



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Antônio Carlos da Silva

Juventude, educação e periferia: os sentidos da escola

Rio de Janeiro

2011

Antônio Carlos da Silva

Juventude, educação e periferia: os sentidos da escola

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mirian Paúra

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Antônio Carlos da.
Juventude, educação e periferia: os sentidos da escola/ Antônio Carlos da Silva. – 267.
267 f.

Orientador: Mirian Paúra.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Juventude – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Periferia urbana – Teses. I. Paúra, Mirian. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Antônio Carlos da Silva

Juventude, educação e periferia: os sentidos da escola

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 31 de março de 2011

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Mirian Paúra (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Lia Faria

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Sueli Barbosa Thomaz

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Maurício Castanheira

Universidade Católica de Petrópolis - UCP

Prof.^a Dr.^a. Isabel Menezes

Universidade do Porto - UP

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA



À Elita e Xisto, meus queridos pais, ainda tão presentes em minhas memórias. Como trabalhadores, conduziram-me pelas mãos à escola pública. De lá nunca mais saí.

AGRADECIMENTOS

À Proteção Divina sempre presente em meus passos;

A minha família, *Adélia e Pedro*, pela convivência afetiva e acolhedora diante dos impactos dos itinerários e das tramas de vida que invento;

À Professora Mirian Paúra, minha estimada orientadora de Mestrado e Doutorado e (assim se passaram dez anos!) que não desiste nunca de ser educadora mesmo diante da roda viva chega querendo *empurrar o destino da gente pra lá*. Os meus sinceros agradecimentos pelo acolhimento, pela competência e confiança, por fazer parte deste meu itinerário de vida e de memória de ser educador e por ter me ensinado: *coragem companheiro quem mandou inventar de ser intelectual*;

À Professora Lia Faria, pelo exemplo de educadora intelectual e orgânica, pela trajetória de vida acadêmica e política;

À Professora Sueli Barboza Thomaz pela competência, pela beleza e poesia de uma trajetória de vida acadêmica inspiradora que há mais de duas décadas nos ensina que o caminho se faz caminhando;

À Professora Maria Luiza Osvald por ter chegado mais perto e acolhido as palavras que teimam em esconder outras com um olhar interessado e uma escuta sensível;

À Professora Isabel Menezes pelo admiração e reconhecimento profissional e pela acolhida, orientação e contribuições relevantes na etapa do Estágio de Doutorado Sanduíche no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal;

Ao Professor Machado Pais, do Instituto de Ciências Sociais de Lisboa, pela entrevista concedida;

À Professora Célia Linhares por ter me acolhido em seu grupo, me alfabetizado na trama acadêmica e por suas lições sábias de que a vida pode ser inventada/reinventada;

Aos jovens de Saracuruna e do Sertão da Paraíba pois com vocês, ensinando, aprendi qual é o lugar reservado à juventude popular neste território verde e amarelo e as lutas que devemos adotar;

Aos professores da Escola Municipal Jayme Fichman pela participação na atividade de pesquisa de campo;

Às funcionárias da Secretaria do Proped pela atenciosidade durante as etapas de formação no Mestrado e no Doutorado;

Ao Proped-UERJ por ter me acolhido como aluno nos Cursos de Mestrado e Doutorado contribuindo de forma tão decisiva em minha formação de educador;

À Coordenação do Proped pela qualificação cotidiana dos cursos;

À Universidade do Porto-Portugal, no corpo de todos os funcionários, pela acolhida amistosa entre dezembro/2009 a abril/2010;

À Nancy Pimentel e Alexandre Guimas pelo apoio e suporte técnico;

À CAPES pelo fornecimento da bolsa de Estágio de Doutorado no Exterior;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-Faperj pelo fornecimento da bolsa de doutorado no Brasil.

Vou fazer a louvação
Louvação, louvação
Do que deve ser louvado
Ser louvado, ser louvado
Torquato Neto

RESUMO

SILVA, Antônio Carlos. **Juventude, educação e periferia: os sentidos da escola.** 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O presente estudo, realizado a partir de pesquisa bibliográfica e de atividade de campo, revisita questões da escolarização de jovens de periferia, no cotidiano de uma escola de periferia, de região metropolitana do RJ/Baixada Fluminense, abordando as implicações das culturas, da política educacional brasileira e dos processos de vulnerabilidade social, exclusão e estigma para uma prática educativa no mundo contemporâneo. O autor aborda questões conceituais sobre juventude, culturas, exclusão social, periferia urbana e fomenta o debate sobre a relevância de investigar os modos de pensar os sentidos da escolarização para jovens populares e seus professores em uma escola de periferia, reflete sobre as concepções apresentadas pelos jovens e seus professores sobre a relação juventude e escola, defendendo a oferta de um projeto pedagógico protagonista na formação e na emancipação da juventude instalada em fronteiras de In/Exclusão.

Palavras-chave: Juventude. Educação. Periferia Urbana

ABSTRACT

SILVA, Antônio Carlos. **Youth education and periphery:** the school senses. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

This study, conducted based on bibliographic research and field activity, revisits issues of schooling of young people from the periphery, in the daily life of a school in the periphery, in the metropolitan region of RJ/Baixada Fluminense, addressing the implications of cultures, Brazilian educational policy and the processes of social vulnerability, exclusion and stigma for an educational practice in the contemporary world. The author addresses conceptual questions about youth, cultures, social exclusion, urban periphery and fosters the debate about the relevance of investigating the ways of thinking the meanings of schooling for popular young people and their teachers in a school in the periphery, reflects on the conceptions presented by young people and their teachers on the relationship between youth and school, defending the offer of a pedagogical project that is the protagonist in the formation and emancipation of youth installed in In/Exclusion borders.

Keywords: Youth. Education. Urban Periphery

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	JUVENTUDE, CENÁRIOS E CONTEXTOS	22
1.1	O fenômeno da mundialização: aspectos introdutórios	22
1.2	Memória social e globalização	29
1.3	Juventude e contexto social	32
1.4	Juventude e panorama regional	34
1.4.1	<u>A juventude do Norte</u>	34
1.4.2	<u>A juventude do Nordeste</u>	35
1.4.3	<u>A juventude do Sudeste</u>	35
1.4.4	<u>A juventude do Sul</u>	35
1.4.5	<u>A juventude do Centro-Oeste.....</u>	35
1.5	A Juventude como categoria social	36
1.6	A juventude como problema social	38
1.6.1	<u>A problemática juvenil nos anos 50</u>	38
1.6.2	<u>A problemática juvenil nos anos 60 e 70.....</u>	39
1.6.3	<u>A problemática juvenil nos anos 80</u>	39
1.6.4	<u>A problemática juvenil nos anos 90</u>	40
1.6.5	<u>A problemática da juventude sem perspectiva</u>	40
1.7	Juventude e visibilidade	41
1.8	Juventude e educação	41
1.9	A problematização do estudo.....	43
1.10	Políticas para a juventude	46

1.10.1	<u>Quadro das políticas para a juventude</u>	47
1.11	O debate educação e democratização	58
1.12	Juventude, escolarização e exclusão	62
1.13	A produção da igualdade desigual	65
2	ESTUDOS CULTURAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO	70
2.1	Aspectos introdutórios	70
2.2	Os trabalhos precursores dos Estudos Culturais	72
2.3	Estudos Culturais e juventude	73
2.4	Estudos Culturais e outras temáticas	74
2.5	Determinantes históricos dos Estudos Culturais	74
2.6	Fundamentos dos Estudos Culturais	75
2.7	Perspectivas e diretrizes dos Estudos Culturais	75
2.8	Estudos Culturais, itinerários e produção intelectual	78
2.9	Estudos Culturais e educação	82
2.10	Estudos Culturais e educação no Brasil	83
2.11	Os Estudos Culturais e a articulação com a escola	84
2.12	Cultura	86
2.13	Origens históricas da conceito de cultura	88
2.14	A cultura como substituto do determinismo do instinto	90
2.15	A pluralidade das formas culturais	90
2.16	A hibridação das culturas	92
2.17	As hibridações culturais e a cidade	93
2.18	As diferentes culturas e suas implicações à educação	94
2.19	Cultura popular e de massa	95

2.20	Culturas juvenis	97
2.21	Cultura escolar	98
2.22	Culturas, currículo e silêncios	99
3	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	102
3.1	As abordagens do processo educativo	102
3.2	O pensamento pedagógico brasileiro	104
3.3	A abordagem liberal do pensamento pedagógico brasileiro	105
3.4	A abordagem progressista do pensamento pedagógico brasileiro	105
3.5	O contexto histórico e político da educação brasileira	106
3.6	O primeiro período: até 1549	107
3.7	Segundo período: 1549 a 1759	107
3.8	Terceiro período: 1759 a 180-8	108
3.9	Quarto período: 1808 a 1889	109
3.10	Quinto período: 1889 a 1930	111
3.11	Sexto período: 1930 a 1964	112
3.12	Sétimo período: 1964 a 1985	114
3.13	Oitavo período: 1985 a 2010	116
3.14	Reflexões da cronologia da educação brasileira	118
3.15	A juventude como inspiradora da política educacional	119
4	VULNERABILIDADE SOCIAL, EXCLUSÃO SOCIAL E ESTIGMA	120
4.1	Vulnerabilidade social	120
4.2	Territórios vulneráveis	121
4.3	Vulnerabilidade social e juventude	122
4.4	Vulnerabilidade populacional da juventude	123

4.5	Vulnerabilidade educacional da juventude	123
4.6	Vulnerabilidade de direitos sexuais, reprodutivos e gravidez juvenis	123
4.7	Vulnerabilidade de violência, discriminações e preconceitos juvenis	124
4.8	Vulnerabilidade social, de renda e de vida juvenil	124
4.9	Exclusão social	125
4.10	Exclusão e desigualdade social no Brasil	131
4.11	Exclusão escolar	134
4.12	Exclusão escolar e social	136
4.13	Exclusão e processo de ensino	136
4.14	Exclusão e auto-certificação	137
4.15	Exclusão e conflito	138
4.16	Exclusão e localidade	138
4.17	A produtividade da exclusão brasileira	141
4.18	A exclusão e o papel dos intelectuais	143
4.19	Aspectos da democratização escolar	144
4.20	Estigma	146
4.21	Os tipos de estigma	146
4.22	Estigma e símbolos	147
4.23	Estigma e instituições	148
4.24	Estigma e relações	149
5	PERIFERIA, CIDADE, JUVENTUDE E ESCOLA	150
5.1	A periferização na Europa e nos Estados Unidos	151
5.2	O processo de periferização nas cidades brasileiras	154

5.3	A evolução das periferias	155
5.4	As cidades periferizadas	157
5.5	A cidade de Duque de Caxias	158
5.6	Aspectos históricos, políticos e geográficos da cidade	161
5.7	Aspectos sociais e culturais	169
5.8	A localidade de Saracuruna	170
5.9	Os jovens de Saracuruna	172
5.10	Os jovens e a praça	173
5.11	Os jovens e o tempo	174
5.12	Os jovens e o vestuário	175
5.13	Convivência e exclusão do jovem	177
5.14	Os jovens e o clube	178
5.15	Os jovens e as fronteiras entre o espaço e o tempo	183
5.16	A escola de periferia: contexto, sujeitos e práticas	187
6	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: discussão teórico- metodológica	189
6.1	A pesquisa do cotidiano escolar	192
6.2	A construção da investigação no cotidiano escolar	195
6.3	A atitude de conhecer	197
6.4	Os jovens no cotidiano escolar e a pesquisa	203
6.5	A pesquisa-ação como metodologia	208
6.6	Pesquisa, escrita e sujeitos	209
6.7	O desenvolvimento da atividade de pesquisa junto aos professores	210
6.8	Os formulários da pesquisa junto aos professores	212

6.9	O desenvolvimento da atividade de pesquisa junto aos jovens	213
7	ANÁLISE DOS DADOS	213
7.1	Quadro de categoria de análise	214
7.2	Quadro referente às perguntas feitas aos jovens sobre a relação com a localidade	214
7.3	A periferia por eles	215
7.4	Quem são os jovens da localidade	216
7.5	Os jovens e as dificuldades da localidade	217
7.6	Os jovens e os desafios na localidade	218
7.7	Os jovens e as suas incomodações	218
7.8	Quadro referente às perguntas feitas aos jovens sobre a relação com a escola	218
7.9	A narrativa dos jovens	221
7.9.1	A relação com a escola	222
7.9.2	A relação dos jovens com os professores	224
7.9.3	O compromisso da escola	225
7.9.4	A implicação da escola com os projetos pessoais	226
7.9.5	Escola e localidade	228
7.9.6	Proposta de melhoria escolar	229
7.9.7	Disciplinas e atividades de impacto na formação	229
7.10	Caracterização dos professores	229
7.10.1	Sexo dos professores	229
7.10.2	Faixa etária dos professores	230
7.10.3	Tempo de formação dos professores	231
7.10.4	Tempo de experiência docente	232

7.10.5	Tempo de docência na unidade escolar	232
7.11	Quadro de categorias de análise	235
7.12	Quadro de questões problematizadas junto aos professores ...	235
7.13	Narrativas de professores	236
7.13.1	A definição de juventude	236
7.13.2	A relação jovem e conhecimento	238
7.13.3	A função da escola	240
7.13.4	O compromisso do educador	241
7.13.5	O impacto da formação para os jovens	242
7.14	Análise interpretativa-compreensiva	244
7.14.1	Os jovens com relação a vida na periferia	244
7.14.2	A relação jovem e escola	246
7.14.3	Professores, jovens e escola	248
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
	REFERÊNCIAS	259

INTRODUÇÃO

Falo somente o que falo:(...)

Falo somente do que falo:(...)

Falo somente por quem falo:(...)

Falo somente para quem falo: (...).

João Cabral de Melo Neto

Hoje é hoje, amanhã será amanhã, é hoje
tenho responsabilidade de ter olhos quando os
outros perderam(...)

José Saramago

Fazenda(1991) nos diz que a escolha de um tema de estudo é condicionada por determinações variadas que atravessam tanto os aspectos históricos, sociais, culturais, psicológicos e emocionais que invadem a vida do pesquisador e que observá-los na trama da pesquisa é uma atitude decisiva diante do fato a ser interrogado.

Mais uma vez estou diante do lugar que me subjetivou, de onde construí a idéia de um projeto de estudo a partir de onde os meus pés tem pisado como professor e de tantas interrogações que ainda não se calam: o território da escolarização de jovens de periferia urbana.

A legitimidade de uma idéia é defendida por Quintana(2006) ao observar que qualquer idéia tem a nossa autenticidade; ela é sempre de nossa autoria, mais íntima, porque vestimos a verdade que dentro de nós se achava inteiramente nua. Sou da geração juvenil que sonhou a democracia da sociedade, de suas instituições, de seus serviços e a abertura política do país. Vivíamos um tempo em que sonhávamos juntos e reuníamos esperanças endereçadas a um projeto de sociedade mais participativo, democrático e incluyente que oportunizasse a cada criança, jovem, adulto e idoso, independente de classe e etnia, a vivência democrática e a cidadania plena. A sala de aula de uma escola pública era o tempo/espço de aprender os conteúdos escolares, mas também era o lugar de pensar a sociedade e defender um país para todos. As narrativas de nossos professores eram emblemáticas e nos mobilizavam para a cidadania, à autonomia e

à participação. Alguns jovens colegas ficaram pelo caminho porque não tiveram oportunidade de seguir e outros buscaram formação na educação superior. Deste grupo, alguns investiram na formação na área de saúde, de comunicação e, assim como eu, enxergaram no magistério um itinerário profissional e de compromisso em contribuir com a formação de um projeto de sociedade mais democrático, participativo e inclusivo. Estas expectativas foram afirmadas também nos bancos da educação superior freqüentados sob os efervescentes debates dos anos 80 no itinerário de formação universidade pública e de inserção no mundo do trabalho. Abracei o ideal de trabalhar com o humano: tornei-me professor!

Nestas linhas que atravessam as páginas que seguem estou perseguindo o objetivo, sempre perturbador, de compreender, a partir do cotidiano escolar e das suas culturas, o processo de escolarização de jovens de periferia urbana e as tramas de inclusão/exclusão presentes neste itinerário.

Assim, a partir da escola de onde os meus pés têm pisado, das minhas memórias de educando e educador, da interlocução com os sujeitos, espaços e tempos da minha formação e com a literatura, sou tomado por um itinerário de questões que escolhi, mas que também me escolheram, para refletir sobre o lugar da escola com suas marcas de inclusão/exclusão face as novas configurações de uma sociedade marcada por processos de globalização e de formação dos jovens inseridos em territórios de periferia urbana.

Qualquer cidadão mais atento e observador do cotidiano dos grandes centros urbanos e de suas periferias, sabe que a temática juventude está em pauta. As questões que envolvem a juventude, na atualidade, têm tomado espaços de reflexões sociais, jurídicos, institucionais, governamentais e não-governamentais, assim como na literatura e nos periódicos, apontando questões que merecem investigação e o repensar de processos de inclusão/exclusão, de políticas sociais e públicas para os jovens na sociedade brasileira.

A temática alarga as discussões nos fóruns sociais, nos órgãos midiáticos, no interior das instituições que atendem aos jovens, assim como tem mobilizado famílias, educadores, juristas e se consolidado como objeto de estudo em linhas de pesquisas em algumas universidades, nacionais e estrangeiras, e no que estou denominando de *institucionalização* da juventude face às políticas implantadas para repensar as demandas que a juventude inscreve na sociedade.

A preocupação com o lugar da juventude não é inaugural. A temática tem assumido, ao longo da história, abordagens de questões apontadas entre os *problemas sociais da juventude* e a *sociologia da juventude*. Assim, vamos reunindo fatos e estudos que apontam que o intervalo entre a infância e a vida adulta sempre foi objeto de reflexões sobre o lugar que a juventude ocupa no itinerário da vida e na organização da estrutura social. Porém, a temática alarga, a partir dos anos 90 em nosso país, o debate de como assistir uma legião de jovens da sociedade brasileira e ganha edição de políticas e fóruns de discussões instalados entre o público e o privado.

Nos grandes centros urbanos, vamos constatando que a cada dia é ampliada a discussão da temática juventude a partir de questões como educação, trabalho, violência, drogas, gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis entre outras. Algumas questões sobre a juventude no Brasil, a partir de pesquisas da UNESCO, têm observado indicadores que remete à situação demográfica e ao deslocamento entre o rural e o urbano, aos processos de educação e saúde, de trabalho e renda de preconceitos enfrentados, de exclusão e desigualdades sociais, de violência e óbitos, de cultura e lazer. Ainda no acompanhamento da temática juventude, vamos reunindo informações com as contribuições que as múltiplas linguagens nos emprestam a partir da literatura, do cinema, das editoriais dos jornais de circulação e dos noticiários sobre o desinteresse dos jovens pela política, dos fenômenos das culturas juvenis, das questões da violência, da qualificação e da inserção no mundo do trabalho, das questões relacionadas ao processo de escolarização como as dificuldades com o aproveitamento escolar, a evasão nas modalidades de ensino fundamental, médio e de educação de jovens e adultos, assim como questões sobre o desempenho dos jovens populares nas avaliações realizadas pelos órgãos públicos e a crítica à escolarização promovida aos jovens inseridos nos projetos de educação pública. A tematização, também, sobre o sentido que os jovens elabora para o processo de formação tem assumido lugar nas discussões.

Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Estudos Sociais e Econômicos (Ibase) aponta uma elevada ociosidade dos jovens brasileiros, de 15 a 24 anos das regiões metropolitanas de Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Paulo e Brasília não estudam nem trabalham. A investigação realizada entre 2004 e 2005 tinha como foco a participação política da juventude; porém em um

recorte abrangendo categorias como educação, trabalho, cultura e lazer alcançaram este indicador. O relatório da Rede de Informações Tecnológica Latino-Americano - (Ritla), também reafirma a questão indicando que no país quase 7 milhões de jovens de 15 a 24 anos, o equivalente a 19,9 da população nessa faixa etária não estudavam e nem trabalhavam e que, este grupo era composto basicamente pelos jovens mais pobres e assentados em redutos populares e periféricos ao urbano e o Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ), formado por seis indicadores referentes à população de 15 a 24 anos, divididos em três áreas composta por Educação, Saúde e Renda, explicita o quanto o desenvolvimento juvenil é insatisfatório no país mesmo diante das políticas de assistência, de atendimento e de *institucionalização* da juventude promovidas pelos governantes. Assim, compreendemos que democracia e afirmação da cidadania e da educação juvenil são questões ainda merecedoras de reflexão a quatro décadas das lutas e movimentos sociais de redemocratização da sociedade brasileira.

Certamente, não se torna difícil afirmar que as indicações acima acenam diante de preocupações quanto às possibilidades de futuro reservadas à legião de jovens que, sem acessar e/ou permanecer em atividades educativas e trabalhistas, não conseguem escapar da exclusão social e são empurrados para uma invenção de sobrevivência sem quaisquer possibilidades de garantir o exercício pleno da cidadania prometida pela democracia e pela urbanidade, sobretudo quando vivemos sob um tempo marcado por novas configurações sociais, políticas e econômicas definidoras de novas práticas e exigências de exercício de cidadania inseridas pelos novos estágios que política e técnica se encontram.

A educação democrática e a invenção da cidadania da juventude dos filhos das classes populares são interrogações que persigo como temática de reflexão e investigação desde o meu ingresso na educação pública como professor em escola da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Algumas reflexões foram aproximadas como aluno do Curso de Especialização na Faculdade de Educação da UFF e no Mestrado em Educação na UERJ e outras são perguntas que não querem calar e, portanto, foram merecedoras de novos olhares e estudos. Naqueles períodos, o trabalho monográfico discutiu a presença dos especialistas no currículo escolar e a dissertação refletiu sobre questões que apontaram para compreensão sobre: *a vivência da juventude em uma sociedade de classes, Como os filhos da classe popular se inseriam no contexto da categoria juventude?, Quais as*

experiências juvenis permitidas e negadas?, Como se caracterizava a juventude na Baixada Fluminense?, Como os jovens das classes populares (re)significavam as suas esperanças?

As questões indicadas acima circularam na proposta de estudo do mestrado. Algumas foram tratadas e outras foram revisitadas ou abandonadas naquela etapa, pois na caminhada nem tudo eu consegui reparar pois compartilho com Maturana *que só é possível enxergar aquilo que compreendemos* e com Santos(1995) quando diz que *cada um de nós e todos nós somos uma rede de subjetividade*. Com certeza, a minha subjetividade me conduziu por um caminho onde foi possível olhar e reparar algumas coisas diante de tantas outras que silenciadas ou na sombra não se esgotaram no estudo do Mestrado e, assim dando continuidade à formação persigo a temática juventude e escolarização sustentada com novas iniciativas para investigação por outros e novos olhares que ora apresento, nesta etapa de conclusão de curso, implicadas com a temática jovens de periferia, escolarização e in/exclusão social.

Mas começar a dizer nunca é tarefa fácil, sobretudo, porque compartilho mais uma vez com Quintana que *ao escrever estou mais perguntando do que respondendo*, com Drummond porque interrogo pelas *chaves para chegar mais perto das palavras certas* e com Lispector porque entendo *que mesmo que a pergunta eu ainda não soubera fazer, mas foi por causa da busca da resposta* e da necessidade de compreensão que se impunha a mim é que persigo este itinerário de estudo sustentado em aprofundar a escolarização e in/exclusão de jovens de periferia em uma perspectiva de Estudos Culturais com abordagem de uma pesquisa qualitativa assentada nas atividades de pesquisa-ação e de narrativas de jovens e professores no cotidiano escolar.

E, ainda no âmbito, deste cotidiano escolar, reafirmamos que toda referência à juventude ou aos jovens empregada a partir dos movimentos deste estudo esta, intimamente, apontando para os alunos do sistema público de educação regular na localidade de Saracuruna-Duque de Caxias-RJ. Assim, objetivamos dar um tratamento mais aprofundado aos jovens que têm vivenciado as desigualdades sociais e que, convivendo rotineiramente com as interdições, necessitam desenvolver mecanismos de transpô-las para invenção de uma sobrevivência incluyente. Damos tratamento à escolarização dos jovens das camadas populares inseridos em dinâmicas sociais marcadas pelos processos de

exclusão e de negação de uma vida cidadã plena. Jovens que desde cedo ingressam na força de trabalho, participam do orçamento doméstico, tentam conciliar tarefas domésticas e do trabalho com as atividades de formação, assim como lutam pela incursão em rotinas de sociabilidade juvenil na periferia.

Portanto, reafirmamos que não tratamos de qualquer jovem ou de todos os jovens. Tratamos em nosso estudo dos jovens desta localidade e que são integrantes do sistema público de ensino; desses jovens que sofrem o preconceito de residir em uma localidade denominada de difícil. Mas como diz Forrester (1997) eles são habitantes de uma região onde um grande número de pessoas com vidas difíceis tentam sobreviver. Em nossa pesquisa dialogamos diretamente com aqueles que esperamos que sejam beneficiado com as reflexões apontadas, pois somente por eles o nosso movimento torna-se relevante, a nossa fala segue de encontro para estreitar engajamento e compromisso com uma prática educativa inclusiva e democrática para os jovens de periferia inseridos no sistema público de ensino nesta localidade em que pessoas com vidas difíceis são a cada dia desafiadas com a invenção da sobrevivência.

É deste lugar de onde falo e de onde os meus pés têm pisado. Deste modo, por este território e suas tramas, sou convocado a refletir sobre a escolarização dos jovens em projeto educativo e de política pública que se afirmam democráticos, participativos e includentes.

O itinerário decorrente da atividade de pesquisa nos leva a uma escola do município de Duque de Caxias, uma das principais cidades do estado do Rio de Janeiro com uma população expressiva distribuída em quatro distritos. Região identificada como dormitório da classe trabalhadora e reduto da violência, da impunidade, da miséria e da exclusão, ou seja: local de reduzida presença do estado. Fixada em Saracuruna, no 2º distrito da região, a escola eleita para a atividade de estudo foi fundada há quatro décadas e agrupa, aproximadamente, 1500 alunos configurando suas turmas com a presença de uma parcela significativa de jovens da classe popular na faixa etária de 12 a 25 anos.

No presente trabalho, que ora apresento ao leitor, sobre juventude, educação e periferia urbana abordo, como questões de estudo, a relação jovens e periferia dando tratamento para aspectos sobre definição do jovem, dificuldades, desafios e incomodações. A seguir, no que diz respeito à dimensão juventude e escola, abordo aspectos sobre a relação juvenil com a escola, a relação com os professores, o

compromisso e a implicação com o projeto de escolarização e a dimensão do estudo sobre juventude e educador aprofunda questões sobre a concepção que os professores têm sobre os jovens, a relação com o conhecimento e o compromisso do educador na escola de periferia urbana.

O estudo foi organizado em oito capítulos. O primeiro capítulo, Juventude, Cenários e Contextos, tematiza a juventude a partir de questões contemporâneas. O segundo capítulo, Estudos Culturais, Culturas e Educação, aprofunda aspectos dos Estudos Culturais como abordagem de investigação, entrelaçando cultura e educação.

Aspectos históricos e política da Educação Brasileira compõem as reflexões do terceiro capítulo e o quarto capítulo, Vulnerabilidade Social, Exclusão Social e Estigma, aponta questões sobre as desigualdades sociais e processos de exclusão e estigma.

A discussão sobre periferia urbana, a cidade Duque de Caxias e a escola constitui o quinto capítulo do estudo seguido da discussão teórico-metodológica sobre a produção de conhecimento no cotidiano escolar, definida como o sexto capítulo. A análise dos dados e a interpretação-compreensiva são etapas que compõem o sétimo capítulo e as considerações finais do trabalho são apresentadas no oitavo capítulo.

Ao concluir, reconheço a proposta dialógica e aberta deste estudo que submeto a conceituada Banca Examinadora, composta pelos expoentes educadores Mirian Paúra-UERJ, Lia Faria-UERJ, Sueli Thomas-UNIRIO, Mauricio Castanheira-UCP e Isabel Menezes-U.PORTO, para chegar mais perto, com as palavras certas. Porque se eu ainda não as trouxe é porque estou a procura de perguntas e respostas.

1 JUVENTUDE: CENÁRIOS E CONTEXTOS

As fronteiras foram riscadas no mapa. A terra
não sabe disso: são para ela tão inexistentes como
esses meridianos com que os velhos sábios a
recortaram.

Mario Quintana

Todo jovem anda de mãos dadas com o
inesperado.

Mirian Paúra, 2007

1.1.O fenômeno da mundialização: aspectos introdutórios

A temática da juventude e o seu processo de educação são fios de reflexão que venho puxando em meu itinerário de formação, de professor, de sujeito encarnado neste tempo histórico onde as condições dos jovens e a sua formação têm protagonizado tantos questionamentos e muitas reflexões endereçadas nos fóruns destinados a pensar o lugar da juventude nesta sociedade demarcada pelas novas configurações sociais, políticas, econômicas impostas pelos processos de globalização.

Na atualidade, os sujeitos, e em especial os jovens, são confrontados com uma diversidade de identidades que emergem com a globalização. A globalização inaugura práticas que articulam processos do global com o local e do local com o global. Na dimensão cultural e educacional esses processos ocorrem pela hibridação cultural e pelas diretrizes curriculares nacionais sintonizadas com o processo global. Como os jovens de periferia e o projeto educativo se reconhecem nesse processo? Quais as exigências que precisam entender e atender para transitar face às novas exigências de serem cidadãos nesta nova organização das relações, das políticas e das produções?

As relações sociais, com a globalização da economia mundial, tornam-se, nos planos econômico e político, cada vez mais transnacionais, sinalizam sobre um

modo de estar no mundo e sobre as exigências de novas habilidades e competências para tomar parte, interpretar e agir em territórios configurados sob a lógica da globalização. Objetivando subsidiar o acompanhamento da discussão, apresento o quadro com a síntese dos aspectos conceituais implicados na temática em discussão.

Quadro 1- conceitual:

Juventude	Grupo etário na faixa de 15 a 24 anos identificado como intervalo entre a infância e a vida adulta.
Cultura	conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, usos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade.
Educação brasileira	Processo educacional sistematizado e definido para a formação do cidadão.
Vulnerabilidade social	Diz respeito à falta de ativos materiais e imateriais a que determinado indivíduo ou grupo está exposto a sofrer futuramente alterações significativas em sua qualidade de vida.
Exclusão social	Estão aqui consideradas as populações com insuficiência de recursos materiais e também fragilizadas pela instabilidade do tecido relacional, não somente em vias de pauperização mas de desafiliação, ou seja, perda de vínculo societal.

Globalização	A globalização do mundo pode ser vista como um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades. Rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam e se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades
Territorialidade	A territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar.
Estigma	Um estigma é, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo; é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo
Periferia	Socialmente são áreas urbanas de concentração de moradores de população de baixa renda, carentes dos serviços básicos essenciais e que sofrem os efeitos de longos deslocamentos para atividades de trabalho, lazer, consumo, reforçando, assim, o ciclo da pobreza.

Como observa Hall(2003), a globalização não é um fenômeno novo. Sua história coincide com a era da exploração e da conquista européia na formação dos mercados capitalistas mundiais. Ações que, nos brasileiros conhecemos tão bem a partir da pedagogia do colonizador com o colonizado, da matriz com a sua colônia, do opressor com o oprimido e, mais recentemente, com os saberes da pedagogia da exclusão encarnada entre os países do hemisfério norte e do hemisfério sul, entre países ricos e pobres, entre sociedades acervo tecnológico e de sociedades agrárias, entre as elites e as classes populares.

Para Ianini (1997) a globalização do mundo pode ser vista como um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades. Rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam e se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades. Muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categorias ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos. Os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tensionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as idéias movem-se em múltiplas direções, desenraízam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se. Alteram-se as sensações e as noções de próximo e distante, lento e rápido, instantâneo e ubíquo, passado e presente, atual e remoto, visível e invisível, singular e universal. Está em curso a gênese de uma nova totalidade histórico-social, abarcando a geografia, a ecologia e a demografia, assim como a economia, a política e a cultura. As religiões universais, tais como o budismo, o taoísmo, o cristianismo e o islamismo, tornam-se universais também como realidades histórico-culturais. O imaginário de indivíduos e coletividades, em todo o mundo, passa a ser influenciado, muitas vezes decisivamente, pela mídia mundial, uma espécie de "príncipe eletrônico", do qual nem Maquiavel nem Gramsci suspeitaram. É assim que os indivíduos e as coletividades, compreendendo povos, tribos, nações e nacionalidades, ingressam na era do globalismo. Trata-se de um novo "ciclo" da história, no qual se envolvem uns e outros, em todo o mundo. Ao lado de conceitos tais como "mercantilismo", "colonialismo" e "imperialismo", além de "nacionalismo" e "tribalismo", o mundo

moderno assiste à emergência do "globalismo", como nova e abrangente categoria histórica e lógica. O globalismo compreende relações, processos e estruturas de dominação e apropriação desenvolvendo-se em escala mundial. São relações, processos e estruturas polarizadas em termos de integração e acomodação, assim como de fragmentação e contradição, envolvendo sempre as condições e as possibilidades de soberania e hegemonia. Todas as realidades sociais, desde o indivíduo à coletividade, ou povo, tribo, nação e nacionalidade, assim como corporação transnacional, organização multilateral, partido político, sindicato, movimento social, corrente de opinião, organização religiosa, atividade intelectual e outras, passam a ser influenciadas pelos movimentos e pelas configurações do globalismo, e a influenciá-lo. São articulações, integrações, tensões e contradições, envolvendo uns e outros, organizações e instituições, ou as mais diversas realidades sociais, de tal forma que o globalismo pode aparecer mais ou menos decisivamente no modo pelo qual se movem indivíduos e coletividades no novo mapa do mundo. Gilberto Freire(1998) explica a origem da sociedade brasileira entre a casa grande e a senzala e Da Matta(1984) explicita aspectos das relações sócio-culturais entre a casa e a rua. E hoje como explicar o mundo, as suas desigualdades sociais, a exclusão e as novas configurações sociais, políticas e econômicas a partir de todos os lugares e de lugar nenhum? As desigualdades existem e defendemos que é atribuição do estado acabar com elas a partir de investimentos e reivindicações tensionadas entre sociedade e estado. No entanto, como responder o desafio de suspender as desigualdades sociais quando estudos sobre a globalização apontam que as tesões se colocam para além da relação sociedade e estado (IANINI,1997)? É, cada vez mais urgente, definir e interpretar o mundo, na atualidade, a partir do lugar da escola de periferia situada entre fronteiras ao mesmo tempo desterritorializadas. Nesta etapa, é preciso estar atento Quais à formação e aos desafios e às competências que um projeto pedagógico localizado/deslocado entre um território global e local deve responder. Refletir sobre os modos de pensar e agir no mundo definidos pelos sujeitos da escola, de que se ocupam os diferentes componentes curriculares das áreas do conhecimento face as novas configurações sociais, a função social de uma escola de periferia ,atravessada pelos processos de globalização, implícitos nas diretrizes curriculares implicadas com a produção do saber produtivo, assume junto aos jovens educandos de classes populares, as fronteiras que também estão colocadas no projeto pedagógico e quais aquelas que

o próprio projeto pedagógico coloca na escolarização de jovens populares são abordagens relevantes na atualidade. Quais as implicações atuais trazidas à escolarização de jovens populares face ao itinerário de propostas pedagógicas que foram cúmplices da formação de uma classe dirigente reprodutora das desigualdades sociais a partir das ideologias liberais, quais são as implicações que um projeto educativo assentado outrora em práticas e ideologias contra-hegemônicas responde nesta etapa, qual é o projeto educacional que precisamos adotar neste território que desliza entre o global/local e o local/global, como enfrentar o debate das questões sociais, face ao deslocamento de uma periferia local para uma periferia global, no lugar do projeto pedagógico de uma escola de periferia, qual é o lugar da pedagogia, desenvolvida na periferia, na trama sociedade, democracia e cidadania globalizadas são questões que devem sustentar o debate do compromisso profissional frente à novas configurações sociais. Embora saibamos que as culturas transgridem as fronteiras (Hall,2003), o desafio nosso reside em saber quais, onde e como as práticas pedagógicas de uma escola de periferia podem ser originadas abordando reflexões e conhecimentos que defendemos como necessários nos dias atuais para que os jovens, assentados em uma cartografia demarcada pelas reduzidas presença do estado, de acesso e permanência em projetos sócio-educativos incluídos e de oportunidades de escaparem de um script de invenção da sobrevivência para avançar em um projeto de vida mais autêntico e inclusivo? Como o processo de escolarização contribui para que os jovens de periferia possam fortalecer reflexões sobre as desigualdades sociais e investir em superá-las? Sader (1999) nos alerta que:

(...) a massa da população despossuída tem ao mesmo tempo, baixo nível educacional, a vida imensa da maioria das pessoas é gasta na sobrevivência.(...).

O conhecimento tem sido, senão monopólio, pelo menos instrumento essencial de reprodução das condições de existência do poder as minorias. Ou ele não está nas mãos dos que a necessitam desesperadamente ou, quando poderiam se transformar em alavanca para a emancipação da maioria da humanidade, ficam restritas em círculos acadêmicos. Assim, o conhecimento não se torna veículo para que os homens compreendam suas vidas, decifrem por que seu trabalho produz a riqueza alheia e por que a vida da grande maioria da humanidade é de sofrimento e não de felicidade. Entender as condições de produção do conhecimento é a forma de compreender que tipo de conhecimento é produzido, por quem, para quem, para que (1999: 12-13).

O projeto de escolarização de jovens populares deve responder aos desafios que os processos de globalização assumem nas múltiplas dimensões da dinâmica social. O lugar que a globalização reserva ao projeto educativo e qual o lugar que o projeto educativo reserva à globalização é uma compreensão relevante.

Já nos diziam os versos *navegar é preciso, viver não é preciso*. E, agora, quais são os sentidos de vida que podemos inventar diante de uma conjuntura de políticas que reedita que viver continua não sendo preciso quando o sujeito não se revela um ser produtivo capaz de agregar mais valor aos bens e serviços que a lógica capitalista requer, mas que explorar é preciso, cada vez mais, como produção de uma existência que desterritorializa culturas e grupos produzindo como novos sentidos um único modelo de estar no mundo e com o mundo: a lógica da existência produtiva retirando e apagando dos sujeitos memórias e quaisquer outras pistas de pensar e estar no mundo diante da opressão das memórias que os processos de globalização assumem.

A expropriação das memórias é uma das maiores violências que se abate sobre os sujeitos que são retirados do lugar de lembrar, sobre as lembranças que são retiradas do lugar dos sujeitos; *digas do que não consegues lembrar que direis o quanto foste oprimido* (Proust, 1983).

As lutas por novas rotas e tratados, face à globalização atual, exigem desterritorializar sujeitos e práticas, ideologias e estatutos, culturas e vínculos, regulamentos e desregulamentos e inauguram novos paradigmas aos homens e às suas ações, às etnias, às gerações e aos gêneros, aos modos de pensar e convencionar, às criaturas e criações.

Face a esta dinâmica, devemos interrogar não o lugar das tradições e do que fizeram de nós, mas no lugar onde estamos o que fizemos de nossas tradições ontológicas e de nossas memórias histórico-sociais. Como o processo de escolarização de jovens de periferia urbana tem respondido o sentido de educar é uma demanda de reflexão atual. A escola deve tematizar sobre a existência de um humanidade desterritorializada, tem de contribuir para que os seus educandos, jovens de periferia, possam fortalecer os seus olhares sobre estes fenômenos, exercendo uma postura crítica. Não pode a escola somente investir na defesa e na adesão de um projeto de sociedade sintonizado com estas novas configurações sociais que os processos de globalização definem; é preciso colaborar para uma reflexão mais pontual sobre os sentidos da existência

assumindo o seu lugar de fomento de pensar, criticar, intervir em desvelar o mundo, suas configurações e perspectivas.

No plano sócio-cultural, a globalização acena com a possibilidade de uma cidadania ampliada via as possibilidades de um intercâmbio sócio-cultural para além das fronteiras e territórios. Pessoas, grupos e culturas entram em contato direto, confrontam diferenças, assumem valores e práticas, estabelece-se uma relação de reciprocidade entre as diferenças, as linguagens culturais, as etnias, as gerações e os gêneros anunciando um movimento cidadão face as novas articulações produzidas pelas novas redes de relacionamento, tolerâncias, parcerias, definindo um novo território: o das relações interculturais. Mas o que podemos compreender por uma cidadania ampliada e universal face aos processos de exclusão social em que estão assentadas a maior parte da população mundial.

As novas relações interculturais estabelecidas demandam uma agenda para revisitar tratados, convenções, constituições, códigos civis, tributários, as próprias políticas e funções dos estados, editam códigos de institucionalização de gerações, desregulam estatutos legais construídos historicamente e, entre outras ações, ainda na dimensão sócio-cultural, produz novos saberes e a necessidade de uma educação para conviver na cultura global; assim como editam diretrizes e estatutos para que os sujeitos possam, neste novo estágio civilizatório, transitar entre um mundo desterritorializado e sem fronteiras.

1.2 Memória social e globalização

A partir da década de 90, vamos reunindo informações sobre como as nações passam a revisitar os seus sistemas e projetos educativos à luz das novas configurações sociais definidas pelos processos de globalização que inscrevem novos modos de pensar e estar no mundo.

Benjamin (1993) e Hobsbaum (1995) defendem que na memória social repousam promessas que precisam ser lembradas face às dinâmicas que o processo civilizatório assumem. Para Benjamin (1983) a tarefa crítica materialista será justamente revelar esses possíveis esquecimentos, mostrando que o passado comportava outras possibilidades de escolha, de futuros além do que se

concretizou, ou seja, resgatar do esquecimento aquilo que teria podido fazer a nossa história uma outra história, retirando do silêncio um passado que a história oficial não conta..A destruição do passado, isto é, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações do passado é um dos fenômenos mais característicos do final do século XX. Para Hobsbawm (1995) quase todos os jovens contemporâneos crescem numa espécie de presente contínuo sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

Mas as promessas repousadas nas memórias dão conta de responderem aos desafios que os processos de globalização nos apresentam junto ao mundo, aos sujeitos, às instituições e aos seus estatutos e diretrizes?

Os processos de globalização apontam para um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas, jurídicas, trabalhistas e educativas que traduzem o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista assentado no estado da técnica e da política. No final do século XX, face aos avanços da ciência que produziu um sistema tecnológico assentado nas técnicas de informação e das políticas definidoras de um mercado dito global, nos deparamos com a arquitetura da globalização onde, pela primeira vez na história da humanidade, um conjunto de técnicas e de políticas envolve o planeta transpondo fronteiras e reorganizando o espaço-tempo e as relações a partir de uma dinâmica que parece combinar a universalização e a eliminação de fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro (Souza Santos, 2002 e Santos, 2003).

Assim, como interage de modo mais diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhes são concomitantes, tais como o aumento das desigualdades sociais entre países ricos e pobres, a catástrofe ambiental, os conflitos de etnias, a migração internacional, a falência dos estados e a emergência de outros, a proliferação de guerras civis, a organização da crise globalmente, a democracia formal. Ainda a desregulamentação do mundo do trabalho e de suas relações, o desemprego invade todas as classes sociais, a própria idéia de sistemas de classes sociais é revisitada a partir da geração de uma classe capitalista transnacional a surgir onde as desigualdades sociais ficam desterritorializadas porque serão reproduzidas no globo, ou seja, em todo lugar e ao mesmo tempo em lugar nenhum. O novo estado mínimo é configurado para legitimar esta nova arquitetura, privatiza-se serviços sociais, enxuga-se as políticas públicas, os países

periféricos e semiperiféricos são os mais vulneráveis, a distribuição da riqueza mundial se agrava, $\frac{1}{4}$ da população mundial vive na pobreza absoluta, os países mais pobres reúnem 90% de doenças que ocorrem no mundo e não dispõem de 10% de recursos globais para investir na saúde, $\frac{1}{5}$ da população mundial não tem acesso a serviços modernos, metade da população mundial não tem acesso a medicamentos básicos (Souza Santos, 2002).

No que diz respeito à cultura, a idéia de uma cultura global tem sido um dos principais projetos da modernidade e acredita-se que os fluxos transfronteiriços de bens, capital, trabalho, pessoais idéias e informações originou convergências, isomorfismos e hibridizações entre as diferentes culturas nacionais, sejam os estilos da arquitetura, de moda, de hábitos alimentares ou consumo cultural de massas. (Souza Santos, 2002).

Na verdade, não há como negar que a globalização exerce um impacto uniforme em todas as regiões do mundo e em todos os setores, serviços e atividades; assim como reconhecemos que este mesmo processo não tem respondido à suspensão das desigualdades sociais mesmo com o avanço do progresso das ciências, das tecnologias e das articulações que a ação política tem assumido em territórios transnacionais e que não podemos deixar de defender a exigência de um projeto educativo atravessado pelas discussões das novas configurações sociais com as quais a juventude e as suas famílias se deparam neste mundo globalizado. Em cada parte onde surge uma nova frente de trabalho, originada pelas instalações das empresas transnacionais, assenta-se um reduto da classe trabalhadora com os seus jovens; todos com expectativas serviais orientando o projeto de vida, isto é, de sobrevivência. Mas, como observa Forrester (1997), o pior não é quando estas organizações chegam. Os dilemas e as tramas da exclusão são mais profundamente evidenciados quando as organizações abandonam estas regiões, estas pessoas, estas gerações, estas etnias partindo para “novas colonizações” em outros territórios.

Santos(2000 pag.18) observa que:

“há uma fragilidade muito grande nessa globalização, e é por isso que o Brasil tem que ser controlado de fora, porque se o Brasil mudar de idéia um pouquinho, pode levar o mundo por água abaixo. Por isso o Brasil é hoje um dos países mais vigiados de fora, na sua política interna e externa, na sua política social, na sua política educacional...”

Comentando sobre globalização, natureza e ecologia, o autor observa que uma parcela da atividade intelectual, na atualidade, é comandada a partir de centros de poder por meio de fóruns instalados como seminários internacionais, prêmios oferecidos, viagens, publicações, onde as temáticas são politicamente articuladas e inauguram uma agenda de pensamento único (Santos,200, pág.19).

Se a globalização desterritorializa e territorializa geograficamente, isto é, o lugar ocupado como defende Santos (2000), face aos interesses próprios porque a mesma não pode exercer seu poder diante das pessoas e instituições que ocupam lugares e, sobretudo, aqueles definidos como periféricos, à margem e sentenciados à classe popular e operária sempre serviçal à urbanidade, dos serviços que a cidade oferece a poucos e nega a muitos como ,cotidianamente, jovens e familiares populares vivenciam face ao deslocamento entre o mundo que habitam e o que servem.

1.3 Juventude e contexto social

No cenário nacional, segundo dados do Dieese, os jovens compõem 46% dos desempregados no país e 18% do segmento entre 15 e 17 anos estão fora da escola elevando a taxa de evasão no período de 2003-2005. O Censo Escolar e a avaliação do rendimento do ensino promovidos pelo MEC apontam que evasão e repetência crescem no Ensino Médio e que o desempenho dos alunos da 4ª série e concluintes da 8ª série no território brasileiro são sofríveis; assim como os dados explicitados no relatório do estudo do Banco Mundial sobre educação¹.

Assim, de acordo com o relatório do Banco Mundial, os países em desenvolvimento precisam investir em seus jovens promovendo educação, saúde e desenvolvendo habilidades essenciais à inclusão frente ao universo de 1,3 bilhões de pessoas de 12 a 24 anos no mundo. Deste universo 140 milhões de jovens estão na América Latina, sendo que no Brasil 14% estão na faixa dos 10% mais pobres da população, são analfabetos e apenas 4% estão na economia formal. Conforme

¹ Revista Exame.Editoria Economia,29/09/06 e Folha de São Paulo.Cotidiano,01/10/2006.

relatório da ONU a América Latina é a região mais lenta na meta de reduzir a pobreza extrema onde milhões de pessoas continuam sem acesso ao consumo de água potável e à escola².

O Conselho Nacional da Juventude e o Movimento Quero Mais Brasil sinalizam para a necessidade de definir políticas públicas e articulação da sociedade civil para melhoria da qualidade de ensino para jovens; assim como movimentos mundiais debatem a educação de jovens como uma das metas do milênio. Mas qual é a concepção de educação juvenil que recomendam? Quais são as diretrizes que orientam a escolarização destes jovens? Como a escola em seu projeto pedagógico responde aos desafios de uma educação incluyente para a juventude popular neste cenário?

Acrescentamos ainda que, de acordo com o relatório da Rede de Informações Tecnológica Latino-Americana (Ritla)³, quase 7 milhões de jovens de 15 a 24 anos foram apontados como ociosos na sociedade considerando que não estudavam e nem trabalhavam; grupo composto basicamente pelos jovens mais pobres e assentados em redutos populares e periféricos ao urbano e que o Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ), formado por seis indicadores referentes à população de 15 a 24 anos, divididos em três áreas compostas por educação, saúde e renda, explicita o quando o desenvolvimento juvenil é insatisfatório no país mesmo diante das políticas de atendimento e da institucionalização da juventude promovidas pelo governo.

A educação é avaliada a partir da taxa de analfabetismo juvenil, percentual de jovens que integram a educação básica ou superior e a qualidade do ensino. Neste quesito educação identificamos 2,4% de jovens analfabetos, 46,9 estudam, sendo 33,1% no ensino médio ou superior e que o desempenho caiu 3,6% no componente curricular de Língua Portuguesa e 11,3% em Matemática aos de 1995 e 2005 considerando as notas médias do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio na avaliação do Saeb-MEC.

Segundo os dados do IBGE(2002), os jovens são um grupo etário muito numeroso no país. No Brasil há aproximadamente 34,18 milhões de jovens na faixa de 15 a 24 anos representando 20,13% da população. Este grupo etário indica, para

² Folha de São Paulo e Jornal do Brasil, julho de 2006.

³ Fonte; Relatório de Desenvolvimento Juvenil, 2007. Julio J. Wouselfisz. Instituto Sangari e Ministério de Ciência e Tecnologia. Ritla.

os governantes, formuladores de políticas públicas, lideranças, gestores e educadores, que há uma exigência de atender as demandas juvenis com uma agenda social de atendimento, sobretudo quando temos 84% desta população inserida em sistemas públicos de educação do país. A região Sudeste, onde o se insere o nosso estudo, apresenta 13, 74 milhões de jovens, onde cerca de 39,6% das pessoas têm de 15 a 24 anos e dos inseridos em atividades de trabalho 24, 6% recebem remuneração até meio salário mínimo.

No que diz respeito ao quesito saúde, localizamos 17.994 jovens assassinados, 8.138 vítimas de trânsito e outros meios de transporte, 1652 suicídios praticados em 2005, o equivalente a 75 óbitos por causas violentas para cada 100 mil jovens, 12.343 mortes por doenças, problemas de saúde ou no parto, o equivalente a 33,3 óbitos para cada 100 mil jovens.

A renda familiar por pessoa apresentou que cada jovem vivia em lares com renda média mensal de 1,22 salários mínimos. Deste modo, o Índice de Desenvolvimento Juvenil no Brasil corresponde a 0,535 ocupando o estado do Rio de Janeiro o 8º lugar com o índice de 0,548 com as seguintes classificações por categoria: analfabetismo-7º, qualidade de ensino-9º, % de jovens no Ensino Médio ou Superior – 4º, mortalidade por violência- 27º, mortalidade por doença -20º e renda – 4º .

1.4 Juventude e panorama regional

Sendo o Brasil um país de contrastes e desigualdades que se sobrepõem, é relevante destacar os jovens nas regiões brasileiras considerando que a juventude corresponde a cerca de 20,13% da população.

1.4.1 A juventude do Norte

A região Norte tem cerca de 8,25% dos jovens do país, o que corresponde a aproximadamente 2,86 milhões de pessoas de 15 a 25 anos caracterizando, deste

modo, a região com a segunda maior taxa de jovens do país com a menor remuneração, ou seja, aqueles que ganham até, no máximo, meio salário mínimo e 23,19% dos jovens 15 a 19 anos frequentam o ensino médio

1.4.2 A juventude do Nordeste

A região Nordeste possui 10,9 milhões de jovens, que correspondem a cerca de 31,42% do total dos jovens brasileiros, apresenta a pior remuneração de todo o país com 94,% ganhando até meio salário mínimo e tem indicadores de apenas 21,2% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio sendo a taxa mais baixa do cenário nacional.

1.4.3 A juventude do Sudeste

A região Sudeste reúne 14,74 milhões de jovens e cerca de 39,6% de pessoas têm de 15 a 24 anos e apresenta a menor proporção de jovens com remuneração até meio salário mínimo. A presença de jovens de 15 a 19 anos no ensino médio tem uma taxa de 28,3% sendo a região com o maior número de jovens inseridos em projeto de escolarização.

1.4.4 A juventude do Sul

O Sul abriga 13,7%, isto é, 4,75 milhões de jovens, 28,5% recebem até meio salário mínimo e a presença de jovens de 15 a 19 anos no sistema escolar do ensino médio corresponde 25,66%.

1.4.5 A juventude do Centro-Oeste

O Centro-Oeste tem 2,4 milhões de jovens representando 7,01% do total nacional, 32% recebem até meio salário mínimo e 25,64% dos jovens de 15 a 19 anos estão matriculados no ensino médio.

1.5 Juventude como categoria social

Entender a juventude como um conceito cultural e histórico implica em contextualizar a sua visibilidade como categoria social na sociedade não apenas procurando compreender os diversos processos de construção de sua identidade, porém exige situá-la no contexto social aproximando o estudo deste grupo etário às relações que perpassam a sua condição.

Pais (1993) observa que a própria sociologia da juventude é escorregadia ao apontar duas tendências onde numa delas a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, prevalecendo aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam essa fase de vida – aspectos que fariam parte de uma cultura juvenil específica, portanto, de uma geração definida em termos etários e em outra tendência a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, de situações econômicas, de parcelas de poder, de oportunidades; ou seja, neste sentido a juventude é tomada como um conjunto social onde o principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais.

Flitner, traduzido por Schuman (1968), define que os estudos científicos referentes à infância e à juventude, bem como os inícios de um empirismo sociológico, datam do século XVIII diversificados em várias disciplinas referentes ao ser e à posição destacada do homem no mundo dos seres vivos, assim os estudos foram, inicialmente, tematizados pela Filosofia especulativa e prática, pela Biologia comparativa e pelas Psicologias.

A preocupação com os jovens, na verdade, não é inaugural e resulta da incomodação instalada em cada momento histórico que aponta para a necessidade de reflexão e de orientação à formação na sociedade.

Embora o alcance da definição sobre a juventude seja limitado, pela inexistência de uma uniformidade de hábitos e valores dos jovens de uma mesma sociedade, é possível reunir alguns investimentos realizados para definição dos jovens como grupo etário.

Como registra Carrano(1999):

A noção de juventude é resultante da experiência social de terminado tempo histórico. A experiência social contemporânea fez da identidade juvenil algo profundamente associado ao hedonismo e ao sentido lúdico das práticas de lazer, seja na forma de consumo individual do tempo livre ou ainda nas práticas em que o sentimento de pertencimento a um grupo dá a tônica dos relacionamentos.

Melucci (1997) diz que a juventude é inaugurada quando, na adolescência, a infância é deixada para trás e são dados os passos iniciais para a vida adulta e para Abreu (1997) a juventude define-se por:

(...) tratar-se de um período de vida humana compreendido entre o fim da infância e o início da vida madura. A juventude tem limites mínimos e máximos, e esses limites variam em cada momento histórico. É, portanto, uma noção construída socialmente, que não pode ser definida a partir de critérios exclusivamente biológicos, psicológicos, jurídicos ou sociológicos.

Abramo (1994) alerta que a estrutura e a função dos grupos variam de sociedade para sociedade como, por exemplo, nas sociedades primitivas, onde a passagem para da infância para a vida adulta é uma ação institucionalizada e ritualizada, indicando funções e lugares definidos no sistema social. Já, nas sociedades modernas, a acentuada divisão do trabalho, a segregação da família das outras esferas sociais e ao aprofundamento das orientações universalistas indicam uma descontinuidade entre a infância e o mundo do adulto, revelando a existência de um longo período de preparação para ingresso na vida madura e para que, através de processo identificatório, o indivíduo finalmente possa assumir sua condição adulta, disto resulta a convocação da formação escolar para esta tarefa que por não preencher totalmente as necessidades surgidas na personalidade dos jovens quase provoca um agrupamento espontâneo de pares, ou seja, como a autora

constata, a categoria juventude é uma invenção própria da sociedade moderna como um momento de transição no ciclo da vida, da infância, da maturidade, que corresponde a um momento específico em que os indivíduos processam sua integração e se tornam membros da sociedade por aquisição de componentes da cultura e da associação de papéis adultos, assim define-se como etapa em que o indivíduo se prepara para constituir plenamente como sujeito social, livre, integrando-se socialmente e apto PR ter interiorizado valores, normas e comportamentos .

1.6 A juventude como problema social

A tematização da juventude, pela abordagem de problemática social, como observa Abramo (1997), é histórica, apresenta-se em ciclos definidos e torna-se objeto de atenção por representar uma ameaça de ruptura com a continuidade social, revelando-se ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja por desvio dos jovens quanto a sua integração, por problemas localizados no própria indivíduo, seja por conflitos nas instituições, seja por movimentos juvenis que objetivam mudanças ou porque a geração juvenil ameace romper com a transmissão da herança cultural.

1.6.1 A problemática juvenil nos anos 50

Nos anos 50, o problema social dos jovens era a predisposição generalizada à transgressão e à delinquência vistas como quase como uma manifestação natural inerente aos jovens definida como *rebeldes sem causa*, ou seja, nesta etapa assume uma dimensão social a idéia originada em século anterior sobre a juventude como uma vida turbulenta, difícil, perturbadora, que demandava cuidados especiais, levando a localizar a questão na formação de culturas juvenis antagônicas à sociedade adulta e indicar medidas educativas de controle para contenção da problemática. Posteriormente, há um entendimento de que o desconforto e agitação

juvenil estavam circunscritos a significado das culturas juvenis como espaço de socialização diferenciado e de apenas uma etapa desviante da integração ao mundo adulto (ABRAMO,1997).

1.6.2 A problemática juvenil nos anos 60 e 70

A problemática juvenil nos anos 60 e 70 é reconhecida como sendo o de toda uma geração ameaçadora da ordem social nas dimensões política, cultural, moral, crítica da ordem e por implantar atos de busca por transformações como movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários e a todas as formas de dominação. Assim, os jovens aparecem, para a sociedade, com categoria portadora de mudança e geradora de medo pelo pânico por transformações profundas. No Brasil, esta etapa, a visibilidade alarga pelo engajamento dos jovens de classe média, ensino secundário e universitário na luta contra o regime autoritário e pelos movimentos culturais que questionavam padrões morais, sexuais e de consumo e propriedade. As práticas juvenis foram reprimidas, perseguidas tanto pelo comportamento (uso de drogas, vestuário) quanto pelas idéias e ações políticas. Ainda, nesta época, após o refluxo dos movimentos juvenis, há uma (re)significação da juventude reconhecida de forma positiva como geração idealista, politizada, criativa, comprometida com as questões sociais, revolucionária e identificada com uma sociedade democrática e cidadã (ABRAMO,1997).

1.6.3 A problemática juvenil nos anos 80

A juventude, nos anos 80, aparece como patológica por ser oposta à oposta a da geração dos anos 60. Assim, definida como individualista, consumista, conservadora e indiferente às questões sociais recusando-se a assumir o papel de inovação cultural. Deste modo, a problemática é constatada pela incapacidade juvenil de alinhar-se ao compromisso social, político e transformador (ABRAMO,1997).

1.6.4 A problemática juvenil nos anos 90

Nos anos 90, a visibilidade social dos jovens sofre um pouco de alteração em relação à geração passada e já não são mais a apatia ou a desmobilização que a definem. Surge, no cenário urbano, uma legião de jovens envolvida em diversos tipos de ações, individuais e coletivas, como meninos de rua, as galeras e gangues, os jovens envolvidos em movimentos *dark*, *funk*, *skatistas*, *cluber*, etc. No entanto, as figuras juvenis mais em evidências são os jovens pobres que aparecem nas ruas, jovens em situação de risco, infratores, envolvidos com drogas e tráficos, jovens vitimizados e ameaçadores da ordem social. A problemática assenta-se, nesta época, em atenção a comportamentos que levam a situações de desvio social e resultado da falência das instituições de socialização, de profunda cisão entre os integrados e os excluídos socialmente, ou seja, os jovens encarnam todos os dilemas e dificuldades com que a própria sociedade tem enfrentado (ABRAMO, 1997)

1.6.5 A problemática da juventude sem perspectivas

Forrester (1997), observando a juventude inserida em bolsões de miséria, compreende que para estes jovens, destinados de antemão a esse problema, fundidos com ele, o desastre é sem saída e sem limites, nem mesmo ilusórios. Toda uma rede rigorosamente tecida, que já é quase uma tradição, lhes proíbe a aquisição não só de meios legais de viver, mas também de qualquer razão homologada para fazê-lo. Marginais pela sua condição, geograficamente definidos antes mesmo de nascer, reprovados de imediato, eles são os “excluídos” por excelência. Virtuoses da exclusão! Por acaso eles não moram naqueles lugares concebidos para se transformar em guetos? Guetos de trabalhadores, antigamente. De sem-trabalho, de sem-projeto, hoje. Por acaso esse endereço não indica uma daquelas no man’s land –que se mostram como tais, sobretudo em face de nossos critérios sociais – consideradas “terras de ninguém” ou “terras dos que não são homens”, ou mesmo de “não-homens”? Terrenos que parecem cientificamente criados para uma vida periclitante. Terrenos vagos, e quantos! Esses “jovens”, que não se limitarão a representar “os jovens”, mas que se tornarão adultos, que envelhecerão se suas vidas lhes proporcionar vida, terão que carregar, como todo

ser humano, o peso cada vez maior dos dias futuros. Mas um futuro vazio, no qual tudo o que a sociedade dispõe de positivo(ou que ela dá como tal) parece que foi sistematicamente suprimido de antemão. Que podem eles esperar do futuro? Como será a sua velhice, se chegarem até lá? É imediata e flagrante aqui a situação de injustiça e de desigualdade, sem que os interessados sejam os responsáveis, sem que eles próprios se tenham colocado nessa situação. Seus limites já estavam fixados desde antes de nascer e os corolários desse nascimento eram previstos como rejeições, como exclusões mais ou menos tácitas, ligadas a tanta indiferença (FORRESTER, 1997:57-58).

A problemática juvenil, diante dos processos de globalização, apontam para atenção a questão dos jovens em situação de vulnerabilidade social, de excluídos e estigmatizados

1.7 Juventude e visibilidade

Na América Latina, a juventude torna-se visível somente a partir da década de 60, com a crise do modelo econômico excludente que atinge a maioria dos filhos das classes trabalhadoras. Entre as décadas de 60-70 a grande maioria da juventude brasileira não era visível. A condição juvenil era abordada a partir da análise do comportamento político tendo a sua capacidade desenvolver uma postura crítica e transformadora da sociedade. Assim, a condição juvenil identificada era aquela protagonizada pelos jovens filhos das classes médias inseridos em sistemas de ensino superior. Os estudos sobre a juventude popular tratavam de questões relacionadas à marginalidade juvenil ou das relações com o trabalho/emprego (Marques, 1999).

1.8 Juventude e educação

Uma reflexão interessada, comprometida e competente deve atravessar as políticas educacionais, assim como a problematização sobre concepções e

diretrizes de uma educação que se quer emancipadora e dialógica para com os cenários que os processos de exclusão editam entre os territórios e as novas fronteiras que são inauguradas junto as classes majoritárias mundiais pelas ideologias que anunciam um mundo para todos, porém não anunciam qual é o lugar para as classes populares e dos seus filhos.

As contribuições de Fávero (1996), em estudo sobre as Constituições e a Educação, observam as lacunas que historicamente a escolarização da população brasileira apresenta pela ausência de um projeto social comprometido com políticas públicas de educação face aos educandos sem assistência do estado brasileiro. Ao longo dos itinerários inaugurados pelos períodos históricos que atravessamos desde o Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império até a Nova República ainda não conseguimos universalizar a educação básica, mesmo com o indicativo do governo de que 97% das crianças e jovens estão assistidos em sua escolarização, quando sabemos que entre o discurso e a oferta temos ainda números elevados de educandos que sofrem o fracasso escolar datado, historicamente, com a demanda e com o acesso da classe trabalhadora à escolarização.

Na escolarização de crianças e jovens das camadas populares sabemos que muitos projetos educativos incluem para certificar a exclusão e legitimar que o fracasso é do educando, pois mesmo com a edição da Constituição Cidadã de 1988, da Lei 9.394/96 de Diretrizes da Educação Nacional e o seu princípio de conferir autonomia e autoria às escolas para elaboração de seus projetos pedagógicos, dos Parâmetros Curriculares Nacionais com suas diretrizes de conteúdos contextualizados, dos planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, do Estatuto da Criança e do Adolescente e dos projetos e institucionalização de órgãos de fomento e promotores da cidadania juvenil, ainda não fomos capazes de suspender interdições que não possibilitam que os jovens avancem em um projeto de escolarização. Sabemos que apenas 23% da população apresenta formação no Ensino Médio e a cada dia somos alertados sobre as taxas de elevação da evasão que a escolaridade neste nível têm sinalizado.

O extrato social do fracasso do projeto de escolarização da classe popular, sobretudo em territórios marcados pelas desigualdades sociais, marca e define vidas pela exclusão, pela seletividade em uma sociedade em que *a maioria não cabe*. Sujeitos e projetos de vida, a construção da vocação, o desenvolvimento de talentos, da onilateralidade humana, de habilidades e competências, de ações

criadoras e criativas, os sentido da afirmação da cidadania, são encurralados em fronteiras de exploração, de exclusão e de sobrevivência, em territórios vulneráveis, que retiram quaisquer possibilidades dos jovens das classes populares tornarem –se dirigentes.

Tantas vidas encurraladas, manietadas, torturadas, que desfazem, tangentes a uma sociedade que se retrai. Entre esses despossuídos e seus contemporâneos ergue-se uma espécie de vidraça cada vez menos transparente. E como são cada vez mais vistos, como alguns os querem ainda mais apagados, riscados, escamoteados dessa sociedade, eles são chamados de excluídos. Mas, ao contrário, eles estão lá , apertados, encarcerados, incluídos até a medula! Eles são absorvidos, devorados, religados, submissos e decaídos,(...) jamais completamente, não jamais suficientemente expulsos! Incluídos, demasiado incluídos e em descrédito (Forrester, 1997,pá.15).

A cultura do silêncio precisa ser rompida por um projeto educativo endereçado a suspender o emudecimento daquelas vozes que estão encurraladas, assim como os seus projetos de existência, face a possibilidade de enxergar o mundo e nele intervir, realizar as próprias escolhas, serem autores do projeto de vida, organizar e transpor barreiras que se colocam entre a exclusão e a inclusão. Mas também sabemos que não é qualquer conhecimento, qualquer projeto de escolarização que sustenta uma dimensão educativa que conjugue os atos de ver, dialogar e agir face às tramas das configurações de um mundo orientado cada vez mais pela produção e pela concentração de riquezas.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pela ruptura de amarras reais , concretas de ordem econômica, política, social, ideológica, etc, que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (Freire,1992,pág,99).

1.9 A problematização do estudo

A problematização apresentada em nosso estudo está situada no campo dos Estudos Culturais sobre da juventude compreendendo a juventude como uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares

circunstâncias econômicas, políticas, sociais e implicada por determinações das condições das desigualdades sociais e, em nossa abordagem, de periferia urbana. Deste modo, contribuindo também para com o desafio de desmistificar a juventude como um mito e compreendê-la como um significado social e cultural.

Nas sociedades industriais modernas, o tema da juventude se transforma em uma reflexão diante de um elenco de questões que a modernidade reúne. “O tempo de espera”, aquele que se estabelece entre o intervalo da infância e da vida adulta, assume questão relevante, assim como a educação escolar dos jovens e, sobretudo, daqueles da classe popular.

A seguir, os estudiosos retomam os debates sobre a importância dos jovens como atores políticos, distanciando-se da reflexão associada à classe estudantil universitária pertencente às classes privilegiadas da sociedade e avançando a discussão para juventude como classe trabalhadora que sofre o processo de exclusão.

Marques (1999) registra que até meados da década de 80, a maioria dessas interpretações tem como referência a comparação com os movimentos juvenis dos anos 60 em relação aos quais os movimentos espetaculares da década de 80 apareciam com significados de uma sociedade carente de idealismo e de empenho transformador. Assim, as abordagens de estudos estavam mais voltadas à reflexão das formas de agir coletivo dos jovens populares nos espaços públicos como a cidade, a rua e a escola; ou seja, as questões da participação social e do comportamento juvenil ainda persistiram no que dizia respeito às reflexões sobre juventude (1999:88-90).

No nosso país, somente a partir dos anos 80, *a década perdida* no plano econômico, mas atravessada pela retomada dos movimentos sociais, pelo fortalecimento dos processos definidores de transição para a democracia, pela defesa da afirmação dos direitos humanos e da convocação de um estatuto democrático para a sociedade, é que a juventude popular, enquanto grupo etário assentado em territórios periféricos de acomodação das classes trabalhadoras com as suas questões implicadas em tramas de desigualdades sociais, de exclusão, de processos educacionais, de qualificação profissional, de sociabilidade e de lazer, passa a configurar com expressiva visibilidade e com indicação de demandas no cenário nacional.

.À medida que a democracia alarga os direitos humanos e sociais, fomenta políticas públicas de atendimento e os processos de globalização, com suas promessas de superação das desigualdades, se estendem pelos territórios, também se configura uma cartografia de bolsões de miséria com legiões de excluídos e, entre esses estão os jovens do Brasil e, muito particularmente, também aqueles inseridos em um projeto pedagógico de escola de periferia em que sou integrante e convocado à responsabilidade de olhar, de enxergar e de ver como educador reflexivo e comprometido com os processos de escolarização e de afirmação da condição cidadão dos educandos.

Muito se tem falado das desigualdades sociais no Brasil, analisando-se, basicamente, suas dimensões objetivas, medidas por intermédio de variáveis relativas a características adquiridas da população, tais como renda, ocupação, escolaridade, entre outras; e também características atribuídas, como sexo, cor/raça, idade etc. Contudo, pouco ou nada se sabe da percepção que a população brasileira tem das desigualdades. Será que os brasileiros vêem o Brasil como um país desigual? E se o vêem, onde localizam as desigualdades? Como as interpretam em suas vidas cotidianas? Como se reconhecem ou reconhecem os demais neste contexto? Quais fatores geram desigualdades e qual a fórmula para solucionar este problema?(SCALON,2004:17).

À medida que nos profissionalizamos, vamos também nos tornando mais comprometidos para com a dinâmica social, pela afirmação dos direitos humanos e pelos sujeitos inseridos em instituições onde inscrevemos a nossa prática. A educação institui princípios e diretrizes para a formação dos sujeitos e nos convoca, como seres de compromisso a cada instante, assumirmos a cumplicidade e as implicações com os processos de educar porque somente cada um de nós, sujeitos de práxis, podemos nos comprometer com a afirmação da condição humana.

Na sociedade brasileira, por muito tempo era a permanência no sistema educativo que tornava a juventude de classe mais favorecida um grupo etário visível. Na atualidade, é justamente a exclusão, com seus quadros de miséria, de violência, de evasão e negação, de reduzido Índice de Desenvolvimento Juvenil, que fazem com que os jovens populares, assentados nos grandes centros urbanos e nas suas periferias, vão se tornando notórios e engrossando a legião dos sem esperanças, sem perspectivas, expectativas e distanciados de produzirem um sentido mais autêntico para os modos de estar e pensar o contexto social em que estamos inseridos. Refletir sobre escolarização daqueles jovens que freqüentam os nossos bancos escolares em periferias urbanas é um desafio para a

democratização da sociedade. Eles são espectadores da edição cotidiana da negação de oportunidades, de acesso aos bens materiais e culturais, de construir um sentido para a existência que não seja a do script de servirem e serem explorados pelas opressões que se colocam entre as fronteiras de uma sociedade de classes, assim como revelam as estatísticas apontando que não há elevação da qualidade de vida dos filhos das classes populares na sociedade brasileira e as avaliações de desempenho escolar dos alunos das classes populares inseridos na Educação Básica promovida pelos poderes públicos.

As promessas e possibilidades reais que os processos de globalização, que a invenção de uma nova cidadania universal e a escolarização garantem à juventude popular, inserida em territórios e circunstâncias demarcadas pelas opressões e pelo aviltamento da condição de estar no mundo, de tomar parte como sujeitos autores do processo histórico e de definição da dinâmica de organização social são implicações de um projeto educativo includente.

Parafraseando o poeta, Drummond, não quero ser educador de um *mundo caduco* e também não cantarei o mundo futuro, de territórios de bem-estar social e includentes de poucos porque a maioria não cabe. Compartilho de princípios e valores humanitários e solidários, estou engajado na defesa e no compromisso de educar. Acredito na política como prática social, acredito e defendo que é possível educar, que é possível desenvolver um projeto educativo que desperte os sentidos para compreender como estamos no mundo, para revisitar as circunstâncias que definem o nosso modo de estar no mundo e os lugares que ocupamos e para todas as promessas e possibilidades que ainda poderão se confirmar pela ação criadora, criativa e participativa do homem e de suas gerações. Sou educador e tenho mente e mãos no itinerário da vida. *O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente* (Drummond, 1982).

1.10 Políticas para a juventude

O próprio estado, admitindo que há muitos jovens sem qualquer assistência do poder público, vem implementando ações sociais que recomendam aos governantes e autoridades estaduais e municipais para observar a necessidade de

ampliar a oferta de políticas de acesso a programas sociais e educativos, assim como medidas mais eficazes para o acesso e para a permanência dos jovens no interior das instituições de ensino desenvolvendo um elenco de projetos endereçados à juventude popular compreendidos por princípios democráticos e de cidadania.

O governo federal anterior fomentava a possibilidade de estender o Projeto Bolsa Família aos jovens do Ensino Médio, usuários dos sistemas públicos de educação até completarem 18 anos, como medida para inibir a evasão e assegurar a escolarização elementar para que, mesmo diante de fenômenos como a globalização que inaugura territórios de sociedades sem emprego e ausência de uma política de geração de trabalho e renda, possam empreender ações de sobrevivência a partir do desenvolvimento de habilidades e competências no itinerário que a economia informal, a flexibilização, a desregulamentação e a empregabilidade acenam para todos aqueles excluídos pelas novas configurações de produção. É preciso escolarizar a juventude com uma pedagogia do empreendedorismo miserável nos novos territórios que os processos de globalização inauguram na cartografia mundial; é preciso educar a juventude para que em tempos/espacos anacrônicos possam acreditar em uma formação para uma promessa de mercado de trabalho, para uma pedagogia de um saber produtivo que seqüestra a subjetividade, que retira a própria sensibilidade de se enxergar e de se ouvir face ao que uma educação autêntica e incluyente pode oferecer. Temos editado uma pedagogia da invisibilidade. O projeto educativo, formulado sob a lógica neoliberal, tem cegado educadores e educandos da possibilidade pessoal de ver o mundo, de se ver no mundo e nele intervir.

1.10.1 Quadro das políticas para juventude

Apresentamos, a seguir, o quadro de prioridades de políticas juvenis, desenvolvido na 1ª Conferencia Nacional de Juventude, com indicadores de resoluções, prioridades e temas

TEMAS	PRIORIDADES POR TEMA
Jovens Negros e Negras (1º)	1 - Reconhecimento e aplicação, pelo poder público, transformando em políticas públicas de juventude as resoluções do 1º Encontro Nacional de Juventude negra (ENJUNE), priorizando as mesmas como diretrizes étnico/raciais de/para/com as juventudes.
	2 - Responsabilizar o estado e implementar políticas específicas de extinção do genocídio cotidiano da juventude negra que se dá pelas políticas de segurança pública, ação das polícias (execução sumária dos jovens negros/as e tortura), do sistema prisional e a ineficácia das medidas sócio-educativas que violam os direitos humanos; e de saúde, que penaliza especialmente a jovem mulher negra.
	3 - Aprovação <u>imediata</u> do Estatuto da Igualdade Racial, com a criação de um fundo governamental para o financiamento de suas políticas.
Educação Básica – Elevação da Escolaridade (2º)	1 - Destinar parte da verba da educação no ensino básico para o modelo integral e pedagógico do CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública).
	2 - Que se garanta para todos os níveis e modalidades de ensino a merenda escolar, transporte escolar e o passe livre para a juventude e estudantes.
	3 - Ampliar os recursos vinculados ao PIB para a educação pública, gratuita e de qualidade (10% do PIB), acabando com a DRU.
Fortalecimento Institucional da Política de Juventude (3º e 15ª)	1 - Aprovação pelo Congresso Nacional do marco legal da juventude: regime de urgência da PEC n.º 138-B/2003, Plano Nacional de Juventude e Estatuto dos Direitos da juventude PL 27/2007.
	2 - Criar o Sistema Nacional de Políticas Públicas de Juventude que confira status de Ministério à Secretaria Nacional de Juventude, exigindo que a adesão de estados e municípios seja condicionada à existência de órgão gestor específico e respectivo conselho de juventude. A partir de dezembro de 2009, os recursos do fundo nacional de juventude, do projuvem e demais programas de juventude, apenas continuarão a ser repassados aos estados e municípios que aderirem ao sistema.
	3 - Aprovar a PEC da juventude, o Plano Nacional de Juventude e o Estatuto da Juventude e criar o fundo nacional de juventude e órgãos da juventude, com orçamento próprio, em todos os municípios e estados.
Meio Ambiente (4º)	1 - Criar uma política nacional de juventude e meio ambiente que inclua o “programa nacional de juventude e meio ambiente”, institucionalizado em PPA (Plano Plurianual), com a participação dos jovens nos processos de construção, execução, avaliação e decisão, bem como da Agenda 21 da juventude que fortaleça os movimentos juvenis no enfrentamento da grave crise ambiental global e planetária, com a construção de sociedades sustentáveis.

	2 - Qualificar a juventude nas áreas ambientais, utilizando recursos como do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), entre outros, para atuarem em projetos de educação ambiental, unidades de conservação, ecoturismo, recuperação das áreas degradadas dentre outras. 3 - Criação e ampliação de assentos para juventude assegurados com direito a voto em todos os conselhos, comitês e órgãos de fiscalização, deliberação e gestão nas áreas socioambiental e de desenvolvimento, nas esferas municipais, estaduais e federal.
Esporte (5º)	1. Ampliar e qualificar os programas e projetos de esporte, em todas as esferas públicas, enquanto políticas de estado, tais como os programas esporte e lazer da cidade, bolsa atleta e segundo tempo com núcleos nas escolas, universidades e comunidades, democratizando o acesso ao esporte e ao lazer a jovens, articulados com outros programas existentes. 2. Criação de centros públicos e gratuitos de juventude, a partir da construção ou reutilização de espaços públicos, priorizando a descentralização dos municípios pólos, dotados de infra-estrutura de esporte (praças da juventude, quadras poli-esportivas, clubes aquáticos), lazer, cultura (locais para apresentação, sala de cinema e biblioteca) e acesso aos meios tecnológicos, respeitando a realidade local. 3. Vinculação de, no mínimo, 1% do orçamento para o esporte, na união nos estados e municípios.
Juventude do Campo (6º e 20º)	1 - Garantir o acesso a terra ao jovem e à jovem rural, na faixa etária de 16 a 32 anos, independente do estado civil, por meio da reforma agrária, priorizando este segmento nas metas do programa de reforma agrária do Governo Federal, atendendo a sua diversidade de identidades sociais, e, em especial aos remanescentes de trabalho escravo. É fundamental a revisão dos índices de produtividade e o estabelecimento do limite da propriedade para 35 módulos fiscais. 2 - Garantia de políticas públicas integradas que promovam a geração de trabalho e renda para o jovem e a jovem do campo, com participação da juventude na sua elaboração e gestão. Assegurando o acesso a terra, à capacitação e ao desenvolvimento de tecnologia sustentável apropriada à agricultura familiar e camponesa voltada para a mudança de matriz tecnológica. Transformar o Pronaf Jovem em uma linha de crédito para produção agrícola e não agrícola. 3 – Efetivar a educação do e no campo, pública, gratuita e de qualidade. Implementando as diretrizes operacionais da educação do campo, garantindo infra-estrutura e mudança curricular que contemple a diversidade regional, atendendo todos os níveis (básico, profissionalizante e superior), em especial investindo no fim do analfabetismo no meio rural. Que o estado assuma os custos dos centros familiares de formação por alternância e outras iniciativas de educação do campo, da sociedade civil sem fins lucrativo voltadas para juventude da agricultura familiar e camponesa.

Trabalho (7º)	1 - Reduzir a jornada de trabalho de 44 para 40 horas semanais sem redução de salários, conforme campanha nacional unificada promovida pelas centrais sindicais.
	2 - Crédito para a juventude e construção de um marco legal que viabilize o cooperativismo, a economia solidária e o empreendedorismo da juventude do campo e da cidade, desburocratizando o acesso ao crédito, formação e ao mercado consumidor.
	3 - Ampliar os programas governamentais, voltados ao primeiro emprego, garantindo a co-gestão da sociedade civil e reformular as leis do estágio e do aprendiz, visando garantir os direitos trabalhistas e convenções coletivas, para os jovens da cidade e do campo, respeitando as realidades regionais.
Ensino Superior (8º)	1- Defendemos que a ampliação do investimento em educação é fator imprescindível para construirmos uma educação de qualidade para todos e todas e que consiga contribuir para o desenvolvimento do país. Para tanto, defendemos o investimento de 10% do PIB em educação. Para atingir este percentual reivindicamos o fim da Desvinculação das Receitas da União (DRU) e a derrubada dos vetos ao PNE (Plano Nacional de Educação). Reivindicamos que 14% dos recursos destinados às Universidades Federais seja destinado exclusivamente à assistência estudantil por meio da criação de uma rubrica específica. Defendemos também a ampliação dos recursos em assistência estudantil para estudantes do Prouni e para estudantes de baixa renda de universidades privadas. Garantir a transparência e democracia na aplicação dos recursos.
	2 -Garantir o acesso e permanência dos estudantes excluídos priorizando as cotas, os programas que garantem a inclusão dos jovens ao ensino superior e aperfeiçoamento do Prouni. Expansão e interiorização das universidades públicas (municipais, estaduais e federais) considerando a realidade regional, visando às demandas das comunidades do campo e tradicionais, tendo em vista a ampliação e oferta de cursos noturnos diversificados, bem como a implementação de política de assistência estudantil (restaurante universitário, bolsa permanência, transporte e moradia estudantil) e a valorização dos profissionais de educação.
	3- Democracia nas universidades: com eleições paritárias para reitoria, com o fim da lista tríplice, eleições universais para demais unidades acadêmicas e cargos eletivos, composição paritária dos conselhos e espaços decisórios das instituições, e garantia de organização do movimento estudantil com livre trânsito dos diretores das entidades no âmbito público e privado;
Cultura (9º, 17º e 22º)	1 - Criação, em todos os municípios, de espaços culturais públicos, descentralizados, com gestão compartilhada e financiamento direto do estado, que atendam às especificidades dos jovens e que tenham programação permanente e de qualidade. Os espaços sejam eles construções novas, desapropriações de imóveis desocupados ou organizações da sociedade civil já estabelecidas, devem ter condições de abrigar as mais diversas manifestações artísticas e culturais, possibilitando o aprendizado, a fruição e a apresentação da produção cultural da juventude. Reconhecer e incentivar o hip-hop como manifestação cultural e artística.

	2 - Estabelecimento de políticas públicas culturais permanentes direcionadas à juventude, tendo ética, estética e economia como pilares, em gestão compartilhada com a sociedade civil, a exemplo dos pontos de cultura, que possibilitem o acesso a recursos de maneira desburocratizada, levando em consideração a diversidade cultural de cada região e o diálogo intergeracional. Criação de um mecanismo específico de apoio e incentivo financeiro aos jovens (bolsas) para formação e capacitação como artistas, animadores e agentes culturais multiplicadores.
	3 - Estabelecimento de cotas de exibição e programação de 50% para a produção cultural brasileira, sendo 15% produção independente e 20% produção regional em todos os meios de comunicação (TV aberta e paga, rádios e cinemas). Valorização dos artistas locais garantindo a preferência nas apresentações e prioridade no pagamento. Entender os cineclubes como espaços privilegiados de democratização do áudio visual.
Política e Participação (10º e 13º)	1 - Criar o Sistema Nacional de Juventude, composto por órgãos de juventude (secretarias/coordenadorias e outros) nas três esferas do governo, com dotação orçamentária específica; conselhos de juventude eleitos democraticamente, com caráter deliberativo, com a garantia de recursos financeiros, físicos e humanos; fundos nacional, estaduais e municipais de juventude, com acompanhamento e controle social, ficando condicionado o repasse de verbas federais de programas de projetos de juventude à adesão dos estados e municípios a esse sistema.
	2. Garantir uma ampla reforma política que, além do financiamento público de campanha, assegure a participação massiva da juventude nos partidos políticos, com garantia de cota mínima de 15% para jovens de 18 a 29 anos nas coligações, com respeito ao recorte étnico-racial e garantindo a paridade de gênero; mudança na faixa-etária da elegibilidade garantindo como idade mínima de 18 anos para vereador, prefeito, deputados estaduais, distritais e federais e 27 anos para senador, governador e presidente da república.
	3. Incentivar e implementar nas escolas e universidades mecanismos e disciplinas (discutidas com o CONJUVE e MEC) relacionadas à participação política, que estimulem o debate e a troca de informações sobre temas referentes ao governo, movimentos sociais, história, conjuntura política e econômica, cidadania e políticas públicas, exercitando e desenvolvendo assim o senso-crítico, sobretudo, sobre a realidade local.
Jovens Mulheres (11º)	1 - implementar políticas públicas de promoção dos direitos sexuais e direitos reprodutivos das jovens mulheres, garantindo mecanismos que evitem mortes maternas, aplicando a lei de planejamento familiar, garantindo o acesso a métodos contraceptivos e a legalização do aborto.

	2 - Implementar políticas públicas que promovam a democratização do acesso a uma educação laica, não sexista, não racista, não lesbofóbica/homofóbica/transfóbica, não heteronormativa, democrática e anticapitalista, fortalecendo o cumprimento dessas temáticas nas grades curriculares e a valorização das diversidades nos ensinos infantil, fundamental, médio e universitário. Para tanto: formar/capacitar/sensibilizar professoras/professores, comunidade escolar e jovens multiplicadoras/multiplicadores, revisar os materiais didáticos e para-didáticos, expandir os cursos noturnos, garantir creches em todos os turnos, ampliar os programas de alfabetização para mulheres jovens e incluir sexualidades, como disciplina nas grades curriculares.
	3 - Enfrentar todas as práticas de violência contra as jovens mulheres: violência de gênero, moral, sexual, física, racial, patrimonial, doméstica, de orientação sexual e psicológica, monitorando a implementação da lei Maria da penha e da notificação compulsória, garantindo a destinação de verbas para seu funcionamento, com ênfase para criação dos juizados especializados, acionando e executando os mecanismos de coibição e penalização da exploração sexual, do tráfico para a mercantilização do corpo das mulheres, garantindo também direitos humanos às jovens em situação de prisão.
Segurança (12º e 21)	1 - Contra a redução da maioridade penal, pela aplicação efetiva do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.
	2 - Assegurar, no âmbito das políticas públicas de segurança, prioridade às ações de prevenção, promoção da cidadania e controle social, reforçando a prática do policiamento comunitário, priorizando áreas com altas taxas de violência, promovendo a melhoria da infra-estrutura local, adequadas condições de trabalho policial, remuneração digna e a formação nas áreas de direitos humanos e mediação de conflitos, conforme as diretrizes apontadas pelo Pronasci.
	3 - Garantir a implementação do SINASE na aplicação e execução das medidas socioeducativas, priorizando a municipalização das medidas em meio aberto, enfatizando o caráter socioeducativo das medidas de privação de liberdade, assegurando acesso à educação, lazer, formação profissional, do lazer, formação profissional, mercado de trabalho e ao acompanhamento por profissionais qualificados, reafirmando a posição contrária ao rebaixamento da idade penal.
Outros Temas (14º)	1 - Fim da obrigatoriedade do serviço militar, e criação de programas alternativos de serviços sociais não obrigatórios.
Povos e Comunidades Tradicionais (16º)	1 - Assegurar os direitos dos povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, comunidades de terreiros, pescadores artesanais, caiçaras, faxinalenses, pomeranos, pantaneiros, quebradeiras de coco babaçu, caboclos, mestiços, agroextrativistas, seringueiros, fundos de pasto, dentre outros que buscam ser reconhecidos), em especial da juventude, preservando suas culturas, línguas e costumes, combatendo todas as práticas exploratórias e discriminatórias quanto a seus territórios, integrantes, saberes, práticas culturais e religiosas tradicionais.

	2 - Pesquisar, reconhecer e inserir a história das comunidades e povos tradicionais (os reconhecidos e os que buscam reconhecimento) no sistema educacional oficial brasileiro, produzindo materiais didáticos, informativos e de audiovisual com fomento de recursos da Capes, CNPq e Secretaria Nacional de Juventude. Através da participação de representações das comunidades tradicionais na construção da matriz curricular da educação que inclua todo material didático e formação dos professores.
	3 - Garantir o acesso e permanência de povos e comunidades tradicionais, em especial da juventude, nas instituições de ensino superior, por meio de programas de financiamento que garantam residência, alimentação, material didático e bolsas de estudo.
Cidadania GLBT (18º)	1 - Incentivar e garantir a SENASP/MJ a incluir em todas as esferas dos cursos de formação dos operadores/as de segurança pública e privada em nível nacional, estadual e municipal no atendimento e abordagem e no aprendizado ao respeito à livre orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero com ampliação do Decradi – Delegacia de crimes raciais e intolerância.
	2 - Criação e revisão curricular e institucional do espaço escolar para garantir o reconhecimento das especificidades das/dos jovens GLBT, de forma permanente garantindo nas escolas e universidades o reconhecimento e a valorização da livre orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero, tais como: formação de professores em direitos humanos e nos cursos de extensão e pesquisa.
	3 - Campanhas e propagandas com personagens adolescentes e GLBT sobre DST/AIDS, criação de material específico de sexo seguro para as lésbicas e capacitação contínua de profissionais de saúde para a humanização do atendimento e tratamento ao público GLBT respeitando suas especificidades.
Jovens com Deficiência (19º)	1 - Ratificação imediata da convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência da onu como emenda constitucional.
	2 - Utilizar a comunicação para promover a inclusão, democratizar informações sobre os direitos e as especificidades de jovens com deficiência, desmistificando estigmas, garantindo o direito de expressão e maior participação de jovens com deficiência na mídia visando o combate à discriminação.
	3 - Garantir a implementação e fiscalização de leis nacionais e decretos federais que tratam da inclusão e acessibilidade de jovens com deficiência, combatendo a segregação e a discriminação, buscando a equidade na diversidade, com direito à participação e formação de jovens com deficiência como líderes e agentes políticos.
Família	1 - Criar e implementar políticas públicas que atendam as necessidades da juventude sejam elas: econômicas, sociais, psicológicas, esportivas, culturais, ambientais, com objetivo de aproximar o jovem da família por meio de um centro específico para a juventude. Fomentar a existência destes espaços de referência da juventude e a capacitação de agentes que trabalhem neste local.

	2 - Oferecer cursos de geração de renda para pais desempregados, proporcionando oportunidades e empregabilidade que garantam melhor qualidade de vida para a sua família eliminando a possibilidade do trabalho infantil. 3 - Garantir a efetivação do ECA, SINASE, Plano Nacional de Convivência familiar e comunitária, através da articulação de ações entre o sistema de garantia de direitos. (poder público, Conselho Tutelar, CMDCA, sociedade civil).
Drogas	1 - Garantir a criação, expansão e fortalecimento de centros permanentes especializados em tratamento para dependentes químicos e pessoas vivendo com hiv/aids, voltados ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens de forma gratuita com qualidade, incluindo atividades lúdicas sendo essas atividades orientadas por jovens qualificados e capacitados. 2 - Reconhecer a extensão fronteiriça do Brasil, propondo maior controle no que se refere à entrada de drogas, armas e outros produtos ilegais garantindo aos profissionais de segurança, capacitação e equipamentos adequados para controle das fronteiras. 3 - Garantir acolhimento, assistência e acompanhamento psicológico, familiar e social do jovem em conflito com a lei, usuário de substâncias psicoativas, incentivando a reinserção social e orientação vocacional, visando o desenvolvimento da auto estima e da reintegração do jovem de forma digna.
Sexualidade e Saúde	1- Garantir a efetivação dos direitos à saúde integral da população jovem, que contemple as suas necessidades e suas diversidades de etnia, de orientação sexual, de gênero e dos diversos modelos de família, atendendo as populações vulneráveis, promovendo a educação em saúde, com destaque nas mulheres, juventude negra, GLBT, jovens com deficiência, moradores de comunidades populares, jovens em situação de rua, jovens cumprindo medidas socioeducativas e jovens que vivem com HIV/AIDS; Garantir e ampliar a participação da juventude e a sua diversidade nos processos de gestão participativa e nos espaços de formulação e controle social (conselhos e conferências), incluindo os específicos de saúde indígena nas políticas públicas de saúde; Garantir mais investimento na saúde pública (regulamentação da emenda constitucional nº29), tendo em vista o fortalecimento do SUS e a ampliação do acesso dos jovens nas temáticas prioritárias para a implementação de políticas públicas da saúde para a juventude destacando-se: a) drogas lícitas e ilícitas; b) sexualidade e direitos sexuais e direitos reprodutivos (gravidez na adolescência, planejamento familiar e reprodutivo, descriminalização do aborto, segurança alimentar, violência doméstica, abuso e exploração sexual). c) a inclusão da população jovem como prioridade no pacto pela vida.

	2- Ampliação e/ou implementação de projetos e programas a exemplo do projeto saúde e prevenção nas escolas – SPE, que desenvolvam metodologias educativas e participativas sobre sexualidade, gênero, gravidez na adolescência, diversidade sexual, prevenção das DST/AIDS, promoção da saúde de jovens vivendo ou não com HIV/AIDS, direitos sexuais, direitos reprodutivos, vulnerabilidades e demais temas relativos à saúde e aos direitos humanos, garantindo a disponibilização gratuita de insumos de prevenção, bem como a efetiva formação e participação de profissionais de saúde, de educação e de jovens multiplicadores em zonas urbanas, rurais, indígenas, quilombolas e utilizando espaços como escolas, PSF, UBS, comunidades, unidades e projetos de medidas socioeducativas, bem como de mais espaços e instituições que trabalham com adolescentes e jovens, respeitando às escolhas individuais e as especificidades locais.
	3 - Instituir ações de planejamento familiar e reprodutivo que contemplam os diferentes modelos de família e garantam autonomia de jovens de ambos os sexos e diferentes orientações sexuais a preservação da vida das mulheres e de seus filhos e suas filhas, intensificando as ações preventivas, realizando disponibilização de preservativos e garantindo o acesso facilitado, sem burocracia, aos métodos contraceptivos, incluindo a anticoncepção de emergência, e acesso a materiais educativos, incluindo a criação e circulação de programas televisivos e campanhas direcionadas aos jovens atendendo a todas as suas especificidades, para orientação e acesso à informação sobre DST'S, HIV/AIDS de forma continuada e não pontual, construídas com e para jovens.
Tempo Livre e Lazer	1 - Criação de centros públicos e gratuitos de tempo livre e lazer, a partir da construção ou reutilização de espaços públicos, seguindo critérios de descentralização dos municípios pólos, dotados de infra-estrutura de esporte, lazer, cultura e acesso aos meios tecnológicos de forma inclusiva, garantindo o desenvolvimento local tanto nos centros urbanos, rurais, como nas regiões de vulnerabilidade.
	2. Garantir 1% do orçamento nacional para o esporte e lazer
	3 - Democratizar e ampliar a construção e organização do tempo livre da juventude e sua comunidade, como política de estado, fortalecendo: i) as políticas públicas para e pelo tempo livre em escolas públicas, universidades, centros públicos, espaços comunitários; ii) a gestão compartilhada entre poder público e sociedade civil organizada e iii) a rede de pesquisa diagnóstica e avaliativa de espaços públicos e acessibilidade, que seja capaz de gerar indicadores que orientem as ações dos gestores.
Comunicação e Inclusão Digital	1 - Ampliar as concessões para rádios comunitárias garantindo a democratização e a desburocratização da comunicação, com prazo máximo de 02 (dois) anos para legalização e criar de um órgão próprio de fiscalização.

	2 - Ampliar oportunidades de capacitação e qualificação de professores e jovens para a produção de projetos de comunicação e de inclusão digital, com inclusão dos jovens da periferia e de suas respectivas comunidades escolares, visando à produção, exibição e distribuição por esses jovens. Esses espaços serão administrados pelos jovens e os produtos audiovisuais e outros (jornal) deverão ser exibidos nos principais canais de tv e na comunidade onde foi produzido. 3 - Pela manutenção do primeiro substitutivo do Dep. Jorge Bittar ao PL 29/2007, garantido no mínimo percentual de 10% para a produção independente em todos os canais.
Cidades	1 - Transporte/ mobilidade Garantir a acessibilidade e mobilidade às cidades das diferentes juventudes em todos os municípios brasileiros, por meio: - da efetivação do passe livre para a juventude e estudantes, dando aos municípios a prerrogativa de definir qual o perfil, de acordo com as diferentes realidades, consultados os conselhos de juventude; - da garantia de recursos para essa finalidade no fundo nacional de juventude a ser criado; - de uma política de incentivo, de âmbito nacional, à criação e manutenção de empresas públicas de transporte coletivo; - da adaptação do espaço público das cidades às necessidades dos jovens portadores de deficiência física e do incentivo à utilização de meios de transporte alternativos e não poluentes (como bicicletas, através da implantação de ciclovias). 2 - Reforma urbana Garantir o direito do jovem à cidade, em conformidade com o estatuto da cidade, por meio: - de uma política de habitação de interesse social que proporcione financiamento de moradias para famílias formadas por jovens; - do cumprimento da função social da propriedade, da reversão para moradia de interesse social dos imóveis utilizados para fins ilícitos e da simplificação dos processos de regularização fundiária nas terras públicas e privadas, com cotas para jovens; - da formulação dos planos municipais e estaduais de saneamento ambiental, de forma participativa que contemplem os anseios e necessidades da juventude e os processos de coleta seletiva por meio de cooperativas e associações de catadores de materiais recicláveis; - da garantia de espaços de interação social e equipamentos de esporte, lazer e cultura, aproveitando o espaço escolar nos fins de semana (institucionalização do programa escola aberta).

	3 - Regionalização das políticas públicas Implementar as políticas públicas de juventude: - de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) da Unesco para cada região e/ou estado, para que as mesmas sejam aplicadas de acordo com as demandas, priorizando as carências e especificidades de cada localidade. - de forma a garantir políticas de educação e trabalho que possibilitem ao jovem a opção pela permanência nas cidades do interior.
--	--

Santomé (2001) aponta que nos momentos em que surgem crises econômicas e de emprego, é visível em qualquer comunidade um certo pânico e, imediatamente, aparecem os discursos que procuram justificá-lo a partir de uma palavra mágica: a educação. Isso explica por que todas as organizações econômicas supranacionais, como o banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a OCDE etc., dedicam numerosas páginas em seus informes a ressaltar a imperiosa necessidade de reformarem os sistemas educativos, para adequá-los às novas necessidades da economia de produção.

A prática pedagogia que devemos adotar e desenvolver, em territórios de escolarização juvenil de periferia, face às pedagogias que os processos de globalização imprimem em suas políticas e inspiram legislações, diretrizes educacionais, currículos, materiais e recursos pedagógicos, sujeitos e práticas de narrativas, devem estar implicadas na suspensão da exclusão da subjetividade, dos sentidos, da invenção da própria cidadania plena e de apropriação de todos os bens que socialmente são produzidos ao longo da história da humanidade.

A renomada mundialização dos mercados pretende impor, como motor de vida, uma racionalidade econômica que consiste em valorizar as coisas somente à medida que produzam benefícios econômicos –nem sociais, nem morais. Isso explica por que a educação pública é, o que é mais importante, sua conceptualização enquanto serviço público, passem para segundo plano. Inclusive em sua etapas obrigatórias, a educação dá mostras de querer assumir a função de delinear uma capacitação profissional; trata-se de habilitar somente para encontrar empregos e, se possível, bem remunerados (SANTOME, 2001:77)

Saber que mesmo aqueles que se encontram no interior das escolas, ainda assim, não estão protegidos das armadilhas e ameaças que se impõem mais cruelmente à juventude popular em sua escolarização é uma orientação que não deve escapar a todos aqueles envolvidos na formação dos jovens.

Forrster (1997) observando a educação de jovens populares diz sobre o vazio e a ausência de qualquer projeto, de qualquer futuro, de qualquer felicidade, da mínima esperança que o saber poderia endereçar à juventude se a experiência escolar fosse fortalecida.

1.11 O debate educação e democratização

No acompanhamento do debate educacional vamos localizando o anúncio de um quadro de ensino agonizante na sociedade brasileira sobretudo quando se lança, na esfera produtiva, denúncias contra a escola pública por não ensinar as coisas que os proprietários dos meios de produção consideram prioritárias, a observação das recorrentes justificativas de que economia sofrível e desemprego decorrem de ausência de qualificação; assim como os itinerários mundiais que as empresas transnacionais adotam e abandonam em função da avaliação da escolaridade e das habilidades e competências das gerações jovens e adultas ⁴. A cada movimento há denúncias e críticas no que diz respeito à produção e à gestão da escolarização com elevados índices de evasão escolar, de repetência, da ausência de aproveitamento e de uma experiência escolar fortalecida junto à educação das classes populares usuárias do sistema público de educação.

Desde os anos 80, vamos verificando movimentos sociais que contribuíram para consolidar uma política de democratização do sistema educacional. A produção da pesquisa educacional, ao longo dos últimos vinte anos, entre a denúncia e o anúncio, sinaliza uma exigência de democratização da educação para as classes populares da sociedade brasileira. O debate sobre a democratização da educação inaugurou discussões que circularam entre a oferta do ensino, a gestão e o fazer pedagógico como possibilidades de socialização do conhecimento e a invenção de uma cidadania plena que possibilite o sujeito escapar das armadilhas de uma

⁴ O próprio MEC já divulgou informe que o quantitativo de professores é insuficiente para atender a demanda do país. Durante a elaboração desta proposta os jornais televisivos anunciam a falta de professores na rede estadual do Rio de Janeiro mostrando imagens de uma legião de estudantes concluintes do Ensino Médio sem professores desde o início do ano letivo. Os indicadores apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb apontam para um reduzido aproveitamento escolar dos alunos.

cidadania regulada ora pelo estado, ora pelos processos que as novas configurações sociais de produção inauguram.

A ausência de uma experiência escolar fortalecida tem produzido resultados insatisfatórios não apenas para os detentores da organização da economia. No que diz respeito a uma formação que contribua efetivamente para que os jovens de populares compreendam a dinâmica e as circunstâncias reais produtoras das desigualdades sociais e da exclusão, para que possam assumir uma participação mais ativa na definição das políticas comunitárias e do projeto de sociedade. Assim, escolarização em periferia deve oportunizar ao educando o deslocamento da condição de consumidores a tornar-se dirigentes. O projeto pedagógico de uma escola de periferia aponta para uma exigência junto aos educadores de implementarem uma prática educativa com qualidade social que atenda às reais expectativas de um projeto de escolarização incluyente e, portanto, emancipador para aquela legião de 84% da juventude brasileira inserida no contexto da educação promovida pelos poderes públicos.

Não há dúvida de que a escolaridade representa, em teoria, uma arma contra o excesso, a injustiça, um último recurso contra a rejeição. Mas como o estudante integraria isso? Por acaso lhe deram os meios? Algumas provas? Tanto mais que, para ele, assim como para os alunos de qualquer idade e de qualquer origem, o acesso ao saber tem um aspecto austero, geralmente rebarbativo, reclamam esforços que valem a pena serem tentados para iniciar-se numa sociedade – mas para iniciar-se sua rejeição? Esses jovens conhecem os bastidores dessa sociedade que é dada como modelo pelo ensino que dela provém; não os bastidores do poder, mas os de seus resultados. O que geralmente lhes é ocultado, mascarado, é familiar para eles. Através das desordens e das carências de suas vidas cotidianas, será que eles não identificam inconscientemente aquelas trincas irreversíveis? (FORRESTER, 1997:79).

Podemos afirmar que entre o movimento de ampliação do sistema educacional ⁵ e de elevação das taxas de matrículas, diante da demanda por escolarização e a oferta, existe uma lacuna que também ainda diz respeito à efetivações do poder público no que diz respeito à uma política de democratização do acesso, da permanência e do êxito dos educandos das camadas populares no sistema educacional. Porém, atuando junto a cotidianidade de jovens, inseridos em escola de periferia, defendo que há implicações do processo de democratização do ensino que precisam ser respondidas pelo projeto

⁵ Embora o estado não tenha universalizado no país a oferta da educação básica até o momento.

pedagógico, no interior da escola, de autoria de seus profissionais para o atendimento efetivo de um processo de escolarização comprometido com a inclusão social dos jovens educandos.

Portanto, ainda precisamos estudar e responder aos desafios de uma educação realizada em territórios demarcados pelas desigualdades sociais e pelas informações que os indicadores sociais apontam. A pesquisa educacional, implicada no cotidiano escolar de periferia, reúne um compromisso sócio-político implícito em cada etapa configurada desde a aproximação com a temática, atravessado pela acolhida das questões construídas no embate da vivência e pelo próprio movimento que a atividade de pesquisa desencadeia.

Na trama escolar de educação pública, que atende jovens de periferia no Ensino Fundamental, não há como deixar as questões que o processo de escolarização demanda entre as práticas de in/exclusão fora de uma agenda política e, sobretudo, reflexiva e investigadora, pois os movimentos de compreensão e de análise a produção de um projeto educativo não podem ser considerados insignificantes diante de uma instituição identificada e assumida socialmente com a função específica de educar a juventude. Esta relação social e política entre estado, escola e sociedade não é abstrata e descompromissada, porém assentada em práticas sócias, princípios humanos, institucionais e educativos democráticos, em sujeitos mediadores entre o dever do estado, o direito de cidadão e o compromisso de uma categoria profissional para com um segmento que reconhece a instituição educação como coadjuvante de inserção e de emancipação social⁶ e, cada vez mais, tão anunciada e requerida pelas diretrizes de agentes como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, face aos processos de globalização preocupados com o fomento de uma *pedagogia produtiva* e da afirmação do estado mínimo preocupado em fazer com que o cidadão, possa cada vez mais, desvincular-se das exigências que definem a mediação sociedade e estado e desenvolver habilidades e competências promotoras de sua própria invenção das condições de sobrevivência.

Nas camadas populares, a escola já foi considerada como mecanismo de ascensão social. Os pais e responsáveis das classes populares conservavam expectativas sobre a promessa da educação e sobre os professores de seus filhos

⁶ CHARLOT, Bernard. A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Caderno de Pesquisa. SP, n.97, p.47-63, maio, 1996.

ao atribuir-lhes confiança, esperança, exigência para que fossem competentes na tarefa de escolarização. Essa crença era fundamental para a manutenção dos jovens no sistema de ensino, mesmo porque a ocupação com os estudos sugeria para as famílias uma atitude de proteção pois retirava a juventude da rua e a protegia da violência, sobretudo, imposta às classes populares residentes nos grandes centros urbanos e em suas periferias. Estudos sobre mobilidade social na sociedade brasileira apontam que esta sempre foi marcada por movimentos de curta distância e que há entre os brasileiros, uma percepção clara das desigualdades no país e, também, um desejo de mudança. Entretanto, aliado a isto está um enorme desalento sobre o papel dos atores sociais neste processo. Existe, ainda, uma forte crença na ascensão/solução individual ainda que o ingrediente principal do sucesso seja a sorte (Scalon, 2004).

Para a pesquisadora Irene Rizzini, PUC-Rio, há, na atualidade, uma falência do conceito de que o estudo colabora para ascensão social. Jovens do sistema público de educação dizem ter vergonha de pertencê-lo porque são identificados como emblemas da pobreza, são estigmatizados e ironizados pela utilização do uniforme e não encontram estímulo dos familiares pois estes não têm escolaridade completa e, face às ideologias empreendedoras e à economia informal, cada vez mais a escolarização pode ficar sob suspeita mesmo quando defendida como condição indispensável à inserção social, profissional e produtiva.

As *pedagogias do saber produtivo*, compreendidas por práticas que objetivam apenas qualificar a classe trabalhadora com habilidades e competências para formação de mão-de-obra produtiva, com aquelas outras *pedagogias empreendedoras* derivadas do mundo da desregulamentação do trabalho, da flexibilização e da empregabilidade, inauguram na contemporaneidade questionamentos sobre a real função social que a escola pública pode emprestar à população e a coloca em lugar de questionamentos sobre as efetivas contribuições de servir aos interesses do capital, aos processos de inclusão social defendidos e ao desenvolvimento de habilidades e competências requeridas como características pessoais definidoras do homem contemporâneo produtivo; ou seja, aquele que interessa ao modo de produção capitalista.

(...) A finalidade da educação nesses casos é contestar impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social. mas era que a educação e os educadores estão

à altura da tarefa? Serão eles capazes de resistir à pressão? Conseguirão evitar ser arregimentados pelas mesmas pressões que deveriam confrontar?(...)(BAUMAN,2007:21).

1.12 Juventude, escolarização e exclusão

Nos lembra Brandão (1995) que ninguém escapa da educação. Em variadas circunstâncias estamos todos envolvidos de um modo ou de outro com o ato de educar para aprender e ensinar, para saber e fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Assim, sempre temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida. E a presença dos jovens populares e suas questões na contemporaneidade têm sido mobilizadoras para pensarmos uma educação includente.

A pedagogia de inclusão social para os educandos, das camadas populares da sociedade, deveria realizar-se com a aproximação dos jovens com o mundo intelectual, cultural, social e do trabalho, uma promessa do estatuto filosófico e pedagógico de cada projeto educativo. Porém, os jovens necessitam da garantia do projeto pedagógico e de possibilidades para acessar este mundo. Com uma experiência escolar fragilizada sobram as promessas e faltam as reais possibilidades para assegurar aos jovens populares uma inserção includente.

A necessidade de construir uma identidade diante da complexidade da vida moderna, a fragmentação da rotina, as dificuldades presentes de articular o futuro face os desafios de realização de um projeto de escolarização e de trabalho, o lazer, a violência e a própria noção de juventude passam a constituir temáticas de investigação em linhas de pesquisas por estudiosos incomodados com os fenômenos juvenis em cenários urbano e de periferia. Desde os anos 80 a questão da formação de crianças e jovens, discutidas em uma abordagem democrática/inclusiva, compõe as demandas educacionais da sociedade conforme aponta os estudos dos movimentos sociais e educação (Gohn,1992).

A juventude tem sido alvo de muitos olhares sobretudo em cenários, tempos e espaços neoliberais configurados pelos processos de globalizados. Ora pelas práticas exercidas, ora pelos valores cultuados; ora como se apresenta e pelas imagens que produzem, outras vezes pelas expectativas da sociedade neoliberal,

pelo o que oculta, silencia ou tem produzido como in/visibilidade. Sabemos que estado e sociedade, na atual conjuntura social, tem gerado expectativas e políticas, voltadas à juventude popular, porém atravessadas por objetivos que estão intimamente relacionados à economia, à educação e à seguridade social, considerando que os modos de produção e a organização social estão ameaçados pelas massas juvenis.

Nos observa Forrester (1997) que:

Pela primeira vez, a massa humana não é mais necessária materialmente, e menos ainda economicamente, para o pequeno numero que detém os poderes e para o qual as vidas humanas que evoluem fora de seu círculo íntimo só têm interesse, ou mesmo existência – isso se percebe cada dia mais – , de um ponto de vista utilitário (1997:136).

Assim, embora muitos estudos sobre a juventude priorizem a temática educação, trabalho e violência inibindo, deste modo, o acesso a outros conhecimentos e informações, questão já alertada por Abramo (1994) e Carrano (2000), outras questões sobre os jovens, sobretudo aqueles das classes populares, assentados em periferias urbanas devem estar sintonizadas com o sentido de educar, desvelar o que ocultam as diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos face aos paradigmas editados pelas concepções de sociedade, sujeitos e produção na atualidade é uma questão que concorre para explicitar mecanismo de excludentes.

A reflexão do projeto de sociedade deve ser compromisso de cada professor endereçada ao projeto de formação da juventude e, sobretudo, dos jovens de periferia. Pensar a juventude a partir do lugar da escola e de professor atuando no cotidiano de uma instituição que assiste aos educandos das classes populares é cada vez mais relevante para compreender e suspender fronteiras que inibem a inclusão e são promotoras da exclusão. Logo, vale refletir sobre quais são os compromissos que temos face aos jovens populares inseridos em um projeto de escolarização de periferia quando sabemos que a segregação territorial atinge não só as pessoas. Ela atinge também os espaços públicos que como locais de intermediação das relações sócias e de serviços são implicados em refletir sobre as formas de exclusão praticadas na sociedade.

Sabemos que vivemos um outro tempo histórico . Como diz o poeta Drummond *um tempo partido, tempo de homens partidos*⁷ , um tempo cada vez marcado pela vida precária, vivida em condições de incertezas, uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam de forma acelerada do que aquele tempo necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir, a vida e a sociedade não podem manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo, as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes, as condições de ação e as estratégias de reação envelhecem rapidamente e se tornam obsoletas antes de os atores terem oportunidades de aprendê-las, ligações frouxas e compromissos revogáveis são os preceitos que orientam tudo aquilo em que se engajam e a que se apegam; ou seja, *é o tempo da vida líquida onde o sentido é o consumo* (Bauman, 2007).

Assim, como *o sentido da vida líquida é o consumo, uma sociedade de consumidores destinada e feita para o consumo* (BAUMAN, 2007:50) que orienta um mundo desprovido de uma referência permanente, não há como negar que observamos cultos a uma diversidade de valores inaugurados sob a lógica das novas configurações tornado-se circular, em tempos de políticas sócio-econômicas marcadas por processos de globalização , a afirmativa de pesquisas mercadológicas de que os jovens são todos iguais, estão a serviço dos mesmos valores e interesses e que, portanto, também é possível definir políticas de ações mais universais que atendam à inclusão juvenil sem levar em consideração abordagens que apontam para o quanto a juventude é uma categoria escorregadia naquilo que diz respeito aos seus interesses, valores, formas de agrupamento e circunstâncias que determinam as formas de conhecer, compreender e intervir na sociedade; assim como o próprio território que os jovens ocupam.

Mas como é possível em um mundo tão fragmentado estarmos cultuando os mesmos valores? Existe um valor universal cultuado pela juventude? Os jovens são todos os mesmos e estão a serviço de valores idênticos assentados em territórios e tramas de uma sociedade que permanece organizada com fronteiras de classes sociais, em cenários urbanos e periféricos, mesmo quando as cidades brasileiras se encontram à procura de novas formas de planejamento e gestão que permitam

⁷ ANDRADE, Carlos Drummond de. Nosso Tempo. Antologia Poética.SP, Abril Cultural,1982,pág.99.

adequá-las ao conjunto de mudanças que se operam no quadro de reestruturação produtiva da economia global e nacional.?

1.13 A produção da igualdade desigual

Em nosso país, o desenvolvimento e a estrutura das cidades destacam-se por enormes diversidades constituídas pela realidade urbana e territorial provenientes de uma estrutura social marcada por fortes desigualdades sócio-espaciais, de crescente heterogeneidade interna, do agravamento da exclusão social pelo agravamento da segregação territorial, traço que tem marcado o processo de urbanização no Brasil onde regiões inteiras são demarcadas pela dificuldade de acesso aos serviços de infra-estrutura urbana como transporte precário, saneamento deficiente, drenagem inexistente, difícil acesso aos serviços de assistência à saúde, de educação, de lazer e cultura somados a reduzidas oportunidades de emprego, de maior exposição à violência, de dificuldades de acessar à justiça oficial e à superação de discriminações e preconceitos.

A exclusão é um todo: social, econômica, ambiental, jurídica e cultural .A desigualdade conhecida até aqui por nós receberá outros contornos diferenciais que não ultrapassarão apenas a divisão entre ricos e pobres. Vamos nos distanciando , cada vez mais, daquelas crenças e promessas de que pelas intervenções do estado, no planejamento urbano, as diferenças seriam eliminadas a partir da crítica radical do planejadores modernistas, defensores de uma cidade racionalista, às cidades e às sociedades industriais. Para os planejadores as diferenças poderiam ser suspensas com a criação de uma malha urbana dividida em setores funcionais de residência, de trabalho, de lazer, de transporte, administrativo e cívico. No entanto, as experiências adotadas, orientadas por esta crença, apontaram para elevação da segregação e da desigualdade (Castriota,2003.)

A desigualdade, no sentido mais amplo, extensivamente documentada como um fenômeno mundial, apresentaria hoje quatro aspectos distintos: um crescimento no número relativo de ricos e pobres; um aumento na distância entre eles; uma diferenciação cada vez maior, dentro dos grupos, entre os mais ricos e os mais pobres e uma diferenciação mais aguda dos

grupos entre si. Esses quatro aspectos do processo de polarização vão se refletir no espaço das cidades, particularmente por meio da articulação das áreas residenciais num padrão marcado pela segregação, cuja forma mais radical é representada hoje pelos chamados “enclaves”. Apresentando-se sob a forma de cidadela do poder, área gentrificada, subúrbio exclusivo ou bairro de imigrantes, os enclaves contemporâneos, que acompanham a globalização, representariam, de forma similar aos enclaves dos poderes imperiais nas antigas colônias, esforços “para proteger alguns dentro e manter outros fora” (Habitat,p.33-34). Assim, os enclaves fortificados que se espalham pelo mundo vão ser, (...) “espaços de residência, consumo, lazer e trabalho, que são privatizados, fechados e monitorados”, e que atraem aquelas camadas que estão abandonando a esfera pública tradicional das ruas para os pobres, os marginais e os sem-casa. Usando o medo da violência como uma de suas muitas justificativas, as camadas mais altas desertam da cidade, entrincheirando-se em territórios exclusivos e fechados. Nestas cidades fragmentadas pelos enclaves, como têm demonstrado vários exemplos ao redor do globo, fica difícil manterem-se os princípios da abertura e da livre circulação, talvez os mais significativos valores organizativos das cidades modernas, o que provoca também mudança no caráter do espaço público e de participação cidadã na vida pública (CASTRIOTA, 2003:14-19).

Como observa Villaça (2003) temos uma concentração de aproximadamente 80% da população brasileira em regiões urbanas configurando o que outrora conhecemos como problemas urbanos para como problemas brasileiros. A cidade brasileira hoje é o país. O Brasil está estampado em suas cidades que são lócus da injustiça social e da exclusão brasileiras. Nelas estão a marginalidade, a violência, a baixa escolaridade, o precário atendimento à saúde, as más condições de habitação e transporte e o meio ambiente degradado. Essa é a nova face da urbanização brasileira.

De acordo com dados do IBGE(2002), é neste cenário que o sistema público de educação escolariza 84% da juventude brasileira e pesquisa realizada nas principais capitais do país aponta que 95% dos jovens atribuem um valor relevante à educação e afirmam que estudar é a coisa mais importante na vida deles⁸ embora, contraditoriamente, a recente avaliação realizada pelo Ministério da Educação, junto aos jovens concluintes do Ensino Fundamental, aponte que estes não atingiram o mínimo adequado de conhecimentos e habilidades em disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática⁹ e no próprio instrumento expedido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) dos níveis alcançados pelas turmas dos jovens avaliados em nossa escola de estudo. O que justifica a distância que temos

⁸ Revista Veja.Edição Especial Jovens.n.24.ano 36.Agosto de 2003.

⁹ Jornal O Globo.Julho,2006.

entre as políticas de investimento e de atendimento juvenil e o valor que os jovens atribuem à escola e os quadros de desempenho que apresentam?

Devemos desconfiar dos anúncios de uma unidade dos valores dos jovens diante das explícitas contradições entre os países do norte e do sul, países ricos e pobres. Assim, há nesta abordagem, sobre a existência de uma igualdade presente nas intenções dos jovens, duas tendências distintas. A tendência inicial aponta para facilitar o estado ir se retirando de enfrentar efetivamente as demandas impostas pelas desigualdades considerando que estas, sendo homogeneizadas, tornam-se reduzidas e mais fácil para formular encaminhamento de ações. A tendência seguinte é a edição de pedagogias orientadas por estatutos de um saber produtivo que objetiva agregar mais valor às mercadorias e serviços gerados por uma sociedade de consumo, mas que desconstruem sujeitos, vocações, sentidos, seqüestram a subjetividade e a realização de um projeto de vida includente que tenha o seu riso e a sua dor, porém autêntico e que não seja a felicidade um crediário nas vitrines transnacionais do consumo.

O poder decidiu que agora todos são iguais e que os jovens são detentores de uma identidade universal¹⁰ onde não há espaço para o cultivo de valores que não sejam aqueles gestados pela agenda globalizada. Será isto mesmo? Que mecanismos são estes que ocultam as memórias, as marcas das diferenças dos jovens ricos e pobres, dos urbanos e dos da periferia? Que mecanismos silenciam a narrativa de uma juventude de classe popular ou inibem as suas vozes revelarem o conteúdo da exclusão? Em que circunstâncias são definidos os sentidos e os projetos de vida dos jovens de periferia? Quem define os novos projetos de vida pessoal e profissional da juventude de periferia? Quem silencia itinerários e lugares de afirmação de vozes encurraladas entre as fronteiras? O próprio processo de escolarização é coadjuvante da opressão e da exclusão da juventude de periferia?

Já não é possível negar o interesse que se expressa em apostar em uma igualdade no comportamento e nas aspirações das pessoas, sobretudo, dos jovens em nosso país que compõem uma parcela significativa da população, todos agora cidadãos universais e, portanto, detentores de uma cidadania também universal com

¹⁰ Hobsbawm observa que a destruição da memória é um fenômeno característico do final do sé.XX. Para ele quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo sem relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso justifica a relevância dos historiadores como ofício de lembrar o que os outros esquecem. A Era dos Extremos. Companhia das Letras,1995.

passaporte para o consumo de bens e serviços. A idéia de igualdade encobre a desigualdade e as feridas expostas pela miséria, pelas interdições impostas à juventude e inaugura junto a todos uma atitude de conformismo, de imobilidade social, de impossibilidade de enxergar o que precisamos ver e anunciar, inaugurando uma nova forma de participação social que retira de sujeitos e instituições *a responsabilidade também de se ter olhos quando os outros perderam* (SARAMAGO,1995) porque as pessoas se adaptam à riqueza ostentada e à miséria exibida (MAFESOLLI,2001).

Mesmo sabedores de que não há uma igualdade universal de interesses juvenis e de não há uniformidade neste grupo etário, Pais (1990) observa que tem começado a generalizar-se uma “consciência sociológica” que toma a juventude – categoria de linguagem comum, de intervenção administrativa, do discurso político – como um objeto pré-construído que importa “destruir” para eventualmente “reconstruir”. E não há dúvidas de que quaisquer processos de reconstrução de uma possível identidade de categoria juvenil estará a serviço e comprometida em definir um estatuto ideológico de juventude sintonizados com as diretrizes das forças modeladoras do caráter transnacional que, neste momento histórico, imprime a nova ordem mundial.

Mas a quem interessa afirmar que existe uma igualdade nos interesses dos jovens? A igualdade declarada, pelas pesquisas mercadológicas e pelas narrativas que vamos reunindo de professores, dos interesses da juventude em um mundo de políticas sociais e econômicas globalizadas não estaria a serviço de suspender a mobilização daquelas vozes que os jovens de periferias, aglomerados em suas tramas de miséria e sobrevivência, poderiam anunciar ou esta comprometida em torná-la refém das ideologias inauguradas pelas novas configurações que editam o exercício da cidadania face aos modos de produzir e consumir, pensar e agir diante do que as promessas dos processos de globalização oferecem?

Será que a igualdade anunciada é um novo mecanismo para ocultar as diferenças, para inibir a idéia que pode haver vidas pulsando em outras direções, com outros sentidos, face às marcas da exclusão encurralada entre armadilhas, fronteiras e interdições? Estaria a serviço de ocultar ou de suspender itinerários de projetos contra-hegemônicos instalados pela globalização como a organização de movimentos sociais, a adoção de novas possibilidades de geração e renda ou mesmo outros modos de pensar a organização de vidas comunitárias em um

mundo em que se aposta na expulsão das periferias, dos lócus de miséria e que, portanto, precisam ser nômades? *Jerry Seabrook descreveu em cores vivas o destino dos pobres globais, nos dias de hoje tantas vezes expulsos de sua terra e forçados a buscar sobrevivência nas favelas que crescem a cada dia na megalópole mais próxima: “A pobreza global esta em fuga. Não porque seja expulsa pela riqueza, mas porque foi expulsa de uma hinterlândia exaurida e transformada”* (BAUMAN, 2007:33).

Sabemos que , mesmo que os jovens possam explicitar desejos que são ditos universais, as condições estruturais da educação, as circunstâncias de vida e das próprias oportunidades oferecidas à juventude popular são distintas sobretudo em territórios demarcados por interdições de acesso a bens materiais e culturais. No entanto, é preciso acreditar nos processos de globalização com todas as suas fragilidades.

Render-se às pressões da globalização, nos dias de hoje, tende a ser uma reivindicação em nome da autonomia individual e da liberdade de auto-afirmação. Para as vítimas dos efeitos colaterais da globalização, porém, mais liberdade não parece ser a cura de seus problemas – prefeririam encontrá-la no desmoronamento ou no desmantelamento forçado das rotinas da vida e das redes de vínculos humanos e compromissos mútuos que costumavam apoiá-las e fazê-las sentir-se seguras (BAUMAN, 2007:53)

Já nos alertava Benjamin (1983) sobre a pedagogia do adulto¹¹ que ensina o jovem a zombar de si mesmo, destituindo seus sentidos elaborados na juventude o incentivava a entregar-se aos devaneios diante da sentença de que não há nada nesta etapa da vida que seja aproveitável à legitimação da vida adulta. Então, como podem os jovens acreditar que é possível escapar aos paradigmas da cartilha do legítimo modo de se pensar e estar no mundo apresentado? Como escapar se o próprio processo de escolarização e seus sujeitos permanecem reféns de diretrizes curriculares a serviço de uma pedagogia do saber produtivo? Mas produtivo a quem? Quais os benefícios que este saber agrega aos seus discípulos além da promessa de uma cidadania regulada pelo mercado e pela possibilidade remota de consumir bens e serviços que nem são produzidos a estes sujeitos como destinatários originários?

¹¹ Expressão nossa .

2 ESTUDOS CULTURAIS, CULTURAS E EDUCAÇÃO

A cultura humana é na sua essência,
uma realização de valores.

Hessen, 1980

Veiga-Neto (2003) observa que foi somente nos anos 20 do século passado que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito de cultura. As primeiras críticas vieram da antropologia, da lingüística e da filosofia; a seguir a sociologia discutiu a questão da epistemologia monocultural e, mais recentemente, os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir o conceito moderno e definir a compreensão de que é melhor falarmos por culturas. Assim, de cultura deslocamos para as culturas considerando a pluralidade de manifestações culturais.

2.1 Aspectos introdutórios

Os contornos da movimentação intelectual surgida no panorama político o pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocam uma grande reviravolta na teoria cultural e, apontando uma problematização da cultura, agora entendida em um espectro mais amplo de possibilidades no qual despontam os domínios do popular, contribuiu para o surgimento dos Estudos Culturais embora marcado em um terreno escorregadio e de preconceitos atravessado pelas concepções complexas como cultura e popular.

A cultura transmuta-se de um conceito empregado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas para um eixo de significados em que se abre amplos sentidos. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo a erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos, elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. O conceito passa a incorporar novos e diferentes possibilidades de sentido, permitindo-nos fazer referências a uma diversidade de culturas com a de massa, típica da indústria cultural ou da sociedade *techno*

contemporânea, culturas juvenis, cultura surda, cultura empresarial, culturas indígenas, culturas de periferias, expressando diversidade e singularização comportadas pelo conceito. Assim, também, como o termo popular passando pelo *pop*, nomeia movimentos variados. Popular tanto pode indicar breguice, gostos e conceitos comuns do povo, entendido como a numerosa parcela popular, quanto na política de esquerda expressar o movimento intelectual engajado em questões contemporâneas (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Como vemos, assim, os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente as relações e formações de classes, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações com as gerações; estão envolvidos com o poder, com a capacidade dos indivíduos e dos grupos sociais de produção para definir e satisfazer necessidades. A cultura não é um campo autônomo, nem determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais (JOHNSON, 2004).

Os Estudos Culturais surgem em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras de mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso; uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudesse ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. O projeto inicial dos Estudos Culturais britânicos, surgido face aos movimentos intelectuais, era um projeto de pensar as implicações da extensão do termo cultura para que incluía atividades e significados das pessoas comuns, dos coletivos excluídos da participação na cultura quando esta assume definição elitista.

Assim, desde o seu surgimento, os Estudos Culturais configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre altas culturas e culturas de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular. Nessa disposição hierárquica, o primeiro termo cultura corresponderia como a máxima expressão do espírito humano e o segundo, as culturas adjetivadas e singulares, expressão de manifestações supostamente inferiores e sem relevância. No cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX, harmonia e beleza eram prerrogativas da cultura que deveria ser cultivada para fazer frente aos grupos populares, cuja vida, se

caracterizava pela indigência estética e pela desordem social e política (COSTA, SILVEIRA, SOMMER,2003).

No entanto,como aponta Freire 1983) não existe cultura inferior ou cultura superior. O que existe é uma pluralidade de manifestações culturais que cada individuo e grupo social ser reconhecem e validam em suas experiências.

2.2 Os trabalhos precursores dos Estudos Culturais

Os trabalhos precursores dos Estudos Culturais, apesar de não serem unívocos em suas problematizações, estão unidos por uma abordagem enfática sobre a importância de analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade para entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas pelos indivíduos que nela vivem. Os Estudos Culturais, em seus desdobramentos, investem nas discussões sobre cultura e o seu significado político.

Surge, na Universidade de Birmingham, em 1964, o Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) tensionado por empreendimentos de estudos heterogêneos de comprometimento social, político e intelectual de trabalhos inovadores, julgados até então indignos do trabalho acadêmico e pelo movimento de legitimar academicamente um campo dedicado à cultura (MATTELART, NEVEU,2004).

O avanço das produções científicas do CCCS, situa-se no liminar dos anos 1970, após a superação das dificuldades da sua composição no interior da universidade e da formação das primeiras nomeações para o seu quadro acadêmico; onde a crescente visibilidade científica deve-se particularmente à circulação, a partir de 1972, de uma revista artesanal, de artigos mimeografados e, particularmente, com a compilação dos textos em livros com a produção mais recente da equipe do CCCS.

A pesquisa no CCCS, inicialmente, apóia-se sobre a aquisição dos trabalhos de Hoggart a partir de suas reflexões sobre as dimensões vividas do cotidiano da classe operária. O projeto de compreender a cultura das classes populares implica em múltiplos retornos ao campo, às reflexões sobre sociabilidades e culturas populares a partir da atenção para questões como o letramento, competências escolares e culturais, os efeitos da influência de equipamentos em telespectadores,

a ampliação da escolaridade, o impacto das operações de revitalização urbana, como nascimento de novas cidades, a desestrutura da sociabilidade popular suspendia pela redução das relações de vizinhos, parentes e gerações, a relação das gerações, as formas de identidades e de subculturas específicas que mobilizam os jovens populares, a escolarização mais prolongada dos jovens populares (MATTELART, NEVEU, 2004).

2.3 Estudos Culturais e juventude

As subculturas jovens são os estudos considerados mais produtivos dos pesquisadores do CCCS, presentes em grande número de trabalhos monográficos desde o início dos anos 1970 quando grupos juvenis variados tornaram-se objetos de investigações.

Dentre os grupos estudados, destacam-se os bikers (ganges de motocicletas), os hippies (jovens dos anos 70 que rejeitavam valores e as instituições estabelecidas, buscavam espontaneidade, relações pessoais diretas, amoré expansão da consciência e apresentavam vestuário típico), os mods (adolescentes britânicos da década de 1960 que primavam pela aparência sofisticada), os punks (movimento associada ao punk rock, caracterizado pela adoção de roupas, penteados e maquiagens agressivas e que desafiavam as normas), os rastas (seguidores do rastafarismo, culto religioso que tem a África como a Terra Prometida), os rockers (adeptos do rock'n'roll), os ruddies (membros de gangues violentas de rua que tem origem jamaicana), os skinheads (carecas, juventude anti-social e delinqüente que raspa a cabeça), os teddyboys (jovens militantes dos anos 50 e 60 que seguem o estilo neoeduardino de vestuário com calças apertadas, sapatos fino e se apresentam com longas costeletas).

A Universidade de Birmingham representa o lugar institucional e motor dos Estudos Culturais. Assim, uma primeira extensão de suas pesquisas deu-se sobre a relação dos jovens dos meios populares com a instituição escolar. Paul Willis, em abordagem etnográfica, em 1977, esclarece a tensão no interior de uma escola popular entre o comportamento rebelde dos “boyzinhos” e dos “manos” marcados por formas diversas de submissão e de boa vontade para com a escola. A

contribuição dos estudos de Willis e a produção do CCCS sobre a função do sistema educativo gera a coletânea, em 1981, *Un popular Education* (MATTELART, NEVEU, 2004).

2.4 Estudos Culturais e outras temáticas

Questionamentos sobre cultura no cotidiano e o interesse dispensado às práticas culturais levam os pesquisadores do CCCS a consideração de uma diversidade de produtos culturais consumidos, pelas classes populares como mobilização das ciências sociais em torno da mídia, de questões de gênero e racismo face as comunidades imigradas, tributária da presença também de imigrados e filhos ao CCCS.

Na ótica dos Estudos Culturais, as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnias, a sexos, a gerações, a classes, sendo a cultura o lócus centra em que são estabelecidos e contestados tais distinções. É, na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente á imposição de significados que sustentam interesses dos grupos mais poderosos(COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Na verdade, são três os textos surgidos no final dos anos 50 que estabeleceram as bases dos Estudos Culturais. Estes textos são compostos pelas reflexões de Hoggart, *The uses of literacy* de 1957, de Willians, *Culture ond society* de 1958 e de Thompson, *The making of the Working class* de 1963.

2.5 Determinantes históricos dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais emergem da tensão cultural e política entre grupos, gerações, gêneros, etnias, e classes sociais a partir das reflexões face ao pós-guerra, na Inglaterra. No entanto, haveria duas importantes histórias para a emergência e o desenvolvimento dos Estudos Culturais.

A primeira seria a organização DAE todo o campo das relações culturais em decorrência do impacto do capitalismo no surgimento de novas formas culturais como a televisão, a publicidade, a música rock, os jornais e as revistas de grande tiragem e circulação que levavam à dissolução o campo de forças de poder cultural das elites. A segunda teria sido o colapso do império britânico, cujo mapa territorial do poder diminui significativamente após a guerra contra o Egito em 1956 (COSTA, SILVEIRA, SOMMER,2003).

A migração dos colonizados para a Inglaterra fomenta preocupações políticas com as questões coloniais, sendo que alguns dos intelectuais que contribuíram para o redirecionamento das discussões culturais foram formados na tradição britânica fora da própria Inglaterra; surge uma nova geração de intelectuais com novos posicionamentos, idéias e críticas.

Assim, a queda dos impérios coloniais e os novos contornos da cultura no capitalismo teriam marcado acentuadamente o surgimento destas movimentações na teoria cultural. O mais antigo movimento dos estudos culturais teria surgido de uma variante paroquial e provinciana e as obras iniciais que fomentaram os Estudos Culturais foram elaborados anteriores à disseminação da eletricidade com principal forma de energia e a conseqüente popularização de aparatos tecnológicos de informações (COSTA, SILVEIRA, SOMMER,2003).

2.6 Fundamentos dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de idéias e pensamentos. Eles são um conjunto de formações instáveis e descentradas como o próprio movimento da cultura.

Analistas contemporâneos da cultura chamam a atenção para a ocorrência de uma “revolução cultural”, ao longo do século XX, na qual os domínios do que costumamos designar como cultura se expandiram e diversificaram de uma forma jamais imaginada. A cultura não pode mais ser concebida com acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Essa centralidade da cultura – ressaltada, entre tantos pensadores, por Stuart Hall, Fredric Jameson, Nestor Canclini, Beatriz Sarlo, David Harvey – tem uma dimensão

epistemológica, que vem sendo denominada “virada cultural”, referindo-se a esse poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura. Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de rock, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas. Para Hall (1976b), (...) a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – de mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003:38-39).

Há tantas tramas, itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que os Estudos Culturais poderiam ser descritos como um tumulto teórico; os Estudos Culturais, na atualidade, se constituíram como um projeto político de oposição e seus movimentos são marcados por embates.

Os Estudos Culturais disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia. Eles prosseguem ancorando nos mais variados campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias da antropologia, psicologia, lingüística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência política, musicologia... Suas pesquisas utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos. Eles percorrem disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses teóricos e políticos (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003:40).

Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), Heloisa Buarque de Holanda usou a expressão *teoria viajante* para referir-se aos Estudos Culturais, atribuindo-lhes um certo *ethos*, uma vocação para transitar por variados universos simbólicos e culturais, por vários campos temáticos e teorias onde se ancoram e produzem novas problematizações.

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003:40).

Os Estudos Culturais não configuram uma “disciplina”, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da

sociedade. Os Estudos Culturais devem ser visto tanto sob abordagem política, na tentativa de constituição de um projeto político, quando sob a abordagem teórica, ou seja, com a intenção de construir um novo campo de estudo. Assim, sob o ponto de vista político, os Estudos Culturais podem ser vistos como sinônimo de “correção política” ´ podendo ser identificados com a política cultural dos vários movimentos sociais da época do seu surgimento. Sob a perspectiva teórica, refletem a insatisfação com os limites de algumas disciplinas. Portanto, os Estudos Culturais propõem a interdisciplinaridade (ESCOSTEGUY,2004).

Escosteguy(2004), citando Turner (1990), observa que:

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que elas nos propicia entender fenômenos e relações que são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado (Escosteguy,2004:138).

A proposta original dos Estudos Culturais é considerada por alguns como mais política do que analítica; a historia deste campo de estudos esta entrelaçada com a trajetória de movimentos sociais e, mais tarde, no período pós-68, os Estudos Culturais transformaram-se numa força motriz da cultural intelectual, de esquerda. Assim, enquanto movimento intelectual tiveram um impacto teórico e político além da academia, pois constituíram militância e compromisso com transformações sócias na Inglaterra.

Embora com todas as dificuldades e embates para definir os Estudos Culturais, eles não significam que qualquer coisa podem ser estudos culturais ou que estudos culturais podem ser qualquer coisa. Autores como Costa, Silveira e Sommer (2003), citando Sardar e Von Laon(1998) apresentam cinco pontos que distinguem os Estudos Culturais, a saber:

1º) os Estudos Culturais objetivam mostrar as relações entre poder e práticas culturais, ou seja, expor como o poder atua para modelar estas práticas;

2º) os Estudos Culturais desenvolvem estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade nos contextos sociais e políticos;

3º) para os Estudos Culturais a cultura sempre apresenta dupla função pois ela é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e o local da ação crítica e prática;

4º) os Estudos Culturais tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido;

5º) os Estudos Culturais referem-se ao compromisso com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política.

2.7 Perspectivas e diretrizes dos Estudos Culturais

Os fundamentos marxistas dos Estudos Culturais da Universidade de Birmingham fazem com que eles se tornem, entre outras coisas, potencialmente generalizáveis para outras culturas permitindo continuidade e ampliação considerando as mudanças organizacionais empreendidas face ao desenvolvimento internacional, especialmente face à produção na América do Sul.

Johnson (2004) argumenta que existem três modelos principais de pesquisas em Estudos Culturais, a saber:

a) estudos baseados na produção, são estudos que implicam uma luta para controlar ou transformar os mais poderosos meios de produção cultural ou para desenvolver meios alternativos pelos quais estratégias contra-hegemônicas poderiam ser buscadas; são discursos dirigidos a reformadores institucionais ou a partidos políticos de esquerda;

b) estudos baseados no texto, são estudos focados nas formas dos produtos culturais e se preocupam com as possibilidades de uma política cultural transformativa; são destinados aos praticantes de vanguarda, aos críticos e professores;

c) estudos baseados nas culturas vividas, são estudos associados a uma política de representação, apoiando as formas vividas dos grupos sociais, subordinados e criticando as formas públicas dominantes à luz de sabedorias

ocultas, aspiram contribuir para tornar hegemônicas culturas que são privatizadas, estigmatizadas ou silenciadas.

2.8 Estudos Culturais, itinerários e produção intelectual

De acordo com Schulman(2004) durante os primeiros anos de existência do Centro como instituição de pós-graduação, a formação da maioria dos estudantes era em estudos literários. A seguir, mais tarde, metade dos estudantes de pós-graduação era formada em Ciências Sociais e Humanidades. Embora o Centro, estivesse até recentemente concentrado na oferta de cursos de mestrado e doutorado, havia um número razoável de estudantes de graduação cursando disciplinas em Estudos Culturais. O Centro objetivava concentrar-se em uma análise concreta da cultura contemporânea revelando produções sobre políticas feministas e do movimento negro.

Os Estudos Culturais buscam investigar de forma intensiva os significados da experiência humana na medida em que eles se efetivam na linguagem e em outras práticas políticas de significados; os Estudos Culturais examinam também práticas institucionais, a estrutura da sociedade britânica, as ideologias presentes nas práticas políticas e educacionais, nas subculturas, nos textos populares da mídia, ou seja, os Estudos Culturais, enquanto produção de conhecimento, mantém-se ecléticos e relativamente abertos (SCHULMAN,2004:197-198).

Por sua continua receptividade a uma série de movimentos contemporâneos, tais como a psicanálise, o estruturalismo, o feminismo, o marxismo althusseriano, o desconstrucionismo e a hermenêutica, os Estudos Culturais britânicos têm revelado seu caráter aberto.

Nos Estados Unidos, os Estudos Culturais são tratados com simplesmente um paradigma; em sua versão estadunidense, os Estudos Culturais têm evitado as questões da estrutura social, da classe, da dominação e do poder e, tende, como afastaram-se destas preocupações proto-marxistas, parecer inócuos e indistintos perante as produções britânicas.

As transações entre os Estudos Culturais dos países americanos de língua espanhola e o Brasil, exceção para os estudos de Canclini, Martin-Barbero e Beatriz

Sarlo, têm sido tímidos e incipientes face a dificuldades históricas de relacionamento da intelectualidade brasileira que tem-se fundamentado nas leituras de autores ingleses, americanos e australianos, ora lidos em traduções preliminares, ora no original e a dificuldade de acesso à bibliografia latino-americana publicada nos diferentes países latino-americanos sobre os Estudos Culturais também contribuem para o distanciamento, pois enquanto os lançamentos sobre os Estudos Culturais em língua inglesa apresentam disponibilidade no mercado editorial impresso e virtual, o sistema na América Latina ainda é precário e, em alguns países, é inexistente, assim como também a leitura de trabalhos latino-americanos de estudos Culturais aponta tímido aproveitamento dos estudos realizados por brasileiros, com exceção à produção de Renato Oriz (COSTA, SILVEIRA, SOMMER,2003).

Na América Latina os Estudos Culturais, desenvolvidos pelos países de língua espanhola, têm sido marcados por um grande fomento, por polemicas, críticas e negações de sua legitimidade, de sua relevância e de seu prestígio acadêmico.

Há sinalizações de tal fomento em países como o Chile, a Argentina, o México, a Colômbia, o Equador, a Venezuela e o Uruguai. Com um conjunto, mais ou menos expressivo, de reflexões, estudos e iniciativas institucionais aderindo aos Estudos Culturais, destacam-se as filiações e contribuições relevantes de Canclini, Martin-Barbero e Beatriz Sarlo aos Estudos Culturais na América Latina.

Quanto às polêmicas, elas dizem respeito à circunscrição do que pertenceria aos Estudos Culturais e o que não seria específico deste campo, já por si só caracterizado como abordagem teórica e metodológica viajante. O próprio Canclini teria afirmado que havia começado a fazer Estudos Culturais antes de se dar conta de denominá-los e defini-los.

Na América Latina, os Estudos Culturais são fomentados a partir dos anos de 1990 quando é reconhecida a década marcada pela realização de pesquisas sobre “consumo cultural”, utilizando ora metodologias quantitativas, ora qualitativas com entrevistas, dinâmicas de grupo; registra-se ainda no movimento dos Estudos Culturais na América Latina, a freqüente utilização das expressões “Teoria Cultural”, “Análises Culturais” numa superposição que dificulta por fronteiras e limites rígidos para o que se vem entendendo por Estudos Culturais(COSTA, SILVEIRA E SOMMER,2003).

No que diz respeito ao itinerário dos Estudos Culturais identifica-se a sua fase embrionária que tem início com os textos precursores, já citados, para a implantação do Centro na Universidade de Birmingham e sua abundante produção até o final dos anos 70 e início dos anos 80, definindo-se como etapa de consolidação. A seguir a fase de internacionalização que se estende dos anos 80 até a atualidade.

No primeiro momento, como já dissemos, surge vinculado a uma forte relação com iniciativas políticas e pretendia ser uma relação com diversas disciplinas para a observação sistemática da cultura popular e dos diversos movimentos sociais. Nos anos 80 define-se novas modalidades de análise dos meios de comunicação com ênfase nos estudos sobre a recepção dos meios massivos, especialmente os programas de televisão desenvolvendo investigações etnográficas. A década de 90 é marcada por um enfraquecimento na vinculação política e por uma intensificação dos Estudos Culturais como projeto de pensar através da extensão do termo cultura para que inclua atividades e significados da gente comum, precisamente dos coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista de cultura que a governa.

Na atualidade, além das questões em torno da subjetividade e das identidades, temáticas em foco nas análises culturais, os Estudos Culturais abordam as discussões sobre a pós-modernidade com estudos sobre a globalização, as migrações e o papel do Estado-Nação e da cultura nacional e suas repercussões sobre o processo de construção de identidades e do ponto de vista metodológico, a ênfase dá-se a partir de abordagem qualitativa com estudos etnográficos face à extensão do significado de cultura, de representações de práticas vividas e toda produção de sentido (ESCOSTEGUY, 2004:155).

Quanto aos conteúdos temáticos, na América Latina, a cultura que os Estudos Culturais criam não é a mesma que haviam criado, anteriormente, a antropologia, a sociologia, a economia ou as humanidades (...). A cultura que os Estudos Culturais estudam tem menos a ver com os artefatos culturais em si mesmos (textos, obras de arte, mitos, valores, costumes, etc) do que com os processos sociais de produção, distribuição e recepção desses artefatos. Ao mesmo tempo os Estudos Culturais dão privilégio ao modo como os próprios atores sociais apropriam-se desses imaginários e os integram a formas locais de conhecimento. Os Estudos Culturais não são uma via de mão única entre o centro e a periferia, são um

cruzamento, um lugar de encontro entre diferentes grupos, disciplinas, movimentos intelectuais.

A IV Conferencia Internacional Cross roads in Cultural Studies, realizada na Finlândia, em 2002, objetivou ser um fórum aberto às temáticas que pudessem interessar a diversificada comunidade dos Estudos Culturais com apresentações de temas variados como, por exemplo, Teoria Cultural, Corpo na Sociedade, Cultura do Consumidor e do Consumo, Política Cultural, Estudos Culturais e História, Estudos Culturais, Educação e Pedagogia, Etnia e Raças, Alta e Baixa Arte e Cultura de Massa, Cultura Popular, A Cultura das Cidades, Cultura da Juventude, Meio Ambiente e Estudos Culturais, Globalização (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003:53).

2.9 Estudos Culturais e Educação

Os estudos culturais emergiram e se expandem rapidamente na educação radical na América do Norte como sucessores da teoria e da pedagogia crítica e multicultural, além de estarem sendo institucionalizados em departamento de estudos culturais e centros de educação conforme observação de Costa, Silveira e Sommer (2003), citando a apresentação da coordenadora do painel temático Educação e Estudos Culturais no IV Conferência Internacional dos Estudos Culturais realizada em 2002 na Finlândia. A Conferência apresentou trabalhos não só intitulados por Estudos Culturais, Educação e Cultura, como reuniu largas contribuições que interessam à educação e problematizam questões de seu debate atual.

Na América Latina, pensar Estudos Culturais e Educação implica em entender os movimentos compartilhados desse campo com questões atravessadas à ação educativas e aos sujeitos que ele envolve. Deste maneira, os Estudos Culturais em Educação constituem um sentido e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano do cenário pedagógico.

A educação, pensada a partir da teoria crítica, configura-se como uma área de militância, de atuação política, assim ela traduz à sua aproximação e articulação

com os Estudos Culturais, já que estes também apresentam em sua constituição histórica a implicação com a atividade política e crítica. Em contrapartida, a educação e a pedagogia têm se valido de outros campos disciplinares assim com os Estudos Culturais incursionam por vários campos disciplinares, recolhendo, adaptando e aproveitando metodologias revelando, deste modo, um caráter híbrido tanto da educação quanto dos Estudos Culturais como observam Costa, Silveira e Sommer (2003).

O abandono das metanarrativas, da modernidade, a concepção da educação como campo de disciplinamento e de subjetividade, a consideração das dimensões de etnia, de gênero, estudos na área educacional através da visão cultural e outros da pós-modernidade, a abordagem da educação dentro das análises culturais como, por exemplo, os estudos de Canclini em culturas híbridas que não silenciam reflexão da escola, os estudos de Sarlo que tematizam a questão da escola e suas implicações para as classes populares, revelam enfoques entre Estudos Culturais e Educação.

2.10 Estudos Culturais e Educação no Brasil

Na experiência brasileira, as contribuições mais importantes dos Estudos Culturais em educação têm possibilitado:

(...) a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo da pedagogia (COSTA, SILVERIA, SOMMER, 2003:56)

Projetos de pesquisa, trabalhos de iniciação científica, dissertações e teses elaboradas nos últimos cinco anos, especialmente na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em vertente que aborda as questões, os discursos e os artefatos pedagógicos são refletidos em discussões

sobre livros didáticos, cartilhas, legislações educacionais, revistas pedagógicas, livros de formação docente, programas e projetos educativos, a seriação escolar, a ciclagem e as classes de progressão, a arquitetura escolar; práticas escolares como da merenda, da avaliação, da educação infantil, entre outras, são problematizadas e constituídas como objeto de estudo sob uma ótica cultural, oportunizando detalhamento e análise como produtoras de significados, como imersas em redes de poder e verdade, em discursos circulantes pelos quais se legitimam determinadas representações de crianças, de meninos e de meninas, de estudante, de professores e professoras, de trabalho docente, de analfabetismo, de componentes curriculares e de educação conforme registram Costa, Silveira e Sommer(2003).

Outra vertente de estudos tem sido as áreas pedagógicas entendidas como aqueles lugares onde o poder é organizado e definido, incluindo bibliotecas, TV, cinema, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, livros, esportes, ou seja, a pedagogia cultural que tem desenvolvido ensinamentos valendo-se de intenções como a própria educação, escola e professores e pulverizando para outros campos lições como o bem, o mal, sobre o que é ser mulher, ser índio, sobre o que é nação, natureza, tecnologia, genética, corpo e etc. A questão das identidades emergem com mais força nos trabalhos que discutem heterogeneidade e hibridação de algumas delas, como as de gênero, de índio, de surdo, de jovem, de internauta freqüentador de *chats* ; o confronto entre o global e o local, entre modernidade e pós-modernidade, entre tradição e contemporaneidade. Registra-se também que na abordagem dos estudos culturais em educação têm se valido de contribuições metodológicas e teóricas de outros campos como Estudos Culturais da Ciência, os estudos de gênero, a abordagem Pós-Colonialista, a análise foucaultiana do discurso, a Semiótica e a Análise Crítica do Discurso, os Estudos de Comunicação (COSTA, SILVEIRA, SOMMER,2003).

2.11 Os Estudos Culturais e a articulação com a escola

No que diz respeito, propriamente, a articulação dos Estudos Culturais com a escola, ressalta-se que uma variedade de objetos, temáticas e produções estão relacionadas com o cotidiano escolar, assim o estudo da produção, da recepção,

das práticas e dos valores que estruturam as relações sociais, as noções de comunidade, o futuro as diversas definições do “eu” reúnem uma preocupação dos centros dos Estudos Culturais contemporâneos.

Na atualidade, cada vez mais, somos educador por um currículo cultural e pela pedagogia da mídia. Currículo cultural define-se pelas representações de mundo, de sociedade, de “eu” que a mídia e outros mecanismos produzem e colocam em circulação, com um conjunto de saberes, valores, formas de ver, conhecer e produção de sentidos que imagens, filmes, textos, propagandas, charges, jornais e televisão expressam de visões de mundo, de gênero, de sexualidade e de cidadania.

A pedagogia da mídia refere-se à prática cultural que problematiza a dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação de vida contemporânea, com efeito na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, de gênero, de modo de vida, de etnia e tantas outras fronteiras.

A aproximação dos Estudos Culturais com a escola ainda são presentes no próprio sentido de texto que é alargado e refere-se a sons, a imagens, a dispositivos eletrônicos, a computadores, à Internet, pois tratam-se de textos culturais que, na atualidade, atravessam fronteiras entre Estados Nacionais, cidades e comunidades face à exposição dos educandos aos recursos midiáticos (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Nos Estudos Culturais, a cultura é uma área, um campo de luta, as escolas, seus maquinários, currículos e práticas são parte deste complexo, pois podemos compreender a produção do conhecimento e o currículo escolar como campos de culturas sujeitos à disputa, à interpretação nas quais diferentes grupos, saberes e práticas tentam estabelecer sua hegemonia.

O currículo escolar é um lugar de circulação de narrativas, de processos de subjetivação, de socialização dirigida e controlada; espaço que convoca os educadores a novas formas de concepção e compreensão para além da noção de transmissão de informações.

Na verdade, os textos culturais são o próprio lugar onde o significado é negociado e fixado. Sendo assim, a educação formal, oferecida pela escola, é o *lócus* central onde são estabelecidas as práticas culturais do processo de escolarização que sustentam as reflexões na ótica dos Estudos Culturais.

2.12 Cultura

Crespi (1997) aponta que Eduard Tylor (1871) defina cultura como aquele conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, usos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Segundo ao autor, esta é, uma das primeiras tentativas para definição científica de cultura ou de elaboração de um conceito capaz de delimitar de um modo suficiente rigoroso o âmbito dos fenômenos culturais enquanto objeto de análise das ciências sociais.

Na verdade, o termo cultura é muito usado, mas para o qual é impossível encontrar uma definição única que vá além de formulações gerais implicadas numa teoria implícita da sociedade.

Historicamente, a cultura foi definida em oposição à natureza, como se o intelecto e a criatividade humana haviam cultivado uma civilização no domínio das idéias. Esse conceito limitado de cultura como produção simbólica de elevado *status* em áreas de pintura, escultura e literatura significa que, a partir do meio do século XIX até meados do século XX, houve pouco intercâmbio entre a intelectualidade da área de humanidades e a das ciências sociais. Scott (2010) observa que o educador e escritor Matthew Arnold, em 1869, ao publicar a obra *Culture and Anarchy*, apontava que a disseminação das formas mais elevadas de cultura estética eram vitais para se resistir a turbulência social decorrente da industrialização e da urbanização aceleradas, assim como as demandas das pessoas comuns por maiores direitos de cidadania.

A concepção de Marx do mesmo mundo social não reconhece a cultura como esfera distinta porque, em sua análise, a dinâmica central do capitalismo é o conflito inevitável entre os que vivem da venda da força de trabalho e os que exploram essa força de trabalho para obter lucro, em base, gera tanto a consciência individual quanto as idéias compartilhadas (SCOTT, 2010).

Crespi (1997) aponta que Kluckhohn, por volta de 1952, tentou sintetizar os diferentes tipos de definição de cultura a partir de uma análise histórico-crítica das definições propostas pelos especialistas das ciências sociais, a saber:

- 1) o modo de viver de um povo na sua globalidade;
- 2) a hereditariedade social que um indivíduo adquire no seu grupo de pertença;

- 3) uma maneira de pensar, sentir, crer;
- 4) uma abstração derivada do comportamento;
- 5) uma teoria elaborada pelo antropólogo social sobre o modo efetivamente se comporta um grupo de pessoas;
- 6) a globalidade de um saber coletivamente possuído;
- 7) uma série de orientações generalizadas relativamente aos problemas recorrentes;
- 8) um comportamento aprendido;
- 9) um mecanismo para regulação normativa de comportamento;
- 10) uma série de técnicas que permite adequação, quer ao ambiente circundante, quer aos outros homens;
- 11) um aglomerado de história, de mapa, de peneira, de uma matriz.

Os tipos de definição, como podemos ver, variam sobre as dimensões subjetiva e objetiva. A dimensão subjetiva da cultura diz respeito ao aspecto humano referente aos valores, modelos de comportamento, critério normativos interiorizados, mecanismos de regulação do comportamento. A dimensão objetiva da cultura assume formas enquanto memória coletiva, de tradução codificada e acumulada no tempo.

Chauí (1994) aponta dois significados iniciais da noção de cultura:

1) vinda do verbo latino *colere* que significava ação de cultivar a terra e criar o gado, cultivar, criar, tomar conta e cuidar. Cultura significa o cuidado do homem com a Natureza. A cultura era o cultivo ou a educação do espírito das crianças para tornarem-se membros excelentes ou virtuosos da sociedade pelo aperfeiçoamento e refinamento das qualidades naturais (caráter, índole, temperamento);

2) a partir do século XVIII, cultura passa a significar resultados daquela formação dos seres humanos, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as artes, as ciências, a filosofia, os ofícios, a religião, o Estado.

No primeiro sentido, a cultura é o aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo, onde não há oposição entre Cultura e Natureza porque os humanos são considerados seres naturais que precisam ser cultivados de acordo com as idéias sociais. Assim, a cultura é uma segunda natureza que a educação e os costumes acrescentam à primeira natureza humana, ou seja, uma natureza adquirida que aperfeiçoa e desenvolve a natureza inata de cada um. No segundo

sentido, elaborado após o século XVIII, tem início a separação e, posteriormente, a oposição ente Natureza e Cultura. Os pensadores passam a considerar a existência de uma diferença essencial entre Homem e Natureza face ao agir humano com suas escolhas, valores e fins (CHAUÍ,1994: 292-293).

Assim, com o prevalecimento deste sentido, a cultura passou a significar, em primeiro lugar, as obras humanas que se exprimem numa civilização, mas em segundo lugar, passou a significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo, com o espaço, com os outros homens e com a Natureza. Cultura torna-se sinônimo de História onde a Natureza é o reino da repetição e a cultura da transformação racional; portanto, é a relação dos homens com o tempo e no tempo.

2.13 Origens históricas do conceito científico de cultura

O termo cultura foi, inicialmente, usado sobretudo para referir o processo de formação da personalidade humana através da aprendizagem, que os antigos Gregos designavam utilizando o conceito de *Paidéia*; em tal contexto, o indivíduo considerado “culto” era aquele que assimilava os conhecimentos e valores socialmente transmitidos e conseguia traduzi-los em qualidades pessoais. Na Roma antiga o mesmo conceito de cultura é igualmente usado. O termo é sucessivamente alargado alcançando até o sentido de cultura do espírito. A idéia de cultivo do espírito também esteve presente nos pensamentos de Cícero, Horácio e, mais tarde pode retomado por Santo Agostinho. A utilização, em sentido figurado, do termo cultura alargou-se até incluir, além do cultivar das próprias faculdades espirituais, também o da língua, da arte, das letras e das ciências. Ao final do século XVIII, este é o significado dominante atribuído à palavra cultura que encontra uma expressão afim no vocábulo alemão *Bildung* (CRESPI,1997:14-15).

Com a afirmação do Iluminismo, nos meados do século XVIII, o termo cultura sofre um ulterior alargamento do seu significado integrando inclusivamente o patrimônio universal dos conhecimentos, valores formativos ao longo da história da humanidade e que, como tal, é aberto a todos, constituindo, enquanto memória coletiva, uma fonte constante de enriquecimento da experiência aonde, nesta etapa,

é também afirmado o conceito de civilidade ou civilização para exprimir o refinamento cultural dos costumes em oposição à pretensa barbárie das origens ou a dos povos considerados incivilizados.

A idéia de civilidade é produto da profunda transformação ocorrida no pensamento ocidental relativamente à dimensão histórica; de fato com o Iluminismo, é contrariando os conceitos teológicos, vai-se afirmando a perspectiva evolutiva da história da humanidade como um contínuo progresso determinado pelos seres humanos (CRESPI,1997:15)

A partir da França, o termo civilidade, originário da palavra francesa *civilisation* que expressa o sentido de desenvolvimento das formas de cortesia, o refinamento dos comportamentos, o controle sobre paixões e violência, estende-se à Inglaterra (*civilization*), e na Alemanha é a palavra *kultur* que assume o significado análogo ao da francesa *civilisation*.

Crespi (1997) observa que nesta perspectiva, que advém do desenvolvimento da cultura que resulta de um movimento coletivo que permite a humanidade a saída do estado primitivo, vem-se sustentando uma concepção funcionalista presente no colonialismo em sua missão de países civilizados de civilizar os “povos selvagens”.

Nos séculos XVII e XVIII, os relatos e os escritos a partir de viagens e incursões das potências monárquicas européias, na Ásia e na América, surge a explicitação de novos costumes, hábitos, crenças e valores de diferentes povos e o desenvolvimento, ao longo de todo o século XVIII, o interesse pelo conjunto do globo terrestre colocando em evidência a diversidade presente nos costumes que caracterizam os povos do mundo.

Assim mesmo, com uma difusa percepção face ao etnocentrismo, ou seja, a atitude de quem tende a julgar as culturas de outras épocas e de outros povos a partir dos valores vigentes na sua própria cultura de pertença, vai confirmando o relativismo cultural, isto é, o reconhecimento de que cada cultura tem a sua própria validade e coerência e que não poderá ser julgada por prevalecimento de critérios alheios à pertença cultural como observa Crespi(1997).

A complexa transformação da percepção da dimensão cultural enquanto dimensão específica elabora, desde o século XVIII, uma progressiva tomada de consciência da importância que as formas simbólicas assumem na vida humana.

2.14 A cultura como substituto do determinismo do instinto

A ação humana varia de acordo com a experiência dos indivíduos em conformidade com o tempo, com o espaço e com outras funções decorrentes das vivências pessoais. Assim, a relação no mundo social estabelece-se a partir da ação e do significado que o indivíduo, mesmo não tendo se distanciado do automatismo instintivo, teve este quase que completamente substituído pelo impacto dos modelos e orientações profundamente sobre a psique dos indivíduos (necessidades, sensibilidade, conhecimentos, emoções, etc.), ou seja, a cultura enquanto substituto do determinismo do instinto, não só assume as funções de orientação do indivíduo como também institui as condições de previsibilidade que constituem um requisito para que se torne possível a instauração de uma ordem social baseada em regras partilhadas e reciprocidade das expectativas uma vez que cada indivíduo nasce no seio de um contexto social e de uma cultura específica que lhe é transmitida pelas gerações através da linguagem, dos hábitos alimentares, das expressões de afeto, das regras para educação, das narrativas interpretativas da vida e do mundo, de definição dos papéis e de tantos outros aspectos (CRESPI, 1997).

2.15 A pluralidade das formas culturais

A sociologia da cultura, a partir dos anos setenta, foi afirmando de modo crescente a tendência para se sublinhar o caráter variado dos significados culturais presentes numa determinada sociedade e a pluralidade das suas origens.

As contribuições da influência do sociólogo Pierre Bourdieu e do antropólogo Clifford Geertz (1973) distinguem diversas ordens de experiência cultural consoantes nesta prevalência a tradição, o senso comum, o saber científico, os componentes ideológicos, a religião ou as formas de artes. Essas diferentes ordens estão geralmente presentes num mesmo contexto social e até podem estabelecer confrontos entre si. A cultura surge então como um conjunto polivalente, diversificado e freqüentemente heterogêneo de representações, códigos, leis, rituais,

modelos de comportamento, valores que constituem, em cada situação social, um conjunto de recursos, ou seja, a cultura pode ser definida como um conjunto das formas simbólicas publicamente disponíveis através das quais os indivíduos, selecionando instrumentos diversos a fim de constituírem a sua linha de ação, traduzem e exprimem significados (CRESPI,1997:30).

A pluralidade das fontes dos modelos culturais e o próprio caráter incoerente de modelos que surgem considerados como “sistemas culturais” fez com que a socióloga americana Diana Crane apresentasse uma distinção entre cultura registrada e cultura não registrada. Na primeira, estão incluídas todas as formas documentadas de cultura como textos, escritos, filmagens, produtos construídos pelo homem, meios de comunicação eletrônicos, etc, utilizados nos diversos âmbitos da ciência, da tecnologia, da lei, da educação, da arte e do divertimento. A cultura não registrada, pelo contrário, reporta-se a atitudes, a crenças, a valores partilhados que passam ou não encontrar expressão nas formas registradas da cultura.

Neste contexto, surge também articuladas as distinções entre cultura dominante e formas de contracultura ou de subcultura, (por vezes também referida através da expressão cultura da pobreza), ou de cultura das minorias, entre cultura de elite e cultura popular ou de massas, entre classe e cultura dos movimentos nos quais encontram geralmente expressão ou as realidades de geração (cultura juvenil), de gênero (cultura feminina), com a origem étnica (cultura étnica) etc; em um outro âmbito, denominado cultura material, refere-se aos diversos produtos culturais que assumem uma existência autônoma objetiva tais como utensílios, artesanatos, maquinário, habitação, transportes, etc (CRESPI,1997:30-31).

Na verdade, cultura pode referir-se à alta cultura, à cultura dominantes ou a qualquer cultura. No primeiro caso, a alta cultura surge em oposição à selvageria, à barbárie; cultura então define-se neste caso como a própria marca da civilização ou ainda, a alta cultura surge como marca das camadas dominantes da população de uma sociedade e se opõe à falta de domínio da língua escrita, à arte e à religião. No segundo caso, pode-se falar de cultura a respeito de qualquer povo, nação, grupo ou sociedade humana. Portanto, considera-se como cultura todas as maneiras de existência humana (SANTOS,2003).

2.16 A hibridação das culturas

Todos os indivíduos e toda cultura participam de outras culturas porque as fronteiras de cada uma delas não são barreiras intransponíveis nem muito bem delimitada; somos, necessariamente, seres interculturais ou mestiços, heterogêneos em grau diverso porque cada um de nós carrega essa condição de socialização.

A ação cultural, a configuração e a reconfiguração de identidades ocorre nas zonas de contato, segundo as fronteiras interculturais (ao mesmo tempo controladas e transgressoras) de nações, cidades, lugares. A permanência e a pureza firmam-se criativa e violentamente contra forças históricas de movimento e contaminação (SACRISTÁN, 2002).

Canclini (2008) observa que a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural:

O que significa para as culturas latino-americanas que países que no começo do século tinham aproximadamente 10% de sua população nas cidades concentrem agora 60 ou 70% nas aglomerações urbanas? Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação (...) (CANCLINI, 2008: 285-286).

Acrescentando que:

A urbanização predominantemente nas cidades contemporâneas se entrelaça com a serialização e o anonimato na produção, com reestruturações da comunicação imaterial (dos meios massivos à telemática) que modificam os vínculos entre o privado e o público. Como explicar que muitas mudanças de pensamento e gosto da vida urbana coincidam com os do meio rural, se não por que as interações comerciais deste com as cidades e a recepção da mídia eletrônica nas casas rurais os conecta diretamente com as inovações modernas? (CANCLINI, 2008: 285-286).

Na verdade, o processo de hibridação cultural é uma constante desde o desencadeamento para a cultura europeia, no fim do século XV, acelerando-se a partir do século XIX como consequência do desenvolvimento das comunicações,

dos meios de transporte e das transações comerciais que oportunizaram um aumento notório dos intercâmbios culturais.

2.17 As hibridações culturais e a cidade

A cultura é um processo dinâmico porque é alterada por quem dela se apropria. As transformações culturais geradas na contemporaneidade estão também associadas ao crescimento urbano já que a expansão urbana intensifica a hibridação cultural. Canclini (2008) observa que viver em uma grande cidade não implica dissolver-se na massa e no anonimato. Os próprios processos gerados pelos fenômenos da urbanização como a violência, a insegurança, a impossibilidade de conhecer e vivenciar tudo que a cidade promove com suas ofertas, as reduzidas saídas dos grupos populares de seus espaços, periferias ou centros, levam os indivíduos a estabelecer relações mais intimistas e domésticas com formas seletivas de sociabilidade e buscam nas mídias eletrônicas, rádio, televisão, ou quando possuem, computador conectado que transmitem-lhes informações e entretenimento a domicílio; habitar as cidades tornou-se isolar um espaço próprio, como se houvesse uma privatização do espaço público.

Assim, a própria esfera pública já não é o lugar da participação racional pois as massas convocados até os anos 60 para manifestações públicas foram subordinadas a práticas burocráticas. Deste modo, a utilização da cidade para a própria atividade política é reduzida, assim como as manifestações e passeatas; as medidas econômicas e os pedidos de colaboração ao povo são anunciados pela televisão. Estudos sobre bairros populares registram que as estruturas microssociais da urbanidade como o clube, o café, a biblioteca, a associação de moradores, o comitê político organizavam a identidade interligando-a à vida cotidiana com as transformações globais que antes se buscavam na nacionalidade, no Estado. As práticas sociais da sociabilidade suburbana uniam-se com os movimentos políticos nacionais.

No entanto, a suspensão desses movimentos face à perda do sentido da cidade, como espaço de participação, relacionada às dificuldades dos partidos políticos e sindicatos para geração de trabalhos coletivos, a menor visibilidade das

estruturas macrossociais, o planejamento social e urbano realizados por tecnocratas em âmbitos privados, produzem a redução da credibilidade nos movimentos sociais, a cultura urbana é reestruturada ao ceder o protagonismo do espaço público às tecnologias de opinião, a teatralização das lideranças políticas e intelectuais, concorrem para enfraquecer a participação social, mas fortalecem a sociabilidade de indivíduos e grupos distintos de identidades que habitam as cidades.

2.18 As diferentes culturas e suas implicações à educação

Sacristán (2007) reconhece que os fenômenos dos processos de globalização aceleram os processos de dinâmicas culturais adquirindo novas dimensões com a comunicação entre as culturas, a adoção e a absorção de elementos culturais procedentes de outros, às vezes sua imposição, a universalização de diferentes culturais fazendo com que não apenas o mundo seja multicultural, mas também cada cultura e indivíduo tornam-se impuros, misturados, híbridos afetando, deste modo, a educação e trazendo-lhe implicações que incidem sobre pessoas, conteúdos, currículos e as próprias formas de aprender. Portanto, defende que o conceito e a demarcação do que se entende por cultura nas escolas, diante das novas configurações sociais, têm que ser ampliados e compreendidas as formas básicas de transmissão de saberes para que todos se sintam incluídos.

Assim, o autor apresenta as implicações para o processo educativo face às diferentes culturas, a saber:

Significados de cultura	Derivações educativas
1.A cultura culta como legado da memória histórica: as artes, as ciências humanas a tecnologia...	Proporcionar a todas as ferramentas de acesso à informação disponível: línguas, tecnologias, reforçar o papel da cultura das escolas na sociedade e como fonte de capital humano, incremento da exigência nível de competência, atualização constante de conhecimento, repensar o papel e o funcionamento da escola e de seus processos, exercitar

	a crítica diante da sociedade da informação, analisar a heterogeneidade cultural,fomentar pratica interdisciplinar.
2.A cultura como formas de Vida e expressão.O sentido étnico da cultura e os processos de globalização.	Considerar a diversidade das sociedades, viver as diferenças, abertura aos saberes de outras culturas, respeito e tolerância e reconhecimento às diferenças, não potencializar as identidades fortalecidas, enfrentar conflitos da multiculturalidade, aproveitar a extraterritorialidade de cada cultura,respeito aos grupos semelhantes.
3.A cultura de massas	Considerar como fonte de referências para a para as culturas dos educandos pois mistura realidades e ficções e são fontes de ideais de vidas juvenis em contraposição ao defendido pela escola, aprofundar reflexões sobre o que universaliza, potencializar o sujeito para que valorize e saiba decidir aos apelos a modos de vida fácil.

2.19 Cultura popular e de massa

O conceito de cultura popular, segundo Arantes(1986) ,ainda não é uma definição concluída e realizada pelos estudiosos da cultura. A cultura popular remete a um amplo espectro de concepções e pontos de vista que atravessam tanto a sua negação quanto a referência de resistência contra a dominação de classe.

Para alguns autores, como aponta o autor citado acima, a cultura popular é pensada como folclore, ou seja, como um conjunto de objetos, práticas e concepções, sobretudo religiosas e estéticas, considerados tradicionais. Outros autores concebem as manifestações culturais tradicionais como resíduo da cultura culta e de outras épocas e lugares, filtrados ao longo do tempo pelas sucessivas camadas da estratificação social(ARANTES,1986:16).

Pensar a cultura popular como sinônimo de tradição é reafirmar a sua interlocução apenas com o passado e suspendem as compreensões das sucessivas

modificações que sujeitos, práticas e criações realizam, ou seja, é negar o caráter dinâmico que a própria cultura reúne.

A cultura popular apresenta-se como uma outra cultura que, por contraste ao saber culto dominante, apresenta-se como totalidade embora sendo, na verdade, construída através da justaposição de elementos residuais e fragmentários considerados resistentes a um processo de deterioração.

O termo cultura popular surgiu, no século XIX, em uso geral para referir-se à educação e à cultura das classes menos favorecidas. Assim, a cultura popular assumiu o significado de uma cultura que reúne as manifestações populares. Cultura popular implica modos de viver, a alimentação, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão de tarefas durante a jornada, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, de sentar, de criar os animais, de cultivar a terra, aos saberes sobre o tempo, os modos de alegria e tristeza, os modos de defesa, de consolo e de agressão.

Já a cultura de massa surge com os processos de industrialização, de urbanização, de organizações e relações como aponta Canclini(2008):

A noção de cultura massiva surge quando as sociedades já estavam massificadas via os processos de industrialização, de urbanização, de educação generalizada, de organizações sindicais e políticas que foram organizando, de acordo com leis massivas, a vida social desde o século XIX, antes que aparecessem a imprensa, o rádio e a televisão (CANCLINI,2008:256).

Porém, foi com o poder expansivo dos meios de comunicação, sobretudo os de mais penetração junto aos populares como o rádio e a televisão, em vários momentos e lugares, que as manifestações da cultura popular foram sendo reduzidas ao sentido de folclore parecendo, assim, a idéia de suspensão de todos os manifestos de pensar, agir e viver os significados originários populares. A cultura de massa incursiona-se pelas moradias urbanas, locais e de periferias, pelas regionais, ocupa o tempo de produção, de deslocamento e de lazer dos indivíduos, retira-lhes o que poderia desenvolver novas formas de auto-expressão, de criação, de convivência e, em outro plano, aproveita-se dos aspectos diferenciados de vida popular e os explora sob uma perspectiva ora exótica, ora comercial. No entanto, mesmo com a exploração e o uso que a cultura de massa faz das manifestações

populares, esta não foi ainda capaz de interromper o dinamismo da cultura popular no interior das instituições e grupos, assim como em suas relações de convivência e pertença (BASI, 1992).

2.20 Culturas juvenis

O emprego do termo cultura juvenil diz respeito a determinados comportamentos, valores, formas de vida de grupos de jovens, fazendo que hajam características e estilos de vida distintos desses grupos a partir da relação com outros e de sua participação na sociedade.

Por cultura juvenil, em sentido lato pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude, tomada como conjunto referido a uma fase da vida, isto é, a valores que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais. Por exemplo, ao considerar-se o fenômeno da moda através do uso de pares de variáveis como “identificação-diferenciação” e “inovação-passividade”, os jovens valorizam os extremos dos contínuos que apontam para a diferenciação e a inovação, isto é, a moda seria entendida pelos jovens(por todos eles?) como uma possibilidade de expressividade, de auto-realização, de relativa independência de controle social(PAIS,1993:54-55).

A cultura juvenil esta relacionada ao espaço-tempo onde elas são desenvolvidas e, portanto, recebem e influenciam o contexto maior onde elas se realizam. Geralmente, em se tratando de uma cultura juvenil, com características próprias, ela tenta se relacionar com a cultura do mundo adulto de uma maneira mais possível, compatível e complementar. Os pontos principais advém de como são formadas essas culturas,que valores a sustentam e qual o grau de relacionamento e de reciprocidade com as demais culturas da sociedade.

2.21 Cultura escolar

A estrutura organizacional da escola não está sustentada apenas por um plano racional determinado pela burocracia. Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam, definem e diferenciam os modos de pensar e fazer a escola e esta, identificada como instituição de formação na sociedade, é atravessada por uma diversidade de abordagens e manifestações culturais.

A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar e de seus sujeitos, seja no que diz respeito à socialização do conhecimento produzido historicamente, seja pela ritualização, pelas linguagens, pela determinação de suas concepções e modos de gestão, pelas diretrizes curriculares explícitas e ocultas, pelas práticas dos professores e dos alunos, pelas culturas de gerações, de gêneros, de etnias, pelas culturas de entidades e órgãos sindicais, seja pela cultura que a escola propaga e promove, seja pelas culturas silenciadas no currículo.

A escola é uma totalidade mais ampla que compreende não apenas as relações ordenadas e deliberadas, mas todas aquelas que derivam de sua existência enquanto grupo social, localizado com suas determinações históricas, sociais, geográficas, políticas, econômicas, culturais, ou seja, uma escola e muitas culturas.

A escola dialoga e articula-se com uma pluralidade de manifestações culturais, mas também produz a sua própria cultura: a cultura escolar.

A cultura escolar é concebida como um conjunto de práticas, normas, idéias, procedimentos, sentidos e saberes que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola como pensamentos, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações, valores, etc. Todo esse conjunto, compartilhado e assumido em seu interior, desempenha e fortalece a cultura escolar face, também, aos discursos, as formas que são comunicados e as linguagens que constituem aspectos fundamentais de sua cultura.

Na verdade, a cultura escolar é um conjunto de saberes, de processos, valores, normas, significados, de regulamentos, de saberes práticos e organizados didaticamente que compõem a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores, funcionários e alunos e que interagem com a comunidade. Assim, evidenciam que a escola não é um lugar de somente transmissão de conhecimento,

mas um lugar também de incutir significados para os seus membros, de elaboração de soluções para diferentes problemas e conflitos, sejam eles de convivência, sejam eles de identificação, de imposição, de resistência, ou seja, a escola é um lugar de sociabilidade, de socialização e de elaboração de comportamentos e práticas como aponta Silva(2006).

2.22 Culturas, currículo e silêncios

Atualmente, vivemos na era dos processos de globalização que atravessam não só a economia como também as práticas políticas, sociais, culturais e educacionais. Assim, uma das finalidades que assume o currículo escolar praticado deve residir em preparar os educandos para uma formação que os permitam compreender, criticar, conviver, participar, dialogar e intervir junto a ações e decisões para o exercício e a afirmação da cidadania.

A ação educativa deve oportunizar uma reflexão crítica sobre as realidades anunciadas e vividas, uma interlocução com o tempo e com os sujeitos históricos, com as práticas diversas e com as configurações sociais delineadas e definidas, a partir dos conteúdos escolares e daqueles conteúdos outros da condição humana ora desprezados, ora desconsiderados, ora aviltados.

Nesta perspectiva, as culturas e as vozes silenciadas e negadas precisam ser questões problematizadas e tematizadas por um currículo comprometido com a inclusão, com uma vida cidadã.

Santomé (1995) observa que um olhar atento aos conteúdos, desenvolvidos pelas diretrizes curriculares, apontam para o silêncio e para a negação de discussão no currículo de algumas culturas. Entre essas culturas, ausentes do currículo, o autor destaca:

- a) as culturas das nações do Estado espanhol, há uma negação, preconceitos e estereótipos negativos sobre o comportamento e as características dos povos galegos, bascos, catalões e andaluzes face à existência de um preocupação para reconstruir o conceito de nação espanhola foi produzido um silêncio deste e de outros povos do Estado espanhol;

- b) as culturas infantis, juvenis e da terceira idade, o adultocentrismo produziu uma ignorância dos modos de vida dos grupos infantis e juvenis. As crianças desconhecem porque são crianças, que o significado dessa fase de desenvolvimento, dos direitos que têm; as questões da infância são abordadas apenas pelas instituições acadêmicas e os adultos infantilizam e fantasiam esta etapa de vida. Assim, silenciam outras infâncias da criança pobre, rural, litorânea, de zonas periféricas, de guerra e de bolsões de miséria mundiais, de crianças que são assassinadas, torturadas, violentadas e que trabalham e são exploradas. As culturas e a sociabilidade juvenis não são reconhecidas pelos programas escolares, as questões juvenis não são tematizadas e discutidas pela escola e por seus educadores;
- c) as etnias, as diferentes culturas das etnias e os significados produzidos não são abordagens aprofundadas e o silenciamento concorre para a opressão, para o enfraquecimento das identidades e para o fortalecimento das discriminações sociais;
- d) o mundo feminino, questões que devem ser problematizadas do universo feminino são negadas diante do tratamento dado à mulher com ênfase em questões de estética, de objeto de desejo sexual, da forma como a mulher vem sendo adjetivada pelas linguagens midiáticas e pelo fortalecimento da remasculinização da sociedade;
- e) a sexualidade homossexual, a tematização e o debate sobre a homossexualidade, a aceitação e a convivência respeitosa com as diferentes orientações sexuais são silenciadas, desvalorizadas como questões que devem ser tratadas para o estabelecimento de uma sociedade democrática e cidadã;
- f) as pessoas com deficiências, há uma prática de silêncio no que diz respeito ao debate das pessoas com deficiências e a sua inserção social de forma respeitosa e incluyente;
- g) as vozes do terceiro mundo, as vozes, denúncias e questões sociais, políticas, econômicas e culturais implicadas com a população dos países que integram o bloco do terceiro mundo são silenciadas e negadas pelos currículos praticados pelas escolas.

Santomé (1995) denuncia que há um silenciamento e uma negação no currículo de abordagem de uma diversidade de culturas para além das culturas populares também rejeitadas. Para o autor, os educandos devem adquirir consciência destas questões a partir dos programas escolares considerando que uma das missões-chave do sistema educacional é a de contribuir para que os educandos possam se reconhecer na cultura superando a ignorância de saberes e de conteúdos que são indispensáveis para a reflexão de uma vida cidadã, democrática e incluyente pois a escola é um lugar de legitimação de conhecimentos, de procedimentos, de idéias, de valores e práticas de classes e de grupos que possuem poder de decisão, ou seja, o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e confirmar interesses sociais, formas de poder, de experiência que têm sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ,1995 :165-166).

No cotidiano escolar, o currículo escolar praticado deve oportunizar que os educandos reflitam e investiguem questões relacionadas à diversidade cultural contribuindo para diminuir preconceitos e discriminações e intensificar os princípios democráticos de respeito às diferenças e de fortalecimento de práticas cidadãs.

Gadotti (2002) observa que, neste cenário, é preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador e, para tentarmos uma educação para a diversidade, necessitamos de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade. O autor, assim, defende que somente uma educação multicultural pode dar conta desta tarefa pois compreende que essa abordagem educativa se propõe a analisar criticamente os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores para que mudem concepções e atitudes diante dos educandos mais pobres e elaborem estratégias próprias para a educação das classes populares, acrescentando das classes mais favorecidas também, para a compreensão das múltiplas culturas que reclamam os eu reconhecimento e afirmação.

Para viver esse tempo presente, o professor precisa preparar as crianças para o mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes. A escola precisa formar o cidadão para participar de uma sociedade planetária. A escola deve ser o local como ponto de partida, mas tem que ser intencional e intercultural como ponto de chegada, isto é, deve valorizar a cultura local – e redimensioná-la na relação com outras culturas, não ficando, portanto, apenas nela (GADOTTI,2002:118).

3 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Fundamentos, história e política

Não podemos existir sem interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o inédito viável demandando de nós a luta por ele.

Freire, 1992

O processo educacional não é uma realidade acabada e definida. Pela sua natureza a educação é um processo produzido e atravessado por fatos humanos, históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Muitas abordagens destas configurações apresentam implicações aos modos de pensar e de desenvolver o processo educacional formal.

O presente capítulo aborda aspectos que fundamentam e determinam a configuração do processo educacional na sociedade brasileira. Demandas e lutas estão implícitas na história de educar as classes populares.

3.1 As abordagens do processo educativo

O processo educacional é sustentado por abordagens de pensamentos e de práticas que têm origem nas abordagens Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sócio-Cultural.

A abordagem Tradicional do ensino é caracterizada pela concepção de educação como produto já que os padrões a serem alcançados são pré-estabelecidos; trata-se da transmissão de idéias e de conceitos relacionados e organizados logicamente. A escola, fundada nas concepções desta abordagem, é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações e conteúdos centrado na figura do professor mediador entre os educandos e os modelos e valores a serem alcançados. O tipo de relação social estabelecido nesta concepção é vertical que passa da autoridade intelectual e moral do professor aos alunos. O processo

educativo reside no papel de ajustamento social do sujeito à sociedade (FREIRE,1992, MIZUKAMI,1986).

Na abordagem Comportamentalista, o processo educacional está intimamente ligado à transmissão cultural a partir do enfoque em saberes, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades básicas para a manipulação e o controle do ambiente social. Assim, a educação objetiva promover mudanças nos indivíduos tanto no que diz respeito para a aquisição de novos comportamentos quanto à modificação dos já existentes. O processo educativo está implicado com a mudança de comportamento e este é moldado a partir de fatores externos. Portanto, assim como a abordagem Tradicional, o indivíduo também não participa das decisões curriculares que são tomados por um grupo do qual ele não pertence (MIZUKAMI,1986).

A ênfase nas relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e sua capacidade de agir como pessoa integrada, definem o estatuto da abordagem humanista da educação. Nesta abordagem, a educação tem o seu significado ampliado e ocupado com a formação do homem e não apenas do indivíduo em processo de escolarização formal. Trata-se da educação centrada na figura da pessoa e objetiva a criação de condições que facilitem o desenvolvimento intelectual e emocional, ou seja, promover experiências e conceitos implicados necessariamente com mudanças. A escola é um ambiente promotor da condições para o desenvolvimento do vir-a-ser (MIZUKAMI,1986).

O processo educacional, na abordagem Cognitivista, consoante à teoria de desenvolvimento e conhecimento, tem como função criar situações desequilibradoras para os educandos, de modo que estes possam alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento e de construção progressiva das noções e operações e pela aquisição de instrumental lógico-racional. Assim, a educação é a condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do ser humano e a escola é um agente mediador para as possibilidades de aprender por si próprio, de oportunidades de investigação individual, de ação motora verbal e mental para que, posteriormente, o indivíduo possa intervir e inovar na sociedade (MIZUKAMI,1986).

A abordagem Sócio-Cultural considera a existência de um homem concreto e situado historicamente em seu tempo-espço. Portanto, a ação educativa é um processo de reflexão sobre a realidade, uma tomada de consciência

problematizadora e promotora de mudanças e de emancipação humana, não sendo, deste modo, instrumento de ajuste à sociedade. Neste contexto, o homem é um ser de práxis e objetiva a transformação do mundo. A escola é uma instituição situada em determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos. Portanto, deve oportunizar o crescimento mútuo, o processo de conscientização, de desvelamento das circunstâncias para compreendê-las e transformá-las como processo de emancipação pessoal e coletivo (MIZUKAMI,1986, FREIRE,1992).

3.2 O pensamento pedagógico brasileiro

Para Gadotti(2001) o pensamento pedagógico brasileiro pode ser sistematizado em abordagens liberal e progressista e começa a ter autonomia apenas com o desenvolvimento das teorias da Escola Nova.

Portanto, quase até o final do século XIX, o pensamento pedagógico reproduzia o pensamento religioso e medieval. Foi a partir do pensamento iluminista trazido da Europa por intelectuais e estudantes de formação laica , positivista e liberal que a teoria da educação brasileira avançou e consolidou fundamentos para definir as idéias educacionais.

Na década de 20, reformas importantes realizadas por intelectuais brasileiros impulsionaram o debate educacional superando, gradativamente, a educação jesuítica tradicional, conservadora que dominava o pensamento pedagógico no Brasil desde os primórdios.

Os jesuítas deixaram como legado um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo que estimulava a competição por premiação e punições. Dedicavam-se à formação das elites coloniais e difundiram a religião subserviente nas classes populares, além da dependência e do paternalismo característico da nossa sociedade (GADOTTI,2001:230-231).

Os pareceres de Rui Barbosa (1849-1883) sobre educação apresentados ao Parlamento, com defesa da educação livre inspirada nos sistemas educacionais da Inglaterra, Alemanha e dos Estados Unidos, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, mesmo com sua perspectiva liberal de construir a sociedade pela educação, o interesse em educação do movimento anarquista

porque entendiam que era preciso ocorrer mudanças profundas no pensamento das pessoas, atividade influenciada também pelo movimento anarquista europeu através da difusão de livros, jornais e revistas, o ensino libertário promovido pelas escolas Libertária e Moderna fundadas em São Paulo, o pensamento pedagógico libertário difundido pela educadora Maria Lacerda de Moura (1887-1944) combatendo principalmente o analfabetismo, a chegada da burguesia industrial nos anos de 1930 ao poder com a defesa de um novo projeto educacional, o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e a publicação de sua revista, foram movimentos instituídos que concorreram decisivamente para a consolidação do pensamento pedagógico brasileiro tendo Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Roque Spencer Maciel de Barros como grandes representantes desta etapa (GADOTTI,2001).

O pensamento pedagógico brasileiro tem sido definido ao longo da história da educação brasileira em duas tendências: a liberal e a progressista

3.3 A abordagem liberal do pensamento pedagógico brasileiro

Os educadores e teóricos da educação orientados pela abordagem liberal defendem a liberdade de ensino, de pensamento e de pesquisa, os métodos novos baseados na natureza da criança. Segundo estes pensadores, o Estado deve realizar intervenções o mínimo possível na vida de cada cidadão particular. Há distinções, nesta abordagem, para defensores da oferta da escola pública e para defensores da escola privada. No entanto, estão sintonizados porque ambos não reconhecem na sociedade os conflitos de classe e concebem o papel da escola estritamente para as questões pedagógicas dissociando de configurações sócias, políticas e econômicas (GADOTTI,2001).

3.4 A abordagem progressista do pensamento pedagógico brasileiro

A contribuição da escola para a formação de um sujeito autônomo, participativo, crítico da sociedade e de suas estruturas, comprometido com o processo de transformação no exercício de uma cidadania plena é defendida por educadores e teóricos que se alinham à abordagem progressista da educação no pensamento pedagógico brasileiro.

Porém, também localizamos nesta abordagem, segundo o estatuto filosófico e político, correntes de pensadores que defendem papéis distintos para o processo de escolarização. Alguns defendem a assimilação do saber elaborado para a formação de uma consciência crítica, outros apontam que os saberes técnico-científicos devem perseguir a diretriz do compromisso político. Uns combatem a burocracia presente no processo de escolarização e outros a deterioração da educação escolar. Uns defendem mais o processo de escolarização centrada na direção e outros a autogestão pedagógica. Uns defendem que a escola deve ter mais autonomia e outros apelam para uma maior intervenção do estado no processo educacional (GADOTTI, 2001).

O pensamento pedagógico brasileiro, com suas tendências, tem colaborado para fomentar reflexões sobre o processo educativo e definir as diretrizes, estrutura e organização da oferta da educação em seus diversos níveis de ensino.

3.5 O contexto histórico e político da educação brasileira

A compreensão do contexto atual do processo educacional, na sociedade brasileira, nos remete para a necessidade de caracterizar as suas etapas em uma periodização. A periodização apresentada do processo educacional, fundamentada nas contribuições de Freitag (1986), Gonh(1992), Holanda (1995), Fávero (1996) e Guimarães-Iosif(2009), corresponde a três momentos históricos do Brasil atravessados pelas implicações social, política e econômica: a Colônia, o Império e a República.

Deste modo, é possível verificar que a educação promovida assume traços específicos, fazendo-se sentir na política educacional, na estrutura e no funcionamento do sistema de ensino.

3.6 O primeiro período: até 1549

Este período abrange o momento pré-colonial e os primeiros anos iniciais do Brasil Colônia, etapa de expansão do mercantilismo europeu, das grandes navegações e exploração de novos continentes promovidas principalmente pelos espanhóis e portugueses.

Nesta etapa, a transmissão do conhecimento de geração a geração, onde as gerações mais velhas ensinavam as mais jovens era o modelo de educação presente nas tribos indígenas nativas. O saber era algo comum que deveria ser socializado entre todos para o bem comum, sem estar necessariamente implicado com fins políticos e econômicos. O exemplo e as atividades práticas eram determinantes para o processo de aprendizagem. Porém, esta concepção e prática educativa foi arbitrariamente substituída pelo modelo de educação introduzido pelos colonizadores portugueses que impuseram aos nativos os seus principais dogmas e novas formas de desenvolver o processo de ensinar e aprender.

Demarcar o início deste primeiro período é praticamente impossível, mas seu fim tem início com a chegada dos colonizadores portugueses e, principalmente, com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, denominados soldados de Deus, considerando que educavam segundo os dogmas do catolicismo desrespeitando saberes, culturas e costumes que já haviam sido construídos pelas diversas tribos indígenas que viviam no Brasil. Nesta etapa, o estabelecimento de uma educação opressora se confirma diante da imposição da cultura dos colonizadores aos nativos da terra.

3.7 Segundo período: 1549 a 1759

O segundo período decorre da chegada dos portugueses ao Brasil, no ano de 1500, etapa que vai marcar gradativamente a desconstrução do estilo de vida e da própria liberdade dos povos que aqui viviam.

No cenário internacional os franceses chegam ao Canadá em 1603 e os ingleses aos Estados Unidos em 1607.

No Brasil Colônia, o período de 1549 a 1759 é marcado pelo modelo de educação religiosa e instrucionista dos padres jesuítas. A missão dos jesuítas era, por um lado, catequizar os índios segundo os princípios da igreja católica, soberana naquela época, e, por outro, oferecer educação para os filhos homens da elite brasileira que, naquele período, se considerava a elite portuguesa vivendo no Brasil. Com a escravidão, os negros não eram considerados cidadãos pelo Estado, ficavam à margem de qualquer estado de direito, sobretudo o direito à educação. As mulheres quando pertencentes às famílias abastadas, recebiam educação em casa ou nos conventos. Aos índios restavam apenas as possibilidades de se entregar às missões jesuíticas para o recebimento de formação cristã ou fugir para não serem escravizados pelos colonos para trabalhar em suas terras.

Ao longo desta etapa, mais interessados em educar os filhos dos grandes proprietários agrários brasileiros, os jesuítas foram abandonando pouco a pouco a sua função de educar os índios. Sua ação educativa limita-se à formação de um pequeno estrato social de letrados por meio do domínio do saber erudito e técnico europeu daquela época. O plano educacional dos jesuítas, denominado Ratio Studiorum, propunha-se ao ensinamento de Gramática, Humanidades e Retórica e como a coroa portuguesa havia concedido-lhes todo o poder sobre o processo educacional da colônia, com o tempo, os padres passaram a obter cada vez mais recursos para a construção de igrejas, escolas e conventos. O enriquecimento da ordem passou a chamar a atenção dos poderosos e a desagradar a coroa portuguesa.

A avaliação da presença dos padres jesuítas no Brasil é bastante contraditória pois há opiniões que consideram que a expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759, um dos grandes motivos que comprometeram a educação nacional. Por outro lado, há opiniões que denunciam que a missão dos padres jesuítas apenas colaborou para exterminar a cultura indígena e ampliar as diferenças educacionais entre as classes ricas e pobres.

3.8 Terceiro período: 1759 a 1808

A descoberta do ouro no Brasil, no século XVII, marca profundamente a mudança da relação de Portugal com a Colônia, uma vez que a coroa se dá conta das riquezas que podem ser exploradas e controladas. Portugal conta com todo apoio da Inglaterra, considerando-a como país amigo e dando-lhe imenso poder para usufruir de várias riquezas da Colônia. Esses fatores contribuem para o definir o terceiro período da história da educação no Brasil, de 1759 a 1808, e que se inicia com as medidas adotadas pelo Marquês de Pombal que, ao expulsar os jesuítas e confiscar todos os seus bens, reforça, pela primeira vez na história da Colônia, o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos na área educacional ainda que de modo limitado. Pombal queria uma educação com menos influência da religião. Entretanto, conta com o apoio da Igreja para montar o seu plano de ensino.

A educação no Brasil de então fica praticamente sob a responsabilidade das famílias aristocráticas de formação religiosa católica e de professores com origens em países como Alemanha, Inglaterra, Portugal e, principalmente, da França.

Nesta época, o Estado começa a regular as questões ligadas à educação, mas de modo precário e insuficiente adotando medidas como a instituição de Aulas Régias, a promulgação da Lei que institui a Real Mesa Censória, extingue as línguas nativas e obriga índios e negros a falar apenas o idioma português, eleva cobrança de impostos decretando o Alvará da Lei que regula a cobrança, pela primeira vez, deveria ser destinada à educação e depois extinta em 1833 sob acusações de fraudes e corrupções na aplicação dos recursos. O término deste período é marcado por grandes transformações em todo cenário europeu, resultantes da expansão dos ideais da Revolução Francesa, 1789, e do império de Napoleão Bonaparte. A revolução americana, 1776, também faz com que países colonizadores prestem mais atenção às suas colônias. Portugal, por exemplo, passa a reprimir qualquer possibilidade de revolta ou revolução popular por independência. Diante da eminente invasão dos país por tropas de Napoleão, o Rei de Portugal decide abandonar o seu país e fugir para o Brasil.

3.9 Quarto período: 1808 a 1889

A chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, a Independência e a transição para a condição de Império, em 1822, a promulgação da primeira Constituição Brasileira, em 1824, o período das Regências, 1831 a 1840, a Guerra do Paraguai, 1864 a 1870, a abolição dos escravos, 1888, e os movimentos políticos em prol da proclamação da República caracterizaram os muitos acontecimentos importantes que definem o quarto período.

Para facilitar a vida da Família Real e a adaptação de todos os membros da corte, a Coroa resolve fundar cursos na área de defesa e saúde, priorizando as cidades do Rio de Janeiro e de Salvador. Cria-se, então, a Academia Real da Marinha, 1808, a Academia Real Militar, 1810, o Jardim Botânico, 1810, e o Museu Nacional, 1818. A partir desta época, começam a circular também os primeiros jornais e revistas de editoria nacional. Entretanto, nada foi realizado para a educação da classe popular formada por brancos pobres, escravos e índios que ficam totalmente excluídos do acesso dos bens e dos serviços produzidos.

Nem mesmo a elevação do Brasil para Reino Unido de Portugal, 1815, serviu para mudar a condição de exploração da colônia. A proclamação da Independência do Brasil não trouxe os avanços necessários para a educação. A primeira Constituição brasileira, de 1824, apesar de contar com um artigo referente à educação, também deixa muito a desejar no que diz respeito em termos de políticas educacionais. Determina a instrução gratuita para todos os cidadãos, porém, não considera os negros e os pobres. Em 15 de outubro de 1827 é editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, único instrumento legal desse caráter por mais de um século. A Lei determinava que todas as cidades, vilas e lugares mais populosos tivessem escolas primárias, fixando até mesmo normas para as metodologias e a formação dos professores. Destaca-se ainda, que neste período, o Ato Adicional de 1834 que descentraliza o sistema educacional do país, passando para cada província a responsabilidade de educar seus cidadãos. Esta medida vai acentuar ainda mais as desigualdades regionais privilegiando mais uma vez as elites e os grandes centros do país, agravando-se a crise da educação nacional pois se os recursos para as escolas entre as províncias já eram desiguais e depois que passou para cada província a responsabilidade da educação com os seus próprios recursos, os investimentos foram reduzidos.

O período marcado pelas Regências e pelo comando de D. Pedro II se caracteriza como momento de grandes discussões em torno do desafio do estado

em ampliar a oferta educacional à população. Em 1867, o Brasil contava com mais de 90% de sua população livre analfabeta, isto sem considerar o grande número de escravos e de parte dos índios que não tinham acesso à educação formal.

No cenário europeu, a questão social era um fato mobilizador forçando o Estado a oferecer educação pública de caráter laico para as massas. No entanto, no Brasil a questão ainda era incipiente e mesmo com o fim da escravatura, em 1888, os negros vão continuar sem acesso aos serviços públicos e aos direitos de cidadania. No entanto, a chegada dos imigrantes europeus, italianos, alemães, suíços, ucranianos, poloneses, turcos e árabes, para substituir a mão-de-obra escrava, no final do século XIX, principalmente na cidade de São Paulo e em outras localidades das Regiões Sul e Sudeste do país, provoca uma série de questionamentos e movimentos sociais por melhores condições de vida.

3.10 Quinto período: 1889 a 1930

A Proclamação da República, em 1889, caracteriza o início do quinto período se estendendo até o ano de 1930. Nesta etapa, o traço da exclusão e do elitismo na história da educação na sociedade brasileira não é modificado. As questões da educação popular não foram enfrentadas e resolvidas e a exigência da instrução primária obrigatória, universal e gratuita, difundida universalmente, ainda permanece como promessa. Este período evidencia contradições como as questões educacionais colocadas em pauta nas discussões políticas para oferta de uma escola estatal para todos, assim como observa-se a manutenção de privilégios quanto à educação da elite. A Constituição de 1891 não apresenta avanços para a política educacional, no entanto, contribui para a consolidação da descentralização do ensino iniciada no período imperial. O fracasso educacional republicano é constatado na ausência de alteração do número de analfabetos até 1920. A abolição da escravatura contribui ainda mais para a exposição deste quadro, uma vez que os negros libertos ficam totalmente excluídos do acesso ao processo educacional. Questões sociais explodem, no cenário nacional, no início do século XX marcado por muitas manifestações de revolta popular, greves e reivindicações. Com as

questões do cenário internacional, entre 1914 e 1919, face à Primeira Guerra Mundial, o país sofre influências em sua política interna.

Na década de 20, surge o movimento dos Pioneiros da Educação que defendia a criação de uma escola nova, idealizada pelas concepções de John Dewey, caracterizada por uma abordagem mais democrática do processo de ensino com ênfase na aprendizagem a partir das experiências. Este princípio pedagógico atravessa a organização e oferta da educação para as massas no Brasil e também é difundido em outros países do continente americano.

3.11 Sexto período: 1930 a 1964

No Brasil, no início da década de 30, o governo cria o Ministério da Educação e da Saúde, em 1930, e, a seguir, em 1934, a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Rio de Janeiro. O sexto período é marcado pela era Vargas na qual direitos sociais despertam, pela primeira vez, no contexto nacional como processo utilizado pelo governo para suspender as pressões populares por melhores condições de vida e justiça social. Momento de grande instabilidade e de disputas políticas, marcado por 15 anos de governo de Getúlio Vargas, de início mais democrático, porém evoluindo para o autoritarismo e o nacionalismo.

A Constituição de 1934, de inspiração liberal, trouxe inovações importantes até então nunca contempladas nas constituições anteriores tais como as dimensões econômica, social familiar, educativa, cultural e de segurança nacional. No que diz respeito à educação, a Constituição apontava para a elaboração do Plano Nacional de Educação, coordenando todos os níveis de ensino, para a vinculação de recursos, responsabilidades e competências da União, dos Estados e dos Municípios. A oferta do ensino religioso torna-se facultativa e é implementada a gratuidade e a obrigatoriedade da educação primária. O ministro Francisco Campos coordenou as reformas educacionais do primeiro período da gestão Vargas priorizando a definição de estruturas para o ensino superior, secundário e comercial em todo território nacional. Estas definições reuniam sintonias entre as propostas do governo e as dos educadores do Movimento dos Pioneiros da Educação que, em 1932, expressam suas propostas para a educação no país no documento denominado “O

manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse manifesto reúne expoentes educadores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira como idéias influenciadas pelo pensamento de John Dewey e que fundamentaram a definição dos artigos sobre educação na Constituição de 1934. O manifesto era contrario a abordagem de ensino conservador, de origem católica e defendia a oferta de um ensino laico, público e gratuito pra ambos os sexos, sob a responsabilidade do Estado e das demais instituições sociais e apontava pra a ampliação progressista da obrigatoriedade do ensino até os 18 anos de idade, assim como a gratuidade em todos os níveis.

O governo de Getúlio Vargas, em 1937, inaugura o primeiro período ditatorial do país se estendendo até 1945. A Constituição deste ano, apresenta um caráter autoritário inspirada nas constituições dos regimes fascistas europeus. Assim, ela tem o poder de outorgar poderes restritos ao presidente e de cassar direitos civis diante de ameaças ao comando, além de dissolver o Parlamento, confirmar ou não o mandato de governadores eleitos, aposentar ou demitir funcionários civis e militares e de garantir o comando do país por meio de decretos-lei. Esta Constituição representa um grande retrocesso na política educacional revogando a vinculação de recursos para a educação e reforçando a dualidade educacional entre o ensino oferecido às classes ricas e pobres, apesar de conservar alguns princípios da Constituição anterior. Surge a escola voltada para a formação de mão-de-obra destinada às classes menos favorecidas, a juventude é orientada para formar um exército de trabalho para o bem da Nação. O ensino profissionalizante ganha força e a sua oferta é ampliada em todas as regiões do país que começava a investir no processo de industrialização. Nesta etapa, inicia-se a preferência das famílias de trabalhadores para encaminhamento dos filhos às escolas profissionalizantes pois enxergava a oportunidade de acesso mais rápido ao mercado de trabalho.

Em 1939, surgem os cursos de Pedagogia no país com a responsabilidade de formação de professores de nível superior, ampliam-se as Escolas Normais de formação docente. A partir da demanda por escolarização e da oferta de vagas para grupos excluídos, nesta etapa, negros e mulheres começam a ter acesso à educação escolar.

A Constituição outorgada em 1946, período de redemocratização, volta a estipular a vinculação de recursos à educação e revisita outros pontos da

Constituição de 1934 suprimidos pela Constituição de 1937, principalmente às questões relacionadas à política educacional.

No final da década de 50 e início da década de 60, aprofunda-se e consolida-se a industrialização fomentada pelo sonho de modernização de Juscelino Kubitschek, há abertura para o capital estrangeiro e elevação do endividamento público. Com a criação de Brasília há uma grande migração nacional de trabalhadores analfabetos ou semi-analfabetos, originários das Regiões Norte e Nordeste, que ingressam na construção. Aqueles com formação fundamental, média ou superior, originários das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, ocupam cargos públicos. Com a conclusão da construção, a maioria dos trabalhadores alojam-se nos grandes assentamentos na periferia da cidade.

As relações políticas e econômicas entre Brasil e Estados Unidos são fortalecidas nesta época e as influências dessa parceria marcam o rumo da sociedade nos anos seguintes.

3.12 Sétimo período: 1964 a 1985

A insatisfação da classe média e dos ruralistas e o endividamento do país crescem no início dos anos 60 e dão força para que os militares, com o apoio financeiro e ideológico do império americano, instauram o segundo período ditatorial no Brasil que tem início em 1964 e se estende até 1985. Neste etapa, sétimo período cronológico da educação brasileira, os direitos políticos e civis são limitados ou cassados. Há uma expansão dos serviços sociais e uma violação dos direitos políticos e civis do cidadão. Os militares assumem o poder e expulsam vários intelectuais, educadores e políticos e inibem as manifestações de vários movimentos sociais, dentre eles o projeto de alfabetização de adultos que, coordenado por Paulo Freire, envolvia vários segmentos da sociedade civil na educação de adultos analfabetos a partir de uma prática educativa crítica, libertadora, problematizadora e dialógica.

O projeto, que começava a ganhar expressão nacional defendendo uma educação emancipadora da classe popular, o respeito à sua bagagem cultural, a superação de uma conduta submissa e o investimento na expressão formal, a

conscientização, a denúncia e a participação social, foi interrompido e seus defensores perseguidos e proibidos de ensinar pois era considerado subversivo pelos militares que comandavam o país.

Em 1967, os militares lançam uma nova Constituição e revogam mais uma vez a vinculação de recursos destinados à manutenção do ensino no país, impulsionam a criação de escolas e fixam diretrizes para sustentação de seus interesses políticos. Assim, dentre estas diretrizes, destacam-se a Lei 5.540/68 de reforma do Ensino Superior, os Decretos-Lei 5.379/67 e 62.484/70 voltados para a Educação de Jovens e Adultos e a Lei 5.692/71 que reforma a oferta dos ensinos, denominados à época, de primeiro e segundo graus.

O Brasil realiza grandes empréstimos financeiros com a finalidade de manter o poder autoritário e silenciar as manifestações populares por meio de promessas de desenvolvimento, sempre com ênfase em defesa do nacionalismo e do patriotismo. Estas medidas vão fortalecer uma grande migração nacional, fomentando a composição das periferias urbanas, principalmente das classes menos favorecidas e sem escolarização que se lançam aos grandes centros urbanos da Região Sudeste como as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Há movimentos de caráter desenvolvimentista e de urbanização, principalmente nas Regiões Sul e Sudeste, originando a elevação de regiões de periferias urbanas com favelas e loteamentos irregulares. Passa a ter um aglomerado nos grandes centros urbanos, há elevação da criminalidade, do tráfico de drogas, de desemprego e subemprego e a proliferação de uma diversidade de problemas sociais.

Ao final dos anos 70, face aos movimentos dos anos 60 dos Direitos Civis nos Estados Unidos, às revoluções por independência de muitos países africanos, à crise econômica e mundial do petróleo, aliada às pressões sociais, políticas e humanísticas, fortalecem os movimentos para a abertura política do Brasil e do seu processo de redemocratização. A sociedade civil fortalece a participação nos movimentos sociais e assume papel relevante no debate das questões sociais e dos direitos.

No que diz respeito à demandas pela educação nos anos 80, registra-se questões relacionadas à educação ambiental, à educação sobre o patrimônio histórico-cultural, à educação para cidadania, à educação sanitária e de saúde pública, à educação popular, à educação de menores e adolescentes, à educação contra a discriminação de sexo, de idade, de cor e de nacionalidade, à educação

inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais, à educação no trânsito, à educação contra às drogas, à educação sexual, à educação pela suspensão da violência e pela segurança pública, à educação de geração de novas tecnologias, à educação infantil, à educação regular.

A demanda por educação popular foi muito presente em vários movimentos sociais organizados. Ela se manifestava em reivindicações pelo ensino noturno, por escolas profissionalizantes, etc. No entanto, a maior expressão dessa demanda se estabeleceu junto às organizações não formais de educação como os clubes de mães de periferia, em lutas e movimentos em torno de bens, equipamentos e serviços públicos e pela moradia e acesso à terra; associando-se o sistema não-formal a instituições como igrejas, partidos políticos, sindicatos, associações de moradores, etc.

Já no que diz respeito à educação escolar, os anos 80 apresentavam momentos contraditórios, pois ao mesmo tempo que setores da sociedade civil se organizavam e demandavam verbas públicas para educação pública, ensino gratuito, novas legislações, novas estruturas de carreira para professores, novas frentes de ensino e pesquisa para a universidade, novos modelos de escolas para o primeiro e segundo graus, ensino noturno, educação infantil em creches e pré-escolas, a educação inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais, a sociedade brasileira assistiu a deterioração progressiva da escola pública em todos os seus níveis face a produção dos índices de evasão, repetência e de baixa qualidade de ensino. A expansão do sistema de ensino resulta de uma política cuja finalidade se distancia da promoção da autonomia e da emancipação e estava implicada na formação de mão-de-obra especializada para trabalhar no setor industrial que despontava como única alternativa para o desenvolvimento econômico do país.

3.13 Oitavo período: 1985 a 2010

O período constituído de 1985 até o presente é atravessado, internacionalmente, pelo fim do bloco dos países socialistas na Europa e pela queda do Muro de Berlim, em 1989. É uma fase de expansão das políticas globalizadas

neoliberais com abertura de espaço para novos processos de colonização dos países pobres ou em desenvolvimento. Agentes financeiros internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional desenvolvem e expandem suas políticas educacionais como diretrizes para que países possam integrar o bloco daqueles que pertencem a economia global; são estabelecidas exigências como a reformulação da legislação educacional, do currículo e da avaliação dos sistemas de ensino público e privado. A elevação da qualidade da educação oferecida é imposta e responsabilizada pelas novas diretrizes da política e da economia mundial.

No cenário nacional, esse momento é caracterizado pela promulgação da Constituição Federal, de 1988, e, posteriormente, pelas reformulações das Cartas Estaduais e das Leis Orgânicas Municipais, pelo estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), número 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, do Plano Nacional da Educação, em 2001, do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), em 1996, das políticas de avaliação dos diferentes níveis de ensino, como PISA, SAEB, Prova, SINAES, ENEM, ENADE, políticas sociais vinculando educação e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como o Programa Bolsa Escola do Governo Federal e o sistema de cotas para ingresso na educação superior.

As políticas educacionais brasileira, nos anos noventa, submetem-se ao crivo das políticas mundiais de cunho liberal e por pactos internacionais que passam a exigir do Brasil ações mais efetivas para a população em virtude de interesses econômicos decorrentes dos processos de globalização.

A Constituição de 1988 fortalece o debate do direito à educação, discute a destinação de recursos entre o público e o privado, vincula impostos e amplia a contribuição da União de 13% para 18%, mantendo a contribuição de Estados e Municípios em 25%. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 fixam competências de cada instância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação também contribui para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de 1997, que apresentam diretrizes abordagens de conteúdos e de metodologias, além de definir temas transversais e contemporâneos no currículo como a Ética, a Saúde, a Sexualidade, o Meio Ambiente, o Trabalho, o Consumo e a Pluralidade Cultural. A nova legislação educacional dá ênfase também ao capítulo que define a Educação de Jovens e Adultos fortalecendo a oferta e a sua ampliação.

A criação dos programas federais de destinação de verbas às escolas, de Tecnologia Educacional e de Informática, a introdução das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no Ensino Médio, em 2006, a composição da etapa de alfabetização como parte integrante dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental, onde o Estado assume definitivamente a responsabilidade com a formação dos leitores e autores, a introdução das diretrizes para o ensino da história e da cultura Afro-Descendente, a criação do Pro-UNI, o debate da oferta do ensino em horário integral, as políticas de ampliação da educação integral, o Plano de Desenvolvimento da Educação são ações definidas para enfrentar as desigualdades sociais e o debate da elevação da qualidade da educação no país.

3.14 Reflexões da cronologia da educação brasileira

Como observa Freitag (1996), a fase de descoberta do país até o ano de 1930 é caracterizada, praticamente, pela inexistência de um compromisso com a educação e que, somente no fim do Império e começo da República é que se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal, pois até então a política educacional era realizada quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil.

A fase que compreende o períodos de 1930 até 1945 observa-se que a sociedade política invade áreas da sociedade civil subordinando-as ao seu controle. Percebe-se uma intensa atividade do Estado em ambas as instancias da superestrutura. É tomada uma consciência por parte da sociedade política, em função de questões econômicas, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura.

Esta razão justifica a jurisdição estatal a passar a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, submetendo-o, assim ao controle direto. A política educacional do Estado Novo, não se limita à legislação e à sua implantação, objetiva transformar o sistema educacional em instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas.

As mudanças ocorridas na infra-estrutura econômica vão justificar a política de acesso à escolarização daquelas classes excluídas pois a industrialização exige uma maior qualificação e diversificação da mão-de-obra e esta nova força de trabalho precisava ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes (FREITAG,1986:52-54).

A fase que corresponde o período de 1945 a 1988 é demarcada pela seletividade do sistema educacional brasileiro. Assim, o sistema educacional, além de reproduzir globalmente a estrutura de classes, aloca – dentro de cada uma delas – os indivíduos na estrutura ocupacional a partir da condição de classe que pertence e daquilo que lhes é permitido. As classes altas e medias levam vantagem em relação à classe subalterna face às dificuldades encontradas nos processos de acesso e de permanência à escolarização.

A década de noventa é atravessada pela agenda das políticas neoliberais impondo à educação políticas articuladas com os processos de globalização no cenário mundial.

3.15 A juventude como inspiradora da política educacional do Estado do Rio de Janeiro

Darcy Ribeiro, em entrevista à *Tevê Educativa* do Rio de Janeiro-TVE, afirma em seu depoimento que, a partir da contemplação da juventude do Rio de Janeiro, junto com o então governador do Estado, Leonel Brizola, estabeleceu articulações políticas para fundamentar a criação de uma escola comprometida com a formação integral de crianças e jovens do Estado do Rio de Janeiro, resultando na idealização e criação dos Centros Integrados de Educação Pública – Cieps.

A criação dos Centros Integrados de Educação Públicas, os Cieps, a partir do final dos anos 80, destaca-se em um projeto de fortalecimento da política educacional de expressão regional e nacional no período da Nova República. No entanto, embora o impacto e a relevância do projeto para a política educacional da época, não houve continuidade do projeto face às mudanças de gestões administrativa e política no governo estadual do Rio de Janeiro.

4 VULNERABILIDADE SOCIAL, EXCLUSÃO E ESTIGMA

Em cada grão de areia há um derrubamento de montanha.

Dulce Lynaz

Considerando que a vulnerabilidade social, a exclusão e o estigma estão presentes e marcam o cotidiano das classes populares, este capítulo discute aspectos conceituais e abordagens da vulnerabilidade social, da exclusão e do estigma.

4.1 Vulnerabilidade social

Katzman (2005) registra que as populações vulneráveis, principalmente membros das classes populares assentados nos grandes centros urbanos e com relações precarizadas de trabalho, apresentam dificuldades para acumular capital social, seja individual, coletivo ou cívico. Para o autor, este contingente populacional é isolado das correntes predominantes da sociedade pois seus laços estão esgaçados, quer seja pelo trabalho, pela sua localização no espaço geográfico ou ainda por não apresentarem níveis de escolarização mais elevados.

Katzman (2005) argumenta que vulnerabilidade não é o mesmo que pobreza, mas que a vulnerabilidade inclui a pobreza. A vulnerabilidade não é exatamente o mesmo que pobreza, enquanto a inclui, esta refere-se a uma situação de falta real no presente, a vulnerabilidade transcende essa condição ou futura possibilidade de sofrer de certas deficiências que foram encontradas neste presente.

A vulnerabilidade diz respeito à ausência de ativos materiais e imateriais a que determinado indivíduo ou grupo está exposto a sofrer, futuramente, alterações bruscas e significativas em seus níveis de vida.

A vulnerabilidade social está implicada com debilidades ou desvantagens apresentadas pelo indivíduo para o seu desempenho e mobilidade social, ou seja, diz respeito à relação entre disponibilidade de recursos materiais e simbólicos dos indivíduos ou grupos e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e

culturais que provem do Estado, da sociedade e dos serviços (Vignoli e Filgueira, 2001, apud Ambramovay, 2002, p13).

No que diz respeito à manifestação da vulnerabilidade esta pode se apresentar em dois planos: estrutural e subjetivo. No plano estrutural, a vulnerabilidade pode ser dada por uma mobilidade descendente e, no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de sentimentos de incerteza, de insegurança, de não pertencimento a determinado grupo social, de fragilidade dos indivíduos.

4.2 Territórios vulneráveis

A elevada concentração populacional nos grandes centros urbanos, originada pelos processos econômicos, políticos e sociais evidencia a existência de territórios vulneráveis no tecido social.

A cidade, por reunir uma série de oportunidades de trabalho, consumo e serviços, produz atração de todos aqueles que buscam melhores condições e oportunidades na vida. O não acesso a estes bens gerados pela urbanização favorece a produção da desigualdade social e da pobreza, tornando seus membros indivíduos em situação de vulnerabilidade social pois o acesso e o uso de recursos não se dão de forma homogênea e, sim, através de uma hierarquia social que define quem pode apropriar-se dos bens socialmente produzidos.

Nos lembra Forrester (1997) sobre a juventude nestes territórios vulneráveis que os preconceitos contra os jovens são tão desfavoráveis e tão compartilhados, que moças e rapazes são considerados culpados até por morarem nessas regiões; as próprias oportunidades são reduzidas quando têm que fornecer o endereço. A sociedade infligem-lhes insegurança, mas eles não são culpados, não criaram, não escolheram, não foram os arquitetos desses lugares mortíferos, não aprovaram e não autorizaram; são penalizados, não conseguem escapar das armadilhas e lançar projetos futuros, são destinos anulados, juventude deteriorada, futuro abalado, são contextos inqualificáveis

A vulnerabilidade não é transitória e deixa legado a gerações. Os jovens não se limitaram a representar os jovens, se tornarão adultos que envelhecerão, terão que carregar o peso e a lentidão dos dias vazios do futuro. O que podem esperar do futuro? Como será a velhice? Chegaram até lá? As vidas devastadas desses jovens não despertam qualquer escrúpulo nos outros, são repudiados, abandonados à própria sorte e lançados num vazio social, são marginalizados, desprezados,

empurrados. A própria inquietação é inútil sem haver esperança (FORRESTER,1997:60-61).

A noção de território vulnerável ganha sentido mais concreto à medida em que registramos a existência de lugares concentradores de condições sociais sistematicamente reprodutoras das desigualdades sociais e da pobreza por neles prevalecerem condições desfavoráveis ao acesso e ao uso de recursos variados.

A vulnerabilidade é social e não individual; ela é uma produção histórica, política, econômica, cultural e social que atravessa condições determinantes para que os indivíduos possam desenvolver um projeto de vida incluyente.

Bauman (2007), citando Jeremy Seabraok, diz que este descreveu em cores vivas o destino dos pobres globais, nos dias de hoje tantas vezes expulsos de sua terra e forçados a buscar sobrevivência nas favelas que crescem a cada dia na megalope mais próxima: a pobreza global está em fuga não porque seja expulsa pela riqueza, mas porque foi expulsa de uma hinterlândia exaurida e transformada.

4.3 Vulnerabilidade social e juventude

No Brasil, considerando particularmente as pesquisas da UNESCO, registram-se algumas referências a situações de vulnerabilidade negativa vivenciadas pela geração entre 15 e 24 anos. Algumas dimensões como educação, proteção social, nível de vida, direitos sexuais, reprodutivos e gravidez, violências e outras vulnerabilidades acrescentadas tais como limitações quanto o acesso a serviços básicos, equipamentos culturais e desportivos, exposição à sociedade de consumo, aos meios de comunicação e às drogas.

Os jovens, mais do que uma população vulnerável, são uma geração vulnerabilizada, principalmente quando são pobres e submetidos a reprodução das vulnerabilidades limitando também o estatuto de sujeito de direitos e suas potencialidades para serem atores do desenvolvimento (CASTRO, ABRAMOVAY,2004).

4.4 Vulnerabilidade populacional da juventude

O perfil da juventude brasileira, entre 15 e 24 anos, de acordo com o censo demográfico de 2000, registra um contingente de 34 milhões de jovens, sendo 49,8% de sexo masculino e 50,2% do sexo feminino; há 82% da população juvenil em localidade urbana e 18% em regiões rurais; 50,4% de cor branca e 49,6 de cor preta e parda; 52,6% com idade entre 15 e 20 anos e 47,4% entre 21 e 24 anos. As regiões Sudeste e Nordeste agrupam a maior população jovem com 41,8% e 29,0% respectivamente.

Observa-se uma elevada proporção da população juvenil entre 15 e 24 anos chamando-se a atenção de que se estaria vivendo um pico abrupto no número de jovens com média em torno de 17 anos.

4.5 Vulnerabilidade educacional da juventude

No que diz respeito à escolarização, o Ensino Regular Fundamental absorve 34,2%, o Ensino Médio 43,2%. A educação superior atende a 12,9%. Somando a população juvenil que compõe o Ensino Regular e a Educação de Jovens e Adultos, temos 17.949.539 de jovens, representando aproximadamente 50% da população juvenil. Sobre o conhecimento promovido pela escola, segundo a qualidade do ensino, 53,2% defendem que a escola ensina, porém pouco, 40,3% dizem que a escola ensina muito e 6,5% afirmam que a escola não ensina nada ou quase nada (Pesquisa Ensino Médio da Uniesco, 2002 in COSTA E ABRAMOVAY, 2004).

Quanto às características da escola pública e privada, na oferta de recursos, ambientes para atividades esportivas, processo pedagógico e fracasso escolar, a escola pública apresenta índices mais sofríveis em relação à escola privada.

4.6 Vulnerabilidade de direitos sexuais, reprodutivos e gravidez juvenil

O Brasil figura no Relatório Mundial sobre População da ONU, como um dos países que apresenta taxas acima da média mundial de gravidez na adolescência, que é de 50 nascimentos por mil mulheres. A taxa brasileira é maior do que a de países pobres, como Sudão, Iraque e Índia. No Brasil, em 1996, a proporção de mulheres de 15 anos que já tinha começado sua vida reprodutiva chegava a 55% entre as que não tinham nenhuma escolaridade, 19% entre as que tinham 5 a 8 anos de estudos e menos de 10% entre as que tinha de 9 a 11 anos de estudos (CASTRO, ABROMOVAY,2004).

4.7 Vulnerabilidade de violências, discriminações e preconceitos juvenis

Nos debates sobre vulnerabilidades contemporâneas e juventude, é comum ressaltar-se a exposição juvenil a diversos tipos de violência considerando em particular a alta incidência de mortes por causas externas (homicídios e assassinatos). As mortes por homicídios entre jovens são ocorrências notadamente masculinas. Na população total, a taxa de homicídios masculina é de 50,2% em 100.000 homens e a feminina é de 4,4% em 100.000 mulheres. Alerta-se ainda, nas pesquisas, sobre a plasticidade de conceito de violência e sobre a sua banalização e expansão como, além de homicídios, tudo que ofende, viola a dignidade, violência simbólica(abuso de poder), verbais, brincadeiras inadequadas, marginalização, discriminações e práticas de submissão utilizadas por pessoas e instituições, racismo, sexista, homofobia, agressão, furtos e vandalismos são algumas das ocorrências violentas que se vem registrando em ambientes juvenis, assim como vitimização de jovens por parte de adultos, familiares ou não. Assim como preconceitos por serem jovens, por residirem em periferias, pelo vestuário ou aparência física, pelas dificuldades de oportunidades, pela condição social, racial e pela orientação sexual assumida(CASTRO, ABRAMOVAY,2004).

4.7 Vulnerabilidade social, de renda e de vida juvenil

Ao se combinarem geração e raça, observa-se que, como na geração adulta, são os jovens e os jovens negros que mais se concentram nos grupos mais pobres. Há incidência de pobreza no grupo de 15 a 24 anos com renda familiar *per capita* até meio salário mínimo. Em 1999, cerca de 40% dos jovens viviam em famílias em situação de pobreza extrema, ou seja, famílias sem rendimentos ou com até $\frac{1}{2}$ salário mínimo de renda *per capita* (CASTRO, ABRAMOVAY,2004).

Assim, excluídos de aquisição de bens socialmente produzidos, aos jovens só restam inventar para si outros códigos, outros bens válidos em circuito fechado, códigos defasados, rebeldes ou então seguir a outras atrações, dispostas a indivíduos vulnerabilizados, já que são impossibilitados de integrar-se numa sociedade que se torna inacessível às suas biografias.

4.8 Exclusão social

A exclusão social não é um fenômeno que atinge apenas os países pobres, os territórios vulneráveis ou as periferias dos grandes centros urbanos. Na verdade, a exclusão sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial e, sobretudo, acentuada com os processos de globalização e pelas transformações decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdades sociais.

Wanderley(2008) observa que há muitos mendigos, pedintes, pessoas que vagam pelas localidades e as margens, isto é, uma diversidade de indivíduos povoam historicamente os espaços sociais constituindo universo estigmatizados que atravessaram séculos. Porém, precisamente a partir dos anos 90 que uma nova noção de exclusão assume o protagonismo nos debates onde muitas situações são descritas como excludentes face a uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social(pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais, minorias étnicos ou de cor, desempregados, jovens impossibilitados de acessar oportunidades, etc,) e mesmo assim a concepção de exclusão continua ainda fluida como categoria analítica, difusa e provocadora de debates e questionamentos.

Atribui-se a René Lenoir, na década de 70, a invenção de uma noção de exclusão e o mérito de suscitar reflexões sobre uma concepção de exclusão não mais como fenômeno de ordem individual, mas social cuja origem deveria ser buscada nos princípios do funcionamento das sociedades modernas, destacando, entre as suas causas, a rapidez e a desordem do processo de urbanização, a inadequação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e de acesso a serviços; trata-se de um fenômeno não referido apenas às classes subproletariadas, mas cada vez mais abrangente a todas as camadas sociais (WANDERLEY, 2008: 16-17).

Embora alguns autores considerem a exclusão como um novo paradigma em construção, a sua noção atravessa formas e sentidos variados da relação inclusão/exclusão sendo quase que impossível delimitar o fenômeno do ponto de vista epistemológico.

Na contemporaneidade, os problemas sociais se acumulam, atravessam diversas camadas do segmento da sociedade, assim como localidades e instituições.

Assim, ao dar tratamento ao tema exclusão é necessário localizar a sua referência onde qualquer estudo sobre a temática deve ser contextualizada no espaço e no tempo ao qual o fenômeno se refere pois, na verdade, existem valores e representações do mundo que excluem pessoas. Os excluídos não são simplesmente rejeitados por questões físicas, geográficas, materiais, não apenas de mercadorias e trocas, mas também de todos aqueles bens culturais, espirituais que não são reconhecidos ou se reconhecem.

Portanto, pobreza e exclusão não se equivalem, não podem ser tratados simplesmente como sinônimos de um mesmo fenômeno social, porém estão articulados.

Assim, como do ponto de vista da situação global e internacional, observa-se também uma variedade de fenômenos sociais que produzem a exclusão e a impotência do Estado-Nação no controle das conjunturas das transformações em curso, sobretudo nos anos oitenta, originárias de crise da sociedade salarial, com o desemprego emergente a precarização das relações de trabalho como problemas centrais das sociedades.

Face a estes problemas, surge então, um novo conceito de precariedade e de pobreza, o de nova pobreza, para designar os desempregados de longa duração

que vão sendo expulsos do mercado produtivo e os jovens que não conseguem ingressar nele, impedidos de acessar o primeiro emprego. Ou seja, são camadas da população consideradas aptas ao trabalho e adaptadas à sociedade moderna, porém vítimas da conjuntura econômica e da crise do emprego. Deste modo, os excluídos dos anos 90, não são os excedentes e nem temporários, mas contingentes populacionais crescentes que não encontram lugar no mercado (WANDERLEY,2008, FORRESTER,1997).

Wanderley (2008), citando Nascimento(1995), aponta que a passagem do predomínio do termo pobreza para exclusão, significou, em grande parte, o fim da ilusão de que as desigualdades sociais eram temporárias pois estas aumentaram e parecem permanecer.

Alguns conceitos nos ajudam ao compreender os fenômenos e as tramas da exclusão. Destacamos, abaixo, as contribuições apresentadas pelo estudo de Wanderley(2008):

a)A desqualificação: processo relacionado a fracassos e sucessos da integração, a partir da obra de Paugam, o qual considera a pobreza como sendo de uma parte, “produto de uma construção social” e de outra, “problema de integração normativa e funcional” de indivíduos, que passa essencialmente, pelo emprego. A desqualificação social aparece como o inverso da integração social. O Estado é então convocado a criar políticas indispensáveis à regulação do vínculo social, como garantia da coesão social(Paugam, 1991,1993);

b) A desinserção: trabalhada por Gaujelac e Leonetti(1994) como algo que questiona a própria existência das pessoas enquanto indivíduos sociais, como um processo que é o inverso da integração. Não há uma relação imediata entre desinserção e situações desfavoráveis, logo, não há relação imediata entre desinserção e pobreza. Estes autores buscam demonstrar o papel essencial da dimensão simbólica nos fenômenos de exclusão. Eles analisam os acontecimentos objetivos na esfera do emprego e do vínculo social, mas ressaltam os fatores de ordem simbólica, pois “é o sistema de valores de uma sociedade que define os “fora de norma” como não tendo valor ou utilidade social”, o que conduz a tomar a desinserção como fenômeno identitário na “articulação de elementos objetivos e elementos subjetivos”;

c)A desafiliação: analisando as metamorfoses da questão social Robert Castel cunha este conceito, significando uma ruptura de pertencimento, de vínculo societal.”Efetivamente, desafiliado é aquele cuja trajetória é feita de uma série de rupturas com relação a estados de equilíbrio anteriores, mais ou menos estáveis, ou instáveis”.Estão aqui consideradas as populações com insuficiência de recursos materiais e também fragilizadas pela instabilidade do tecido relacional, não somente em vias de pauperização mas de desafiliação, ou seja, perda de vínculo societal...” o que chamei de desafiliação não é o equivalente necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas a ausência de inscrição do sujeito em estruturas que têm um sentido” (Castel,1995:416).

4.9 Exclusão e desigualdade no Brasil

Mais de 1,3 bilhões de pessoas no mundo vivem em extrema situação de pobreza e convivem cotidianamente com a fome, com as doenças, com a ausência de acesso a bens materiais e culturais produzidos socialmente. Enquanto países dos blocos mais favorecidos fortalecem suas economias ou criam estratégias para não se distanciar de uma qualidade social de vida, os países pobres alargam cada vez mais a desigualdade social e se manifestam bolsões de miséria. A distância de qualidade de vida entre os blocos de economia fortalecida e os de pobreza faz com que uma legião de gerações e minorias sofram os efeitos da exclusão e das desigualdades sociais.

O Brasil, apesar do fortalecimento e da estabilidade anunciada da economia, ainda não pode ser considerado um país desenvolvido face ao percentual de pessoas que ainda vivem abaixo da linha de pobreza, da existência de bolsões de miséria, dos elevados índices de desigualdade social e de analfabetismo da população.

A grande maioria da população brasileira não tem suas necessidades básicas atendidas. Essa maioria frequenta escolas de periferias urbanas voltadas para a população pobre onde a privação da qualidade educacional oferecida encurrala e encurta as possibilidades de emancipação e da mudança do quadro de desvantagem social, cultural e econômica para o exercício de uma cidadania plena. Há uma elevada incidência de pobreza no país, onde 53,9 milhões de pobres vivem em domicílios com *renda per capita* inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, o que representa 31,7% da população; são 21,9 milhões muito pobres ou indigentes que sobrevivem em domicílios com renda per capita inferior a $\frac{1}{4}$ salário mínimo, o que atinge 12,9% da população do país; 1% dos brasileiros mais ricos apropriam-se de parcela da renda total semelhante àquela detida por 50% dos mais pobres. No que diz respeito à escolarização, o país apresenta elevadas taxas de analfabetismo e a média de anos de estudos da população é de 7,2 enquanto nos países mais ricos apresentam uma média de 10,2 de escolaridade e os mais pobres de 3,9 anos. A taxa de desigualdade social ainda é superior à maioria dos países do mundo, sendo na década de 90 superior aos países da África do Sul e do Saara, uma das regiões mais

pobres do mundo (0,47) e da América Latina de um modo geral(0,49) (GUMARAES-
IOSIF,2009:104-105).

Na verdade, uma reflexão das questões sociais no Brasil deve levar em conta que o país tem no quadro de desigualdade social a sua principal característica considerando a sua taxa populacional, a renda *per capita* e a concentração de renda. Ao contrario da visibilidade da pobreza, a desigualdade nem sempre é percebida com um problema. A distância social em que se apresentam as classes sociais tem se aprofundado e, apesar de ser um fenômeno mundial, suas conseqüências são marcantes no Brasil e estão presentes na estratificação de renda, consumo, de educação, saúde, emprego, bens culturais e materiais e ate mesmo de cidadania.

A igualdade representa o direito a ter direito. Assim, podemos compreender a desigualdade social como a ausência ou distancia que definem a negação do sujeito no acesso aos seus direitos.

No Brasil, como observa Scalon(2004), ainda não foi elaborada uma pesquisa que permitisse aquilatar como a população percebe e avalia o quadro social ou que está inserida e do ponto de vista da utilização pelos cientistas sociais brasileiros determos para designar os fenômenos de iniquidades e desigualdades sociais, verifica-se que a noção de exclusão social aparece na segunda metade dos anos 80, em trabalhos de Hélio Jaguaribe e também na mídia e em trabalhos acadêmicos,acompanhando o movimento internacional (WANDERLEY,2008).

A estrutura social é abordada em sua forma mais objetiva, ou seja, através do estudo de seus aspectos demográficos, da mensuração de diferenças em termos de salários por categorias, gêneros e gerações, de nível educacional, de acesso a bens e serviços entre outros.

Porém, as análises dos aspectos subjetivos, de atitude e percepção que atravessam a população brasileira conjugando com os fatores objetivos ainda é uma necessidade relevante para compreensão das desigualdades sociais.

“A desigualdade social, econômica e política na sociedade brasileira chegou a tal grau que se torna incompatível com a democratização da sociedade. Por decorrência, tem se falado na existência da apartação social. No Brasil, a discriminação é econômica, cultural e política, além de étnica.

Este processo deve ser entendido como exclusão, isto é, uma impossibilidade de poder partilhar o que leva a vivência da privação, da recusa, do abandono e da

expulsão inclusive, com violência, de um conjunto significativo da população, por isso, uma exclusão social e não pessoal. Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de privação coletiva é que se está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade, não representação pública” (SPOSATTI,1996, apud WANDERLEY,2008).

A pesquisa de Scalón(2004) introduz uma aproximação sobre o que os brasileiros pensam das desigualdades sociais a partir de questões aplicadas, em linhas gerais, como os brasileiros reconhecem o desenho da estrutura social e a configuração de classes, suas experiências e expectativas de mobilidade social.

O estudo descreve que mais de 43% dos entrevistados acreditam que o Brasil é exatamente como um formato de pirâmide, outros vêem a sociedade brasileira formada por uma elite no topo da pirâmide poucas pessoas no meio e muitos alocadas na base. Desse maneira 80% percebem a estrutura social com uma elite em posição hierárquica e a grande massa da população na base. Quase 78% dos participantes do estudo revelam que percebem o seu lugar na estrutura social entre os estratos inferiores. Deste número, 31% acham que permaneceram na mesma situação, 15,2% que irão piorar, ou seja, descerão a estratos inferiores ao que ocupam na atualidade. Há indicação de pessoas que apostam na melhora e pensam que estão em situações mais elevadas nas camadas sociais.

Assim, o estudo revela, que existe otimismo na sociedade brasileira, mas que existe também um senso de realidade quanto às desigualdades sociais que não permite elevação social(SCALON,2004).

No que diz respeito à mobilidade social, os especialistas defende que fatores como origem social, educação, qualificação profissional, redes sociais, etc, influenciam nas possibilidades de ascensão; já para os entrevistados do estudo, o fator sorte é preponderante para as oportunidades de ascender socialmente, seguido de qualificação 56% e por esforços 39%. Assim, pode se dizer que as pessoas acreditam menos nos investimentos individuais do que em outros fatores como a sorte e que, segundo os entrevistados, o fim da desigualdade depende da vontade do Estado.

No Brasil, desde os tempos coloniais, ao Brasil do Império, ao das Repúblicas velha, nova e contemporânea e agravado durante a ditadura militar, os processos de

exclusão social são presentes. Portanto, pobreza e exclusão são faces de uma mesma moeda. As altas taxas de concentração de renda e de desigualdades sociais persistem e convivem com os efeitos do fenômeno do desemprego estrutural; cresce cada vez mais a distância entre os excluídos e os incluídos, e esta distancia nunca foi tão curta uma vez que os incluídos estão ameaçados de perder direitos adquiridos pois o Estado-de-Bem-Estar não apresenta condições de assegurar esses direitos além da tendência política liberal de redução da ação social do Estado além da transmutação do “direito em favor”, a cultura da tutela e do apadrinhamento que reforça e ratifica a exclusão subalternizando aos beneficiários da política pública(WANDERLEY,2008).

A exclusão contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou segregação, uma vez que tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver possibilidades de inserção(WANDERLEY,2008, FORRESTER,1997).

4.10 Exclusão escolar

A educação é um direito humano fundamental, assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, reafirmado por vários pactos internacionais e, no Brasil, pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação,1996, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente,1997. Entretanto, o direito ao acesso e à permanência à educação pelas populações desfavorecidas revela parte das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. O cumprimento da legislação nacional no que se refere à oferta da educação de qualidade destinada à formação e ao exercício pleno da cidadania ainda não é uma realidade mesmo considerando a garantia dos direitos socais básicos dos brasileiros inscritos em nossa Constituição Cidadã.

A qualidade política da educação relaciona-se não apenas ao direito à educação, mas à capacidade do desenvolvimento de uma formação sólida, conscientizadora e emancipadora das classes populares face aos quadros de injustiça social, pobreza e desigualdade.

A relação entre desigualdade social e desigualdade educacional atravessa o processo de escolarização das classes populares e ameaça a qualidade de uma formação emancipadora imposto pelos mecanismos de exclusão no cotidiano escolar.

A história da educação brasileira confirma a falta de políticas educacionais apropriadas à escolarização das classes populares e revela que a escolarização tem-se constituído muito mais em formas de seletividade que impedem os membros das camadas populares alcancem uma sólida formação ou níveis mais elevados de formação, ou seja, se no passado a seletividade se dava pelo não acesso ou pelas retenções e evasões provocadas pela reprovação escolar, processo denominado de fracasso escolar(Patto), na atualidade, com a ampliação das possibilidades de acesso para quase todos, conforme divulgam os índices governamentais de que 97% da população em idade escolar é atendida, e de permanência pela implantação de mecanismos de redução da repetência, como os sistemas de ciclos, o regime de progressão continuada, etec, a seletividade se define pelos baixos índices de aprendizagem que permanecem afetando, de forma contundente, os educandos provenientes das camadas populares.

Na verdade, a problemática da exclusão escolar é uma temática recorrente no contexto educacional brasileiro e sobrepõe-se no centro das discussões políticas e pedagógicas.

As formas da exclusão, no contexto escolar, são variadas e assumem formas plásticas produzidas socialmente pelo sistema e pela escola.

De acordo com Barroso (1998) as formas de exclusão produzidas pela escola podem ser organizadas em quatro modalidades principais:

- a) a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora;
- b) a escola exclui porque põe fora os que estão dentro;
- c) a escola exclui incluindo;
- d) a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

Para o autor, no primeiro caso, a exclusão está relacionada, principalmente, com a desigualdade de oportunidades e realiza-se através de mecanismos com influências das diferentes origens sociais dos alunos nos seus percursos escolares; a estruturação da oferta educativa em função de fatores econômicos, culturais e sociais; a falta de apoios diferenciados e a hierarquização dos graus. O segundo

caso é justificado pelas questões do insucesso e do abandono escolar, ou seja, o fracasso escolar.

As duas últimas modalidades, ainda segundo o autor, são abordagens mais sutis da exclusão e, portanto, não têm merecido debates e reflexões dos estudos sobre exclusão escolar.

No caso a exclusão pela inclusão, o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava a defasagem entre a oferta e a procura escolares. A exclusão pelo sentido decorre de que muitos alunos não encontram na escola sentido para o processo de escolarização face ao nível do saber partilhado, a sua utilidade social e ainda como quadro de vida, ou seja, os educandos não se reconhecem no projeto educativo e, portanto, rompem com o processo de escolarização (BARROSO,1998:27).

Barroso (1998) observa que a evolução escolar para o processo de racionalização, compreendido pelo modelo de organização escolar coletivo originado da necessidade de adaptação do ensino individual ao ensino em classe, assim como o espaço, o tempo, o lazer e as ações de ensinar e aprender, a organização com sistema de coordenação e de especialização de funções, compartimentações rígidas das matérias, dos ambientes e dos horários, a divisão em classes e a progressão das etapas, a seriação, a necessidade de fazer da escola um instrumento a serviço de inculcações de valores e normas sociais que enquadrem a própria escolarização das classes populares e a sua preparação para o desenvolvimento do processo de industrialização.

Com a imposição a todas as escolas de um mesmo modo de organização pedagógica de ensinar e a muitos como se fossem a um só, do estabelecimento de uma organização complexa e de estruturas estanques para dar unidade à ação educativa, faz com que a escola adquira um conjunto de características burocráticas (BARROSO,1998).

A burocracia, regulamentada pelo regimento, sustenta o projeto educativo, mas também define hierarquizações de autoridades e de saberes, seletividade e competitividade entre a escala de alunos mais adiantados e menos adiantados, entre os professores das etapas iniciais e finais, entre cargos e funções como diretores e professores.

Assim, estas ações e a organização escolar são promotoras de práticas excludentes pois introduzem uma abordagem homogenizadora que combate as diferenças e faz com que os educandos não se reconheçam no projeto educativo. Muitas críticas à racionalidade da organização escolar, assim como propostas pedagógicas alternativas não foram suficientes para que um outro paradigma se estabelecesse. A racionalização da organização escolar resistiu a passagem do tempo, aos contextos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturas e as novas diretrizes educacionais.

A escola massificou-se sem criar estruturas democratizadas para gerir os anseios e os sentidos para todos os seus educandos.

Embora algumas ações de caráter mais participativo tenham sido introduzidas, como a pedagogia de projetos, a disponibilização de recursos midiáticos e tecnológicos, a metodologia de trabalho em grupo, as próprias mudanças arquitetônicas dos prédios escolares, a ambientação e o mobiliário escolar, o tipo de atividades que os alunos realizam, estas não asseguram mudanças na estrutura e na organização escolar que permanece com os horários, com a composição das turmas, com a divisão das disciplinas, com a transmissão do ensino, com a verificação da aprendizagem e com a classificação dos educandos, com a normatização do tempo e do espaço e com as normas disciplinares que estruturam o cotidiano escolar. A manutenção da organização escolar, sua burocratização e a inclusão de todos os educandos em uma mesma matriz pedagógica é responsável por muitos fenômenos de exclusão escolar.

4.11 Exclusão escolar e social

Para Apple (1996) as escolas, na atualidade, funcionam como mecanismos de seleção tendo como, uma das principais, tarefas criar gente abaixo da média porque com as políticas neoliberais não há empregos suficientes que ofereçam dignidade de vida e salário adequado. Então, assim é preciso produzir mecanismos de seletividade para justificar a exclusão social via e exclusão escolar.

Porém, a questão da exclusão não reside apenas em definir quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre as pessoas.

A escola democrática de massa é tensionada porque afirma a igualdade de todos, a igualdade de oportunidades, de talentos e habilidades para sujeitos que são desiguais, que apresentam histórias, tramas e itinerários distintos. A massificação reforça esta crença, este princípio de igual valor e de igual dignidade dos indivíduos, de igual respeito que lhes é devido, está no centro da ética democrática reforçada pelas mutações de representações de crianças, que fazem dela um indivíduo, um sujeito e não apenas um aluno ou ser incompleto.

Essa representação de sujeito tem algo de “heróico”, de difícil e de exigente pois supõe que cada um seja “soberano” dono de si mesmo, responsável por uma vida que não pode ser mais totalmente reduzida a um destino. O sujeito da modernidade é autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios. Ao mesmo tempo esta escola é meritocrática, ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos postulando em revanche que estes sujeitos são iguais. Os indivíduos devem perceber como autores de seus desempenhos, como responsáveis onde a escola apresenta-se como uma competição esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras (DUBET,2003).

Dubet (2003) observa que durante longo tempo a escola teve a capacidade de reduzir esta contradição e essa prova uma vez que o recrutamento social dos alunos era profundamente desigual e era possível explicar, do ponto de vista dos atores, as desigualdades escolares pelas injustiças sociais ou naturais. Assim, a maioria dos alunos pode sentir-se protegida, preservar a sua auto-estima quando os destinos sociais lhe eram contrários; as próprias aspirações eram ajustadas às chances objetivas de sucesso onde, de certo modo, a reprodução das desigualdades eram antecipadas pelos indivíduos.

Para o autor, este sistema de regulação não desapareceu, mas foi enfraquecido no momento em que a exclusão social e a exclusão escolar se fortaleceram. A subjetividade dos alunos é então dominada por uma contradição do sistema. A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico objetivo, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável pela própria educação, por sua própria aventura, ou

seja, os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão que seria o signo de sua própria nulidade(DUBET,2003:41).

4.12 Exclusão e processos de ensino

Quanto mais os métodos pedagógicos são ativos, envolventes da relação escola-família e mobilizam os pais e os seus recursos , as suas competências e capital cultural, mais eles beneficiam os alunos beneficiados das classes mais favorecidas da sociedade e desfavorecem os menos favorecidos considerando que estas estratégias escolares concorrem para aprofundar as desigualdades sociais face que as famílias das classes populares não dispõem de tempo, recursos, competências e do capital cultural das famílias mais favorecidas e que a escola também prioriza em suas atividades orientadas (DUBET,2003).

Deste modo, compete à escola fazer adequações necessárias para que as metodologias adotadas no processo de escolarização possam concorrer para afirmação da inclusão dos educandos, assegurando-lhes o aproveitamento dos saberes e experiências que a escola promove em seu cotidiano.

4.13 Exclusão e auto-certificação

O retraimento é a mais antiga e silenciosa manifestação da exclusão no cotidiano escolar. Os alunos malsucedidos elaboram a percepção de que eles não conseguem obter resultados satisfatórios apesar de investimentos e esforços pessoais junto as atividades escolares. Então, os alunos decidem por desistirem de participar de propostas e tarefas na quais eles compreendem que não apresentam chances ou identificam oportunidades de superar as dificuldades localizadas.

Assim, os educandos abandonam o ritualismo escolar e as suas regras ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento com as propostas escolares. Esta estratégia não é isenta de uma racionalidade quando se

admite que os educandos preservam a sua dignidade, a sua auto-estima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão.

Na verdade, trata-se de uma auto-exclusão onde os educandos protegem parte de sua auto-estima tendo em vista que eles não fazem nada para obter êxito, perdem a partida, mas a honra está salva porque não aderiram a nenhuma proposta ou envolvimento instruídos por uma longa história de fracasso. Os professores definem esta estratégia de auto-exclusão com uma crise de motivação, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escaparem das críticas e julgamentos. Os educandos, de fato, se excluem subjetivamente antes de serem objetivamente excluídos pelo sistema escolar com suas normas regulamentadas (DUBET,2003:41-42).

4.14 Exclusão e conflito

Os conflitos são estratégias adotadas para responder as tensões que vivenciam na estrutura do sistema. Muitos alunos compreendem seus fracassos como atentados a sua dignidade, a sua honra, e como não podem explicar este fracasso, por meio de causas sociais, desigualdades e vulnerabilidades a que estão expostos, sentem-se responsáveis e culpados e, portanto, transferem a sua exclusão escolar, sancionada pelos processos avaliativos e seus regulamentos, aos professores como responsáveis imediatos. Assim, os conflitos e episódios de violência, praticados no interior da escola, são ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e dignidade contra a escola que expõem os jovens diretamente ao julgamento do sistema escolar. Os protestos contra a exclusão escolar não são conscientes e organizados, repousam numa frustração com a assimilação escolar, assemelhando mais a um tumulto do que a reivindicações. Porém, estes conflitos procedem diretamente da exclusão escolar quanto da exclusão social; pode-se dizer também que os conflitos dos excluídos antecipam sua exclusão, mas estas condutas têm origem em situações das próprias tensões presentes no cotidiano escolar (DUBET,2003: 42-43).

A exclusão escolar é o resultado da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de

seus desempenhos. Neste sentido, a escola, na atualidade, integra mais os educandos, assim como os exclui mais do que antes apesar de seus princípios e de suas crenças e funciona mais como a lógica do mercado com princípio básico de integração e exclusão.

4.15 Exclusão e localidade

O contexto cultural dos educandos de classes populares é atravessado pela cultura socializada na comunidade. A localidade dos educandos produz referências para a compreensão e explicação do mundo para a participação na sociedade.

Portanto, defende Freire (1992) que uma educação progressista deve respeitar o saber popular gerado no contexto e partir destes saberes que emergem da cultura local para ultrapassar este horizonte pois o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundo emerge do continental.

Portanto, se o educador centra o processo de escolarização negando ou aderindo somente ao contexto cultural perde-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência local de onde se veio. O papel do educador progressista é salientar que há outras “leituras de mundo” diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela.

Assim, não reconhecer as referências culturais da localidade e contemplá-las no processo de escolarização é uma exclusão porque trata-se de uma desfiliação do educando de suas relações com o contexto cultural, familiar e comunitário.

4.16 A produtividade da exclusão brasileira

A educação ocorre demarcada e atravessada pelos contextos cultural, social, político e econômico. Na atualidade, deve-se aos processos de globalização econômica e mundial o fato de que os objetivos apontados para a escolarização estejam implicados com o desenvolvimento da força de trabalho competente, ou

seja, com a implantação de uma pedagogia produtiva junto a formação dos educandos, sobretudo aproximada para aqueles das classes populares submetidos a políticas curriculares sintonizadas com as políticas econômicas. O ideal educativo é aquele adotado pelos países com fortes economias, europeus, norte-americanos e emergentes do sudeste asiático face que as elevações da economia foram potencializadas pelo investimento em educação nas últimas cinco décadas.

Assim, as reformas educacionais no Brasil, como em outros países pobres e em desenvolvimento, são formuladas a partir de políticas sintonizadas com os processos de globalização. Portanto, vamos assistindo ao mesmo tempo implementações de diretrizes educativas e de avaliações de desempenho que revelam distanciamento das metas mundiais face a produtividade da escolarização na sociedade brasileira.

Os dados do Radar Social do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA,2005) apontam que o analfabetismo é legado antigo que compromete o desenvolvimento econômico e o avanço da cidadania. Relatório da UNESCO,2005, aponta que o Brasil ficou na 55ª posição entre os 118 países no *ranking* de alfabetização de sua população. O Radar Social também analisa os dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar do IBGE(PNAD/IBGE,2003) que apontam para a existência de 14,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas em todo o país, representando 11,6% da população. O analfabetismo é duas vezes mais presente na população negra, 12,9% contra 5,7% de analfabetos da população branca. A queda da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais na última década foi de 33% e a redução não atingiu diferentes grupos sociais, sendo mais evidenciada junto aos jovens.

Com relação à educação indígena, mesmo a elevação do número de matrículas entre 2002 e 2006, este segmento precisa receber mais atenção por parte das políticas públicas.

No Brasil, tanto grupos e regiões ainda são vítimas de preconceitos e encontram dificuldades de avanços no cenário escolar e do mesmo modo na vida social e econômica, tanto etnias e gerações, como negros e índios e jovens e adultos, encontram dificuldades no acesso e na permanência em processos de escolarização. Houve uma evolução em relação ao problema de desigualdade educacional entre os gêneros masculino e feminino nos centros urbanos, porém são

reduzidas as oportunidades em áreas mais pobres onde há registro de elevação de milhares de adultos sem escolaridade e atendimento.

Os dados do radar Social (IPEA,2005) apontam ainda que a distorção série-idade é outro problema que precisa ser enfrentado pois representa um dos fatores com maior justificativa de abandono escolar dos jovens acima dos 17 anos e as oportunidades para os jovens que não freqüentaram a escola em idade regular ainda são reduzidas pelo sistema escolar e pelo próprio mercado.

No caso da Educação Infantil, o atendimento em rede pública ainda se limita a 26,8% da população, sendo que no caso de crianças de 3 anos esse percentual cai para 11,7% bem como a meta do Plano Nacional da Educação para 2011 onde o atendimento deveria atingir 50% da população.

No que se refere à educação superior, apenas 10% da população de 18 a 24 anos estava matriculada nesse nível de ensino em 2003 quando a meta do Plano Nacional de Educação para 2011 é de 30% de jovens matriculados.

Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), entre 1995 e 2005, destacam que apesar do desempenho dos alunos, tanto nas redes pública e privada, ter piorado, os dados recentes do Ministério da Educação evidenciam que ampliou ainda mais a distância de qualidade de ensino entre os dois sistemas, ocorrendo considerável queda da escola pública. O relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) mostra que ao invés de melhorar, os índices de desempenho dos alunos da Educação Básica pioraram nos últimos dez anos. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) lançados pelo Ministério da Educação em 2009, revelam que apenas 0,8% dos municípios brasileiros já estão no patamar considerado ideal pelo Governo Federal.

Atualmente, o índice brasileiro é de 3,8, bem distante da média 6, apresentada pelos países da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE). A meta do governo brasileiro é alcançar a média 6 até o ano de 2022.

A média do IDBE para a quarta série das redes municipais varia de 0,3 a 6,8 sendo que as escolas municipais mais pobres apresentam, em sua maioria, piores desempenhos. Os resultados do IDEB de 2007 mostram que houve pequeno avanço nas médias do país, o que demonstra que a qualidade formal da educação brasileira melhorou, apesar de permanecer longe da média alcançada por países da OCDE, como Coréia do Sul, Canadá e outros.

Entre as 5.530 cidades brasileiras avaliadas, apenas duas cidades localizadas no estado do Rio Grande do Sul apresentaram média superior a 5. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental 94,5% das cidades alcançaram média inferior a 5 e nos anos finais esse índice foi de 99,4%. Os dados mostram também que a rede de ensino pública, em todo o país ainda permanece bem atrás do ensino privado e das escolas federais consideradas ilhas de excelência mais que só atendem a um reduzido e seletivo grupo de educandos da sociedade.

4.17 A exclusão e o papel dos intelectuais

A exclusão é uma temática que deve ocupar a atenção de todos aqueles que têm a sociedade como objeto de reflexão e estudo. Portanto, aprofundar questões que perpassam e definem os processos excludentes deve ser um compromisso dos intelectuais.

Kress(1996) observa que o papel tradicional do acadêmico, segundo o autor denominado assim porque o termo intelectual é uma noção incomoda nas culturas da língua inglesa, tem sido oferecer críticas. Isto significa que outros propõem e agem e as ações dos intelectuais reside em apresentação de críticas sobre atividades alheias. Para o autor, em uma época de estagnação social e cultural, a crítica é fundamental para colocar os sistemas em crise de modo a gerar dinâmica social, objetivando equidade, justiça, realização humana. Porém, em uma época de mudanças intensas, a crítica não pode ser objetivo final a atividade acadêmica/intelectual. Nestas etapas, como a atual, a tarefa dos intelectuais deve ser criar modelos e neles a crítica constitui apenas um componente.

Na verdade, o lugar dos intelectuais é justificado apenas no interior do Estado de modo que estes possam contribuir efetivamente em aprofundar estudos e reflexões sobre a sociedade e os seus fenômenos variados e distintos.

Rodrigues (2000), discutindo a questão da democratização da educação, aponta que deve se recuperar o papel dos intelectuais, dos professores e das lideranças pois estes precisam ser capazes de não apenas conduzir os processos educacionais, mas de interpretar as características reveladas pela sociedade e, a partir destas interpretações, direcionar estas carências em função de princípios

educativos capazes de responder adequadamente às demandas da própria sociedade. Para o autor, nesta ação reside o sentido da participação para formulação não de ações, mas para determinar quais são as reais necessidades da sociedade em relação à escola.

Rodrigues (2000) defende uma aproximação dos intelectuais e das lideranças como mecanismo de democratização e como ação para que a população possa dialogar, denunciar e anunciar as expectativas para as diretrizes educacionais.

Freire (1983), no período de transição para a democracia na sociedade brasileira, também define o compromisso do profissional com a sociedade e o papel do trabalhador social. Para o autor, o compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, pois o verdadeiro compromisso é a solidariedade com aqueles que encontram-se em processos de desumanização. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade é imutável.

O compromisso do profissional com a sociedade passa pelo comprometimento com a transformação da realidade social e para tal, os profissionais não devem julgar-se habitantes de um mundo de técnicos e especialistas, proprietários de saberes que doam a ignorantes ou que salvam os perdidos. Isto é uma alienação que impede o compromisso como profissional e como homem. Somente o sujeito de práxis, capaz de pensar e agir, é possível exercer um compromisso verdadeiro com a sociedade (FREIRE, 1983).

O papel do trabalhador social comprometido com o processo de transformação social define-se em:

Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro, nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança (FREIRE, 1983:60).

O professor como intelectual transformador é defendido por Giroux como um profissional que utiliza os seus saberes e competências a serviço da instrumentalização dos educandos.

4.18 Aspectos da democratização escolar

Freire (1992) diz que em uma educação progressista e democrática educadores e educandos devem-se reconhecer na prática educativa. Para ela, a prática educativa não centra nem no educador, nem no educando, nem no conteúdo ou método, mas a compreende nas relações de seus componentes. Reconhece que a prática educativa implica processos, técnicas, objetivos, expectativas, desejos, frustrações, tensões entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, mas observa que o dever democrático e ético impõe ao processo a comunicação e a exposição do educador à cultura popular pra que alcance os educandos.

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado (FREIRE,1992:81).

A educação democrática deve oportunizar a passagem do conhecimento do saber experimental, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis; esta superação é um direito que as classes populares têm; o que não é possível é o desrespeito ao saber de senso comum tentado superá-lo sem partir dele, passar por ele; não podemos desprezar o que os educandos chegando às escolas trazem de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte sua fala, sua forma de contar, seus saberes em torno do mundo, sua religiosidade, seus saberes de saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuntos. O respeito a esses saberes se insere no horizonte do contexto cultural no respeito ao contexto cultural, à localidade dos educandos que deve ser o ponto de partida para o conhecimento (FREIRE,1992).

A democratização da educação está implicada na universalização do acesso, da permanência e da qualidade do ensino oferecido aos educandos. Portanto, a escola se democratizará à medida em que seus processos decisórios estiverem coligados aos interesses de todas as classes, sobretudo daquelas menos favorecidas da sociedade. É, portanto, oportuno definir a função social de uma

escola includente, assim como o seu projeto educativo, as ações de seus agentes, a relação dialógica com a comunidade onde se insere a escola e uma nova estrutura organizacional implicada com a participação e articulada com novas instâncias colegiadas em seu contexto, comprometida com a formação cidadã dos seus membros para que todos possam tornar-se dirigentes em seus projetos pessoais, profissionais, sociais, políticos e de vida.

A democratização escolar, implicada com um projeto educativo includente, passa pela universalização e democratização dos processos administrativos no que dizem respeito ao compromisso dos dirigentes com a efetivação da oferta e do acesso e de recursos para a manutenção da escolarização, pela eleição dos gestores e dos colegiados pela comunidade escolar, pela capacidade da escola de responder as demandas por educação, o acesso, a permanência e a qualidade do processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao processo pedagógico, a democratização passa pelo estabelecimento de relações que concorram para o sucesso escolar dos educandos contribuindo para uma formação crítica, participativa, reflexiva e reveladora das desigualdades sociais presentes em uma sociedade de classes.

Deste modo, o debate da democratização escolar assenta-se em democratizar os processos administrativos, democratizar a oferta da escola e democratizar os processos pedagógicos no contexto escolar (FREIRE,1992, RODRIGUES,2000).

Não há outra função para o educador ou educadora progressista senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização dos conteúdos, do ensino (...) não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme para começarmos a democratização do ensino. A democratização da escola também é fator de mudança social(FREIRE,1992;113-114).

4.19 Estigma

A sociedade estabelece processos de categorização de pessoas e de grupos e seus atributos considerados marcantes e estigmatizados de determinado extrato social.

Na antiguidade:

Os gregos que tinha bastante conhecimento de recursos visuais criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes de fogo o corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos (GOFFMAN,1988).

Na era cristã:

Dois níveis de metáfora foram acrescentadas ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico (GOFFMAN,1988).

Na atualidade:

O termo estigma é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que a sua evidencia corporal. Além disso, houve alterações nos tipos de desgraças que causam preocupações. Os estudiosos, entretanto, não fizeram muito esforço para descrever os precondições estruturais do estigma, ou mesmo para fornecer uma definição do próprio conceito (GOFFMAN,1988).

Um estigma é, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo; é usado em referencia a um atributo profundamente depreciativo.

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva:

- 1.o estigmatizado assume que a sua característica distintiva já é conhecida;
2. o estigmatizado assume que a sua característica não é conhecida pelos presentes , nem perceptível por eles.

Assim, nos dois casos,está se lidando com duas condições distintas. No primeiro a condição do desacreditado e, no segundo, com a do desacreditável.

4.20 Os tipos de estigma

Goffman (1988) observa que existem três tipos de estigma a saber:

a)as abominações do corpo, ou seja, as várias deformações físicas;

b)as culpas, de caráter individual, ou seja, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vícios, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativa de suicídio e comportamento político radical;

c)estigmas tribais de raça, nação, religião.

Em todos os exemplos acima, inclusive aqueles que os gregos definiam, estão presentes as mesmas características sociológicas pois traduzem que um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus, ou seja, ele possui um estigma, uma característica diferente da que havia previsto(GOFFMAN,1988:14).

As atitudes assumidas diante de uma pessoa com um estigma oportunizam vários tipos de discriminações, através das quais podemos reduzir suas chances e oportunidades. Deste modo, elaboramos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua diferença ou inferioridade justificando o risco que uma pessoa representa. Muitos termos são utilizados para estigmatizar as pessoas sem pensar no seu significado original.

Assim, apresentamos tendência a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição que julgamos originária. As pessoas estigmatizadas são colocadas em uma posição de vulnerabilidade social e de desfiliação a vínculos afetivos e sociais.

4.21 Estigma e símbolos

No estudo do estigma, a informação mais relevante tem determinadas propriedades. É uma informação sobre um indivíduo, sobre as suas características mais ou menos permanentes. Essa informação, transmitida por signos, é apresentada pela própria pessoa através da expressão corporal diante daqueles que a recebem. Alguns signos que transmitem informação social podem ser acessíveis de forma freqüente e regular e buscados e recebidos habitualmente; esses signos podem ser chamados de “símbolos” (GOFFMAN,1988).

A informação social transmitida por qualquer símbolo particular pode confirmar aquilo que outros signos dizem sobre o indivíduo completando a imagem que temos dele.

Existem símbolos de *status* ou de prestígio e os símbolos de estigma. Além destes símbolos pode existir outros signos que são utilizados pra desconstruir imagens e são apelos dos indivíduos para estabelecer novas pretensões e produzir dúvidas sobre a validade da identidade denominados de desidentificadores.

Goffman (1988) observa que na discussão sobre símbolos de prestígio, de estigma e desidentificadores são considerados signos que comumente transmitem informação social do indivíduo e os distingue de símbolos efêmeros que não são institucionalizados como fontes de informação.

Os signos que transmitem a informação social variam em função de serem congênitos ou adquiridos e ao longo do tempo podem ser reduzidos tornando-se apenas um vestígio; outros signos podem ser produzidos intencionalmente devido a sua função informativa e ao interesse do indivíduo. Estes signos não permanentes usados apenas para transmitir informação social podem ou não ser utilizados contra a vontade do informante e quando o são empregados contara a vontade alheia tende a ser símbolos de estigma.

É possível que haja signos cujo significado varie de um grupo para outro grupo, assim como estratégias para ocultar ou eliminar signos que se tornaram estigmas.

4.22 Estigma e Instituições

Os símbolos de estigma caracterizam-se por estarem continuamente expostos à percepção e quando se instauram no indivíduo durante sua permanência em uma instituição e quando esta exerce sobre ele influência desacreditadora, durante algum tempo após a sua saída, pode-se esperar o surgimento de um ciclo específico de encobrimento.

O encobrimento significa estratégia utilizada pelo indivíduo para ocultar ou suspender informações sociais sobre ele.

4.23 Estigma e relações

Goffman (1988) observa que as relações com os indivíduos estigmatizados são estabelecidas junto a uma variedade de pessoas. No entanto, o autor chama a atenção para que denomina de pessoa “informada”. Um tipo de pessoa informada, na relação com indivíduos portadores de estigmas, diz respeito aquela pessoa que atua junto ao atendimento das necessidades quanto das ações empreendidas pela sociedade como, por exemplo, profissionais que possam dominar conteúdos, técnicas e habilidades para assistência.

Um segundo tipo de pessoa “informada” diz respeito ao indivíduo que se relaciona com um indivíduo ou grupo estigmatizado através da estrutura social; assim estas relações levam a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma pessoa só; todos compartilham um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual se relaciona adquirindo, desse modo, um certo grau de estigma (GOFFMAN, 1988:39).

5 PERIFERIA URBANA, CIDADE, JUVENTUDE E ESCOLA

O território revela o drama da Nação (...), o
território revela as contradições.

Milton Santos

As cidades brasileiras tiveram suas estruturas urbanas orientadas por relações tipo centro-periferia, nos âmbitos das quais as áreas centrais eram caracterizadas como melhor equipadas e as periferias pelo uso residencial dos segmentos mais populares, isto é, de menor poder aquisitivo, marcadas estas regiões pela precariedade de condições de vida individual e coletiva.

Chauí (1986) analisando a cultura popular e o autoritarismo na sociedade brasileira observa esta demarcação:

É uma sociedade na qual a população das grandes cidades se divide entre centro e uma periferia, o termo periferia sendo usado não apenas no sentido espacial-geográfico, mas social, designando bairros afastados nos quais estão ausentes todos os serviços básicos (luz, água, esgoto, calçamento, transporte, escola, posto médico), (...) população cuja jornada de trabalho, incluindo tempo gasto em transporte, dura de 14 a 15 horas e, no caso de mulheres casadas, inclui o serviço doméstico e o cuidado com os filhos. Os serviços públicos – hospitais, aposentadoria, creches – sendo considerados favor e concessão estatal, quando existentes (CHAUÍ, 1986:58-59).

A ocupação da população entre o centro e o interior é uma organização não só definida pela ordem geográfica, mas que também tem contornos históricos, políticos, econômicos e sociais que decorrem desde o nosso processo de colonização. Holanda (1995) observa que, inicialmente, a colonização portuguesa foi antes de tudo litorânea e que os portugueses criaram muitas dificuldades às entradas terra adentro, face ao receio de que com isso se desse o despovoamento

da marinha e de que a interiorização pudesse dificultar o controle de que a metrópole necessitava para dar unidade ao processo de colonização.

A urbanização brasileira foi influenciada pelas transformações econômicas, sociais, políticas e espaciais propiciadas pela intensificação e mudança nas formas de articulação do país com a economia capitalista.

O centro constitui-se por meio de um processo de concentração de atividades de comercialização de bens e serviços, de gestão pública e privada, de lazer e de valores materiais e simbólicos em uma área da cidade.

Spósito (2004) observa que, embora esta dinâmica possa ser reconhecida, desde as cidades antigas onde na Idade Média a concentração urbana ganhou maior força porque as cidades estavam restritas ao muros que as fortificavam e as protegiam, é por meio do desenvolvimento capitalista que a concentração se acentua, pois com a Revolução Industrial, as ligações da cidade com o mundo exterior a ela ampliaram-se qualitativamente e quantitativamente. O papel das ferrovias e a localização de seus terminais nas cidades influenciaram a concentração de atividades, nessas áreas, em torno dos quais também se estruturou o transporte intra-urbano, tornando os setores urbanos de grande acessibilidade, mostrando as pertinentes relações entre processo, forma e funções (SPÓSITO, 2004: 120).

A periferia, por outro lado, define-se, segundo Reynaud (1993:619-623), negativamente por comparação ao centro. O tamanho da cidade determina a distância da periferia ao centro e, ao mesmo tempo, seu grau maior ou menor de homogeneidade e extensão. Assim, diferentes fatores concorrem para a formação da periferia, desde aqueles próprios do meio físico, passando pelas vias de circulação e pelas irregularidades da produção do solo (SPÓSITO, 2004: 120).

5.1 A periferização na Europa e nos Estados Unidos

A periferização das principais cidades do continente europeu decorreu da tendência anterior de diversificação dos espaços urbanos, gerada pela

industrialização e pelo aumento dos contingentes populacionais ocupando e vivendo em cidades em detrimento do campo.

Os problemas urbanos gerados pela rápida industrialização impulsionaram, na segunda metade do século XIX, as primeiras iniciativas de recuperação das áreas centrais, de maior peso histórico e expressão política, promovendo, paralelamente, o afastamento espacial das classes mais populares, conforme registra Spósito (2004).

Assim, no que diz respeito às cidades estadunidenses, a partir dos anos de 1910, o processo de periferização resultou do deslocamento dos segmentos de médio poder aquisitivo em busca de uma outra forma de vida, como mais espaço e a construção de habitações unifamiliares.

A disponibilidade de terra, a expansão do centro comercial absorvendo as áreas residenciais ocupados por famílias de elevado e médio poder aquisitivo, a presença de transportes e de homens de negócios que apresentavam interesses em criar novas comunidades concorreram para o crescimento dos subúrbios e do processo de periferização nos Estados Unidos.

5.2 O processo de periferização nas cidades brasileiras

Conforme observa Spósito (2004), apenas 31% da população brasileira, nos anos 40, eram urbanas e as cidades eram consideradas como o lado moderno e avançado de um país predominantemente agrícola e atrasado. Face a estas características o processo de urbanização e industrialização surge representando a possibilidade de superar a dominação da produção agrário-exportadora e de mando coronelista.

Violência, enchentes, poluição, favelas, desmoronamentos, menores abandonados, elevação do desemprego, etc, passam a imprimir uma imagem diferente nas cidades brasileiras que passam a apresentar uma diversidade de fenômenos sociais distintos de décadas anteriores.

Durante os anos 80 e 90, sob novas relações internacionais, as desigualdades sociais se aprofundam. Cresce o desemprego, as políticas sociais são enxutas, há elevação do número de favelas e da população de rua, há uma

redução da taxa de mortalidade infantil, passa haver uma precarização das condições do trabalho, além da migração nacional e intermunicipal, sendo esta última a mais expressiva de todas acarretando um crescimento elevado e diferenciado para diversos municípios que tendem a funcionar como pólos de concentração sub-regional com taxas de crescimentos dos municípios núcleos (capitais) inferiores às taxas de crescimento de alguns municípios periféricos, caracterizando uma nítida desconcentração metropolitana (SCHVASBERG, MARICATO, 2003).

No início do Século XXI. 82% da população do país são urbanas e em apenas nove metrópoles moram 50 milhões de pessoas sendo a taxa populacional mais elevada do que parte dos países europeus ou da própria América Latina. Em 50 anos, a população urbana brasileira cresceu mais de 100 milhões de indivíduos, conforme registra Maricato (2003).

Spósito, citando Santos (1981), observa que as formas de extensão territorial urbana decorrem do livre jogo da especulação que torna-se responsável pelo deslocamento do *habitat* popular para a periferia, fazendo com que dentro da cidade, a acessibilidade aos diferentes serviços, mais concentrados na região central, varie a função das rendas de cada grupo social, gerando cidades justapostas, mal vinculadas entre si, no interior da própria cidade, Ainda citando Santos, a autora observa que a definição de periferia, não apenas do ponto de vista morfológico, aponta um grau menor de coesão ou participação na estrutura urbana, lhe atribuindo um conteúdo social muito peculiar, quando tratava de cidades localizadas em países subdesenvolvidos.

Nas cidades, as periferias decorrem de uma ocupação irregular onde, por vezes, a iniciativa privada se incube de implantar loteamentos sem atender as exigências da legislação urbana, como, por exemplo, o tamanho mínimo dos lotes, a largura mínima das vias, a definição de áreas verdes e de uso institucional, a incorporação de infra-estrutura de padrões mínimos, assim, como a falta de condições econômicas para aquisição de imóveis, a legalização das áreas ocupadas e a irregularidade nas condições de habitação do solo vão caracterizando o mobiliário urbano periférico nas regiões metropolitanas.

Porém, o conteúdo social da periferia ultrapassa a irregularidade da ocupação como as condições de habitação. A produção da periferia urbana assenta-se tanto na irregularidade das ocupações, nas condições de habitação, como na

configuração de um extrato sócio-populacional caracterizado pela desigualdade no acesso aos bens materiais, culturais, aos serviços daquele aglomerado que sobrevive cotidianamente com a ausência do Estado e da ação mais abrangente de suas políticas.

A forma como a cidade é geograficamente organizada faz com que ela não apenas atraia gente pobre, mas que ela própria crie ainda mais gente pobre. O espaço é, deste modo, instrumental à produção de pobre e de pobreza: um argumento a mais para consolidarmos o espaço geográfico não apenas como um dado, como um reflexo, mas como um fator ativo, uma instância da sociedade como a economia, a cultura, as instituições (SPÓSITO, 2004:123).

Socialmente, as periferias urbanas são áreas de concentração de moradores de população de baixa renda, carentes dos serviços básicos essenciais e que sofrem os efeitos de longos deslocamentos para o trabalho, o lazer e o consumo, reforçando o ciclo de pobreza cada vez mais difícil de romper.

Como podemos ver, a noção de periferia não só se refere a um lugar longe, afastado de algum ponto central, pois esta compreensão nos ajuda a perceber que apenas a questão geográfica não representa a verdadeira relação existente entre o centro e a periferia. Neste caso, os deslocamentos não são quantificáveis apenas a partir das distancias entre centro e periferia ou entre cidade pólo e periferia, mas também pelas condições sociais e pela desigualdade da população que ocupa os aglomerados periféricos. Carentes, as áreas periféricas traduzem também a deterioração progressiva da qualidade de vida dos seus membros.

As periferias, como um mosaico, compõem ocupações caracterizadas pela ilegalidade da ocupação, presentes em loteamentos ilegais e favelas. A evolução das favelas e dos loteamentos acompanharam o processo de urbanização da sociedade brasileira. As favelas e os loteamentos ilegais são as alternativas mais comuns de moradia da maior parte da população urbana de média e de baixa renda.

No Brasil, o desenvolvimento econômico atrelado à reprodução da força de trabalho e, conseqüentemente o desenvolvimento urbano produziram a ocupação ilegal com as habitações em zonas periféricas, ou seja, a desorganização aparente e a espontaneidade do traçado das periferias são determinados pela lógica do modo de produção e a apropriação da área urbana. O que define a favela é a completa ilegalidade da relação do morador com a terra, trata-se de áreas invadidas; já o que

define os loteamentos ilegais é o contrato de compra e venda que garante algum tipo de direito ao comprador como, por exemplo, o direito do acesso e da ocupação do imóvel. Porém, ainda há casos que a ilegalidade reside ora na burla às normas urbanísticas ou na documentação de propriedade.

Atualmente, se somarmos a população moradora de favelas e loteamentos ilegais teremos aproximadamente metade de todos os habitantes de metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo (MARICATO, 2003:80).

A convivência da área urbana com o processo de periferização, caracterizada pela ocupação em favelas e loteamentos irregulares ou pela implantação de grandes conjuntos habitacionais, no âmbito de programas habitacionais estatais, nas periferias é o produto que o desenvolvimento, no Brasil, apresenta para a maior da classe popular que vende a sua força de trabalho nas áreas urbanas.

Na sociedade escravocrata, a moradia do trabalhador era provida pelo patrão como a sua subsistência. No entanto, a transição para o trabalho livre, caracterizado pela venda da força de trabalho, originou o problema de habitação da classe popular sem a intervenção do poder público no que diz respeito ao assalariamento e à formação do mercado urbano de moradias como ocorreu nos países capitalistas centrais (MARICATO, 2003:81).

5.3 A evolução das periferias

A ocupação urbana expressa uma dinâmica social onde diversos interesses se sobrepõem criando, deste modo, áreas que também são diferenciadas. A aparência diferenciada presentes nas cidades são resultante da intervenção de três elementos a saber, conforme observa Moura e Ultramari (1996):

- a) o capital, determinando o custo da terra e impondo a necessária concentração de atividade de mão-de-obra para o seu próprio crescimento;
- b) o Estado, representado pela ação do poder público, tentando oferecer serviços e condições básicos para a sobrevivência e oferta de mão-de-obra, assegurando, assim, o desempenho da economia;
- c) a força de trabalho, que é quem ocupa e viver a desordem representada pela periferia.

Deste modo, a estruturação da cidade é uma composição destes três elementos, que combinados e alternados, dão feição e fazem da urbanização não apenas a mudança do uso rural para o uso urbano, mas a forma da expansão do lucro.

A aproximação da localização das atividades econômicas facilita o movimento de entrada e saída da produção, reduz o custo de implantação de rede de infraestrutura e aproximam atividades e serviços que se complementam, assegurando uma elevada lucratividade com menor taxa de investimento. Assim, é interessante ao capital concentrar gente disponível com mão-de-obra para produção como também como consumidora de produtos e serviços (MOURA, ULTRAMARI, 1986).

Assim, a cidade sendo o local perfeito para suprir as necessidades de concentração, ela também precisa de espaço para alocar suas atividades e suas pessoas criando, deste modo, no seu interior ou arredores a produção de processo de adensamento, parcelamento e ocupação dos espaços.

A composição dessas áreas ocupadas, cada vez mais distantes dos centros e intermediados por vazios elevam o custo do investimento do poder público com a extensão de redes de infraestrutura básica, produzindo um estado de carência e de ausência do Estado, o que caracteriza as áreas periféricas, agregando-se às distâncias físicas, a distância social de sua qualidade de vida, ou seja, produz uma ocupação marcada com os traços da desigualdade social.

5.4 As cidades periféricas

As cidades correspondem a uma organização cultural, política e econômica de um espaço físico e social. Como tais, as cidades têm a ver com a construção dos seus sentidos. Compreender a organização e a estrutura das cidades passa pelo entendimento de certos sentidos de urbanização.

Na região metropolitana do Rio de Janeiro, muitas cidades em torno da metrópole Rio de Janeiro, cidade pólo, são configuradas como periféricas e

incorporam em seus espaços o crescimento e a ocupação ampliando, deste modo, os limites das periferias para além da própria cidade.

Moura e Ultramari (1996) observam que o espaço de crescimento de uma cidade maior pode, também, ser reconhecido em outras cidades satélites ou subúrbios – que são ocupados passando a compor uma grande mancha urbana única. E, portanto, são assim áreas periféricas cada vez mais distantes das tradicionais áreas centrais.

O avizinhamento significa a coexistência de uma cidade, que exerce o papel pólo, com inúmeras outras que gravitam em torno daquela, ou seja, seus municípios vizinhos.

Assim, a periferia da cidade-pólo não se restringe a seus limites oficiais; apenas inicia-se dentro deles e vai além, invadindo os municípios que a circunvizinham, seguindo os trajetos de infra-estrutura econômicas já implantados (ferrovias, rodovias, velhos caminhos) que funcionam como indutores da ocupação para uso urbano. Nesses municípios, tornados periféricos, a apropriação do espaço se dá de forma mais flexível, os imóveis têm custo menor, as taxas de impostos são menos elevadas, as leis de uso do solo são menos restritivas, a fiscalização é relativizada em relação à cidade-pólo. Por isso, apresentam-se como potencial de procura aos trabalhadores de metrópoles de menor poder aquisitivo e acolhe, como moradores em suas áreas, todas aquelas pessoas expulsas pelo mercado fundiário da cidade grande e os migrantes nacionais que buscam a metrópole como alternativa para a invenção da sobrevivência. Esses contingente da população colabora também para a produção de novos sentidos no processo de ocupação e de urbanização destas cidades em torno da cidade-pólo (MOURA, ULTRAMARI, 1996).

Embora os municípios periféricos pelo pólo desempenhem importante papel na realização de suas atividades econômicas em quase nada são recompensados pela função específica que desempenham face que a maior parte de sua população trabalhadora consome e recolhe a maioria dos impostos na cidade-pólo, produzindo um déficit de arrecadação e uma escassez de recursos públicos para investir na qualidade de vida e no atendimento da população como, por exemplo, serviços educacionais, de saúde, de saneamento, etc.

Muitos municípios que fazem limite com a metrópole tornam-se também periferias produzindo as mesmas condições de ocupação e de habitação. Assim,

como interesses políticos e econômicos redesenham mapas das regiões metropolitanas como recentemente no Estado do Rio de Janeiro deu-se uma nova configuração a partir do reconhecimento dos municípios de Itaguaí e de Maricá como os mais novos integrantes da região metropolitana¹².

5.5 A cidade de Duque de Caxias

Ninguém sabe melhor que tu, sábio Kublai
que nunca se deve confundir a cidade com
o discurso que a descreve.
E, contudo entre eles há uma relação.
Calvino,

Parece que a convivência das pessoas na cidade vai retirando e apagando as marcas das diferenças, como se todos vivessem as mesmas experiências e produzissem os mesmos sentidos.

Konder(1994) observava que o habitante das imensas cidades do século XX se sentia ameaçado, perseguido e que devia apagar os seus traços para sobreviver.Sendo assim, as histórias que podiam ser reunidas, olhadas, observadas, embora imersas, ficam diluídas no cotidiano e carecem ser contadas.Acréscito que devem ser investigadas, explicadas, compreendidas.

Assim, vejo a cidade de Duque de Caxias como um lugar que reúne muitas histórias e movimentos, mas poucos são os narradores ou aqueles que têm se colocado diante da localidade para investigá-la, explicá-la, contribuir na sua formulação de políticas voltada à sua população.

Na etapa a seguir, apresento ao leitor a minha experiência de olhar e reparar a cidade contribuindo, deste modo, para não apagar as diferenças da região e fortalecer aquilo que lhe é peculiar e que define a sua cultura.

¹² Jornal O Globo, Caderno Cidade,RJ, 17/12/2010.

5.6 Aspectos históricos, políticos e geográficos da cidade Duque de Caxias

A cidade de Duque de Caxias ocupa uma área de 442 quilômetros quadrados em forma de triângulo e localiza-se na zona fisiográfica da Baixada , à margem da Baía da Guanabara, fazendo limites ao norte com o município de Miguel Pereira, ao leste com o município de Magé, ao sul com o Rio de Janeiro e a oeste com o município de São João de Meriti.

A sua visão administrativa é composta por quatro Distritos. O primeiro Distrito, denominado de Duque de Caxias, reúne os bairros de Cavalheiro, Periquito, Centro, 25 de Agosto, Parque Duque de Caxias, Sarapuí, Vila São Luís, Bairro Laureano, Centenário, Olavo Bilac e Jardim Gramacho.

Denominado de Campos Elíseos, o 2º Distrito, localidade onde realizei a pesquisa, é composto pelos bairros de Campos Elíseos, Cângulo, Pilar, Primavera, Santa Cruz da Serra, São Bento e Saracuruna, localidade da escola dos jovens eleita como atividade de campo da pesquisa.

Já os bairros de Imbariê, Morabi, Parada Angélica, Santa Lúcia, Taquara e parte de Santa Cruz da Serra compõem o 3º Distrito da Divisão Administrativa de Duque de Caxias.

Xerém é a de do 4º Distrito que tem em sua composição os bairros de Capivari, Amapá, Lamarão, Mantiqueira e Santa Rosa.

Pelo Decreto-Lei Estadual n. 1055 de 31/12/1943, Caxias, 8º Distrito de Nova Iguaçu, passou a denominar-se Duque de Caxias e foi transferido do município de Nova Iguaçu para o novo município criado.

Assim, o município de Duque de Caxias, desmembrado de Nova Iguaçu, é criado em 31/12/1943, embora o aniversário da cidade seja comemorado no dia 25 de agosto que, para os caxienses, constitui a sua data magna porque presta homenagem ao patrono do Exército, Marechal Duque de Caxias.

O decreto cria o município de Duque de Caxias com os distritos de Duque de Caxias, Imbariê e Meriti. Com o Decreto-Lei n. 1.055, de 31/12/1943, cria-se a comarca de Duque de Caxias. Em 18/01/1951 a Deliberação de n.15 funda a subprefeitura de Imbariê, com sede no 2º Distrito e a Lei 2.157 de 28/05/1954 cria os distritos de Campos Elíseos e de Xerém, compondo, assim, a Divisão Administrativa do Município em quatro distritos.

5.7 Aspectos sociais e culturais da cidade

Duque de Caxias integra a região do Estado do Rio de Janeiro conhecida como Baixada Fluminense. Esta região, além de Duque de Caxias, é composta pelos municípios de Belford Roxo, Japeri, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Mesquita, São João de Meriti e concentra uma grande parcela da população de todo o Estado do Rio de Janeiro, entorno da cidade-pólo do Rio de Janeiro com um expressivo número populacional de habitantes.

O contexto histórico e social do cenário da região foi observado pelo enredo da Escola de Samba Leão de Nova Iguaçu, desenvolvido no ano de 1994, ao denunciar as dificuldades locais e a importância que a Baixada Fluminense apresentou no período imperial e que, no contexto atual, mesmo sendo atravessada por importantes rodovias que ligam cidades e outros estados do país e ser um reduto industrial ainda é caracterizada por discriminação, local de reduzida presença do estado e de violência.

Na composição do samba enredo os autores denunciavam a poluição, as agressões ao meio ambiente e o descaso com o patrimônio cultural e natural da região, assim como a ausência de uma política de investimento na elevação do Índice de Desenvolvimento Humano-IDH.

O enredo se desenvolveu mostrando as festas populares, a cultura nordestina por tratar-se de uma localidade que concentra uma grande população originária da região nordeste do país, os artistas circenses que ainda sobrevivem de espetáculos oferecidos em circos de lonas montados em praças e loteamentos da região, os parques de diversões, as demais atividades promovidas para o lazer como os bailes funks para a juventude e as festas comunitárias para a população e a exploração sofrida.

Objetivando oportunizar ao leitor maior compreensão sobre a cidade de Duque de Caxias, região onde desenvolvi a pesquisa sobre a escolarização dos jovens de periferia urbana e de contribuir para aproximá-lo mais do contexto onde se insere o estudo, apresento, a seguir, algumas informações complementares levantadas.

Caxias, como normalmente é o tratamento dado à região por seus moradores, é uma das principais cidades do Estado do Rio de Janeiro com uma população

expressiva de 864,392 habitantes, distribuídos em quatro distritos, ocupa a 2ª posição em arrecadação de impostos para o Estado, sendo a 8ª na colocação nacional.

A sua proximidade com a cidade do Rio de Janeiro e a facilidade de acesso com a construção da Linha Vermelha, assim como as demais ligações rodoviárias e de trens urbanos, tem exercido ao longo dos anos atração por investidores que, também, recebem e são beneficiados com incentivos do Governo, para implantação de um pólo de serviços, objetivando a geração de emprego e renda na própria região que, por muito tempo, fora identificada como dormitório da classe trabalhadora que exercia suas atividades profissionais na cidade do Rio de Janeiro.

No entanto, os investimentos realizados para a geração de emprego nem sempre respondem a superação de taxas elevadas de desemprego da população local uma vez que nível de escolarização, habilidades e competências exigidas pelas atividades implantadas e pelos organizadores da economia correspondem a oferta da qualificação dos habitantes da cidade.

A Refinaria de Duque de Caxias, desde sua implantação em 1961, colaborou muito para o desenvolvimento local e o crescimento econômico agregando ao seu entorno diversas empresas de derivado de petróleo, indústrias, serviços e comércios que absorvem mão-de-obra local, dos municípios vizinhos e da própria cidade-pólo do Rio de Janeiro.

As políticas implantadas nas quatro últimas gestões municipais, iniciadas com os dois primeiros mandatos do governo Zito, com o mandato do governo Washigton Reis e pela atual e terceira gestão do Prefeito Zito têm priorizado ações comprometidas com o desenvolvimento local, com a oferta de políticas públicas de habitação, saúde, educação e de geração de trabalho e renda que possam contribuir para elevação da qualidade de vida e de produtividade regional.

A política cultural tem incentivado a produção cultural na cidade por meio do apoio às iniciativas de festivais musicais, de poesia, de teatros de projeção de vídeos, da promoção de festas comunitárias, intensificando a presença do poder público municipal nas manifestações populares e a instalação de fóruns para as manifestações e para o fortalecimento da cultura local que muitas vezes fica dispersa na agenda cultural da cidade-pólo Rio de Janeiro.

A feira livre, realizada aos domingos, com manifestações da cultura nordestina e com a participação de muitos jovens em atividades de trabalho e lazer,

a feira da Comunidade, a Semana das Tradições e Artes dos Negros¹³ realizadas anualmente no período de 14 a 20 de novembro, com a indicação da lavagem do busto de Zumbi dos Palmares, fortalecem e compõem os eventos marcantes da cidade.

O mosteiro de São Bento, datado de 1640, e a Igreja do Pilar compõem parte do acervo do patrimônio histórico, assim como a área de proteção ambiental de São Bento criada em 1997, o Parque da Taquara, com cachoeira conhecida como véu de noiva, são os destaques do patrimônio natural da região; este último conta com a presença freqüente de muitos jovens da cidade.

O município dispõe de quatro bibliotecas públicas, quatro cinemas, cinco teatros e de 115 escolas municipais de ensino fundamental e educação infantil atendendo 100 mil alunos matriculados, regularmente na rede pública municipal de educação, atendidos por 6 mil profissionais da educação. A cidade apresenta uma taxa de 10,3% da população juvenil, entre 15 e 17 anos, já com filhos. .

5.8 A localidade de Saracuruna

Chegando a Saracuruna de automóvel pela entrada de Campos Elíseos junto a REDUC – Refinaria de Duque de Caxias –, ou de trem, partindo da Central do Brasil, é possível verificar que a linha férrea atravessa a localidade onde, em parte se sua extensão, há casinhas beirando os trilhos. Essas casas com telhados de duas águas foram concedidas aos funcionários da RFSA e, em algumas, ainda é possível encontrar uma placa de identificação da RFSA.

De acordo com o depoimento recolhido na Coordenadoria de Destinação de Bens Históricos da RFSA sobre a Estação Saracuruna, era muito comum, junto de algumas estações, a construção de residências para os ferroviários, assim como, quando a estação atendia uma localidade de destaque, era comum designar uma unidade residencial para ser ocupada por um agente de estação.

Atualmente, ainda é possível localizar em Saracuruna estas residências, em seu estado original, junto à linha férrea e ocupada por moradores.

¹³ De acordo com o artigo 17 das Disposições Transitórias da Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias. Fonte: Instituições e Espaços Culturais de Duque de Caxias. Secretaria Municipal de Cultura, 1996.



Estação Saracuruna

A Estação Saracuruna foi inaugurada em 02 de Dezembro de 1926 e, inicialmente, como Estação Rosário, nomeação do clube de lazer da comunidade ainda existente, pertencendo à Estrada de Ferro Leopoldina.

A antiga Estrada de Ferro Leopoldina foi constituída com a incorporação de várias linhas férreas do Estado ou de particulares em diversos espaços. Logo, tornou-se bastante extensa com 3.056.633 quilômetros ligando os Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

Suas origens datam do ano de 1871, quando o Governo Imperial constituiu, em Londres, uma empresa com capitais ingleses e brasileiros para a construção de uma estrada de ferro entre Porto Novo de Cunha, Minas Gerais, onde já haviam chegado os trilhos da Estrada de Ferro D. Pedro II.

Embora desde 05 de Junho de 1872 tenha surgido a Companhia de Estrada de Ferro Leopoldina foi somente em 02 de Dezembro de 1926 que a Estação Saracuruna passou a fazer parte da rotina dos moradores da localidade, quando esta foi aberta ao tráfego público.

Siqueira (1938) registra que foi pelo Decreto número 565, de 18/11/1898, que o Estado do Rio de Janeiro entre outros concedeu à Leopoldina Railway o privilegio

para a construção de uma linha férrea de Porto das Caixas ao Entroncamento. No entanto, alguns fatos retardaram o prolongamento, resultando na aspiração do prazo contratual. Este fato apontou para a abertura de nova concessão da linha férrea de Porto das Caixas, passando por Magé. Sendo assim, a Leopoldina, em 11/11/1916, requereu a preferência da concessão, obtendo-a em 1'8/088/1917 pelo Decreto numero 1.564.

Saracuruna é uma localidade situada no 2º Distrito, às margens da rede ferroviária, recebendo desta denominação em função do rio Saracuruna que serve de divisa entre o 2º e 3º Distritos.

O significado de Saracuruna é proveniente de saracura, uma ave animadora dos brejos que com o seu cantar estranho e ensurdecador é prenuncio de bom tempo¹⁴.

A localidade teve a sua ocupação predominante por membros da classe popular, a partir dos anos 60, composta por trabalhadores que, em sua maioria, desenvolviam suas atividades na cidade do Rio de Janeiro e adquiriram suas propriedades em loteamentos ou alugavam habitações na região facilitada pela oferta e pelos valores mais reduzidos de locação.

A seguir, apresento ao leitor algumas imagens da localidade na década de 70 a partir de consulta ao arquivo iconográfico da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

¹⁴ Fonte: Coletânea de Termos Indígenas na Toponímia Duquecaxiense. LAZARONI, Dalva. Duque de Caxias Nosso Município. Mimeo.s/d.



A praça



A igreja



Uma rua da localidade



A Escola Municipal Jayme Fichman



O clube da comunidade



O mercado



A quitanda



A avenida principal de acesso à localidade



A farmácia



A panificadora da localidade

5.9 Os jovens de Saracuruna



Jovens na escola

A juventude em Saracuruna, enquanto grupo etário, torna-se notória a partir da utilização dos espaços escolar e de lazer, embora a reduzida oferta de ambientes para formação e lazer seja uma queixa recorrente dos jovens da localidade.

Os jovens da localidade, como usufruem muito pouco do próprio município periférico e da cidade-pólo do Rio de Janeiro, vão ocupando os espaços privatizando-os com as suas ações considerando que há poucas ofertas para o atendimento de suas necessidades.

5.9 Os jovens e a praça

Junto às praças eles jogam bola, praticam capoeira, anda de bicicleta, *ficam* e fazem *zoação* como definem as atitudes de namoro e algazarra respectivamente.

A própria Estação de Saracuruna, divisa da localidade, tornou-se por muito tempo local de concentração de jovens que ali reunidos compartilhavam idéias

e depoimentos, paqueravam, combinavam uma agenda de lazer como ida a festas, a frequência aos bailes promovidos pelo clube e as demais incursões pela noite na localidade. A estação era o ponto de encontro da *galera* que reunia os jovens dos dois lados da localidade a saber: o lado de cá da linha do trem e o lado de lá da linha do trem.



A estação atual

No entanto, com a privatização da rede ferroviária, a Supervia, nova empresa que passou a gerenciar o transporte ferroviário, houve uma reforma da estação, fechando a servidão que aproximava o ponto de encontro dos jovens dos dois lados da linha do trem, estendendo esta passagem para um pouco mais distante. Deste modo, passou a existir um movimento que foi empurrando a concentração dos jovens para as duas praças centrais do localidade de Saracuruna.

Embora a praça da estação fique mais próxima ao movimento do embarque e desembarque dos passageiros, onde há uma concentração de serviços como mercado, lojinhas, padaria, banca de jornal, casa lotérica, farmácia, açougue, lanchonete e banca de jornal, os jovens passaram a concentrar os encontros na praça do clube.

A praça do clube, assim como é conhecida na região por reunir quadra de esportes com alambrado, alguns quiosques que oferecem o *fast food* e por ser junto ao clube, à Escola Municipal Jayme Fichman e à passagem de muitos estudantes para as outras unidades de ensino. Esta praça compõe o *point* da juventude, local de gozar a vida, zoação, de paquera, de matar aula, de ficar, de malhar o corpo e de escapar do controle da família e do processo de escolarização que também impõe normas e disciplinas aos jovens.



A praça junto ao clube e à escola

A praça é mais que uma área de lazer para os jovens da localidade. É um território muito próprio que torna-se privatizado pelos hábitos , pelo vestuário, pela linguagem juvenil e pela invenção do seu próprio tempo e sentido que empresta ao cotidiano, assim, colaborando para a sua sociabilidade mais autêntica, sem a intervenção dos membros da família e dos agentes do processo educativo.

O lazer, para os jovens, aparece como um espaço especialmente importante para o desenvolvimento de relações de sociabilidade, das buscas e experiências através dos quais referências e identidades individuais e coletivas – é um espaço menos regulado e disciplinado que os da escola, do trabalho e da família. O lazer se constitui também um campo onde o jovem pode expressar suas aspirações e desejos e projetar um outro modo de vida (ABRAMO,1994).

A praça do clube é o território do devaneio, do enamoramento, das descobertas, da troca de idéias sobre o corpo, da sexualidade, da família, da rotina da escola, das incursões da noite, das conversas sobre os conflitos pessoais e familiares, sobre o investimento na formação e a inserção no mundo do trabalho.

5.10 Os jovens e o tempo

O tempo, assim o espaço, apresenta uma outra dimensão para os jovens usuários da praça. Ali é o tempo de fuga das obrigações do lar, da escola e trabalho. Muitas moças e rapazes realizam tarefas domésticas, como, tomar conta dos irmãos menores e sobrinhos mais novos, ocupam-se da limpeza da casa e do quintal, preparam refeições pessoais e para demais membros da família que se encontram trabalhando, fazem compras, apanham água para o abastecimento residencial, ocupam-se de atividades remuneradas para fortalecer o orçamento familiar ou para aquisição de artigos pessoais do vestuário ou para as atividades do lazer. Este intervalo do tempo, entre as tarefas, é o momento de invenção de como utilizar e dar sentido ao tempo roubado das atribuições domésticas, escolares, do controle dos pais, dos educadores e dos patrões. Neste intervalo , vive-se intensamente a algazarra, a contemplação do outro, da amizade e do interesse pelos novos vínculos afetivos instituídos neste tempo do encontro juvenil. É o tempo inventado

para a recreação, para a sedução, para suportar a rotina imposta pelas diversas demandas que os jovens de classe popular são submetidos.

5.11 O jovens e o vestuário

O vestuário juvenil na localidade é, composto por, basicamente bermudas, shorts, bonés, camisetas de clubes de futebol, minissaia de cotton coloridas, miniblusas e blusas com transparências e calças de lycra.

Na escola os jovens se apresentam uniformizados por camisetas de malhas com emblema da rede pública municipal de educação e são orientados a utilizarem bermudões ou calças jeans para participação das atividades em horário escolar. No entanto, é muito recorrente o registro de episódios envolvendo jovens que chegam à escola sem atender as orientações quanto ao vestuário adequado. Muitos jovens, sobretudo as moças, são convocados pelos dirigentes e inspetores para receber advertência por não comparecerem uniformizados às atividades.

Alguns professores, embora condenem e considerem alguns trajes inadequados para a presença juvenil na escola, sentem-se retraídos de orientar ou repreender, temendo uma exposição, um conflito com os jovens ou serem questionados como retrógrados, repressores ou terem a sua própria orientação sexual colocada sob suspeita por contestar o vestuário dos jovens.

No entanto, sabemos que mesmo sendo alvo de críticas o vestuário e a exposição do corpo têm uma função importante para os jovens.

A roupa e a imagem corporal assumem uma importância particular para os jovens, por vários fatores. Um deles é que a preocupação com a própria imagem assume um significado todo particular nesse momento da vida, motivada pela transformação recente do corpo e com a atenção exagerada do adolescente acaba voltando para si mesmo. A busca de exibir sinais seguros e visíveis de pertencimento a um determinado grupo faz parte do processo de definição de identidade característico dessa fase (ABRAMO, 1994).

O movimento pela busca de identificação, de ser reconhecido pelo grupo, acaba inserindo os jovens em atitudes de suspeita, de desconfiança e preconceitos exercidos pelos adultos.

Os jovens que resistem ao uso de bonés, no interior da escola, são repreendidos e sentem de perto a suspeita como revelou um aluno de 16 anos ao ser repreendido pela insistência do uso do boné em classe pelo professor. O jovem argumenta, dizendo que não merecia ser tratado com discriminação. Para ele, os professores dispensavam um tratamento preconceituoso por ser usuário de boné. Disse que, por vezes, sentia-se como um marginal na sala de aula. No entanto, justificava o uso porque precisava ocultar uma cicatriz após um corte acidental na região frontal. Incomodado com a advertência e o tratamento dos professores, revelou que era honesto, tinha família, não usava drogas, morava com os pais e durante parte do dia cuidava do sobrinho para que a irmã pudesse trabalhar como doméstica, na cidade-pólo, o município do Rio de Janeiro.

Compreendo que a busca do diálogo e da compreensão do vestuário e dos acessórios que produzem a imagem juvenil muito importante, porque traduz um movimento de inserção em esferas que envolvem o contato social e a circulação pública, onde estão em jogo as possibilidades de amizade, de namoro e de aceitação pelo ambiente a qual pertencem.

5.12 Convivência e exclusão de jovens

Para confirmar a tal inserção social e facilitação nos espaços, os jovens buscam compartilhar convivência, gestos, condutas, linguagens e vestuários que, por vezes, acabam por retirá-los do ambiente com a escola e outros espaços sociais, que são importantes para a realização de sua formação cidadã. São muito comuns os casos de jovens que abandonam parcialmente a escola por atividades temporárias para aquisição de e artigos como um par de tênis, um jeans, uma camiseta ou ingresso em uma atividade de lazer que lhes imprimem legitimidade para circulação e pertencimento junto aos outros jovens.

Após períodos de afastamento das atividades escolares, com prejuízo de carga horária do aproveitamento e da própria convivência, os jovens retornam à

escola com produtos adquiridos em troca de sacrifícios pessoais, como, a ausência de uma alimentação adequada, de um tratamento médico ou dentário e do fracasso no processo de escolarização naquela etapa. Muitos sacrificam o bimestre integral e quando retornam, o aproveitamento e promessa de promoção ao ano de escolaridade seguinte ou a conclusão do Ensino Fundamental já se tornaram incertas ou impossibilitadas em função da falta de aproveitamento e da frequência irregular.

Porem, para muitos, o mais importante, a maior satisfação imediata fora atendida com o consumo do produto objeto do desejo. O valor atribuído aos bens de consumo é maior que o próprio projeto de escolarização.

5.13 Os jovens e o clube

O Social Clube Rosário surge na localidade de Saracuruna, no ano de 1956, sendo inaugurado em no feriado de 07 de setembro do mesmo ano por membros da comunidade. Como na localidade não há uma oferta de espaços de lazer, como, cinemas, teatros, espaços culturais, etc, o clube, além da praça, é um dos únicos espaços que oferece aos moradores e aos jovens de Saracuruna atividades esportivas e recreativas.

Na verdade, a fundação do clube local foi uma invenção para atender às necessidade recreativas, esportivas e de lazer da comunidade trabalhadora da região. A oferta de uma programação para a população, como, eventos de apresentação de grupos musicais, bailes carnavalescos, desfile de modas, festa da primavera e outras, foi aos poucos oportunizando aos seus usuários vivenciarem na própria comunidade as festas e os eventos do calendário cultural regional.

O surgimento do clube foi marcado por uma construção inicial pouco arrojada e em um reduzido espaço, como ilustra a fotografia. Com a extensão da programação junto à comunidade veio a ampliação do espaço e a participação em forma de associação pelos moradores. A ampliação contou com a construção de quadras cobertas, campo de futebol e de piscina olímpica.

Por muito tempo a contribuição dos sócios e os eventos promovidos colaboraram a manutenção do espaço, com uma programação, inicialmente, variada para o público infanto-juvenil e adulto.

No entanto, à medida que ocorreu um afastamento dos associados, pela aproximação com outras atividades recreativas e a inadimplência, o clube foi constatando uma redução orçamentária que resultou em oferecer atividades direcionadas ao público juvenil como bailes *funks*.

O baile *funk* assim como reúne fundos para a manutenção do clube, na atualidade, também oportuniza a diversão dos jovens da localidade e o registro de muitos episódios de violência conforme aponta o depoimento de muitos jovens.

Nos finais de semana o clube aglomera jovens que utilizam o espaço com fins recreativos e ao final de cada baile há ocorrências de conflitos envolvendo galeras juvenis.

Durante um determinado período, os bailes *funks* foram inibidos pela Vara da Infância e da Juventude, em decorrência das violências sofridas e cometidas pelos jovens freqüentadores. A suspensão desse evento no entanto, trouxe dificuldades e implicações para a manutenção do clube que, driblando a determinação da legislação, oferecia a programação para os jovens como mecanismo para arrecadação.

Na atualidade, alguns jovens continuam utilizando o clube para as suas atividades esportivas e recreativas, embora seja recorrente depoimentos de jovens que associam a violência local com a oferta da programação que oferece o baile *funk*. Mesmo com a presença de conflitos e com a ocorrência de violência, o clube continua contando com a presença da juventude e oportunizando articular a incursão na noite de Saracuruna.

Abramo (1994) esclarece que esses salões de dança proliferaram nas periferias das grandes cidades nos anos 70 e que os bailes de fim de semana nos salões parecem ser a principal atividade para diversão. Todas as pesquisas que fazem referencia ao lazer dos jovens de classes populares citam o salão ou a discoteca como lugar central de encontro e de diversão.

Diante da ausência da oferta de outros espaços institucionalizados para as atividades recreativas e para apropriação dos bens culturais, o clube continua sendo a alternativa local mais próxima para os jovens realizarem às suas necessidades de diversão e de sociabilidade.

5.14 Os jovens e as fronteiras entre o espaço e o tempo

As práticas lúdicas são presentes juntos aos jovens de Saracuruna. Embora os jovens sofram interdições de acessos a alguns bens materiais e culturais, eles vão reinventando a apropriação e a utilização dos espaços com as suas práticas lúdicas, recreativas e de lazer.

As dificuldades de acesso ao lazer é uma queixa recorrente em suas falas, mas sempre fazem referencia às praças e ao clube. No entanto, mesmo distante e impossibilitados de acessar as ofertas da indústria cultural e do lazer, os jovens da localidade de Saracuruna imprimem nos espaços um modo muito pessoal de apropriação e utilização.

À medida que se distanciam de alguns bens materiais e culturais por uma questão de poder econômico, eles vão se aproximando do patrimônio natural da região, considerando que da indústria cultural e do lazer os jovens se beneficiam muito pouco pois na localidade não há oferta de cinema, livraria, teatro, biblioteca, etc. Porém, já com relação à Natureza não se pode dizer o mesmo. Eles acabam aproveitando bastante daquilo que a Natureza oferece.

Nos seus depoimentos a utilização do patrimônio natural aparece através dos relatos de banhos nos rios e cachoeiras, das atividades de pescaria, dos passeios de bicicleta na subida e descida da Serra de Teresópolis, na frequência ao Parque Taquara.

Podemos compreender que, extraindo as atividades no interior da escola e da igreja, espaços institucionais, os jovens emprestam novos sentidos para escapar da falta de oportunidades de acesso aos bens culturais e reinventam a utilização dos espaços na localidade para as práticas lúdicas, recreativas e de lazer.

No estudo de Rolim (1989), o autor apresenta três conceituações para lazer de acordo com a dimensão econômica, sociológica, psicológica e psicossociológica. Deste modo, aqui estou abordando a dimensão psicossociológica que aponta para o lazer com um tempo livre empregado na realização da pessoa com um fim em si mesmo.

Outras práticas, predominante nas camadas populares, também incorporam o repertório das brincadeiras dos jovens na localidade como, por exemplo, jogar bola

de gude, soltar pipa, andar de carrinho de rolimã, manipulação de máquinas de jogos eletrônicos, cantigas e danças.

Junto aos jovens há uma distinção entre os espaços das práticas lúdicas e das civis, pois aquelas atividades relacionadas à rotina como consulta médica, ir ao banco realizar um pagamento, retirar os documentos, regularizar a condição eleitoral e militar, procurar um trabalho ou um curso de qualificação profissional são ações, normalmente, realizadas fora da localidade de Saracuruna tendo que se deslocar até a sede do município de Duque de Caxias ou a outros municípios.

Por vezes, vejo que o único luxo desses jovens populares, moças e rapazes, reside na apropriação em que fazem do tempo livre; eles imprimem ao tempo e à sua vivência intensiva uma alternativa face ao reconhecimento que possuem sobre a opressão sofrida pela classe popular que, entre a carga horária de trabalho e a de deslocamento, sente a expropriação do sentido que poderia emprestar ao tempo.

O tempo livre também poderia permitir um diálogo que oportunizasse os jovens se potencializar para que, percebendo a opressão, denunciasse e mobilizasse face à superação das fronteiras instaladas para a invenção de uma cidadania plena e não regulada pela invenção cotidiana da sobrevivência.

No entanto, este tempo livre não permite muito mais que prorrogar por poucos dias a inserção na dinâmica espiral de servir. Estão engessados no contexto de um sistema rígido que lhes impõe exatamente o que o mundo da desregulamentação do trabalho e a sua flexibilização lhes nega: uma vida inteira a serviço e dependente de perseguir uma remuneração que fere a condição de sobrevivência humana e qualquer possibilidade de um outro modo de estar no mundo ou perceber que é possível inventar um outro sentido à vida que não seja aquele imposto pelo *script* de servir.

5.16 A escola de periferia: contextos, sujeitos e práticas

O surgimento da escola tem sintonia com o processo de fortalecimento das políticas de industrialização e de urbanização das cidades brasileiras. A urbanização brasileira foi influenciada pelas transformações econômicas, sociais, políticas e espaciais propiciada pela intensificação e mudança nas formas de articulação do país com a economia capitalista. Dos 31% da população brasileira que nos anos 40

viviam em regiões urbanas, passamos para uma elevação de 82% da população urbana no início do século XXI, ou seja, houve uma elevação expressiva junto as cidades de pessoas vivendo em áreas urbanas e ocupando suas periferias.

A construção da Escola Municipal Jayme Fichman, *a escola da praça* como normalmente é referida e conhecida pela comunidade de Saracurua, foi em 1967 e sua inauguração resultou da doação de um terreno junto à praça da localidade, pelo patrono da unidade escolar, à época em que ocorria o processo de loteamento da região. O senhor Jayme Fichman, proprietário das terras locais, ocupou-se dos processos de loteamento, da comercialização da venda dos lotes à população carente que efetuava o pagamento em longos parcelamentos. Assim, pela iniciativa do empreendedor articulava-se também a busca pela implantação de infra-estrutura, com o fornecimento de água e de energia, por parte dos órgãos públicos. Pela população, as articulações davam-se pela mobilização de construir, com reduzidos recursos, os cômodos das habitações com obras realizadas, em sua maioria, pelos próprios moradores em horas de folgas ou depois da jornada de trabalho. Coube também aos moradores organização de movimentos populares e lutas por infra-estrutura como a construção de escola, de posto de saúde, de transporte e serviços.

A escola fora garantida pela doação que traduzia um movimento para fortalecer a especulação imobiliária da região, tornando o local mais atraente aos trabalhadores que, em sua maioria, originários da Região Nordeste do país, sonhavam com a possibilidade de ter sua habitação própria mesmo que resultante de uma aquisição marcada por parcelamentos longos, pela rotina pesada de construir a própria casa em uma localidade sem infra-estrutura, ausente da presença do Estado e de serviços, embora fosse atravessada pela rede ferroviária e com uma estação: a Estação Saracuruna.

O lado de cá da rede ferroviária era a parte “mais valorizada” do loteamento considerando que ficava junto ao acesso pela Rodovia Rio-Magé e pela linha férrea. O outro lado da linha do trem era a parte “menos valorizada” do loteamento e por isso contava com parcelamento dos lotes mais prolongados e com valores que apresentavam um pequeno desconto para atração e para facilitação da ocupação tornando mais atraente o empreendimento. Ainda hoje, o senhor Jayme Fichman é muito considerado pelos moradores, denominado por homem bom porque facilitava a aquisição dos lotes aos trabalhadores e nomeia, além da escola, praça e rua em reconhecimento e gratidão da população também pelo feito de doação do terreno

para construção da escola e do clube local, ambos juntos à praça, onde acontece os eventos de lazer e festividades comunitárias. Após a aquisição dos lotes, os moradores puderam também adquirir títulos de sócios-proprietários do clube local para o lazer; aos poucos o clube foi ampliado com a instalação de quadras de esportes e de piscinas infantil e adulto.

O prédio da escola, em sua construção originária, apresentava poucas salas e atendia, inicialmente, nos anos 70, apenas os alunos do primeiro segmento do antigo ensino de Primeiro Grau com números reduzidos de educandos e educadores. As professoras eram recrutadas na própria comunidade para a escolarização dos filhos da classe trabalhadora moradora da localidade.

A professora R, diretora por mais de 20 anos e que permaneceu por mais de três décadas na escola, ingressou como auxiliar de serviços gerais, também moradora da região, fez formação de suplência, Curso Normal e, posteriormente, licenciatura, narra que:

“Era uma escolinha muito pequena com professoras muito novinhas, todas meninas, e como eu era a mais velha tinha que tomar conta da conduta moral das professoras e de vigiá-las pois eram virgens e confiadas a minha guarda pelos próprios pais.”

A narrativa da ex-diretora, concorre para construção da memória escolar expressando sobre a ausência de condições de infra-estrutura, da ausência água, de esgoto. Acrescenta que contava com a cooperação das *professoras-meninas* para o abastecimento com água os filtros das salas de aula, para elaboração da merenda, fornecida também por comerciantes locais, muitos pais de alunos e pela horta dos fundos da escola cultivada pelas educadoras e para a própria limpeza do prédio escolar. Nesta escola era prática comum o abastecimento de água pelos professores.

Atualmente, após anos de reformas com recursos, ora das festas e campanhas organizadas pela escola junto a comunidade, a própria cisterna de água para abastecimento da escola foi construída com recursos da festa junina em 1995, ora do poder público, a escola reúne 29 turmas, sendo 24 em seu prédio original e 5 em prédio anexo, face a ampliação de vagas para atender a demanda popular da região, crescida decorrente da malha viária, da substituição dos trens antigos por elétricos, dos empreendimentos imobiliários fortalecidos pelo Governo Federal com

o Projeto Minha Casa, Minha Vida, com a violência e outras áreas urbanas do subúrbio do Rio de Janeiro, cidade-pólo, que faz com que muitas pessoas desloquem para a região para poupar os filhos da violência urbana, da pavimentação das ruas principais ocorrida a partir da metade dos anos 90.

A estrutura escolar cresceu pela demanda da população, ao longo dos anos, passando a reunir na escola mais de 1.500 alunos, em sua maioria jovens matriculados do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Para atendimento a este grupo de alunos, a escola reúne mais de 100 profissionais, entre professores e funcionários, e a elevação do número de integrantes do corpo docente ocorreu após concurso público realizado na metade dos anos 90 e sintonizados com os repasses de recursos à educação municipal e com as políticas neoliberais para educação assim, como a escola passou a beneficiar-se da descentralização de verbas com o Programa Federal Dinheiro na Escola, com o recebimento do Kit tecnológico (aparelho de tevê, videocassete e antena parabólica), com o Projeto Pro-Info de implantação de computadores para utilização dos educandos, pelos recursos destinados pelo Programa Biblioteca Escolar e, sobretudo, por investimentos de recursos federais diante do baixo desempenho dos alunos da escola no Sistema de Avaliação da Educação Básica –Saeb, objetivando investimento em reforços para melhoria da escolarização oferecida.

Na escola, todos os professores possuem licenciatura e especialização, participam de programas de formação continuada em serviço na própria escola e em ações realizadas pela Secretaria de Educação. Há indicadores de professores com titulação em cursos de mestrado e doutorado face ao plano de carreira praticado junto a categoria docente e à política salarial.

A presença do poder público junto a oferta de infra-estrutura escolar deu-se, mais fortalecida, a partir do final dos anos 90, sintonizadas com a agenda neoliberal das políticas educacionais.

O cotidiano escolar é marcado por um dinamismo pois das memórias e da cultura escolar inicial, a escola abriu-se em ampliação de vagas e para oferta de anos de escolaridade, passando do atendimento a crianças para uma legião de jovens e com o ingresso de professores concursados com uma formação qualificada e politizada; embora esta conjugação qualificação e politização ainda não tenha produzido uma elevação da qualidade da escolarização oferecida pois temos indicadores elevados de reprovação e de evasão em classes de jovens e

recorrentes queixas dos professores quanto ao desempenho e ao aproveitamento escolar dos jovens.

A gestão escolar enfrenta vários desafios em avançar de uma abordagem tradicional do processo de ensino, priorizada e praticada pelos professores, para uma abordagem crítico-social dos conteúdos.

6 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Viver é afinar o instrumento
de dentro pra fora,
de fora pra dentro,
A toda hora, a todo momento.
Walter Franco

Tudo no mundo está dando respostas,
O que demora é o tempo das perguntas
Jose Saramago

A criação não é uma compreensão, é um novo mistério.
Clarice Lispector

As reflexões, aqui apresentadas, tecem considerações sobre alguns aspectos de pesquisa realizada no cotidiano escolar. As questões trazidas estão assentadas mais na atitude de fomentar o debate, intensificado com discussões do que, propriamente, responder a complexidade que atravessa a temática e os desafios de todos aqueles que seguem os itinerários de produzir novos estudos sobre o cenário educacional a partir da escola que se tem como lugar de prática e de reflexão.

O estudo do cotidiano escolar está assentado na necessidade originária das práticas educativas que nos sinalizam interrogações na simultaneidade do fazer nos tempos-espacos educativos. Como observam Alves e Garcia (2000) muito se fala sobre a escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia, quando os profissionais que nela atuam, os alunos, seus pais e a comunidade estão cotidianamente interagindo.

A necessidade de compreender e explicar os modos de pensar e realizar a prática pedagógica, realizada em cada unidade escolar, com os seus atores, tem, na atualidade, produzido muitos estudos e reflexões sobre a produção dos mesmos.

O estudo de Lopes(2006) analisa as relações macro/micro em teses e dissertações sobre currículo da educação básica e aponta uma produção intensificada de investigações sobre os modos de fazer e pensar o currículo na educação.

A autora indica, em seu estudo, a existência de uma produção de trabalhos científicos associados às instâncias macro e micro nas pesquisas realizadas em currículo e observa que os estudos de abordagem micro, compreendidos por aqueles *do cotidiano da escola ou da prática pedagógica; das concepções dos sujeitos em uma dada instituição escolar ou da instituição escolar como um todo; do usos dos livros didáticos, incluindo a história do currículo com privilégio da investigação do cotidiano escolar; os estudos de caso de forma geral*, têm sido priorizados pelos estudiosos.

Estes estudos defendem a escola como objeto de interlocução face à produção de novos saberes, contribuem para responder questões do processo educativo realizado pelas escolas e seus profissionais, assim como aproximam a relação escola e universidade.

Cada escola vive no interior de uma ordem que a transcende, donde emanam valores, orientações políticas, símbolos e prescrições normativas e comportamentais. Essa ordem é a totalidade social em que a escola se enraíza. Mas, cada escola joga, no interior dessa transcendência, a realidade imanente da sua própria inserção: a ordem organizacional da escola não é nunca totalmente homóloga da ordem da instituição escolar. Descobre-se aqui, nesta descontinuidade, a possibilidade de ruptura, a vocação da diferença, a fonte da contra-ordem, ou a construção dissonante de um espaço autônomo (SARMENTO,2003:93).

Os estudos realizados no campo educacional surgem de uma imperativa necessidade de compreender a dinâmica escolar e intervir nas práticas educativas para que estas possam promover e acolher de modo democrático, em uma escola com muitas culturas, as diversidades dos sujeitos e de suas lutas diante de um projeto de educação mais cidadã e includente para os educandos: crianças, jovens e adultos.

No interior da escola, as culturas são múltiplas. A diversidade cultural é manifestada pela culturas da infância, da juventude, dos adultos, ou seja pelas

gerações. Os gêneros masculino e feminino também estão presentes com suas culturas, assim como as culturas de educandos e educadores, as culturas de jovens e velhos educadores e dos demais profissionais diversos que atuam na escola e as culturas originárias de suas categorias e entidades profissionais e a cultura que a própria escola produz em seu cotidiano.

Como profissionais da educação estamos envolvidos em práticas diversas no cotidiano da escola assentadas nas atividades de gestão e de docência. Atuando na educação estamos envolvidos em atividades de pesquisa e de extensão, ou seja, estamos constantemente implicadas em processos de debates e reflexões sobre a relação pesquisa e educação.

Os sujeitos se constituem na ação política. Assim, nos envolvemos com a temática pesquisa e educação porque ora nos cobramos uma atitude mais reflexiva sobre os nossos próprios processos de formação. Ora porque somos autores de críticas às diretrizes adotadas junto aos nossos modos de gerir o projeto pedagógico ou de ensinar. Ora porque fomentamos e instituímos o compromisso com a pesquisa nos tempos-espacos onde se inscreve a nossa prática docente de formadores de profissionais da escola ou a nossa formação continuada. Logo, os processos de formação ou de trabalho nos defrontam com a necessidade de aprofundarmos muitos debates sobre a temática pesquisa e educação.

A perspectiva de construção social do conhecimento e a incidência das investigações no cotidiano escolar observadas pelo estudo de Lopes (2006), a questão da globalização e as ciências sociais refletida por Santos (2002) e o estudo sobre identidades e as mediações culturais apresentado por Hall (2003) são contribuições que nos reconhecemos e tomamos empréstimo porque atravessam o debate educação e produção de conhecimento.

A trama da produção de novos saberes no campo do cotidiano escolar nos apresenta muitos desafios uma vez que temos uma perspectiva dialógica relacionada a processos de compreensão e intervenções. Nos defrontamos com a exigência de proposições metodológicas que não se satisfazem com a explicação dos fenômenos diante da necessidade de elencar atitudes de intervenção face às questões que construímos como objeto de estudo. Desejamos compreender, explicar e indicar possibilidades de superação daquelas dificuldades localizadas ou que se constituíram como desafios ou motivação à realização de estudos.

As culturas transgridem os limites dos espaços-tempos e das políticas que se inscrevem pelos sujeitos e que os próprios sujeitos realizam tanto as ações que instauram práticas conservadoras ou progressistas quanto aquelas que as desconstróem. Os sujeitos orientam e são orientados por práticas que confirmam/negam os estatutos históricos, sociais, políticos, culturais, etc. Deste modo, validam/negam os modos de pensar e de definir as diretrizes sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais.

A pesquisa no cotidiano nos descortina um cenário de muitas culturas orientadas por crenças e práticas diversas e distintas. As culturas têm os seus locais. Porém, o difícil é afirmar onde estão as suas origens. Vivemos ações, tempos e espaços deslizantes face às categorias que definem e orientam os nossos modos de estar no mundo e de nos assumirmos como sujeitos. Hall (2003) observa que a cultura é uma produção, nos capacita a produzir a nos mesmos de novo, como novos tipos de sujeito e alerta que estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura é uma questão de tornar-se.

A escola é um lugar que reúne muitas culturas. Assim, ela oportuniza movimentos que constrói/revisita/desconstrói as culturas. Portanto, produz também as suas culturas pois no cenário escolar há uma diversidade de sujeitos, de práticas e saberes conviventes que suscitam ações de reflexão, tomadas de posição e revelam tramas que merecem e aguardam serem revisitadas e são potenciais de produção de novos saberes.

Pesquisar o cotidiano escolar é, assim, um trabalho de busca de compreensão das táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente e de modo peculiar, a cada momento, no espaço do poder. Abdicando da busca de “ver” a totalidade – objetivo e paradigma de uma ciência que traz embutido em si mesma, um necessário questionamento e desconhecimento das práticas cotidianas complexas, plurais, diversas – esta metodologia de pesquisa pretende assumir a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações, corpo e alma, redes de fazeres em permanente movimento.(...) OLIVEIRA,2001:49-50)

A complexidade das tramas no cotidiano escolar e a relação pesquisador e pesquisado apontam para a exigência de definir o que é cognoscível, o quê pode ser conhecido; ou seja, a questão ontológica, com todos os pressupostos relativos à natureza da realidade, a relação conhecedor e conhecido e os modos de conhecer (Lüdke,2001).

Sobre aquilo que se deseja conhecer, sabemos que é uma construção assentada em abordagens históricas, sociais, culturais, psicológicas e emocionais. A observação a estes aspectos presentes na vida do pesquisador é decisiva para aproximá-lo daquilo que se deseja conhecer e dos motivos que o levaram ao ato de conhecer. A produção de novos saberes é sempre uma construção social extraída do objeto, mas também do sujeito, de suas próprias circunstâncias e dinâmicas marcadas pelas determinações de sua própria trajetória de tornar-se sujeito e também de sujeito que se quer ser conhecedor.

A pesquisa no cotidiano escolar nos faz endereçar muitas interrogações a nossa prática de conhecer e de estar no lugar da escola como, por exemplo, na investigação que desenvolvemos no cotidiano percebemos a dimensão de que estamos marcados pelo processo de nos definirmos como pesquisadores e produtores de novos saberes quando também somos protagonistas neste espaço-tempo? Que estamos também neste lugar nos formando como pesquisador? Os nossos questionamentos são passíveis de investigação? A vivência na escola como educadores nos conduz a pensar a própria formação e as circunstâncias em que nos tornamos profissionais de ensino? Nos possibilita pensar sobre os modos em que desenvolvemos a prática educativa? É possível compreender que junto aos nossos educandos estamos, ambos educadores e educandos, tornando-se?

Estas questões, entre tantas outras que poderíamos elencar, devem ser tomadas pelos estudiosos imersos nos processos de reflexão sobre o cotidiano escolar. Assim, como compreender o fato de que a investigação local não é um recorte desconectado. É importante também pensar como que o local é perpassado pelo processo global e que é preciso superar a compreensão do global como elemento opressor e do local como espaço de resistência.

6.1 A pesquisa no cotidiano escolar

Mas onde se inscreve a pesquisa do cotidiano escolar? A pesquisa do cotidiano escolar se inscreve em uma abordagem de pesquisa qualitativa pois, no cenário escolar, existe um mundo cultural que precisa ser conhecido, que se tem interesse em conhecer, que inaugura no sujeito educador perguntas que nem soubera fazer e convoca à atitude reflexiva.

Para apreender a “ realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ensinado/aprendido me leva, quase sempre, a esquemas bastantes estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade. Como todo cotidiano, também a pesquisa sobre/no/do cotidiano, no seu cotidiano precisa se inventar com mil maneiras de caça não autorizada(CERTEAU,1994,p.38) (...) (ALVES,2001:19-20).

O interesse pelos aspectos qualitativos na produção de pesquisas em educação surge na América Latina na década de setenta e vem tornando-se cada vez mais crescente e demarcando as investigações na área educacional.

A pesquisa qualitativa em educação surge como alternativa ao positivismo quantitativo e aposta na necessidade do pesquisador dar um tratamento mais subjetivo, criador e criativo à sua investigação porque pesquisa também é uma interlocução entre o sujeito e o objeto; uma prática social onde produzimos um discurso sobre aquilo que se constituiu como objeto de reflexão. Pesquisa é criação e dever ser uma atividade criadora e criativa por parte daquele sujeito que desafiou a sua atitude de conhecer.

Em *Agenda para novos pesquisadores* Costa (2002) aborda sobre a função criadora e social da pesquisa implicada com os fenômenos deste mundo e Lüdke e André (1986) apontam que a contribuição da ciência é um fenômeno social por excelência onde a pesquisa não se realiza numa estratosfera acima da esfera das atividades correntes dos sujeitos. Pelo contrário, a pesquisa sofre as injunções típicas das atividades humanas.

Inicialmente, o aparecimento da pesquisa qualitativa se deu na área antropológica onde os pesquisadores foram percebendo que muitas informações sobre um grupo e sua vida não podiam ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de modo mais amplo onde a rigorosidade científica deverá ser emprestada mais na compreensão do que no agrupamento dos fenômenos/dados.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela ocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Assim, os autores que seguem esta corrente não se preocupam em quantificar, mas em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais

trabalhando com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultadas da ação humana (Minayo, 1996).

Esteban (2003) observa que, entre sujeitos singulares e tramas complexas, os desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa estão demarcados pela necessidade de incorporar à compreensão da realidade social, suas margens, em que interagem sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes e do mesmo modo apreendidos pela ciência defendendo que:

A pesquisa no cotidiano escolar tem-se revelado processo muito significativo para a reflexão e reelaboração metodológica. Especialmente quando se está comprometida com a busca de alternativas pedagógicas capazes de contribuir para o êxito escolar das crianças das classes populares – as que, estando nas margens, não têm sido referência para a produção científica sobre infância, projetando-as, apenas como sujeitos de ausências. Os modos de interação com os sujeitos no processo de pesquisa e o desenvolvimento de pesquisa que privilegie as ações dos sujeitos na dinâmica pedagógica, (...), são questões que não podem ser meramente ajustadas aos recortes teórico-metodológicos produzidos por uma percepção simplificada e linear das relações humanas (ESTEBAN, 2003:127).

6.2 A construção da investigação no cotidiano escolar

A construção do objeto de estudo no campo do cotidiano escolar é um processo que exige dos sujeitos uma *escuta sensível* e um *olhar interessado* considerando que muitas temáticas inscritas e atravessadas, considerando que a própria área de educação é constituída com as contribuições de outros campos dos saberes das ciências humanas, nos defronta com as possibilidades de puxar tanto fios de uma diversidade de tramas que esperam ser tecidas pois, às vezes, nem a pergunta sabemos fazer. Mas é por causa da resposta que se impõe (...) que vamos atrás da pergunta e tudo aquilo que ainda desconhecemos está a nosso favor (Clarice Lispector). O cotidiano e suas questões pulsam, envolvem, seduzem muitas destas questões estão ali pacientemente aguardando pelos nossos movimentos de conhecer e de interrogar e, portanto, de teorizar.

No cotidiano escolar, escolhemos as questões de estudos diante de um processo de construção. Mas também, como sujeitos deste contexto, somos escolhidos por estas questões, somos tomados por elas e pelos desafios de conhecer, de compreender, de explicitar, de teorizar; somos tomados pelo compromisso e pela cumplicidade de puxar e de tecer outros fios nesta trama de conhecer.

Garcia (2003) observa que:

o cotidiano assusta, dá medo, intriga, fascina (...). É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos mortais, um dia morrem (pág.193-195).

A pesquisa no cotidiano escolar produz forma e conteúdo; produz caminhos, descaminhos e também poesia.

Assim também nós, pesquisadoras da universidade, pesquisadoras que vêm para a escola pesquisar com as professoras o cotidiano escolar. Trazemos para a escola, não mais os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer. Não carregamos mais conosco os passos a serem dados para desenvolver uma pesquisa, mas simplesmente nos abrimos para acompanhar o que aponta e sugere a realidade a ser investigada e os sujeitos professoras e alun@s que, como nós, estão envolvidos no processo de pesquisa. Pesquisamos com o cotidiano, aprendemos com o cotidiano. E continuamos a trilhar o fascinante processo de encontro e desencontro de parcerias (GARCIA, 2003: 206).

Silva (2006), citando Garcia (2003), defende que a poesia da ciência se baseia em nossos desejos e inquietudes, e o curso seguido pela ciência nos mundos em que vivemos está guiado por nossas emoções, não só por nosso raciocínio, já que nossos desejos e inquietudes constituem as perguntas que perguntamos quando fazemos ciência.

Na tessitura da pesquisa no/do cotidiano escolar aprendemos que todo o desenvolvimento do estudo se revela em uma dinâmica permanente e que é preciso usar todos os sentidos para apreender/compreender os fenômenos; uma

atitude reflexiva sobre o que pesquisamos, para quem pesquisamos, para quem escrevemos e endereçamos os nossos estudos;uma necessidade de revisitar o nosso aprisionamento nos aportes teóricos e metodológicos;uma compreensão dos desafios, dos limites e das possibilidades que a produção de novos saberes promove;uma produção da ciência com um enfoque mais aproximado entre universidade e escola.

A partir da década de 50 são intensificados os estudos que adotam o cotidiano como um núcleo significativo em questões sociais que merecem e esperam ser olhadas e reparadas como nos registra Chizzotti (2001):

O cotidiano se torna um campo privilegiado a partir dos anos 50; tomo a referência dessa data como marco, a partir da qual estou trabalhando, voltando, então, a algumas raízes mais remotas. E, até essa época, quase todas as nossas pesquisas estão muito marcadas pelos estudos experimentais que procuraram analisar as estratégias de experimentação clássica onde o cotidiano não constituía universo específico, diferente dos outros objetos de investigação experimental, nem é um termo nuclear que discrimina um conjunto de estudos. Mas, a partir da década de 50, a questão da vida diária, das ações cotidianas, passam a se constituir um núcleo significativo e atrair diferentes correntes que se envolvem na busca de um tratamento específico, e se voltam para esse campo como o lugar rico em questões sociais.

A atividade de pesquisa adotada neste estudo assentou-se na proposta de compreender os fenômenos instalados na escolarização de jovens de periferia face aos desafios de desenvolver uma educação democrática, cidadã e includente em um mundo globalizado, ou seja, na adoção de uma perspectiva do ditado português : *se podes vê , olha, se olha repara.*(Saramago,1996).

Os estudos de Santos (2002) nos ajudam a compreender que os processos de globalização são multifacetados por suas dimensões econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas e jurídicas. Sendo assim, é importante entender que o processo de globalização não é linear e nem consensual. Os conflitos decorrentes devem estar implicados em nossos modos de pensar e produzir conhecimento na atualidade pois a globalização produz homogeneização e diversidade.O autor observa que um dos principais projetos da modernidade é a defesa da idéia de existência de uma cultura global para definir valores, necessidades universais, produzir sentidos e serviços.No entanto, a cultura é um processo social constituído sobre a intercessão entre o universal e o particular. Portanto, não podemos perder

esta dimensão face às pesquisas que realizamos no cotidiano escolar pois a ciência é uma prática social do conhecimento. Os processos de globalização, sobretudo no plano cultural, estabelecem contatos e confrontos de pessoas e de grupos; anunciam movimentos de reciprocidade e de esquivamento, de defesa de identidades, da pertença étnica e de abertura às diferenças.

É na perspectiva de compreender na escola a produção da in/exclusão em seu projeto pedagógico que tomamos o cotidiano para revisitar os modos de pensar e agir a escolarização dos jovens inseridos na escola da Baixada Fluminense.

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano – genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem por mais insubstancial que seja, que viva, tão – somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de absorver inteiramente nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (Heller, 1992,pág.17-18).

6.3 A atitude de conhecer

Foi, justamente, com uma atitude de compreender que nos colocamos diante do cotidiano escolar, do seu *murmurar* como relata Certeau (1994) interrogar e refletir sobre os itinerários e as tramas presentes em tudo aquilo que ainda desconhecemos e que são reveladores para pensarmos uma escolarização includente para os jovens de periferia, sobretudo, porque entendemos que as ações cotidianas estão atravessadas pelas determinações dos fatores macrosociológicos: a estrutura social, as orientações políticas, as determinantes da economia capitalista, as prescrições da administração educacional, numa palavra, a regulação social da educação (SARMENTO,2003:92).

Nesta etapa, em que sugere falar da abordagem que emprestamos para atravessar a proposta de estudar o projeto de escolarização dos jovens de periferia e os movimentos de in/exclusão para a invenção da cidadania, parece relevante tecer considerações que são complementares.

Compreendemos que fizemos uma travessia por entre tantos fios soltos que poderiam ser puxados para refletir sobre a trama de um projeto pedagógico que acena para a formação e a inclusão social de jovens de periferia no contexto de uma vida democrática e cidadã e que os movimentos inaugurados emprestaram possibilidades de interlocução com o debate Sociedade, Educação e Juventude a partir de trilhas que foram se apresentando, escolhidas e que nos escolheram, seguidas e revisitadas face ao processo de subjetivação diante da temática e do entendimento de que pesquisar traduz os modos que adotamos de conhecer e de produzir um discurso sobre o que tornou-se conhecido e de como se conheceu.

O cotidiano escolar subjetivado pelo desconhecido, pelo que deseja se conhecer nos convoca a assumir o ato de conhecer como um processo de emancipação, de autonomia que não nos permite ser prisioneiros de técnicas e métodos, até porque acredito que a produção de todo conhecimento novo é um tecido que enlaça os fios extraídos do que se deseja conhecer e também aqueles outros fios trazidos pelo sujeito em seus itinerários e circunstâncias de como se fez sujeito, de como escapou das armadilhas para inventar o processo pessoal; de não ser refém da sedução da trama da exclusão instalada na dinâmica social.

Freire (1983) alerta que:

Não devo julgar-me como um profissional, “habitante” de um mundo estranho; um mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais(...). Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos” que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno.

Às vezes é preciso abandonar o método para reencontrá-lo adiante, para adotar uma travessia que dê conta de reparar, compreender e explicar e, por que não aprender, uma vez que nesta atitude reside o sentido das ações que o pesquisador adota diante de uma abordagem de pesquisa qualitativa pois *sabe que existe um mundo cultural que precisa ser apreendido, deseja apreender das pessoas* (Triviños,1987).

Mais uma vez me alinho junto ao que defende Costa(1996):

(...) não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz a diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder.

No entanto, sabemos da exigência que há de indicar como deseja realizar a travessia e esta atitude também é reveladora para o pesquisador pois permite nos aproximarmos mais de revisitar nossas reflexões sobre as atitudes que adotamos de aprofundar o ato de conhecer. Deste modo, nos fazemos mais autores de nossa travessia aguçados por uma atitude de saber com sabor sem ter quer aprisionar criador e criatura em labirintos da rigorosidade metodológica excludente do sujeito e das próprias reflexões inauguradas face ao ato de conhecer.

A pesquisa é uma prática social em que produzimos um discurso sobre o conhecido que, até então, era desconhecido; trazida por sujeitos que desejam romper com o silêncio sobre os fenômenos que precisam ser desvelados e que anunciam, a partir de suas interlocuções, as circunstâncias que têm retirado as reais possibilidades de superação das dificuldades impostas às camadas mais populares da sociedade. Compartilho da idéia de que a função principal da ciência é tornar o mundo um lugar melhor para a humanidade sobretudo em uma sociedade como a nossa.

Toda teorização tecida sobre o lugar que a educação ocupa na sociedade e o lugar que a sociedade ocupa na educação constitui discursos que são saberes originários daqueles modos de acolhermos, de olhar, de refletir, de compreender e de explicar o conhecimento gerado a partir do lugar de onde o sujeito que deseja conhecer lança o seu olhar e constrói as suas próprias interrogações como temas que são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro de outros, explicitando que todo conhecimento pós-moderno, embora local também é total. Assim, o conhecimento pós-moderno, originário da ciência do paradigma emergente é, assumidamente, analógico e tradutor, ou seja, incentiva conceitos e as teorias desenvolvidos localmente emigrarem para outros lugares cognitivos de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem. Deste modo, o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista; é um conhecimento sobre as condições de possibilidades da ação

humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local (Souza Santos,2003).

Deste modo, para o autor acima , um conhecimento que reúne estas características é *imetódico* e constitui-se a partir de uma pluralidade de metodologias e, nesta diversidade, cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta (Souza Santos,2003).

Corazza (1996) entende que, mesmo como sujeitos escolhidos pelos temas, que são todos aqueles que são subjetivados e adeptos de interrogar/responder, nos colocamos como sujeitos singulares que somos, em lugares e lacunas silenciados, vazios de linguagem, de pontos de vistas não perspectivados, enunciados e sentenças a serem articulados. Portanto, é na visita/revisita a estes lugares que reside a nossa contribuição, original e pessoal, com possibilidades de inaugurar um itinerário diferenciado que aos nos subjetivar, concorre como promotor de investigação e de anuncio daquilo que se deseja conhecer, ou seja, o novo conhecimento também inaugura um novo itinerário de conhecer.

6.4 Os jovens no cotidiano escolar e a pesquisa

A opção de estudar os jovens das classes populares a partir da escola, neste território de vida e trabalho por onde tenho pisado, esteve demarcada pela necessidade de incorporar uma compreensão da realidade social destes sujeitos encurralados pelos itinerários das tramas de exclusão social a que são submetidos mesmo quando transpõem as fronteiras para entrar e pisar no território da escola.

A entrada na escola, para a juventude popular, não garante ainda que todas as fronteiras foram superadas pois, na trama curricular oferecida, outras fronteiras com suas invisibilidades estão instaladas e, destas, nem sempre é possível saltá-las pois as suas invisibilidades exigem outras lentes para compreendê-las e, então, somente enxergá-las; pois somente se enxerga realmente aquilo que se compreende. E, nesta perspectiva, de compreender para enxergar já residem conteúdos de aprendizagens que necessitam ser desvelados e para tal precisam ser (re)significados no próprio lugar onde a invisibilidade é construída.

A pesquisa em educação traz alguns desafios pois, por vezes, está implicada em nossa própria vida; sobretudo a partir do/no lugar do cotidiano de onde somos subjetivados; somos sujeitos ora tomados como tarefeiros do projeto pedagógico e ora tomados por reflexões que seguem passos lentos, que se arrastam para o alcance das elaborações face a cada trama apresenta no território onde escolarizamos e também somos *escolarizados*, por todas aqueles saberes que a vivência na cotidianidade de uma de periferias apresenta. Lugar de conscientização e de onde também nos conscientizamos, espaços de ensinar para aprender, de aprender para ensinar, lugar de contextualizar os conteúdos escolares e os da condição humana, território que forma e que deforma, bastidores de construção de sujeitos compromissados/descompromissados..

Na trama do cotidiano aprofundamos o desejo de compreender, a partir de uma perspectiva dialógica entre os sujeitos, as suas práticas e os seus modos de pensar, o que produz a inclusão e a exclusão dos jovens que pisam, juntamente conosco, o território de uma escola de periferia. Como sujeitos reflexivos defrontamos com a necessidade de não apenas compreender para explicar. Somos tomados por interrogações, queremos atravessar da denúncia ao anúncio, queremos aprender e apreender para revisitar, repensar, replanejar o nosso fazer, realimentar as nossas utopias, os nossos compromissos; queremos religar, desatar nós, puxar novos e outros fios, refazer novos laços para fortalecer crenças e práticas de que é possível escolarizar, com saber e sabor, os jovens populares; que é possível (re)significar o projeto pedagógico para educar de maneira mais includente nesta parte que nos cabe deste lugar, que é possível contribuir para que os jovens produzam novos sentidos para a vida.

Nos diz Adélia Prado em uma de suas composições: *não quero queijo, nem faca, quero a fome!*. A nossa prática de pesquisa foi endereçada, teve fome, mas também quer o *queijo* e a *faca* para que, interrogando, possamos contribuir em aprimorar o fazer educativo, para que possamos deslocar a trama pedagógica de excludente para includente. Assim, focalizamos o nosso processo de interrogar na relação de educandos e educadores no projeto pedagógico de formação dos jovens de classe popular da Baixada Fluminense, na escolarização destes sujeitos que quase se intitulam insignificantes, invisíveis e portadores de impossibilidades como dizem:

“Professor, a gente estuda pra ser alguém na vida!”

Ou como dizem alguns poucos pais que comparecem às reuniões de pais para orientação sobre o prosseguimento de estudos no ensino médio:

“Professor, pra gente que é pobre ter o filho terminando a 8ª série já é muito, tá muito bom!”

É isso mesmo não são ninguém? O que compreendem por ser alguém na vida? Onde aprenderam tal lição? Em que *cartilha* foram ideologicamente inculcados? Quais lições necessitam para desconstruir a idéia de que não são ninguém nada na vida? Quais as outras lições que o projeto pedagógico precisa ser competente para que os próprios jovens possam aprender que é possível seguir adiante? Que seguindo adiante possam também contribuir para que os seus pais e familiares possam mudar o conceito apresentado? Na maioria das vezes, estes jovens são os primeiros em seu núcleo familiar a concluir uma etapa de estudo, mesmo que seja o ensino fundamental. São estes jovens de periferia e suas incursões na escolarização que tomamos como investigação em nosso estudo.

6.5 A pesquisa-ação como metodologia

Portanto, como sujeito, também protagonista nesta trama, de ensinar e aprender, implicada com a minha própria vida, adotei como prática de investigação a pesquisa-ação no território de escolarização de jovens de periferia.

A perspectiva pós-moderna não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo, nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma humildade epistemológica que destaca a compreensão de que o pensamento pós-moderno não busca verdade(s) sobre o mundo, mas busca *insights*, quais ferramentas que possam ser úteis para o entendimento do mundo; entende que as coisas não têm uma essência própria e vê o mundo como um jogo de relações entre as coisas e entre as categorias; temos de novo com o pós-moderno é o abandono da esperança de haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo (Veiga-Neto, 1996).

Isto implica na impossibilidade de deslocamento e de uma pureza metodológica ao lançarmos o olhar sobre o mundo. Assim, entendo que somos parte

daquilo que analisamos e tantas vezes queremos intervir, modificar. Em nosso estudo, partimos da idéia de que a pesquisa, em sua dinâmica anunciada, a convocação da reflexão socializada junto aos demais professores e aos jovens, a nossa inserção pessoal como sujeito também protagonista da escolarização dos jovens de periferia e a aquisição de novos conhecimentos produzidos da necessidade de compreender a partir do lugar da escola são dimensões integrantes do projeto pedagógico e que, portanto, também do projeto de estudo que justificou a opção pela realização de uma pesquisa-ação.

Dentro desta perspectiva, que parte da situação vivida e pelo desafio de compreendê-la, a pesquisa-ação é atravessada pela participação de todos os sujeitos implicados e mediados com a prática social definida para reflexão.

O pesquisador, como o educador,(...) também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo de sua prática dentro da realidade social que nada tem de fria, estática e imutável. Aprender a rede de relações sociais e de conflitos e contradições que lhe imprimam um dinamismo permanente , explorar as brechas e contradições que abrem caminhos para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vida (...)Uma perspectiva crítica e problematizadora das ciências sociais implica, portanto, na recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade e obriga o pesquisador a assumir plenamente uma vontade e um intencionalidade políticas. Ao invés de se limitar a constatar como pensam, falam ou vivem as pessoais de determinado grupo social ou de procurar prever o que seria necessário fazer com vistas a dissolver os conflitos e reforçar a coesão social, nossa postura deve ser bem outra. O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica da dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando a despertar nos dominados o desejo de mudança e a elaborar, com eles os meios de sua realização(OLIVEIRA E OLIVEIRA, 1999: 25).

As atividades inerentes a pesquisa-ação, implicada com a prática educativa, estão comprometidas com a mudança social a partir de revisitar a escolarização dos jovens de periferia e contribuir para que os professores explicitem/reflitam sobre as suas próprias concepções de democracia, de cidadania e de uma prática educativa comprometida com a inclusão social dos educandos,

Como penetrar neste universo e provocar/favorecer a reflexão, questionar as opiniões já formadas e cristalizadas pela visão de mundo já interiorizada? Como oportunizar que cada professor, envolvido na escolarização dos jovens de periferia, pudesse ouvir o seu próprio discurso sobre como concebe a trama de in/exclusão que envolve a juventude que educa? Como possibilitar que o grupo de professores revise os seus conceitos e preconceitos face ao que entende/defende como

educação democrática, cidadã e de qualidade para aqueles jovens educandos em escola de periferia? Como fazê-los refletir sobre a necessidade de contextualizar concepções, práticas, discursos, expectativas de desempenho e aproveitamento escolar, de assumir o processo de escolarização com práticas e conteúdos que sejam emancipadores dos educandos e não que os tornem reféns? Enfim, como oportunizar que cada professor revisitasse/compreendesse a função social, política e inclusiva que um projeto pedagógico, comprometido com os jovens de periferia, está implicado?

Ao nosso ver, este é justamente o desafio que a pesquisa-ação respondeu enquanto proposta política e pedagógica implicada com a tomada de reflexão e de mudança social. Assim, a partir da dinâmica apresentada pela investigação temática, foi possível conceber o desenvolvimento de um processo pelo qual o *pesquisador/educador*¹⁵ colaborou para que o grupo pudesse distanciar-se de sua realidade vivida e colocar-se, diante dela, como atitude de reflexão, de estudo e de ação. O papel do pesquisador/educador fora o de criar as condições para este recuo crítico e o de organizar a temática geradora de tal forma que os protagonistas posam, discutindo-a, decifrá-la e agir sobre ela (Oliveira e Oliveria,1999).

A abordagem da temática, implicada no cotidiano e em uma pesquisa social, apontou para fomentar junto aos protagonistas do projeto pedagógico atividade provocadora para tomada de reflexão-ação diante dos desafios que se impõem à escolarização de jovens de periferia face ao compromisso com uma educação anunciada como democrática, cidadã e inclusiva. Deste modo, a partir de atividades que são inerentes a uma prática de pesquisa-ação, a dinâmica foi sustentada em reunir observações, analisar programas, planos e material/recursos de apoio pedagógico elaborados/consultados, acolher discursos decorrentes de narrativas e de grupos de discussão da temática geradora já que a pesquisa objetivava compreender movimentos de in/exclusão presentes no projeto pedagógico sob a perspectiva de princípios de democracia e de cidadania.

A pesquisa-ação é uma abordagem também dialogada entre os protagonistas e em nosso estudo convocou à narrativa de educadores e educandos. Sabemos que os sujeitos não falam sozinhos. As suas narrativas estão implicadas nos lugares de

¹⁵ Denominação atribuída Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira no artigo Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues.(org.).Pesquisa Participante.SP: Editora Brasiliense,1999

onde falam, na posição que ocupam e nas circunstâncias definidoras das condições e dos conteúdos do que dizem. Cunha (1980), em artigo clássico sobre a formação docente¹⁶ diz que nós professores somos educados pelas circunstâncias de vida, de formação e de prática. Deste modo, entendo que, considerando a complexidade existente na escola e nas circunstâncias de professores da escola, que também pertencem, face à elevada seletividade assumida nos concursos públicos, à formação/titulação que apresentam, ao plano de cargos e salários promovido, às conquistas da categoria, à representatividade quantitativa (são quase 6 mil docentes) e política (os professores definem-se/assumem-se como muito politizados) que o profissional docente assumiu junto aos dirigentes municipais e fortalecida pelo sindicato atuante, as narrativas são emblemáticas e, portanto, merecedoras de análise.

Na pesquisa social, como apontam Oliveira e Oliveira (1999), não se trata de ter nos homens o objeto de investigação. O que se pretende investigar, realmente não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, eis que se encontram envolvidos em seus temas geradores. Portanto, como democracia, cidadania e educação são temas geradores, implícitos e implicados no programa de conteúdos escolares, transversais e os da condição humana, presentes no projeto pedagógico, o grupo de professores e alunos da escola de periferia se reconhecem e são mobilizados para com as atividades da pesquisa-ação. Assim, compartilho com os pressupostos de que a pesquisa-ação, como itinerário político-didático não objetiva a instalação de discursos do pesquisador, a imposição de idéias, a condução do grupo a adesão de uma posição/concepção que é nossa, pois que compreendo que consciência e conhecimento são construções elaboradas naquelas circunstâncias, condições, processos, espaços e tempos de tornar-se sujeito, ou seja, é um processo de ação e de reflexão empreendido pelos protagonistas em suas práticas sociais vinculadas a interesses e possibilidades. Portanto, motivar e instrumentar grupos para que assumam sua experiência quotidiana de vida e de trabalho, como fonte de conhecimento e de ação educativa, numa perspectiva libertadora é uma contribuição

¹⁶ CUNHA, Luiz Antonio. Quem educa dos educadores? Revista Educação e Sociedade. Ano II-n.5. SP:Editora CES,1980.

da abordagem da pesquisa-ação em uma prática de pesquisa social (Oliveira e Oliveira,1999).

A narrativa reúne os modos de pensar e praticar a ação humana. Mas também concorre para que o relato seja elaborado e reelaborado face à dinâmica da vida e de suas demandas. Ela explica, mas também possibilita novas compreensões e, portanto, uma tomada de provocação a uma nova elaboração e a agir face à cumplicidade que o sujeito exerce ao dizer. A busca e a seleção do repertório que veste as palavras usadas sugerem e escondem outras palavras, outros, conceitos, outras idéias talvez ainda indefinidas e incompreensíveis e, portanto, esta dinâmica é um processo de tomada de consciência, de ser convocado à consciência ou de assumir novos modos de pensar e agir face às ações e atribuições que envolve o sujeito.

Por vezes, a rotina cotidiana e a coerção dos imaginários instalados no itinerário da ação nos fazem silenciar o reparar, o ouvir, o tocar, o cheirar, o sentir e acaba por seqüestrar o sujeito da práxis que somos mesmo quando *tudo palpita ao nosso redor* como lembra Cecília Meireles. Assim, as narrativas têm o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma uma vez que o sistema social envolve a pessoa numa espiral de ações sem reflexão, nos fazendo agir sobre o ponto de vista do outro ao retirar as possibilidades de ver, agir, entender e significar para nós mesmos (Cunha,2007).

O itinerário adotado foi uma incursão no *murmurar do cotidiano* (Certeau,1994) e, portanto, é uma prática de acolhimento do que pensam, praticam e narram. Portanto, o itinerário percorrido esteve assentado em uma pesquisa qualitativa, como tal, recorreu a todos aqueles recursos e instrumentos que são tomados de empréstimo e necessários à consolidação dos processos adotados de conhecer a partir do lugar de ir escutando as vozes de sujeitos empurrados para fora das políticas instituídas, de ir escriturando os movimentos tecidos/não tecidos, de ir reparando os modos de pensar e de fazer um projeto educativo para jovens populares.

O estudo definiu leituras, interpretações e escrita de uma outra história; a história de como é produzida a exclusão e um dos muitos lugares definidos para a inclusão, em território já demarcado pela presença de sujeitos e tramas de exclusão: a escola de periferia.

Santomé (1995) registra que na formação escolar é muito raro que professores e alunos cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias, grupos e gerações mais próximos ou conflitantes. Para o autor, entre as muitas culturas negadas e silenciadas no currículo estão as vozes do Terceiro Mundo, das classes trabalhadoras, das pessoas pobres, da juventude, da terceira idade e do mundo rural.

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. (...)Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem o excesso da prática convencional ao nível de observação, processamento de dados, experimentação, etc. com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. (...)Podemos captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas. Outra qualidade da pesquisa-ação consiste no fato de que as populações não são consideradas como ignorantes e desinteressadas, promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções de problemas, possibilitando a produção de um conhecimento para além de uma abordagem descritiva ou avaliativa, ou seja, pode contribuir para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. A tomada de consciência não ocorre apenas na etapa posterior a conclusão das atividades de pesquisa. O conteúdo problematizador da pesquisa é associado face ao processo de questionamentos (THIOLLENT, 2002:23-76).

É, neste lugar que falo, e deste território onde fui subjetivado ao compromisso, à compreensão e à definição de aprofundar reflexões sobre o impacto do projeto pedagógico sobre os jovens populares, sobre como os movimentos e práticas qualificam/desqualificam, formam/deformam, ideologizam/emancipam na promessa de concorrer para que jovens da classe popular produzam um sentido mais autêntico a um projeto de vida inclusivo.

Logo, eis aqui a dinâmica que sustentou o nosso estudo: compreender o processo de escolarização e os sentidos da escola como lugar do processo de inclusão/exclusão social da juventude de periferia para afirmação da democracia e da cidadania a partir de uma pesquisa social com abordagem de pesquisa-ação. Nesta dinâmica, assentou-se o nosso papel de trabalhador social, o nosso compromisso de profissional com a sociedade e a função dos intelectuais pois a tarefa do historiador materialista é saber ler e escrever uma outra história (Santos, 2000, Freire, 1983 e Benjamin, 1982).

Como diz Borda (1999) a potencialidade desta abordagem de pesquisa esta no seu deslocamento da universidade para o campo concreto da realidade.

6.6 Pesquisa, Escrita e Sujeitos

O poema a ser feito, deve mudar alguma coisa,
nem que seja apenas o próprio poeta. Se o poeta, depois
de fazer o poema, resta o mesmo que antes, o poema
não terá sentido.
Ferreira Gullar

Na composição *Jornal longe*, Cecília Meireles interroga sobre *o que faremos com estes jornais longe do mundo e dos homens, um recado de loucura entre o céu e a terra* para sujeitos que lêem nas manifestações da natureza e quanto aos jornais concluem que servem para fazer embrulhos.

Parafraseando a composição, interrogo também sobre o que faremos com este universo de pesquisas sobre as escolas diante de um circuito distanciado universidade, escola e seus sujeitos? O que faremos com retalhos de fragmentos teorizados que se intrometem nas capacitações de professores? O que faremos com estas reflexões de nossas pesquisas e literatura educacional diante de sujeitos que não são nossos leitores, diante de um desencontro entre autores e leitores, diante de uma literatura que circula ao redor daqueles para quem deveríamos destinar nossas interrogações, reflexões e escrituras?

O estudo, ocupado de reflexão sobre a escolarização dos jovens de periferia, nos remeteu também diante da questão da função social da pesquisa, de sua escritura e destinatários, ou seja, para quem pesquisamos e escrevemos? Como a linguagem da pesquisa e a sua escrita podem colaborar para os sujeitos envolvidos, face aos saberes apresentados e a contribuição ao território onde as questões foram desencarnadas?

Garcia (2001), assim com um elenco de autores, questiona:

(...)Será que o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a prática pedagógica, a aprendizagem dos alunos e alunas, produz alguma mudança na escola, influi sobre o sucesso ou fracasso escolar, contribui para o silenciamento ou para tomada da palavra de que tem sido impedido

de falar, vítima da discriminação, rotulação, segregação e exclusão na sociedade e na escola?

Qual é o lugar da teorização educacional no território da escolarização, nos itinerários e nas tramas do currículo praticado pelos professores junto aos jovens da Baixada Fluminense? Quais os debates e as reflexões que podemos fomentar com o estudo sobre a escolarização dos jovens de periferia urbana nesta etapa?

O verdadeiro e ativo cientista de hoje coloca-se questões como: “Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos?”; “A que se destina o conhecimento científico e quem dele se beneficiará?” (BORDA,1999: 47)

Segundo dados da UNESCO, 780 milhões de jovens e adultos, e deste universo 64% são de mulheres, compõem a legião de sujeitos que ainda não dominam a leitura e a escrita e, entre estes, podemos apontar em território brasileiro 35 milhões de pessoas que não concluíram o ensino fundamental e o elevado indicador de que mais de 10% da população estão distantes de práticas sociais de leitura e de escrita. Foram sujeitos desassistidos do direito de serem leitores e autores, sujeitos que são reféns de ler, nomear e intervir em um projeto de Nação, nas tomadas de decisões e na invenção dos próprios projetos pessoais.

Assim, o Brasil integra o bloco de países com taxas elevadas de analfabetismo e de sujeitos com tramas de escolarização interrompidas pela educação negada onde 60 milhões estão à margem de fóruns de participação e de definição das práticas decisórias dos rumos da terra onde assentam os movimentos e as lutas includentes; é uma sociedade na qual a população das grandes cidades se divide entre centro e periferia; o termo periferia sendo usado não apenas no sentido espacial-geográfico, mas social designando bairros afastados nos quais estão ausentes todos os serviços básicos (...). População cuja jornada de trabalho dura de 14h a 15h incluindo o tempo gasto em transportes(...). Os serviços públicos quando existem são considerados favor (Chauí, 1986).

Neste cenário, onde milhares de jovens do país integram bolsões de miséria, é que tramas precisam ser revisitadas/desveladas sob uma abordagem de categorias que aprofundem reflexões sobre democracia e exclusão social e contribuam para com a afirmação de políticas e práticas sociais comprometidas com um projeto includente para que homens e mulheres, jovens e adultos, etnias,

gêneros e gerações possam saltar fronteiras que interditam o exercício de uma vida mais digna e cidadã.

A pesquisa sobre a escolarização dos jovens de periferia se inscreve neste contexto, investe em acolher as questões que atravessam, no cotidiano, os sujeitos das classes populares e trabalhadoras, incluídos em um projeto pedagógico e, por vezes, excluídos dos tempos-espços de compreensão da realidade social, da participação, do acesso aos bens culturais e materiais produzidos socialmente. Os jovens, os professores e o projeto pedagógico estão implicados neste contexto que a pesquisa interroga e se ocupa de investigar. Como o projeto de escolarização concorre para que os jovens produzam sentidos para uma formação inclusiva que escape das circunstâncias promotoras de reféns e tornem-se dirigentes, sujeitos históricos e sociais?

Assim, creio que este estudo é atravessado por movimentos de investigação, compreensão e explicitação que também são movimentos implícitos aos demais professores que compartilham da cotidianidade da escola e de seus sujeitos, ou seja, de algum modo os jovens e os demais professores se reconhecem nestas questões que sustentam a pesquisa e as questões que sustentam a pesquisa se reconhecem nos próprios sujeitos da escola e, como tal, a escritura deste estudo precisa circular para além do lugar dos pares acadêmicos, ela deve cumprir o caminho de encontro aos lugares daqueles leitores que protagonizam o projeto de escolarização. É legítimo excluir as questões e reflexões destes sujeitos, negar-lhes que também sejam leitores quando defendemos a pesquisa como uma prática social, como uma tradução dos fenômenos que tomamos para reflexão?

Compreendo, como já disse, a atividade de pesquisa como uma tarefa social com itinerários onde partes de solidão e de multidão se fazem presentes, ou seja, a autoria é pessoal. Porém, é atravessada por uma construção coletiva face que tem a sua origem no cotidiano da escola, junto aos sujeitos e às práticas que fizemos interlocuções nesta travessia. Portanto, me coloco com interrogações junto a autores que defendem que o texto científico, aquele que traz o discurso sobre a ciência, seja destinado somente aos pares que habitam o lugar acadêmico.

A pesquisa do cotidiano é uma prática social que se coloca no circuito entre universidade e escola, entre os pares acadêmicos e aqueles outros pares da escola. A pesquisa deve retornar ao lugar onde os fios, soltos iniciais, foram puxados,

revisitados e entrelaçados pelos sujeitos e seus interlocutores na trama da produção dos saberes.

Souza Santos (2003) observa que, numa fase de revolução científica que culmina com a crise de paradigmas, a polifônica pluralidade de métodos só é possível mediante transgressões metodológicas. Para o autor, a transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem a escrita científica, onde a ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos elaborados segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista (2003, pág. 78-79).

A pluralidade metodológica de elaboração dos saberes, o itinerário que pretende-se dar ao conhecimento gerado, há necessidade de escrever para além do lugar dos pares acadêmicos e a mobilização de novos sentidos e leitores para a pesquisa do cotidiano exige uma tolerância discursiva da pesquisa que se compreende como tomada de reflexão e de fortalecimento de um projeto para a formação dos jovens assentados em escola de periferia.

Tem o pesquisador o direito de apenas conduzir o conhecimento produzido em itinerários regulados pelo domínio da linguagem acadêmica-científica? Há reconhecimento, validade e aplicabilidade de pesquisa e compromisso social quando os saberes produzidos esquivam-se daqueles sujeitos envolvidos na trama que desencadeou a pergunta que o pesquisador ainda nem soubera fazer e que a resposta se impunha em uma dinâmica social?

Ao transgredir os modos de fazer e de escrever a pesquisa do cotidiano escolar talvez não estejamos cometendo um desvio científico, talvez seja o próprio estatuto do conhecimento brotando face aos itinerários que os saberes exigem em territórios demarcados por concepções a priori de educar.(...) *talvez seja hora de tentar trabalhar o campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e , imprópria* (Jorge Larossa) e, acrescento, por que não mais criadora e criativa? Nesta dinâmica, reside tantas possibilidades para que os sujeitos possam, a partir das leituras da literatura pedagógica, ampliar suas lentes para enxergar e refletir face às ações instituídas e as que precisam ser revisitadas, abandonadas, adotadas para a oferta de um projeto pedagógico incluyente para os jovens de periferia.

O itinerário desta pesquisa trouxe algumas implicações aos sujeitos envolvidos em sua trama. O pesquisador está implicado com o que o subjetivou à construção das questões no território da escolarização dos jovens de classe popular. Já a interrogação, endereçada aos jovens e aos educadores, provoca na narrativa destes interlocutores que, conseqüentemente, são tomados pela resposta a elaborar, refletir e explicar os fenômenos sociais, são próximos e não se esquivam de pensar sobre o compromisso pessoal e cidadão que assumiram para com o projeto de sociedade e de educação; lembram-se que são sujeitos de compromisso com a própria existência, com os modos de pensar, de estar e de anunciar o mundo, são seres de compreensão de que formam opiniões e colaboram para que a juventude possa também ler, interpretar e inventar novos modos e mais autênticos de se estar no mundo. Nesta dinâmica, estão implícitos os estatutos do compromisso do profissional com a sociedade e do papel do trabalhador social que já no período de transição para a democracia alertava Freire (1983) com as reflexões sobre educação e mudança.

Portanto, este estudo se colocou no circuito entre sujeitos e saberes onde escrita e leitura são movimentos de conhecimento e de política. Quem sabe que não estaremos trazendo as chaves para aproximar os territórios de escolarização e de universalização superando, deste modo, a crítica circular sobre a fragmentação e o isolamento daquilo que se produz na universidade e daquilo que se produz na escola. Assim, estaremos contemplando os diversos sujeitos que somos e assumimos entre os territórios institucionais que ocupamos e avançando na compreensão e na intervenção que decorrem do ato de conhecer. Por que a escrita não pode servir a pergunta que dela nasceu e a ela voltar?

O escritor Antonio Torres (1999), definindo o ato de sua *escrita baiana*, justifica a origem nas manifestações do povo que, chorava ao ouvi-lo recitar poesia na infância, ao apelo da população para ler rezas pelos mortos, ler cartas endereçadas à comunidade e conclui que escreve por uma necessidade de uma demanda social e útil. Mas o ato de pesquisar também não é uma necessidade social e útil a responder pela ciência os desafios que os fenômenos impõem à vida e ao conhecimento? Então por que a escrita da pesquisa não pode ser legível aqueles sujeitos que ocupam e compartilham do lugar da escolarização da juventude?

6.7 O desenvolvimento da atividade de pesquisa junto aos professores

Durante o ano letivo de 2010 as ações inerentes à atividade de pesquisa foram intensificadas, assim acompanhei de forma mais aproximada as reuniões pedagógicas da unidade escolar previstas no calendário letivo ou agendas pela Equipe Técnico-Pedagógica. Esta Equipe Técnico-Pedagógica recebe esta nomeação pela Secretaria Municipal de Educação e é composta por membros da direção da unidade escolar, diretor e vice-diretor, orientador pedagógico e orientador educacional.

De acordo com a regulamentação da legislação da carga horária do trabalho docente, os professores são contratados por 15 horas semanais sendo deste montante 12 horas para regência de turma e 3 horas para atividades de estudo e de planejamento.

No cotidiano escolar, as reuniões pedagógicas caracterizam-se em três dimensões a saber:

a) uma dimensão diz respeito aos grupos de estudos (GEs) definidos a cada bimestre letivo para que os professores, orientados pela Equipe Técnico-Pedagógica, possam refletir e aprofundar estudos sobre temáticas implicadas com o fazer pedagógico. Os temas são variados e atravessados por questões que ao mesmo tempo possam contribuir com a formação continuada dos professores como com o aperfeiçoamento da prática pedagógica e com a elevação da qualidade do ensino.;

b) o planejamento escolar, uma outra dimensão da reunião pedagógica da unidade escolar, oportuniza os professores pensar e elaborar ações para o desenvolvimento do projeto pedagógico;

c) os conselhos de classe, realizados ao término de cada bimestre letivo, aponta para uma dimensão de reunião pedagógica em que os professores desenvolvem uma auto-avaliação do fazer pedagógico no período, assim como avaliam o desempenho dos educando, as dificuldades localizadas e as intervenções necessárias junto ao processo de aprendizagem dos educandos.

Assim, conforme a premissa da pesquisa-ação e com a dinâmica das reuniões pedagógicas no interior da unidade escolar, vivenciei o acompanhamento dos grupos de estudos (GEs) realizados junto aos professores.

Neste grupos de estudos, a Equipe Técnico-Pedagógica fomentou atitudes reflexiva sobre temáticas que objetivavam contribuir para fortalecer o compromisso do educador com o processo de escolarização e com a elevação da qualidade do ensino.

As temáticas abordadas foram tensionadas pela desempenho dos alunos face à avaliação do exame de desempenho dos alunos da educação básica em anos anteriores como também o deste ano letivo.

No grupo de estudo, realizado ao final do 1º semestre letivo, abordamos questões como o compromisso do educador. Nesta etapa, os professores puderam refletir e realizar depoimentos sobre o tema.

Assim, além dos procedimentos de observação e anotação das falas, os professores foram orientados para realizarem o registro sobre:

- a) a função social e política daquela escola;
- b) o seu compromisso junto aos jovens da localidade;
- c) o impacto da formação promovida pela escola junto aos jovens.

No final do período letivo, o último grupo de estudo realizado apontou para discutir com os professores sobre a definição dos jovens da localidade e da relação destes jovens com o conhecimento. Além das atividades de observação e anotação, os professores tiveram a oportunidade de registra os seus depoimentos em formulário fornecido.

6.8 Os formulários da pesquisa junto aos professores

Conforme componente em anexo, o formulário preenchido pelos professores foi organizado em duas partes. A primeira parte dava tratamento a elementos de identificação como sexo, faixa etária, tempo de formação, tempo de experiência docente e de docência na unidade escolar junto aos jovens. A indicação das disciplinas lecionadas também constavam dos dados fornecidos pelos professores participantes do grupo de estudo.

6.9 O desenvolvimento da atividade de pesquisa junto aos jovens



Oficina de produção textual

A pesquisa, realizada junto aos jovens da escola, priorizou o desenvolvimento das atividades com alunos concluintes do Ensino Fundamental considerando os questões da faixa etária, por tratar-se do grupo etário de idade mais elevada, das habilidades e competências que dominam de oralidade, escrita e grafismo, de aprofundamento de conhecimentos escolares e de experiência de vida em relação aos demais educandos e, sobretudo, por terem vivenciados e integralizado o projeto de escolarização na localidade.

As atividades decorrentes da pesquisa foram realizadas com duas (02) turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, turmas nomeadas de 901 e 902. Cada turma reúne, conforme modulação escolar da Secretaria Municipal de Duque de Caxias, 45 alunos.

Todas as atividades da pesquisa com os jovens foram desenvolvidas a partir da realização de seis (06) oficinas. Destas oficinas, duas (02) foram destinadas à abordagem de reflexão e produção textual sobre questões da localidade em que os jovens residem e compartilham as experiências. Duas (02) oficinas apontaram para

reflexão e produção textual sobre a escola onde ocorreu o processo de escolarização dos jovens e as duas (02) últimas oficinas foram de grafismo.

Na primeira oficina realizada, os jovens deram tratamento a questões relacionadas à localidade, como definição dos jovens, as suas dificuldades, os seus desafios e a fatos que mais os incomodavam na região onde residem, estudam e alguns trabalham.

As questões sobre a escola compuseram a segunda etapa de oficina realizada com os jovens onde puderam abordar reflexões e produção textual sobre a relação dos jovens com a escola e seus professores, o compromisso da escola com eles, o seus sonhos e os projetos, a contribuição do fazer pedagógico para o projeto de vida pessoal e para superação das dificuldades e sugestões para a elevação da melhoria do ensino oferecido.

Nas duas (02) oficinas de grafismo, os alunos desenvolveram desenho deles em três momento distintos, a saber: o jovem, o jovem na localidade e o jovem na escola.



Oficina de grafismo

Todas as atividades da pesquisa com os jovens foram realizadas ao longo dos 1º e 2º semestres letivos do ano de 2010.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprende nem ensino.

Freire, 1992

Sob a diversidade das narrativas, revelam-se pensamentos, concepções e sentidos sobre a escola de periferia. Os jovens e os seus professores, a partir do estudo, definem questões do processo de escolarização na localidade que são refletidas à luz de análises de categorias apresentadas.

Inicialmente, cabe ressaltar que esta face da pesquisa foi extrema relevância tanto para o pesquisador na articulação teoria e prática que pôde reconhecer os pressupostos teóricos no campo de investigação ora explícitos, ora implícitos nas narrativas dos jovens e de seus educadores.

Lançar-me a este estudo conduziu-me, em cada etapa, a uma profunda inquietação no sentido de apropriar-se cada vez mais de questões que nem as perguntas eu sabia, inicialmente, formular, mas que a dinamicidade de como elas impunham-se a mim, de como subjetivava-me no cotidiano escolar, lançou-me ao desafio de uma perspectiva presente em um ditado português que afirma que se podes vê, olha; se olha repara. Assim, reparando e ouvindo aquelas vozes, muitas vezes silenciadas pelos script das diretrizes, da rotina com que educandos e educadores assumem no cotidiano, fui aproximando-me cada vez mais daquilo que se desejava conhecer, produzindo saberes.

Nesta etapa, abro a “porta” para apresentar nossos interlocutores que nestes estudo estiveram pulsando, implícitos em cada discussão que fomentamos ao longo dos capítulos anteriores. Por detrás de cada discurso, de cada discussão e embasamento teórico esconde-se um sentido, ou sentidos que emprestamos às nossas práticas.

Inauguramos a nossa discussão a partir da juventude, passamos pelas culturas, enfrentamos o debate da vulnerabilidade, da exclusão e do estigma, chegamos a periferia, discutimos a dimensão metodológica de produzir

conhecimento a partir do cotidiano escolar por um itinerário que perseguia o encontro dos sentidos que a escola produz para os jovens populares e seus educadores.

Apresentamos, inicialmente, ao leitor uma parte do estudo que ocupou-se sobre os jovens e a localidade. A seguir, ainda sob a perspectiva juvenil, apresentamos a dimensão escolar.

Em outra etapa, posterior, aproximamos o leitor das concepções que os professores dos jovens possuem sobre os educando e a sua relação escola e conhecimento.

7.1 Quadro de categorias de análise

Categoria
Juventude
Localidade
Escola
Professores
Projeto de vida
Dificuldades
Formação

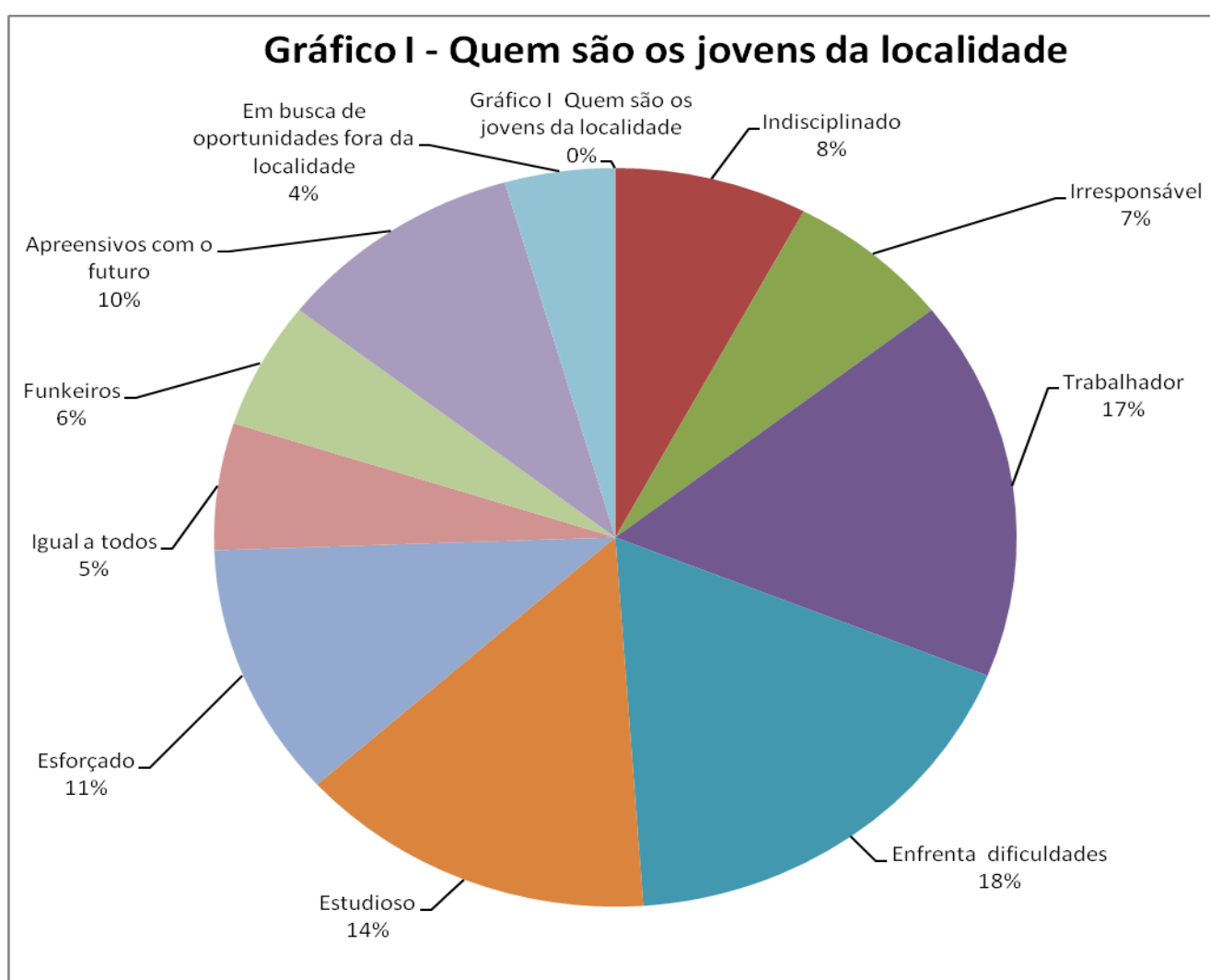
7.2 Quadro referente às perguntas feitas aos jovens sobre a relação com a localidade

Questões Juventude e Periferia
Definição de jovem
Dificuldades enfrentadas
Desafios dos jovens
Incomodações

7.3 A periferia por eles: os jovens

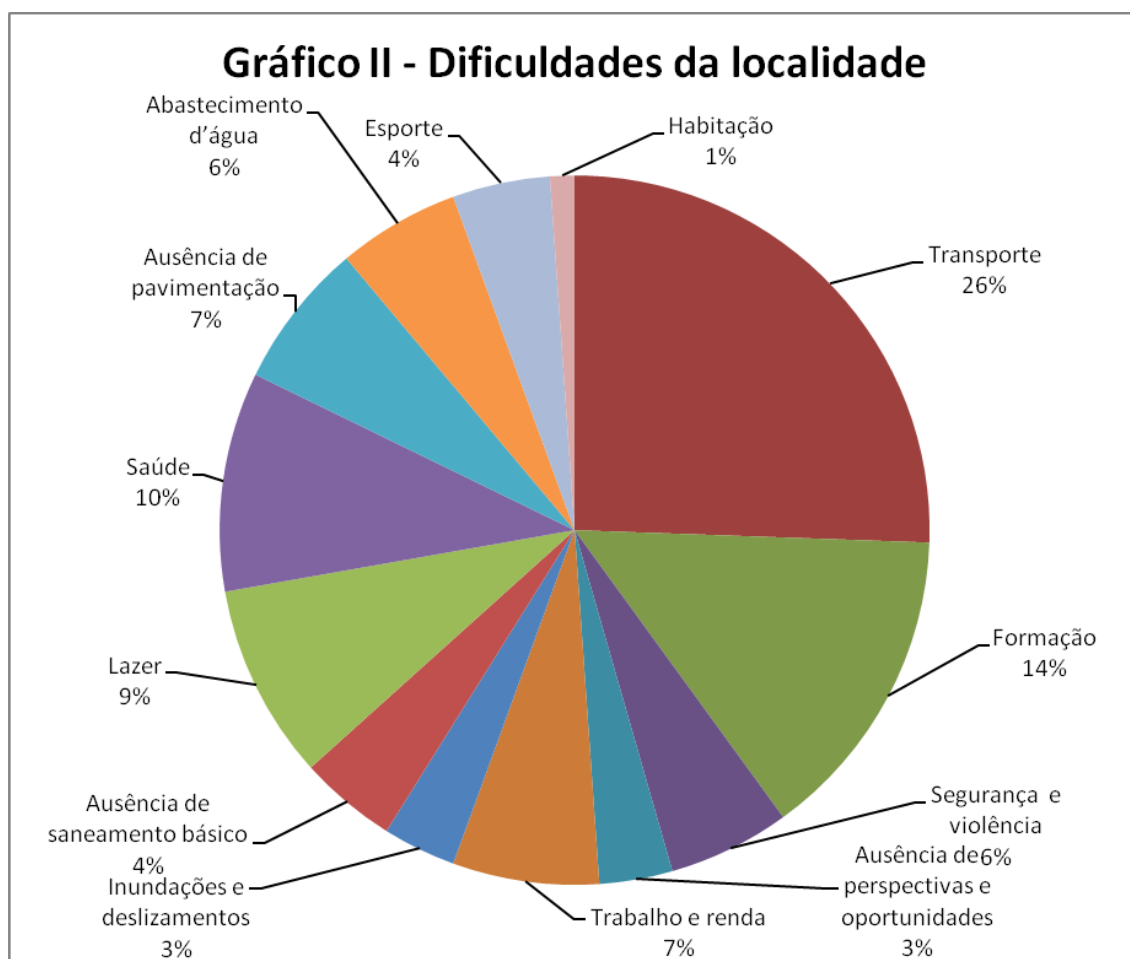
Nesta etapa, apresentamos ao leitor as definições que os jovens apresentam sobre a juventude e localidade.

7.4 Quem são os jovens da localidade



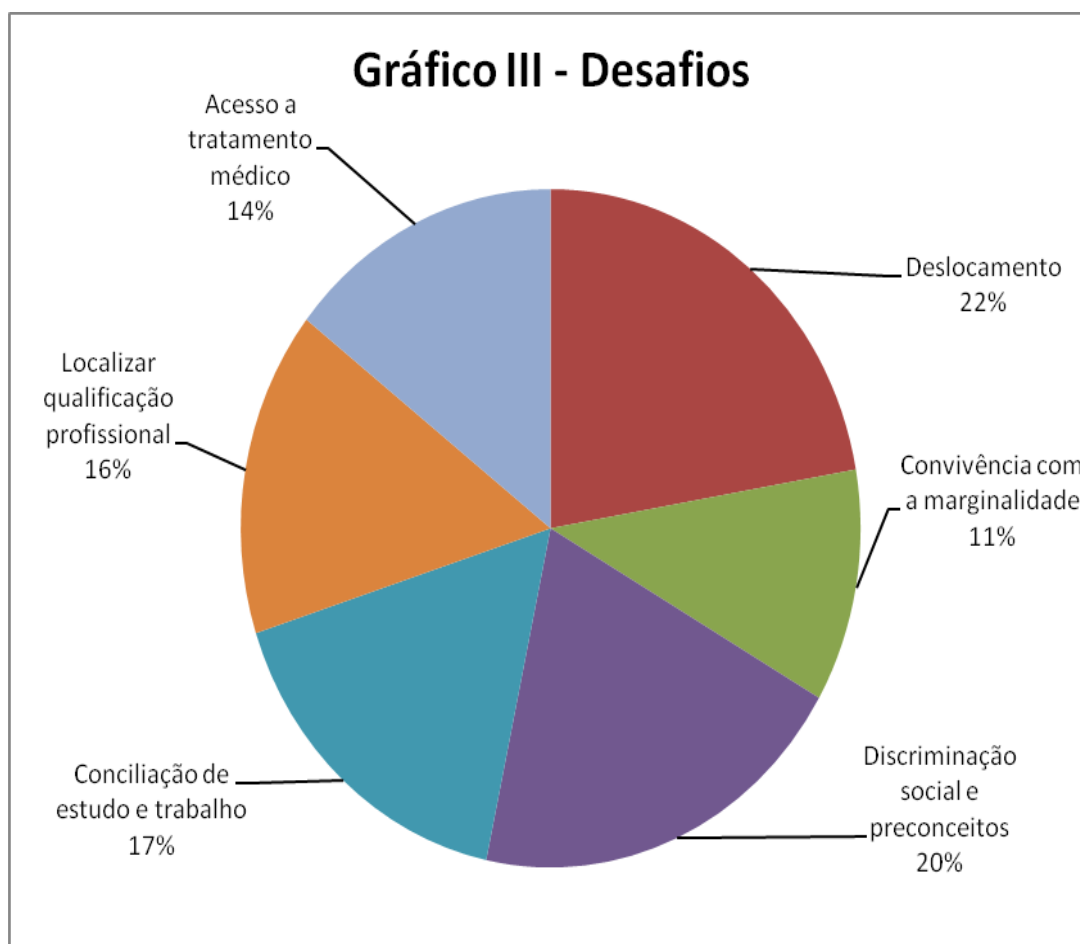
As representações dos jovens da localidade são definidas pelos educandos como aquelas pessoas que enfrentam dificuldades variadas conforme expressam 18%, seguida pela definição de pessoas trabalhadoras com 17%, estudiosas com 14%, esforçadas com 11% e apreensivas com o futuro com 10%.

7.5 Os jovens e as dificuldades da localidade



No que diz respeito às dificuldades apresentadas na localidade, os jovens apontam o meio de transporte como a maior dificuldade com 26%. A seguir, a dificuldade para o desenvolvimento de sua formação na localidade representa o segundo lugar com 14%. Dificuldades para o acesso à assistência da saúde com 10% e aos ambientes e às atividades de lazer representam 9%. O acesso à assistência da saúde com 10%. A ausência de pavimentação e de oportunidades de trabalho e renda com 7%, o abastecimento d'água com 6%, as dificuldades para acesso à atividade esportiva e a ausência de saneamento básico na localidade representam 4% das dificuldades. Preocupações com inundações e deslizamentos e com ausência de perspectivas e de oportunidades são de 3% e habitação com 1%. Estas questões definem o conjunto de dificuldades apresentadas pelos jovens na localidade.

7.6 Os jovens e os desafios na localidade

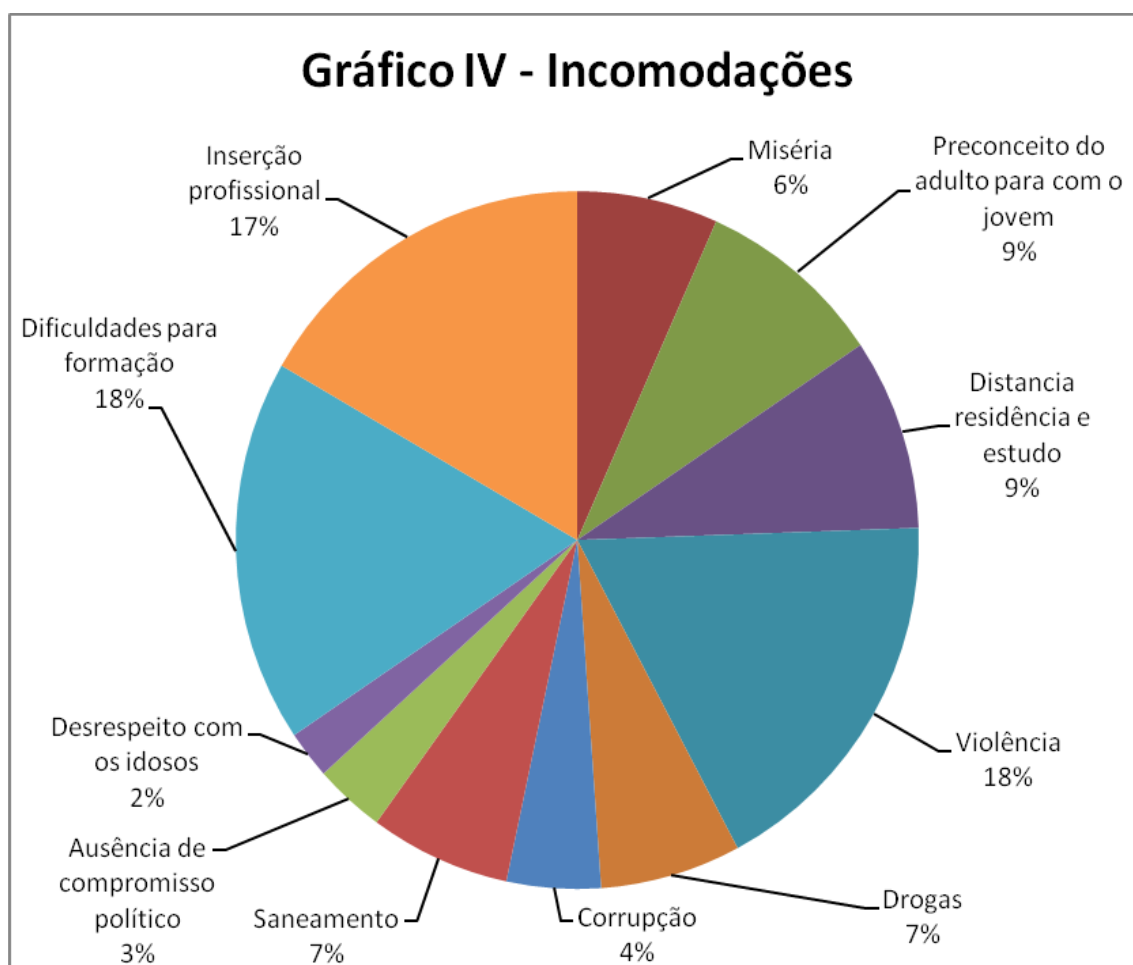


A vida na periferia apresenta aos jovens muitos desafios. Entre os desafios do cotidiano, o deslocamento de acesso à localidade, onde moram e estudam, para com outros locais e atividades constitui o maior desafio para 22% dos jovens.

Discriminações e preconceitos sofridos por pertencerem aquela localidade também são apontados como um desafio para 20% dos jovens.

A conciliação entre as atividades de estudo e trabalho representam para 17% dos jovens um desafio. Identificar ambientes e oportunidades para a qualificação profissional representam um desafio para 16%. A seguir, o acesso a tratamento médico é um desafio para 14% e a convivência com a marginalidade para 11%.

7.7 Os jovens as suas Incomodações



Muitas questões são evidenciadas pelos jovens como incomodações por pertencerem à localidade.

As dificuldades para o desenvolvimento da formação e a violência na localidade incomodam 18% dos jovens. A preocupação com a inserção profissional no mercado de trabalho incomodam 17% dos jovens. O preconceito do adulto exercido para com os jovens e a distância entre onde residem e estudam revelam incomodações para 9%.

Questões associadas ao saneamento básico e às drogas na localidade incomodam 7% dos jovens seguidas pela miséria que incomoda 6%, a corrupção a 4%, a ausência de compromisso político a 3% e o desrespeito aos idosos a 2%. Estas são as incomodações mais relevantes para os jovens da localidade.

7.8 Quadro referente às perguntas feitas aos jovens sobre a relação com a escola

Questões Juventude e Escola
A relação com a escola
A relação jovens e professores
O compromisso da escola
A implicação escola e projeto pessoais
A relação escola e localidade
Proposta de melhoria escolar
Disciplinas e atividades de impacto na formação

7.9 Narrativas dos jovens

A juventude faz a leitura do mundo por uma
sabedoria desdobrável, própria e única.

Mirian Paúra, 2007

7.9.1 A relação com a escola

No que diz respeito à relação com a escola, alguns jovens registram dificuldades porque não compreendem ou se reconhecem nas exigências dos seus professores:

“ A relação é difícil com a escola por causa de alguns professores.”

Jeferson, 15 anos

“Um pouco difícil pois eu às vezes desobedeço ordens de pessoas superiores a mim.”

Lucas, 15 anos

“ A relação é de regular para difícil porque alguns jovens não são respeitados.”

Maíra, 14 anos

Outros jovens admitem que a relação com a escola já foi melhor. No entanto, precisam se esforçar, via o desempenho escolar, para melhorar a relação com a escola.

“Era boa, mas preciso me esforçar para ficar melhor.”

Geovane, 15 anos

Para muitos jovens, uma boa relação com a escola decorre do desempenho que apresentam em relação ao aproveitamento escolar e o atendimento das expectativas dos professores. Atender as expectativas dos professores implica em ter um bom desempenho, ser disciplinado e comprometido com as tarefas.

“ A relação é boa porque eu me esforço quando quero aprender.”

Ronilson, 16 anos

No cotidiano escolar, as questões juvenis, por vezes, não estão interessadas, o interesse centra-se, mais imediatamente, no desempenho que o jovem desenvolve no processo de escolarização. Assim, são silenciadas, negadas ou empurradas para outros espaços aquelas outras questões que dizem respeito à mobilização dos jovens face à existência. A cultura escolar, por vezes, não oportuniza que as questões da existência juvenil sejam articuladas em seu cotidiano.

Snyders(1996) diz, sobre a relação escola e juventude, que o desafio do processo educativo é justamente educar os jovens sem deslocá-los da juventude, sem expulsar a juventude da condição de educandos.

Alguns jovens definem a relação com a escola com boa pois a associam ao processo de ensino aprendizagem:

“Eu não falto e tiro boas notas, então a relação é boa.”

Lucas,14 anos

“A relação com a escola é boa porque tem um bom aprendizado.”

Larissa,15 anos

“A relação é boa porque a escola ensina bem e eu acompanho.!”

Hilton,14 anos

Para alguns jovens, a boa relação com a escola decorre de investimentos pessoais que realizam:

“A minha relação com a escola é a melhor possível porque eu penso em ser independente, que eu tenha um futuro diferente dos meus pais, que eu possa retribuir a eles o que fazem por mim, aí eu estudo e me dedico.”

Janine,15 anos

“Eu procuro respeitar os professores para ser respeitado.”

Taíssa, 15 anos

A segurança na escola também define a relação como boa, ou seja, sentir-se seguro no ambiente escolar e na convivência com os demais jovens e professores:

“A relação é tranquila porque ninguém me faz nada, não me prejudicam.”

Wesley,15 anos

“Sou respeitado pelos professores e colegas, não me fazem nada de mal.”

Alfredo,14 anos

“Tratamos os professores com respeito, somos respeitados.”

Arthur, 14 anos

A sociabilidade juvenil é uma outra referência que surge com frequência na definição da relação escolar pelos jovens:

“Uma relação que eu gosto muito, porque além de estudar nesta escola a um bom tempo, tenho facilidade de interagir com os demais colegas e conviver com satisfação.”

Pâmela, 14

anos

7.9.2 A relação dos jovens e professores

No que diz respeito à relação entre jovens e professores há ocorrências de afinidades e de conflitos:

“Eles dão animo aos alunos abatidos e apáticos.”

Sebastião, 15 anos

“A relação é boa porque alguns professores procuram dar um ensino melhor e aulas mais agradáveis, às vezes a gente até consegui rir com a turma toda.”

Rasley, 15 anos

“Os professores são exigentes, mas são educados.”

Arthur, 14 anos

“Poderia ser melhor pois temos professores ignorantes e metidos.”

Lorrayne, 14 anos

“A relação sempre dependerá do professor, porque ele é o adulto, ele deve orientar(...) às vezes os professores entram na pilha e gosta de esculachar com a turma.”

Vitor, 16 anos

“A relação é respeitadora, mas também às vezes têm discussão, o professor gosta de dar lição de moral, colocar a gente pra fora, perder aula.”

João, 15 anos

7.9.3 O compromisso da escola

Quanto à compreensão dos jovens com relação ao compromisso da escola para com a formação, eles apontam que:

“O compromisso é que os alunos saiam sabendo tudo e passe para uma faculdade e tenham um ótimo futuro, tem que ter mais atividades, jogos e brincadeiras que ajudem os alunos a pensarem.”

Nathália, 14 anos

“É de ensinar a gente do melhor jeito possível para que a gente possa ser um cidadão como nossos direitos (...) abrigando os jovens para que possam entender o mundo lá fora.”

Thayane, 15 anos

“Dar um bom ensino para os alunos, ajudando as crianças e os jovens com dificuldades de aprender e de estudar, aqui tem muita gente com dificuldades.!”

Douglas, 15 anos

“Desenvolver a mente dos alunos com pesquisas, testes, me incentivando a melhorar no que eu faço, esse é o compromisso da escola.”

Paulo Vitor, 14 anos

“Com os professores comparecendo, não faltando, dando aulas interessantes para que os alunos aprendam é preciso orientar para aprender.”

Wallace, 15 anos

“Me orientando, aconselhando, mostrando o caminho, respeitando o aluno para que ele aprenda a se respeitar e respeitar os outros.”

Ronie, 16 anos

“Ensinando tudo que um aluno deve aprender, pois as escolas públicas têm potencial para isso, é preciso querer.”

Thaísa, 14 anos

“Penso que garantindo o aluno estudar, aprender e concluir os estudos, o aluno que não consegue terá dificuldades na vida.”

Bruno, 15 anos

“Garantir um futuro melhor para os jovens de hoje, precisa ensinar bem, dar vários conselhos e orientar os jovens para o mundo lá fora.”

Augusto, 16 anos

Para alguns jovens, o fortalecimento do compromisso da escola depende de outras dimensões presentes na dinâmica social:

“A escola deve dar um futuro melhor para os jovens, mas uma escola não pode fazer nada pra ajudar porque quem tem que ter essa responsabilidade é o prefeito de nossa comunidade.”

Danúbia, 15 anos

“Os professores devem ensinar o que sabem, mas é preciso ampliar e qualificar a rede de ensino colocando mais profissionais, aí a escola pode ter um compromisso com o ensino.”

Weverton, 15 anos

“A escola tem que ensinar tudo que os alunos necessitam, mas acho que deve lutar junto com todos pra conseguir o que querem.!”

Núbia, 16 anos

“Fazendo um relatório de todos os problemas, mandar para o prefeito e cobrar.”

Rafael, 14 anos

Como vemos, para alguns jovens a dimensão política e participativa está implicada no compromisso da escola para além da dimensão pedagógica, ou seja, reconhecem que o compromisso da escola está atravessado e se sustenta também em questões que vão além daquelas estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

7.9.4 A implicação da escola com os projetos pessoais

Os jovens revelam clareza da relação implicada entre escola e a realização de se seus projetos pessoais e profissionais. Elegem a escola como um lugar de importância em suas tramas de vida e perspectivas futuras:

“A de ter mais capacidade de fazer com que os professores capacitados possam acompanhar os nossos estudos.”

Ana, 16
anos

“A escola deve proporcionar um estudo que prepare a gente para a vida profissional, quanto mais eu aprender na escola será melhor para o meu futuro.”

Elton, 15
anos

“O conhecimento passado, um ensino de alto nível prepara a gente melhor para a vida.”

Luís, 15
anos

“Garantindo um ensino de qualidade; eu antes não pensava assim, eu não achava que esta escola não pudesse ter um ensino bom pois falta estrutura, mas hoje quero acreditar porque vejo o esforço dos professores.”

Dominique, 16 anos

“Me explicando, me ensinando os meus direitos e deveres de um ser humano, dando uma base de estudo para eu continuar no ensino médio.”

Carlos, 16 anos

7.9.5 Escola e localidade

A superação das dificuldades da formação oferecida pela escola, inserida na periferia, aponta algumas questões sinalizadas pelos jovens:

“É preciso dar oportunidade de estudar, criando vários projetos atraentes, incentivando a presença e a participação do aluno.”

Mara, 15
anos

“Colaborando com vale-transporte para os estudantes poderem ir às aulas; é difícil não faltar quando se mora longe, chove e tem lama pra sair de casa e chegar na escola.”

Thayane, 14
anos

“Colocando outros tipos de ensino como balé, piano, esportes pra incentivar aluno a estudar, ir à escola e ter uma vida melhor, conseguir uma profissão.”

Aline, 16
anos

“Me dando um ensino de qualidade para eu ter um bom futuro e não depender de transportes públicos que são péssimos.”

Vitor, 15
anos

Outros jovens desconfiam da possibilidade da escola sozinha contribuir para superar as dificuldades locais que dificultam a formação apontando que:

“A escola na pode ajudar, só o governo pode fazer isso e isso é responsabilidade deles.”

Samantha, 15 anos

“Não pode ajudar, somente o prefeito que não faz nada, nem asfalta a rua.”

Miriane, 15

anos

“Se a escola conseguisse envolver todo mundo pra reclamar, pra pedir melhoria na localidade nos ajudaria estudar melhor, mas a escola não consegue isso.”

Paulo, 15

anos

7.9.6 Proposta de melhoria escolar

Para alguns jovens, a melhoria escolar partiria de uma gestão colegiada onde eles pudessem ter uma participação mais ativa, expressando suas opiniões.

“Ajudaria a melhorar a escola se eu pudesse dar minha opinião.”

Ana, 15 anos

Outros defendem a ampliação da oferta de vagas e o acesso como mecanismo para melhoria escolar pois acham que a melhoria depende da ampliação das vagas e dos anos de escolaridade para que a instituição tivesse um aglomerado

maior de jovens e pudessem, então, mobilizar as autoridades para as melhorias que são necessárias.

“Divulgaria seu ensino para outros jovens e assim a escola poderia melhorar aos poucos trazendo mais alunos, colocando o Ensino Médio.!”

Thaísa, 16 anos

“Acho que a escola com muito mais jovens poderia sensibilizar os governantes para melhorar a educação dos alunos.”

Alberto, 16 anos

Para outros jovens, a melhoria do ensino que a escola oferece reside em realizar mudanças em sua estrutura física e ambientações.

“Ampliando as salas de aula, instalando ventiladores e quadra de esporte, colocando laboratórios, bebedouros com água gelada.”

Jeferson, 15 anos

“Ampliar a escola para que ela possa abrigar o máximo de crianças e jovens que precisam estudar.”

Thayane, 14 anos

A elevação do ensino e a implantação da oferta de outras atividades no currículo colaboraria para a melhoria escolar, segundo alguns jovens.

“Elevaria o nível de ensino da escola, colocaria informática, música, aulas de reforço, oficinas.”

Aline, 15 anos

7.9.7 Disciplinas e atividades de impacto na formação

Quanto às disciplinas e atividades que concorrem para o impacto na formação, os jovens destacam aspectos de totalidade e de especificidade a saber:

“Acredito que todas porque os professores sempre debatem muitos assuntos com os alunos.”

Velen, 15 anos

“São todas pois depende daquela que vai nos ajudar para escolher uma profissão e trabalhar.”

Laís, 16 anos

“A disciplina que mais ajuda é aquela que o professor mais conversar com os alunos e ajudam a gente a ter uma visão crítica do mundo lá fora.”

Leonardo, 15 anos

“Matemática e Língua Portuguesa porque são as matérias que definem uma pessoa e abrem portas para um futuro melhor.”

Lucas, 15 anos

“Geografia e História porque nós discutimos sobre política e os problemas do mundo, isso faz com que nós aprendemos mais sobre tudo.”

Rafael, 15 anos

“Educação Artística porque ajuda a admirar as coisas do mundo, nos ensina a ter olhos aguçados.”

Franciele, 16 anos

“História porque fala das guerras, aí eu fico pensando quantas famílias sofrem a perda de seus parentes, até hoje há vestígios de guerra, é uma matéria onde as opiniões são bem estabelecidas.”

Lucas, 15 anos

“História porque aprendemos como foi o passado de nosso país para tentar melhorar.”

Bruno, 14

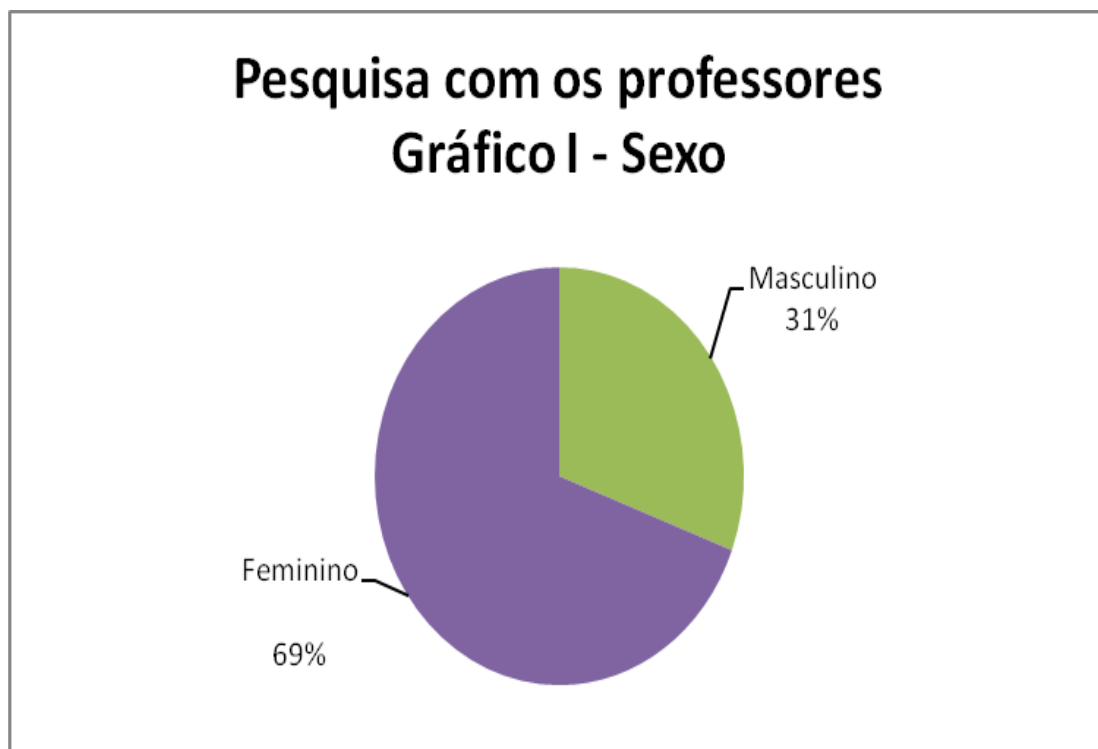
anos

7.10 Caracterização dos professores

Os levantamentos de dados dos professores no que dizem respeito a sexo, faixa etária, tempo de formação, tempo de experiência docente, tempo de docência na unidade escolar são apresentados nesta etapa ao leitor objetivando facilitar a caracterização dos professores que atuam junto aos jovens na escola de periferia.

7.10.1 Sexo dos professores

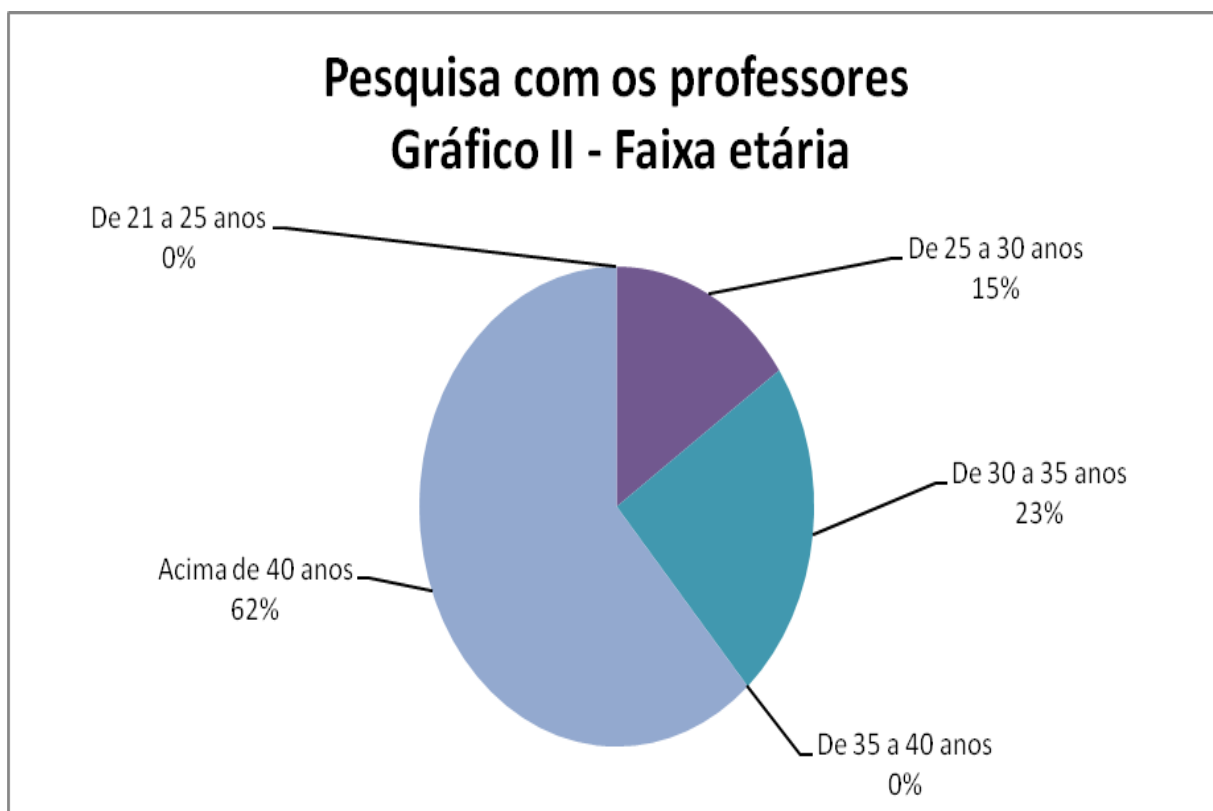
Pesquisa com os professores	
Gráfico I - Sexo	
Masculino	4
Feminino	9



Dos professores que participaram da atividade de pesquisa 69% são do sexo feminino e 31% são do sexo masculino. O quadro compõe o corpo docente de profissionais que atuaram na formação dos jovens concluintes do Ensino Fundamental na escola.

7.10.2 Faixa etária dos professores

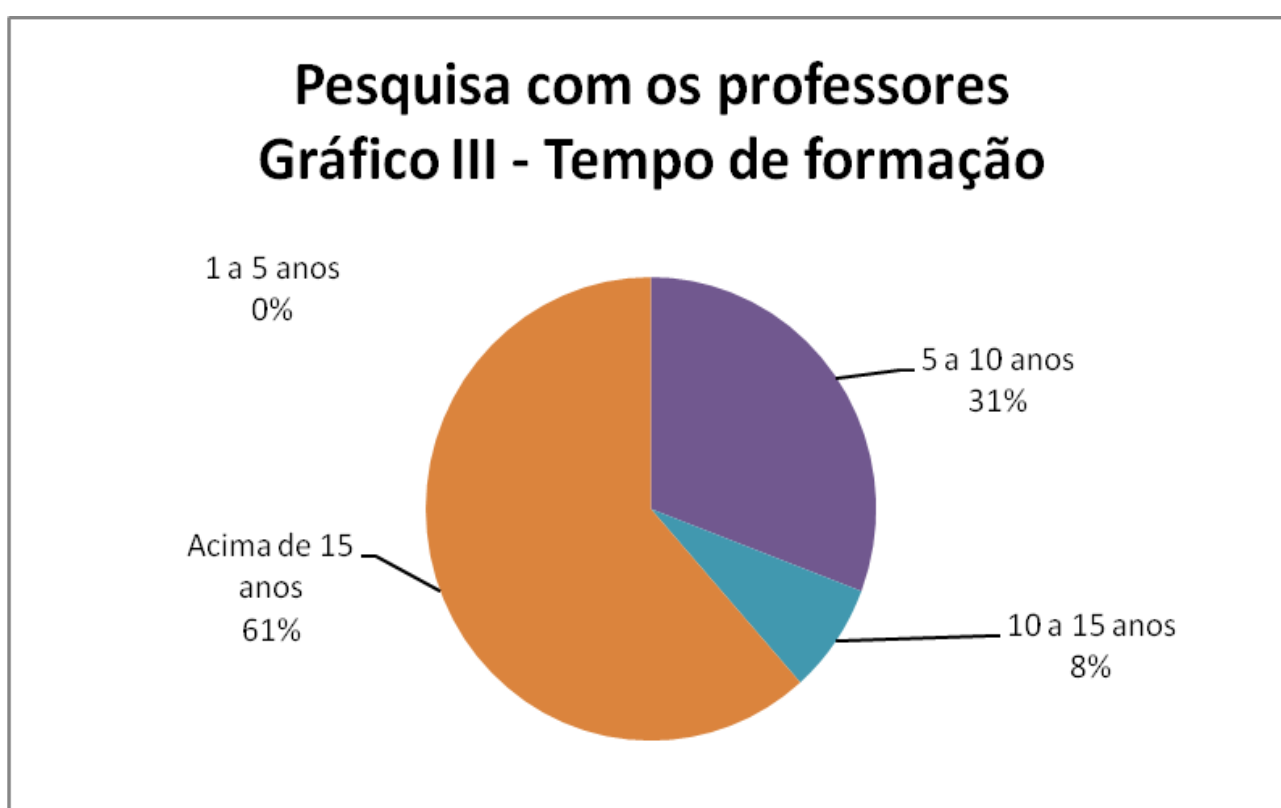
Pesquisa com os professores	
Gráfico II - Faixa-etária	
De 21 a 25 anos	
De 25 a 30 anos	
De 30 a 35 anos	
De 35 a 40 anos	
Acima de 40 anos	



Quanto à faixa etária 62% dos professores dos jovens apresentam idade acima de 40 anos, 23% têm entre 30 e 35 anos e 15% têm idade variando entre 25 e 30 anos.

7.10.3 Tempo de formação dos professores

Pesquisa com os professores	
Gráfico III - Tempo de formação	
1 a 5 anos	
5 a 10 anos	
10 a 15 anos	
Acima de 15 anos	

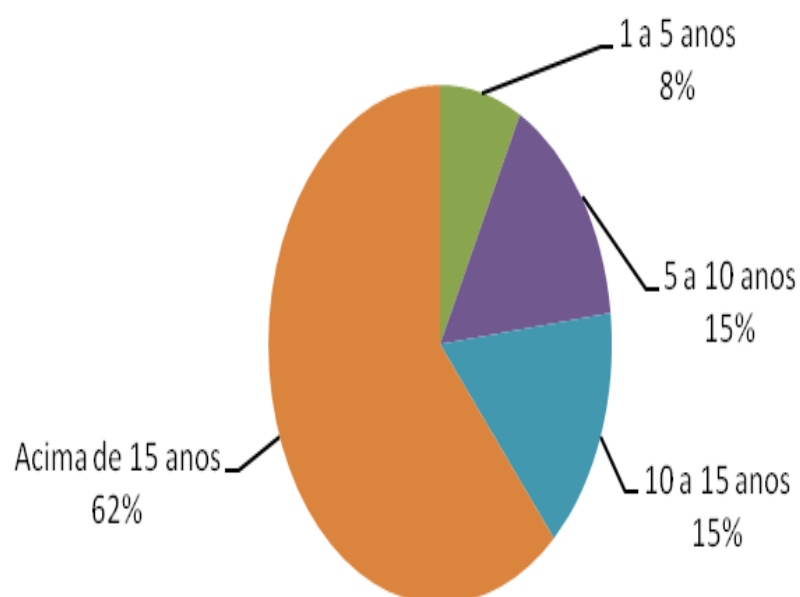


Quanto ao tempo de formação profissional, em cursos de licenciatura plena, 61% dos professores dos jovens têm mais de 15 anos de formados, 31% tem entre 5 e 10 anos e 8% apresentam de 10 a 15 anos de formação.

7.10.4 Tempo de experiência docente

Pesquisa com os professores	
Gráfico IV - Tempo de experiência docente	
1 a 5 anos	
5 a 10 anos	
10 a 15 anos	
Acima de 15 anos	

Pesquisa com os professores
Gráfico IV - Tempo de experiência docente

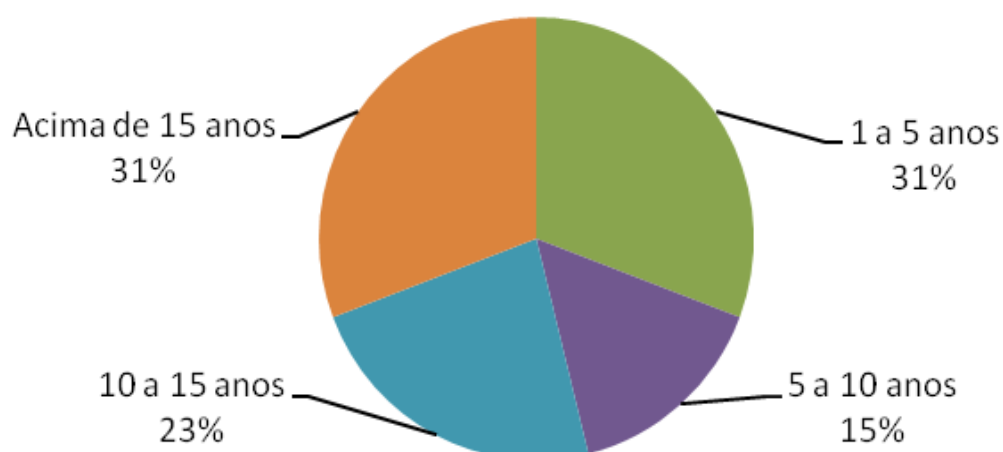


No que diz respeito ao tempo de experiência docente 62% têm acima de 15 anos, 15% de 10 a 15 anos, 15% de 5 a 10 anos e 8% têm entre 1 e 5 anos de experiência profissional como professor regente de classe.

7.10.5 Tempo de docência na unidade escolar

Pesquisa com os professores	
Gráfico V -Tempo de docência na unidade escolar	
1 a 5 anos	
5 a 10 anos	
10 a 15 anos	
Acima de 15 anos	

Pesquisa com os professores
Gráfico V - Tempo de docência na unidade escolar



Com relação ao tempo de docência na unidade escolar dos jovens, 31% tem acima de 15 anos, 31% entre 1 a 5 anos, 23% entre 10 e 15 anos de lotação na escola e 15% tem entre 5 a 10 anos.

Nesta etapa, apresentamos ao leitor como os professores definem os jovens no processo de escolarização a partir da tomada de reflexão sobre aspectos presentes no processo de formação. É importante realçar que os dados dos professores receberam o mesmo tratamento que os dos jovens, ou seja, também foram categorizados seguindo os enunciados que emergem a partir das questões problematizadas nas reuniões pedagógicas.

7.11 Quadro de categorias de análise

Categoria
Juventude
Conhecimento
Escola
Compromisso profissional
Formação

7.12 Quadro de questões problematizadas junto aos professores

Questões
A definição dos jovens
A relação jovens e conhecimento
A função da escola
O compromisso do educador
O impacto da formação para os jovens

7.13 Narrativas de professores

7.13.1 A definição da juventude

No que diz respeito à definição dos jovens que freqüentam a escola, os professores compreendem que, mesmo sendo originários da mesma localidade, eles apresentam aspectos diferenciados.

“Os jovens formam um grupo heterogêneo pois alguns já possuem responsabilidades com o trabalho, estudar, ajudar as famílias, outros ainda não possuem maturidade compatível com a idade, não apresentam qualquer compromisso, são descompromissados com a própria vida.”

Professor

P

“São jovens com estruturas familiares mal organizadas gerando reflexos em sua formação escolar e preparo para a vida.”

Professor

M

“São ansiosos e ociosos tentando descobrir o mundo e desvendá-lo, porém sem muito esforço, ou seja, asseiam por resultados mas desprezam o processo, a continuidade, a insistência; são carentes de informação, de acesso a elas e com grandes dificuldades familiares e financeiras, faltam-lhes líderes e bons exemplos.”

Professor

F

A ausência de uma perspectiva com o futuro é uma observação recorrente no depoimento dos professores quando tentam definir os jovens da escola.

“Eles não demonstram ter grandes expectativas, poderiam reagir mais quando estimulados pela escola, mas isso não ocorre, não vislumbram outras perspectivas de vida além daquelas que vivem e as dos seus familiares.”

Professor

J

“Em sua maioria percebo que os jovens não apresentam uma perspectiva positiva de futuro, são sem ambição de formação ou não percebem a escola como mecanismo de ascensão social. Contentam-se com sub-empregos que lhes proporcionem um dinheiro rápido, mesmo pouco, concentram-se em divertir-se com o que o bairro oferece.”

Professor S

“A maioria se encontra bastante confusa, sem orientações e perspectivas nenhuma sobre a vida, ou seja, suas responsabilidades e deveres com o futuro não existem, são assim mesmo sem capacidade de atingir objetivos.”

Professor J.R

Para os professores, o capital cultural das famílias, assim como a ausência de um envolvimento com o processo de escolarização são dimensões presentes quando definem os jovens da escola.

“Em geral são jovens que na possuem na família pessoas formadas, nem com muitos anos de formação, às vezes nem mesmo um, com isso penso que não é uma realidade imediata desses jovens investir em uma formação, assim ingressam e abandonam o que poderia dar-lhes uma perspectiva de futuro melhor.”

Professor J.P

7.13.2 A relação jovem e conhecimento

Quanto à relação dos jovens com o conhecimento, os professores anunciam uma relação preocupante considerando que a escola é a instituição destacada na sociedade para socializar o conhecimento produzido historicamente e ocupa-se da formação de crianças, jovens e adultos.

“Os jovens não valorizam o conhecimento, desconhecem como o conhecimento pode ser importante para o movimento pessoal e profissional.”

Professor J.R

“Não é uma realidade valorizada e imediata desses jovens a vida escolar, da leitura, da dedicação aos estudos.”

Professor P

“A relação dos jovens com o conhecimento é muito fragmentada, não conseguem perceber o motivo pelo qual estudam e nem o quanto a escola pode transformar a vida para compreender o mundo.”

Professor J

“Não vislumbram no conhecimento algo de enriquecimento pessoal, a maioria não percebe o sabe o “porque” do ensino e da escola em suas vidas.”

Professor M

Alguns professores apontam justificativas para a relação fragilizada dos jovens com a experiência do conhecimento no interior da própria escola. Essas justificativas estão atravessadas por questões relacionadas ora à família, ora à localidade, ora à própria escola e a sua função, ora a ausência de prazer no processo de ensino aprendizagem.

“As famílias dizem que têm consciência da importância da escola, dos jovens estarem aqui, porém não acompanham. Os jovens tornam-se emancipados da família muito cedo devido à ausência dos pais.”

Professor S

“Não demonstram envolvimento com o saber. Acredito que seja pela falta de estímulo e modelo do meio familiar.”

Professor J.R

“Penso que a relação dos jovens com o conhecimento decorre da própria realidade de poucas condições de vida e moradia, das pessoas da localidade, resulta num distanciamento desses jovens em relação ao universo escolar.”

Professor J.P

“A relação é muito comprometida, pois a própria escola e seu currículo não dão conta de uma proposta pedagógica que alargue esta relação com o conhecimento.”

Professor M

“Os professores não são mais modelos que poderiam criar uma relação de mais valorização do conhecimento.”

Professor P

“Eles não interagem com a aprendizagem e não vêem no estudo uma forma de ascender socialmente e apenas relacionam a escola com empregabilidade imediata.”

Professor

A

“Acredito que os jovens encaram a escola e o conhecimento como uma obrigação sem prazer, quando , na verdade, a juventude

deveria ser um momento de satisfação com tudo que lhe é apresentado, assim como a vida na própria escola.”

Professor M

7.13.3 A função da escola

Segundo os professores, a função social da escola assenta-se em desenvolver uma formação intelectual e cidadã.

“Despertar o interesse desses jovens pelo conhecimento, como tentativa não só de ascensão social como também de enriquecimento pessoal.”

Professor S

“A função da escola reside em mostrar a importância de maior envolvimento com a educação apontar perspectivas para o futuro, é de ampliar horizontes, educar dando uma cidadania e preparação para vida.”

Professor S

“A função da escola é de conscientizá-los, passar a eles os meandros históricos de como se produz, reproduz e, principalmente, se distribui conhecimento, qual a sua validade para torná-los críticos e sujeitos desse processo.”

Professor J

“Acho que a primeira e principal função da escola, nesta localidade, é despertar no jovem a importância da própria escola como projeto de crescimento pessoal.”

Professor

M

“A função da escola além de formar com o saber é mostrar como pode ocorrer uma transformação social que tanto falamos, além de fazê-los cidadãos.”

Professor E

Alguns professores questionam, criticamente, a função social da escola face à estrutura, às novas configurações, à política e à mídia.

“A escola ainda é a mesma de anos passados, não tem conseguido se adaptar às mudanças que vem ocorrendo na sociedade e com isso tem produzido um fracasso grande em sua função principal, além disso está amarrada a um sistema gestor que trabalha com jogo político da posição, assim fica secundária a função principal da escola.”

Professor J

“Sinceramente, diante da força dominadora da mídia que consegue manipular de modo massificante a formação dos jovens, é difícil saber como a escola pode exercer a sua função de orientação inicial para uma vida e de criação de uma identidade; a educação pública é controle de massa, infelizmente.”

Professor C

7.13.4 O compromisso do educador

O compromisso do educador junto a formação dos jovens é definido por:

“Instrumentalizar os jovens desenvolvendo uma educação para a autonomia.”

Professor M

“Propiciar e garantir a aprendizagem de nossos alunos envolvendo-os no processo ensino-aprendizagem que a escola realiza e defende.”

Professor J

“Inserir o jovem na sociedade para atuar de forma ativa, questionando a realidade para contribuir pra uma formação de sociedade mais igualitária.”

Professor S

“Instrumentalizá-los, dar-lhes condições e ferramentas para questionarem as estruturas, principalmente de poder, existentes, objetivando uma transformação para uma melhor distribuição de oportunidades.”

Professor M

7.13.5 O impacto da formação para os jovens

A compreensão e definição de impacto da formação oferecida pela escola aos jovens assentam-se em opiniões distintas com abordagens reflexivas e politizadas.

“Dentro do possível impacta a identidade local com suas características de racismo, de moralismo religioso, de resolução de conflitos na força.”

Professor

J.P

“Penso que o impacto na formação dos jovens é parcial pois alguns conseguem perseguir a idéia de ascender socialmente e outros não.”

Professor S

Alguns professores identificam que há um movimento de resistência dos jovens ao impacto que o processo de escolarização poderia promover em sua formação.

“Em alguns casos ela realmente não promove, não integra a desejada transformação; há uma luta de empurra-lhes “goela abaixo” um conhecimento que eles não querem, que não se vêem nele e que não estão privilegiando.”

Professor J.R

“O impacto é muito reduzido e bem pequeno porque a maioria dos alunos não valoriza o conhecimento, a carreira acadêmica, pois estão adotando valores de outros modelos como aqueles dos jogadores de futebol, modelos, artistas e cantores de funk.”

Professor P

Para outros professores, a confirmação do impacto na formação dos jovens é muito subjetiva pois existem dimensões relativizadas na própria definição de impacto observando que:

“Não temos como avaliar o impacto, mas um impacto que é possível admitir é que vejo, via a escolarização, diz respeito ao conhecimento que até então era desconhecido. O despertar pra o universo de hábitos de estudos, de leitura, de rotina escolar, sem

contar as possibilidades que podem surgir em suas vidas com esta experiência. Mas isso não temos como dizer.”

Professor E

“O impacto seria a confirmação da inserção dos jovens na sociedade e de sua capacidade de questionar estas relações, mas isso não temos como confirmar, vai depender de cada um, da experiência, da realidade que vivem.”

Professor JP

7.14 Análise interpretativa–compreensiva

Nesta etapa, apresento ao leitor, os desafios impostos a uma análise interpretativa-compreensiva sobre questões evidenciadas nas narrativas dos jovens e dos professores estabelecendo, deste modo, afirmação e correspondência mais estreita com a fundamentação teórica que atravessa o estudo.

7.14.1 Os jovens com relação à vida na periferia

No que diz respeito à vida na periferia, muitas dificuldades são apontadas pelos jovens de nosso estudo.

Ao serem questionados sobre as condições de vida, na localidade de Saracuruna, é notória a grande incidência de depoimentos que revelam a percepção e o sentimento de dificuldades quanto a vivência na região.

Além de sentirem dificuldades quanto às condições de infra-estrutura da localidade em que vivem e da oferta de serviços públicos e privados, como transporte, saneamento, abastecimento d'água, formação, saúde e lazer, apontam que sentem-se estigmatizados por discriminações e preconceitos por pertencerem à localidade, constituído, assim um desafio para 20% dos jovens.

Os jovens da periferia, embora ainda não compreendam assim, compõem um grupo em situação de vulnerabilidade social pois concentram-se em um território

vulnerável originado pelos processos econômicos, políticos e sociais que favorecem a produção da desigualdade social e da pobreza pois trata-se de um grupo populacional com muitas dificuldades de acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que devem ser providas pelo Estado, pela sociedade e pela ofertas de serviços como define Katzman(2005) enfrentando a discussão sobre vulnerabilidade social.

Além de pertencer a um grupo vulnerável, os jovens da periferia percebem que são estigmatizados quando apontam, em suas narrativas, o sofrimento de discriminações e de preconceitos por pertencerem à localidade. O estigma é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo traduzindo, aqui, pelas dificuldades que os jovens sentem na relação social cotidiana, ao identificar que conservam traços que podem impor-se para o afastamento deles.

As atitudes assumidas diante de uma pessoa estigmatizada oportunizam vários tipos de discriminações através das quais podem reduzir suas chances e oportunidades como aponta Goffman(1988).

Além de preconceitos e discriminações por pertencerem à periferia, os jovens denunciam que também são discriminados por integrarem a geração juvenil ao observarem que sofrem, por parte dos adultos, desconfianças, ou seja, muitos adultos, desconfiam da capacidade dos jovens de superarem dificuldades variadas, de investirem em processos de formação e de profissionalização; suspeitam da possibilidade de tornarem-se cidadãos.

Isso decorre também, porque os adultos, familiares, educadores, membros da comunidade, compartilham da compreensão dos muitos desafios que a juventude popular enfrenta, assim como os próprios adultos enfrentaram e enfrentam,

Em nosso estudo, os desafios definem-se pelas discriminações sociais e preconceitos, assim como pelas dificuldades de conciliar trabalho, estudo, qualificação profissional, pelo acesso a tratamento médico, pela convivência e vulnerabilidade à marginalidade, pela elevada e recorrente queixa de deslocamento entre a periferia e o acesso a serviços variados, assim como para os investimentos na formação de um capital cultural e no acesso daqueles bens culturais ausentes em sua localidade.

Quanto ao processo de exclusão social, é traduzido, inicialmente, porque os jovens habitam a periferia e esta, socialmente, é uma região de concentração de moradores de população de baixa renda, carentes de serviços básicos essenciais e

que sofrem os efeitos de longos deslocamentos para o trabalho, o estudo, o lazer, e o consumo, reforçando o ciclo de pobreza que torna-se cada vez mais difícil romper em território vulnerável.

7.14.2 A relação jovens e escola

No cotidiano escolar, por vezes, as questões que os jovens apresentam quanto à sua condição própria de jovem e aquelas de jovem de periferia não são tematizadas, não são consideradas no processo de escolarização, assim como revelam os jovens do estudo. Isso decorre da explicação que Santomé (1995) aponta sobre o silêncio e a negação das questões da cultura juvenil no currículo escolar.

Este silêncio e negação se impõem desde o processo de formação do educador que assenta-se em uma carga expressiva quanto aos conteúdos a serem transmitidos e as metodologias e estende-se, no cotidiano escolar, no desenvolvimento do projeto pedagógico.

Nas reuniões pedagógicas, grupos de estudos, planejamento e a formação continuada dos professores, realizadas pela escola dos jovens estas temáticas atravessam os debates, mas não são eleitas e aprofundadas, não tornam-se questões relevantes ou ganham um estatuto que possam fundamentar práticas ou fomentar debates dos profissionais da escola.

O processo de ensino-aprendizagem é o elemento mobilizador nos fóruns dos profissionais da escola, porém resume-se em discussões dos componentes curriculares como conteúdos, metodologias, desempenho e aproveitamentos dos educandos. As questões da subjetividade juvenil, da cultura juvenil ou da pertença dos jovens de periferia não constituem temáticas de reflexão para os professores que revelam-se mais interessados no educando enquanto sujeito de desempenho e de aproveitamento escolar.

Freire (1992) reconhece que não existe prática educativa sem conteúdos e que esta implica, ainda, em processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, tensão entre teoria e prática, entre liberdade e autoridade, porém defende que o educador reflexivo não deve centrar somente na prática educativa,

nem no educando, nem no conteúdo, nem no método, mais em compreender as relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador dos materiais, dos métodos e das técnicas (...). O problema fundamental é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que (...) o que não é possível, na prática democrática, é que o educador sub-repticiamente imponha aos educandos sua “leitura de mundo” em cujo marco situa o ensino do conteúdo (...). O papel do educador não deve omitir a sua “leitura de mundo”, mas deve salientar que há outras “leituras de mundo”, diferentes da sua, antagônicas e até aquelas que os educandos populares apresentam, defendem e elaboram (FREIRE,1992: 110-113).

Quanto aos conflitos, presentes na relação de jovens e educadores, eles podem ser decorrentes de estratégias adotadas pelos jovens para responder as tensões que vivenciam no cotidiano escolar diante das frustrações que apresentam face a baixos desempenho e aproveitamento e por não atenderem às próprias expectativas, as expectativas dos professores e serem suspeitados diante dos desafios que o processo de escolarização e de existência lhes apresentam.

Estes conflitos podem concorrer para uma retomada do processo ensino-aprendizagem com novos investimentos dos jovens e de seus educadores ou podem construir situações excludentes se os jovens adotam o retraimento porque percebem que não conseguem obter resultados satisfatórios e, portanto, dá-se a exclusão pela auto-certificação porque os jovens abandonam o ritualismo escolar e as suas regras, distanciando-se de qualquer envolvimento com as novas propostas apresentadas pelo projeto educativo como registra Dubet(2003).

No que diz respeito ao compromisso com a formação, os jovens apresentam clareza quanto à função social e política da escola identificada pela dimensão dos conteúdos eleitos e do como são ensinados. Para os jovens, o compromisso da escola assenta-se em garantir o acesso aos conteúdos e ao processo como estes são ensinados como narra a jovem Thayane de 15 anos:

“É de ensinar a gente do melhor jeito possível para que a gente possa ser um cidadão como nossos direitos (...) abrigando os jovens para entender o mundo lá fora.”

Os jovens não dissociam a articulação entre escola e sociedade. Embora admitam que muitos educandos têm dificuldades em aprender, os jovens

compreendem que a função da escola está intimamente implicada com as suas perspectivas de futuro, de vida profissional e cidadã. Isto quer dizer que percebem que o projeto educativo deve encontrar mecanismos de relacionar o que oferece com as perspectivas e expectativas dos jovens pois sabem que os seus projetos pessoais têm implicações com o projeto educativo, embora, também, encontrem dificuldades para serem reconhecidos no projeto e pelo projeto.

7.14.3 Professores, jovens e escola

O contexto cultural dos jovens de classe popular emerge da cultura socializada na periferia, assim como é determinado pelos indicadores que definem a vulnerabilidade social.

No entanto, no que diz respeito às concepções que os professores apresentam em suas narrativas estas questões não são silenciadas, mas também não alargam e aprofundam a compreensão elaborada quanto ao desempenho e ao aproveitamento do processo educativo. Para os educadores, os jovens da escola de periferia não valorizam o conhecimento escolar e desconhecem a sua importância.

Inicialmente, isto traduz uma contradição face ao que os jovens narram reconhecendo a implicação da escola com os seus projetos pessoais e profissionais, assim como o significado que tem sobre o compromisso da escola para com a formação deles.

Logo, parece existir aqui uma abordagem que precisa ser problematizada no debate do projeto educativo, pelos educadores, revelada pela ausência de sintonia entre o que narram educadores e educandos quanto ao conhecimento escolar.

A seguir, quando os professores justificam o distanciamento dos jovens para com o conhecimento que a escola promove, eles o fazem relacionando a questões como a família, a localidade, a própria escola, a ausência de prazer, ou seja, utilizam os indicadores do próprio contexto social dos jovens populares para justificar a ausência de mobilização pelos conhecimentos ensinados pela escola.

No entanto, cabe ressaltar que tanto os jovens, quanto a escola, assim como os professores e o projeto educativo que desenvolvem estão situados e marcados por este contexto social e cultural. Assim, é preciso que os educadores, na verdade,

problematizem não somente o contexto, mas o próprio projeto pedagógico concebido para aqueles jovens reais, filhos da classe popular, assentados em localidade de periferia urbana, que integram grupo de vulnerabilidade social, que são estigmatizados e sofrem processos de exclusão social com suas distintas abordagens. É preciso compreender que a exclusão é social e não individual, que ela é produzida, no interior da escola, pelos conflitos, pelos valores, pela cultura escolar, pela cultura dos professores, pela cultura dos jovens, pelo não reconhecimento e aceitação da hibridação cultural, pela negação e pelo silêncio de saberes, práticas e concepções que estão presentes no cotidiano escolar e que merecem ser refletidas.

A escola, os jovens e os professores estão todos inseridos neste contexto cultural e, portanto, não podemos esquecer que é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam interesses de grupos dominantes.

Os professores participam da cultura dos jovens e os jovens participam da cultura dos professores, todos os indivíduos participam, compartilham de outras culturas porque as fronteiras, mesmo colocadas pela cultura escolar neste caso, não são intransponíveis, movimentos de imposição e de resistência são instituídos no cotidiano escolar pelos sujeitos. Assim, também, tematizar as questões da juventude de periferia no cotidiano escolar de forma mais profunda e os desafios para a formação de jovens populares, parece condição de extrema relevância para a efetivação de um projeto de escolarização incluyente pois a cultura escolar é tensionada pela cultura juvenil, pela cultura popular e pela cultura da própria periferia onde a escola insere-se.

Assim, sendo, para o enfrentamento destas questões é preciso que a própria instituição com a sua cultura escolar praticada pelos professores, alunos, profissionais, pelas concepções, rituais e processos gerados, possa romper com o distanciamento que existe entre o projeto educativo e o seu impacto junto à formação dos jovens que compõem a escola de periferia. Reconhecendo e assumindo o verdadeiro compromisso para afirmação de uma educação incluyente e democrática que, historicamente, ainda é uma demanda na sociedade brasileira.

Essas são perspectivas que apontamos para todo o processo de escolarização e para os sujeitos implicados com a formação dos jovens de periferia para (re)significar o sentido da escola, o sentido do projeto educativo praticado por

educadores e educandos. Contribuindo, deste modo, para a instrumentalização e para a inserção dos educandos para que sejam capazes de realizar os seus projetos pessoais, profissionais e políticos, ou seja, um projeto de perspectiva de inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Daquilo que eu sei

Ivan Lins e Victor Martins

Daquilo que eu sei

Nem tudo me deu clareza

Nem tudo me foi permitido

Nem tudo me deu certeza

Daquilo que eu sei

Nem tudo foi proibido

Nem tudo foi possível

Nem tudo foi concebido

Não fechei os olhos

Não tapei os ouvidos

Cheirei, toquei, provei

Ah! Eu usei todos os sentidos

Só não lavei as mãos

E é por isso que eu me sinto cada vez mais limpo

Cada vez mais limpo

Cada vez mais limpo

Diante desta etapa, onde devo anunciar as considerações finais, mesmo sem querer realizá-las ou compreendendo que é impossível colocar um ponto final, desejo mais uma vez convocar o leitor para esclarecê-lo de que minha proposta de *olhar e reparar* os jovens de escola de periferia urbana, na localidade de Saracuruna, não se esgota aqui porque, na verdade, o cotidiano escolar é dinâmico, *é um movimento que a imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade. Os opostos se cruzam, se tecem, se aproximam, se distancia, indicam rupturas, promovem encontros,*

convivem nas contradições, criam um movimento difícil de se percebido, traduzido. (...) há sempre possibilidades, perspectivas, informações, conexões, interpretações distintas das que assumimos .Muitos caminhos, muitas escolhas, muitos abandonos, a impossibilidade de uma dada escolha cria a impossibilidade de escolher não a ter no momento seguinte (ESTEBAN,2003)

A escola continua junto a praça com os seus jovens e com aqueles novos ingressantes que chegam trazendo as suas questões, as suas tramas, os sentidos que emprestam e que poderão ser (re)significados no projeto de escolarização, os professores permanecem, a cultura escolar segue tensionada pela dinâmica da própria vida, do tempo e dos sujeitos históricos, as tramas de exclusão, da vulnerabilidade social, dos estigmas, das culturas de periferia, de jovens, do contexto histórico, social e político continuam atravessando a escola com suas distintas abordagens.

Compartilho com Santos (1995) *que cada um de nós e todos nós somos um rede de subjetividade*. Com certeza, assim como fui subjetivado por estas questões de estudo, como escolhi e fui escolhido por esta temática, a minha subjetividade me conduziu por itinerários onde foi possível fazer um recorte, reparar algumas coisas diante de tantas outras. Neste itinerário tomado nem tudo eu consegui reparar *pois só é possível enxergar aquilo que compreendemos* como diz Maturana. Assim, entendo que nesta minha caminhada, junto a escola de periferia, junto aos jovens, olhando e reparando, muitas coisas permanecem ora porque não foram enxergadas, ora porque não foram compreendidas, ora porque devem permanecer para que outros as tomem como objeto de reflexão, para que novas perguntas possam ser elaboradas, perseguidas e aventadas em busca da compreensão, da geração do conhecimento.

A ocultação daquilo que ficou ausente de ser reparado, ou que reparado não fora explicado resulta da condição de que nem tudo eu compreendera e, portanto, nem tudo foi possível ver mesmo reparando. Algumas questões da escola dos jovens da localidade permanecem ainda ocultas e inseridas no contexto, assim não esgotam neste estudo como também sustentará novas iniciativas para investigações por outros olhares, por outros sujeitos, por outras abordagens.

Daquilo que eu sei

Historicamente, a relação que a classe popular tem com a escola é da escola negada, é da luta por escolarização das crianças, dos jovens e adultos das camadas menos favorecidas da sociedade, como vimos nos períodos apresentados da história da educação brasileira, em decorrência de oportunidades reduzidas, de acesso e de permanência efetiva, isso sem abordarmos a questão da qualidade do ensino oferecido, dos processos que incluem para certificar a exclusão.

A escola, inicialmente, não surge para a escolarização da classe popular, não surge implicada com o compromisso de instrumentalização, com proposta de formação de uma classe dirigente originária do povo. Pelo contrário, a educação brasileira sempre esteve implicada com a formação das elites dirigentes. O protagonismo da classe popular, no processo de escolarização, dá-se pela convocação para a qualificação de mão-de-obra para o fortalecimento do desenvolvimento econômico sem, necessariamente, gerar benefícios e impactos mais sólidos na vida da classe trabalhadora. O protagonismo das crianças e dos jovens da classe popular dá-se pelos indicadores de elevada reprovação, repetência e abandono da escolarização, da promessa da escola como mecanismo de ascensão social, ou seja, pelo fracasso escolar marcado e datada historicamente quando da demanda e do ingresso da classe popular à escola.

Os processos de industrialização e de urbanização seduziram e aviltaram a condição de homens e mulheres da classe trabalhadora e de seus filhos, gerações inteiras foram seduzidas pela cidade como promessa e sentido de vida quando 82% da população brasileira ocupam a região urbana do país e estas tramas de expansão decorrem das políticas e projetos, mas também da livre especulação, dos deslocamentos populares para as periferias definindo o conteúdo social da periferia em extrato sócio-populacional vulnerável, desigual, ausente das ações do Estado e de suas políticas. A indústria e a urbanização recrutam junto às classes populares a sua mão-de-obra, mas não garantem-lhes condições dignas de trabalho, renda e consumo, habitação, saúde, lazer e educação; os assentam em periferias urbanas, definidas por territórios vulneráveis, onde a invenção da cidadania é sempre regulada pelos processos excludentes com suas abordagens diversas e distintas.

Compreender a juventude implica contextualizá-la historicamente, culturalmente, socialmente e não apenas identificar os processos de construção de sua identidade. Na verdade, é preciso compreender que assim como as culturas são múltiplas, não podemos universalizar o conceito e as condições da juventude

sobretudo quando tratamos de jovens de periferia urbana, jovens marcados pelas suas tramas culturais, sociais, políticas, geográficas, por processos de vulnerabilidade, de exclusão e de estigmas.

A própria cultura juvenil e local, assim como fortalece a identidade das pessoas e grupos, o reconhecimento em suas práticas, concepções e modos de escolhas, também contribuem para os processos de exclusão quando do enfrentamento da cultura escolar, da cultura de educadores e demais profissionais da escola. Os rituais, o modo de organização curricular, a seletividade e a classificação, a inflexibilidade de normas e regras, tudo isso são mecanismo que sustentam a burocracia escolar, mas também operam para a exclusão escolar e de outras exclusões sociais considerando que a ausência de um projeto de escolarização fortalecido implica na produção de novos sentidos para os jovens e na perseguição de projetos pessoais, profissionais e políticos que poderiam fortalecer perspectivas includentes para a juventude.

A cultura juvenil esta relacionada ao espaço onde ela se desenvolve e influencia outros contextos, assim como a localidade define também a cultura juvenil e escolar. A cultura escolar é situada, delimitada pelas concepções, sentidos e práticas educativas; é situada, mas também ultrapassa os fronteiras dos muros escolares porque interage também com outras culturas.

Os jovens do nosso estudo são apreensivos com o futuro, sabem que precisam buscar oportunidades para além daquelas oferecidas na periferia, enfrentam dificuldades pontuadas pelos indicadores de uma periferia com questões de deslocamento, transporte, abastecimento, saneamento, inundações, insegurança e violência, oportunidades reduzidas de trabalho e geração de renda, assim como os seus familiares, ausência de oportunidades e espaços para formação complementar e qualificação profissional, para acesso e consumo de bens materiais, culturais e de opções de lazer. São desafiados pela distância entre a periferia e o centro, pela discriminação social e por preconceitos, pela conciliação de atividades de trabalho e estudo, pela ausência de tratamento médico, pela convivência e vulnerabilidade aproximada com a marginalidade.

Os jovens incomodam-se com o preconceito do adulto, com a miséria, com a inserção profissional, com a falta de compromisso político, com a violência e com as dificuldades para uma formação de qualidade.

No cotidiano escolar, reconhecem a responsabilidade de que a escola é destacada socialmente pela competência de educá-los, que a escola deve apresentar um compromisso para com a formação deles, mas apontam também dificuldades, em seu interior, definidas pelos conflitos, exigências, práticas de seletividade e classificação, de dificuldades para aprender os conteúdos transmitidos, de dificuldades em reconhecerem-se na cultura escolar e na articulação da sociabilidade juvenil com os apelos e exigências dos professores às responsabilidades das tarefas com educandos, pela cobrança e expectativas quanto ao desempenho e aproveitamento escolar, quanto à dificuldade de incursão em instâncias colegiadas e de participação, de serem ouvidos com suas opiniões, críticas e reivindicações, ou seja, de romper com a cultura do silêncio de suas vozes e da compreensão que são jovens em processo de formação; apontam mecanismos que investem em expulsar deles a condição juvenil, se seqüestrar a etapa da juventude face ao apelo da cultura escolar ao educando.

Quanto às relações interpessoais com os seus educadores, os jovens apontam tramas de afinidades e de conflitos, mas entendem que a qualidade relacional sempre dependerá do educador para orientar porque ele é o adulto do processo.

No que diz respeito à implicação da escolarização com os seus projetos pessoais, os jovens revelam clareza tanto quanto à elaboração inicial de sentidos, quanto das contribuições para perspectivas futuras, embora alguns desconfiem da possibilidade da escola em garantir certezas. No entanto, os jovens, também, apontam existência de lacunas no projeto educativo para incentivá-los à formação e à participação, assim como reclamam à oferta de outros componentes curriculares considerando o contexto local, cultural e social onde vivem, estudam e trabalham. Defendem a ampliação da oferta para continuidade dos estudos e propõem elevação da qualidade do ensino e da melhoria da infra-estrutura escolar.

Quanto aos professores dos jovens, estes revelam clareza quanto à função social e política da escola, assim como definem o compromisso profissional. No entanto, apontam dificuldades em consolidar o que compreendem e defendem com as práticas denunciando questões do contexto local, familiar, escolar, questões de classe como impedimento para a elevação e afirmação de uma escolarização de qualidade para os jovens, ou seja, eles têm o diagnóstico porém não conseguem dar tratamento às questões, traduzindo uma complexidade pois precisam enfrentar o

desafio de agregar à formação qualidade e garantir que os jovens populares realizem o direito à educação, à inclusão social e à realização de uma vida cidadã.

A maior parte dos professores responsabiliza os próprios jovens e as famílias pelos fracasso produzido no processo de escolarização. Não compreendem que os jovens, assim como os seus familiares e todos os que integram a periferia sofrem determinações dos processos de exclusão, não articulam que a exclusão é elaborada socialmente e não individualmente, mesmo a exclusão escolar é uma produção protagonizada pela trama da cultura escolar. Portanto, embora os jovens e famílias não sejam isentos de compromisso e tenham responsabilidades pela inserção social, a maior parcela recai sobre esferas e estruturas que eles não têm poder de decisão. Parece que não percebem as determinações sociais, como se houvesse uma naturalização, na vida cotidiana, das desigualdades sociais, como se os jovens da escola de periferia fossem imunes à vulnerabilidade, à exclusão, ao estigma e que as determinações sociais não trouxessem implicações à escolarização. Mas, na verdade, este posicionamento dos professores dos jovens populares decorre das próprias experiências e história de vida dos professores da escola. Todos eles têm origens em famílias de trabalhadores, foram educados em escolas públicas de bairros populares, enfrentaram dificuldades e dilemas em suas trajetórias de vida e de estudantes, semelhantes as dos jovens, para conseguir afirmar a inclusão social e tornarem-se cidadãos, assim incorporam dimensões da ideologia liberal, no enfrentamento dos desafios que a prática educativa de professor de periferia esta implicada, para justificar o projeto educativo que praticam

A exclusão, por vezes, também decorre da prática dos professores que, originários das classes populares, tiveram que superar dificuldades para realizar um projeto de vida incluyente e cidadão, superando as determinações sociais, assim compreendem que e defende que com força de vontade cada jovem pode conseguir. No entanto, não enxergam que as tramas são distintas, que a elaboração de sentidos para escolarizar-se são enfraquecidos pelas necessidades imediatas, que a definição de um projeto de escolarização para os jovens populares é atravessada por uma diversidade de questões de ordem pessoal, familiar, social, cultural, política, econômica, histórica, etc.

Os processos de exclusão social denunciado pelos jovens não são individuais, são socialmente produzidos e, neste caso, reúnem aspectos da industrialização, da urbanização e periferização, ou seja, trazem as marcas e as

implicações das determinações sócio-político-econômicas e da própria cultura escolar.

Nas camadas populares, a escola já foi considerada como mecanismo de ascensão social. Os pais e responsáveis das classes populares conservavam expectativas sobre a promessa da educação e sobre os professores de seus filhos ao atribuir-lhes confiança, esperança, exigência para que fossem competentes na tarefa de escolarização. Essa crença era fundamental para a manutenção dos jovens no sistema de ensino, mesmo porque a ocupação com os estudos sugeria para as famílias uma atitude de proteção pois retirava a juventude da rua e a protegia da violência, sobretudo, imposta às classes populares residentes nos grandes centros urbanos e em suas periferias. Estudos sobre mobilidade social na sociedade brasileira

Podemos afirmar que entre o movimento de ampliação do sistema educacional e de elevação das taxas de matrículas, diante da demanda por escolarização e a oferta, existe uma lacuna que também ainda diz respeito à efetivações do poder público no que diz respeito à uma política de democratização do acesso, da permanência e do êxito dos educandos das camadas populares no sistema educacional. Porém, atuando junto a cotidianidade de jovens, inseridos em escola de periferia, defendo que há implicações do processo de democratização do ensino que precisam ser respondidas pelo projeto pedagógico, no interior da escola, de autoria de seus profissionais para o atendimento efetivo de um processo de escolarização comprometido com a inclusão social dos jovens educandos.

Portanto, compreendo que ainda precisamos estudar e responder aos desafios de uma educação realizada em territórios demarcados pelas desigualdades sociais e pelas informações que os indicadores sociais apontam. Acredito que uma pesquisa educacional, implicada no cotidiano escolar de periferia, reúne um compromisso sócio-político implícito em cada etapa configurada desde a aproximação com a temática, atravessado pela acolhida das questões construídas no embate da vivência e pelo próprio movimento que a atividade de pesquisa desencadeia.

Como professor, inserido na trama escolar de educação pública que atende jovens de periferia no Ensino Fundamental, defendo que realmente, não há como deixar as questões que o processo de escolarização demanda entre as práticas de

in/exclusão fora de uma agenda política e, sobretudo, reflexiva e investigadora, pois os movimentos de compreensão e de análise a produção de um projeto educativo não podem ser considerados insignificantes diante de uma instituição identificada e assumida socialmente com a função específica de educar a juventude. Esta relação social e política entre estado, escola e sociedade não é abstrata e descompromissada, porém assentada em práticas sócias, princípios humanos, institucionais e educativos democráticos, em sujeitos mediadores entre o dever do estado, o direito de cidadão e o compromisso de uma categoria profissional para com um segmento que reconhece a instituição educação como coadjuvante de inserção e de emancipação social e, cada vez mais, tão anunciada e requerida pelas diretrizes de agentes como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, face aos processos de globalização preocupados com o fomento de uma pedagogia produtiva e da afirmação do estado mínimo preocupado em fazer com que o cidadão, possa cada vez mais, desvincular-se das exigências que definem a mediação sociedade e estado e desenvolver habilidades e competências promotoras de sua própria invenção das condições de sobrevivência.

Assim, entendo este estudo também se inscreve como parte integrante de uma política que, enquanto atitude de reflexão, concorre para fomentar o debate das questões da juventude de classe popular e educação, resultando em reais possibilidades de compreensão, análise e intervenção no projeto pedagógico de formação de jovens de uma escola pública de periferia na região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, como já dito, este estudo não se esgota, há necessidade de ampliar os debates, de tematizar questões da escolarização da juventude de periferia, sobretudo, porque ainda são reduzidas as pesquisas e reflexões na perspectiva de articular educação em periferias urbanas.

Portanto, o presente estudo, apresentado ao leitor, trata-se de uma inserção de aproximação neste contexto, promovendo uma atitude reflexiva sobre jovens de periferia urbana e escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Cenas Juvenis. Scritta, 1994.

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In Revista Brasileira de Educação. n.5. Set/ut/Nov/Dez, 1997.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Antologia Poética. SP. Abril Cultural, 1982.

ANDREAS, Flinter. In BRITO, Sulamita de. (org.). Sociologia da Juventude I. RJ: Zahar Editores, 1968.

ARANTES, Antonio Augusto. O que é cultura popular. 11ª ed. SP: editora brasiliense, 1986.

BARROSO, João. Factores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva. A reconfiguração do contrato social moderno. Novas cidadanias e educação, 1998.

BASI, Alfredo. Dialética da colonização. SP: Companhia das Letras, 1992.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. SP: Summus, 1984.

BOFF, Leonardo. O despertar da águia. Petrópolis, Vozes, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas. 4ª ed. SP: Edusp, 2008.

CARRANO, Paulo César. Angra de Tantos Reis. Tese de Doutorado. ESSE/UFF, 2000.

CARVALHO, Célia P. de. Ensino Noturno. SP. Cortez, 1994.

CASTRO, Mary Garcia. ABRAMOVAY, Miriam. Juventude no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas. Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino-Americana de População, ALAP, Caxambu, MG. Set, 2004.

CERTEAU, Michael. A Invenção do Cotidiano: artes do fazer. Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). Caminhos Investigativos I. Novos olhares na pesquisa em educação. Ed. Mediação. Porto Alegre, 1996.

CHAUÍ, Marlena. Convite à filosofia. SP: Ática, 1994.

CHASSUDVSKY, Michel. A globalização da pobreza. SP: Moderna, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. RJ, DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa, SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação. n.23, mai/jun/jul. Agosto, 2003. p.23-61

CRESPI, Franco. Manual da Sociologia da Cultura. 1ª ed. Lisboa: Editora Estampa, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação. SP, v.23, n.1/2, jan/dez, 1997.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Amar se aprende amando. Antologia Poética. SP: Abril Cultural, 1982.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa. n 119. p.29-45, julho, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. RJ: Vozes, 1995.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O que é afinal Estudos Culturais. 3ª ed. BH: Editora Autentica. 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In GARCIA, Regina Leite (org.). Método: Métodos e Contramétodo. SP: Cortez, 2003.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. (org.). Novos Enfoques da Pesquisa Educacional. SP: Cortez. 4ª Ed. 2001.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. A formação do professor pesquisador no núcleo de estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade da PUC-SP. In LINHARES, Célia. Políticas de Conhecimento: velhos contos, novas contas. Niterói: Intertexto, 1999.

FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. 4ª ed. SP: Editora Moraes, 1980.

FORRESTER, Viviane. O Horror Econômico. Unesp, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Paz e Terra,1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança.Paz e Terra.1992.

GAGNEBIN, Ana. Walter Benjamin. Os cacos da história. Ed. Brasiliense,1982.

GENTILI,Pablo A.A.,SILVA, Tomaz Tadeu da .(orgs.).Neoliberalismo, qualidade total e educação. 2ª ed.RJ,Vozes, 1995.

GADOTTI,Moacir. Escola Cidadã. 5ª ed. SP,Cortez,1999.

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In GADOTTI, Moacir.

ROMAÃO, José E. (orgs.).Autonomia da escola: princípios e propostas.5ª ed. SP: Cortez, 2002. LÜDKE, Menga. A complexa relação ente o professor e a pesquisa. ANDRE, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. SP: Papirus, 2004.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. 8ª ed. SP:Ática, 2001.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano.

GARCIA, Regina Leite.(org.). Método: Métodos e Contramétodo. SP: Cortez2003.

GARCIA, Regina Leite. Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação.RJ: Relume Dumará,1995.

GENTILI, Pablo. A. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas 2º ed. RJ: Petrópolis,1995.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. RJ: editora Guanabara, 1988.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. Educação, pobreza e desigualdade social no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipadora.Brasília: Liberlivro, 2009.

GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais na faculdade de educação. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.).Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Eloísa. Escolas, galeras e narcotráfico. Ed.UFRJ,1998.

GOHN,Maria da Glória.Movimentos Sociais e Educação.SP:Cortez,1992.

HOLANDA, Sergio Buarque. Raízes do Brasil. 26ª SP: Companhia das Letras, 1995.

KRESS, Gunther. Entrevista. In LINHARES, Célia. GARCIA, Regina Leite, João Cabral de Melo. Serial e Ontes .RJ: Nova Fronteira,1997

LASSANCE, Antonio. Brasil: jovens de norte a sul. Condições juvenil no Brasil contemporâneo .

Leite.(orgs.).Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais. SP:Cortez, 1996.

LEVI, Giovana, SCHMITT, Jean –Claude.(org.). Histórias dos Jovens. Companhia das Letras. Vol. 1 e 2, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. In Cadernos de Pesquisa. V.36 n.129. SP: set./dez, 2006.

LYOTARD, Jean François. A condição pós-moderna.10ª Ed. RJ: Jose Olympio, 2008.

LÜDKE, Menga. A complexa relação ente o professor e a pesquisa. ANDRE, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. SP: Papirus, 2004.

MALTELART. Armand. NEVEU, Erik. Introdução aos Estudos Culturais.SP: Parábola editorial, 2004.

MOYSÉS, Lúcia. O Desafio de Saber Ensinar. 9ª ed.Campinas, SP.Papirus,1994.

MELUCCI,Alberto. Juventude, tempo, movimentos sociais. In R Revista Brasileira de Educação.n 5 e 6,Mai/Dez,1997. MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. SP: EPU,1986.

MINAYO, Cecilia. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 5º de. RJ: Vozes,1996

MOURA Rosa. ULTRAMARI, Clovis. O que é periferia urbana. SP: editora brasiliense, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio. et AL. Para quem pesquisamos , para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. SP: Cortez,2001.

NIDELCOFF, Maria Teresa. 17ª ed. Brasiliense1983.

PASOLINI, Pier Paolo. Os jovens Infelizes. Ed.Brasiliense,1990.

PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. 3ª ed.SP,Ática, 2000.

QUINTANA, Mario. Rua dos cataventos e outros poemas: Quintana de bolso. Porto Alegre: L e PM, 2006.

RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. 9ª ed. Sp: Cortez, 1992.

SANCHIS, ENRIC. Da Escola ao Desemprego. Agir, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Educar e conviver na cultura global: as exigências a cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁ, J. Gimeno. A educação que ainda é possível. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCOTT, John (org.). Sociologia: conceitos-chave. RJ: Zahar, 2010.

SANTOS, José Luiz. O que é cultura. SP: editora brasiliense, 2003.

SANTOS, Milton. Território e Sociedade. Entrevista. SP: Perseu Abramo, 2000.

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar em Revista. n. 28. Curitiba. jul/dez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais?. 3ª ed. BH: Editora Autentica, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudo sobre juventude em educação. USP, 1996.

KRESS, Gunther. Entrevista. In LINHARES, Célia. GARCIA, Regina Leite, João Cabral de Melo. Serial e Ontes. RJ: Nova Fronteira, 1997.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. In Sovik,

Liv. (org.), BH: Editora UFMG, 2003. pág. 26-100.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. 4ª ed. RJ: Paz e Terra, 1992.

SCALON, Celi. (org.) Imagens da desigualdade > BH: Editora UFMG. RJ: IUPERJ/UCAM, 2004. Humanitas.

SANTOMÉ, Jurgo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, Tomaz Tadeu. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995

SANTOS, Boaventura de Souza. (org.) A Globalização e as Ciências Sociais. SP: Cortez, 2002. pág. 25-102.

SANTOS, Milton. Território e Sociedade. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. RJ: Record, 2003.

SILVA, Antonio Carlos da, A poesia da ciência do cotidiano: por entre pesquisa e saberes. Linguagem em Revista. RJ: ano 3. n.5, 2006. pág. 75-83.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo. Brasil. Investigações geográficas. Boletim del Instituto de geografia. UNAM. n.54. 2004, PP. 114-139.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. USP, 1996.

SCHAVASBERG, Benny. Tendências e problemas da urbanização contemporânea no Brasil. In CASTRIOTA, Leonardo Borci. (org.). Urbanização brasileira. BH: c/Arte, 2003.

VIANNA, Hermano. (org.). Galeras cariocas. RJ: Ed. UFRJ, 1997.