficcionais podem nos ajudar a contemplar isso que, em geral, nos assusta e incomoda.

SAIBA MAIS FICÇÃO AJUDA A PERCEBER A REALIDADE

Para essa apreciação da incerteza, sugiro dois filmes, que podem ser objetos de uma livre fruição ou de uma análise mais sistemática à luz de algumas ideias e conceitos trabalhados ao longo do texto. Se você escolher a segunda opção, sugiro algumas questões que podem servir como roteiro:

Como a construção de sentidos por parte dos alunos está relacionada com a construção de sentidos do professor? Em quais cenas isso aparece?

Como se apresenta a balança de poder entre alunos e professores nos dois filmes?

Como podemos relacionar os dois filmes aos conceitos de socialização primária e secundária?



Que fatores retratados nos filmes favorecem ou dificultam a construção do ofício de aluno?

Que fatores retratados nos filmes favorecem ou dificultam o ofício de professor?

O substituto (Detachment)

Tony Kaye/Estados Unidos, 2011, 97 minutos

O filme retrata a vida de um professor substituto, interpretado por Adrien Brody, em uma escola pública nos EUA. Fala sobre relações, afetos e frustrações dentro de um sistema escolar burocratizado e massificado. A trama permite humanizar a figura do professor mostrando as diversas facetas da sua existência.

Quando tudo começa (Ça commence aujourd'hui)

Bertrand Tavernier/França, 1999, 118 minutos

O filme conta a trajetória de um diretor de escola infantil que se depara com inúmeros problemas sociais, tais como desemprego de familiares e falta de assistência do Estado. Os dilemas contemporâneos vividos pelos professores aparecem no enredo, que entrelaça, de forma vívida, os sofrimentos e as alegrias experimentadas por esses profissionais.

NOTAS

¹ CALVINO, 1993, p. 11.

² PROJETO SUPERAMIGOS, 2000.

³ As políticas públicas educacionais na atualidade vêm incorporando esse modelo. O Programa Ensino Médio Inovador desenvolvido pelo Governo Federal tem como objetivo, entre outros, ampliar a jornada escolar no Ensino Médio. O projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação preconiza a ampliação do ensino em tempo integral. O estado de São Paulo vem implantando desde 2012 um Programa de ensino integral que promete ser ampliado gradativamente.

⁴ Paralelamente a esse processo de expansão, os conteúdos, os mecanismos e a eficiência desta socialização vêm passando por importantes transformações.

- ⁵ Vale ressaltar que existe atualmente uma forte pressão social para a inclusão de novas disciplinas no ensino médio. A esse respeito é ilustrativa a Resolução n. 2/2012 do Conselho Nacional de Educação que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em que constam, além dos componentes curriculares obrigatórios, outros definidos por legislações específicas (fruto da pressão de grupos sociais) que são: Língua Espanhola (Lei n. 11.161/2005), educação alimentar e nutricional (Lei n. 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei n. 10.741/2003), educação ambiental (Lei n. 9.795/99), educação para o trânsito (Lei n. 9.503/97) e educação em direitos humanos (Decreto n. 7.037/2009).
- ⁶ BERGER; LUHMAN, 1974.
- ⁷ *Ibidem.*
- ⁸ BORDIEU; PASSERON, 1975.
- ⁹ WILLIS, 1991.
- ¹⁰ PERRENOUD, 1995.
- ¹¹ Expressão latina que significa “de seu próprio gênero”, ou seja, algo é único no gênero, singular.
- ¹² Segundo Setton, o conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas, mas foi com a formulação de Pierre Bourdieu que ele se tornou mais sistematizado. “*Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.” (SETTON, 2002, p. 63)
- ¹³ PERRENOUD, 1995, p. 83.
- ¹⁴ A este respeito vale a pena consultar o texto de Maria Carla Corrochano, que analisa a relação entre educação e trabalho na vida dos jovens brasileiros.
- ¹⁵ WILLIS, 1991, p. 42.



REFERÊNCIAS

- BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. M. *Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S/A, 1980. p. 200-214.
- BERGER, P.; LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.
- BORDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- COHN, G. (Org.) *Weber*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PROJETO SUPERAMIGOS. *Prova de amizade*. Amizade, família, medo, diversão e o lugar onde moro na visão de 100 crianças e jovens de 4ª a 8ª série. São Paulo: Matrix, 2000.
- SACRISTÀN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 20, p. 60-152, mai/ago 2002.
- SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 336-350, nov. 2005.

SPOSITO, M.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004.

WEBER, M. Ação social e relação social. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1994. p. 117-121.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador*. Escola, resistência e reprodução cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



POSFÁCIO

NÃO HÁ O QUE CONCLUIR, RESTAM APENAS NOVAS POSSIBILIDADES

O que escrever para finalizar um livro sem querer que as palavras se fechem em si mesmas? Como transmitir a importância do inacabado e mesmo do irrelevante? Certamente, os leitores que buscavam RECEITAS, CERTEZAS INQUESTIONÁVEIS OU CAMINHOS SEGUROS terminaram sua leitura frustrados. O caminho percorrido foi outro.

Particpei em 2012 dos primeiros encontros para a construção coletiva desta proposta. Discutíamos a importância de um livro que pudesse fazer algum sentido para os professores que hoje estão trabalhando no Ensino Médio. Todos os participantes compartilharam incertezas, ideias e caminhos que, finalmente, se consolidaram, e construíram uma proposta que está contida neste livro que agora se encerra. Não acompanhei o processo final de discussão, mas tomei contato com os resultados.

Creio que todos os autores e autoras imaginaram escrever para vocês, professores, de modo a tornar o livro uma ferramenta de trabalho, de reflexão, de curiosidade e de proposta para **N O V A S D E S C O B E R T A S .**

Contudo, como ler um livro? Por onde começar?

Como diria o Coelho Branco, diante do Rei de Copas e dos jurados, a Alice no País das Maravilhas: “Com licença de Vossa majestade, devo começar por onde?”, e o Rei de Copas responde: “comece pelo começo e continue até chegar ao fim: então pare.”¹

Mas, seria sempre interessante seguir essa orientação quando falamos de livros? Será que todos são lidos do mesmo modo, sobretudo aqueles que não são romances? Obedecemos sempre a uma certa ordem, em geral proposta pelos autores, portanto, seguimos o Rei de Copas?

Confesso que minha leitura deste livro que aqui se encerra foi totalmente caótica. Li textos que aguçaram minha curiosidade porque tratavam de temas que estão mais distantes do meu dia a dia, eu queria saber mais. Procurei os nomes de autores que me eram queridos e familiares para ver seus escritos. Percorri textos de pessoas que admiro, mas com quem mantive pouco contato nos últimos anos, para ler os seus escritos mais recentes. Encontrei capítulos de jovens pesquisadores, alguns ex-alunos que sempre me deixam orgulhosa. Pude ler artigos de colegas de trabalho com que convivo no cotidiano, mas entre os quais, raramente, trocamos as nossas experiências docentes e nossas pesquisas. Enfim, desmanchei o ordenamento e, aos poucos, criei uma ordem diferente, igualmente provisória e que, certamente, poderá ser desfeita para produzir um novo arranjo a cada nova leitura.

Descobri que é possível, sim, fazer uma leitura na sequência dos capítulos, mas, também, que cada um pode montar seu roteiro no ritmo próprio de cada vida, das necessidades, das curiosidades, sem pressa.

O que restou? O que, de fato, o contato com o livro me provocou? Mais do que a minha experiência como pesquisadora, o que emergiu foi a professora, há quase quatro décadas, convivendo com crianças e, sobretudo, jovens universitários. Quantas mudanças! Que dificuldade para entendê-las em nosso dia a dia de professores. Cada vez mais, o início da vida universitária se antecipa, adolescentes de 17 anos são obrigados a escolher uma profissão e uma carreira, em meio a um mundo instável, pleno de incertezas. Muitas são as expectativas, mas, certamente, serão mais reduzidas as possibilidades de atendê-las, sobretudo se considerarmos as fundas desigualdades que atravessam nossa sociedade.



Como lidar com a diferença geracional? Como evitar a perspectiva saudosista que vê no passado uma época de ouro mítica, tão criticada na minha juventude quando nos referíamos ao mundo adulto que resistia à mudança. Como transmitir nossa herança cultural, o que há de relevante e importante na cultura humana, sempre sujeita a escolhas provisórias e arbitrárias? Como aprender com aquele que é portador do futuro, o jovem, em constante ebulição, mantendo com essa tradição cultural uma relação certamente diferente daquela que a minha geração manteve? Enfim, nessas últimas décadas tem sido esse o desafio permanente da minha experiência docente, que imagino muito semelhante aos professores que hoje também estão trabalhando com jovens e adolescentes em realidades tão contrastantes.

A leitura deste livro poderá ser um **M O M E N T O D E E N C O N - T R O** com o outro que nos ensina e nos impele a reconhecer que, nesse cotidiano difícil, ainda construímos projetos, temos novas ideias, lutamos para conquistar autonomia e constituir solidariedades para sermos capazes de viver com o conflito e a diversidade inerentes às sociedades democráticas. Nesses pequenos embates, nossas trajetórias pessoais e profissionais se realizam e, quem sabe, poderão oferecer como legado para aqueles com quem convivemos – os jovens – alguma esperança.

Marília Sposito

NOTA

¹ CARROLL. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, p. 127.

REFERÊNCIA

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas. Através do espelho e O que Alice encontrou lá e outros textos*. Rio de Janeiro: Summus Editorial, 1977.



SOBRE OS AUTORES

JUAREZ DAYRELL (ORGANIZADOR)

Professor da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra o Grupo de Pesquisa Observatório da Juventude da UFMG.

PAULO CARRANO (ORGANIZADOR)

Professor da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador do CNPq, nível 2. Coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro e do Portal Ensino Médio EMDiálogo (www.emdialogo.uff.br).

CARLA LINHARES MAIA (ORGANIZADORA)

Doutora em Educação pela UFMG e Coordenadora Pedagógica do Programa Escola Integrada/UFMG. Atua na equipe de coordenação do Observatório da Juventude da Faculdade de Educação da UFMG. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Culturas (EDUC), da PUC Minas.

ANA PAULA CORTI

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

INÊS TEIXEIRA

Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC). Vice-Coordenadora do Programa de Doutorado Latino-americano de Educação da FaE/UFMG. Pesquisadora do CNPq.

MARIA CARLA CORROCHANO

Doutora em Educação pela USP. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus Sorocaba.

MARIA LUIZA VIANA

Professora de Artes no Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública e privada em Belo Horizonte e região metropolitana. Participou de projetos voltados à cultura juvenil e Educação Integral na Prefeitura de Belo Horizonte. Professora no curso de Design da UFMG.

MARILIA SPOSITO

Professora titular em Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da USP. Desenvolve pesquisa em Sociologia da Educação, Sociologia da Juventude e Sociologia da Ação Coletiva e dos Movimentos Sociais. É bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq desde 1990.

MARTHA MARANDINO

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do GEENF - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência (www.geenf.fe.usp.br).

**MIGUEL G. ARROYO**

Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Educação pela Stanford University.

NORA KRAWCZYK

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Doutora no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) na Faculdade de Educação da Unicamp. Atua na área de pesquisa em política educacional brasileira e de outros países latino-americanos.

SHIRLEI REZENDE SALES

Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG e Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar, na mesma instituição. Membro do Observatório da Juventude e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da FaE/UFMG.

WIVIAN WELLER

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Desenvolve estudos e pesquisas sobre gerações e juventude, jovens no Ensino Médio e na Educação Superior, culturas juvenis e metodologias da pesquisa qualitativa.

A presente edição foi composta pela Editora UFMG e impressa pela Gráfica e Editora O Lutador em sistema offset, papel lux cream 80g (miolo) e cartão supremo 300g (capa), em agosto de 2014.

ISBN 978-85-423-0070-3



**DISTRIBUIÇÃO
GRATUITA**

Este livro trata do tema juventude e sua relação com o Ensino Médio. Traz reflexões sobre a realidade juvenil brasileira, as múltiplas dimensões da condição de ser jovem, assim como o debate em torno do currículo para o Ensino Médio, enfatizando questões como trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Ele foi elaborado com muito carinho para dialogar com você, professor(a). Queremos que lhe sirva de ferramenta para os desafios presentes na realidade do seu trabalho cotidiano. Esperamos que a leitura o(a) incentive a continuar e a ampliar o diálogo com seus colegas e, sobretudo, que seja um auxílio para a comunicação com os jovens estudantes sobre essa realidade.



**OBSERVATÓRIO DA
JUVENTUDE UFMG**

**observatório
jovem**
grupo de pesquisa uff

Ministério da

Educação