

O LUGAR DA ESCOLA NA VIDA DOS JOVENS E O LUGAR DOS JOVENS NA VIDA DA ESCOLA

Berenice Corsetti¹

Elisete Enir Bernardi Garcia²

RESUMO

O trabalho apresenta os principais resultados de pesquisa relacionada à política e gestão educacional, a partir dos desafios colocados pela abordagem da questão da juventude no espaço-tempo da escola. O objetivo principal da pesquisa foi perceber se a escola de Ensino Médio converge com as aspirações da juventude que nela se encontra. O trabalho desenvolveu-se em duas escolas públicas de ensino médio do município de São Leopoldo/RS/BR, nas quais os interlocutores empíricos foram: a equipe diretiva, professores e jovens que se encontram no espaço-tempo escolar. A investigação desenvolvida oportunizou a percepção de inúmeras especificidades dos jovens, o que oferece, aos professores e gestores, elementos para uma ação que resgate o papel socializador da escola, exigindo conceber a juventude em sua multiplicidade (juventudes), bem como uma nova ênfase das políticas públicas e o redesenho do espaço-tempo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude - espaço-tempo escolar - política e gestão educacional - protagonismo juvenil.

THE ROLE SCHOOL PLAYS IN YOUNGSTERS' LIVES AND THE ROLE YOUNGSTERS PLAY IN THE SCHOOL LIFE

Abstract

The present work aims at presenting the main results of a research related to educational policy and management, both seen through the challenges of approaching the theme of youth in the space and time of school. The main objective was to realize whether or not High School agrees with the aspirations of the young people who are currently attending it. The research took place in two public high schools located in the city of São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brazil, and the empirical interlocutors were the Directive Department, the teachers and the students in that particular space and time. The investigation hence developed made possible the perception of a number of specific details concerning the students, thus offering elements teachers and school directors can use to promote the recovery of the socializing role of school. Such recovery demands the understanding of youth in its multiple aspects (youths),

¹ Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS/São Leopoldo/RS.

² Mestre e doutoranda em Educação; professora da rede municipal de Ensino de São Leopoldo/RS; integrante da Coordenação Pedagógica da SMED/São Leopoldo/RS.

besides giving new emphasis to public policies and the redesign in the school's space and time.

KEY WORDS: Youth – school's space and time– educational policies and management – youth protagonism.

Introdução

Este texto pretende contribuir com a reflexão relacionada à política e gestão da educação, a partir dos desafios colocados pela abordagem da questão da juventude no espaço-tempo escolar. As considerações que apresentamos integram uma investigação mais ampla que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a partir do seguinte questionamento: Como a escola de ensino médio pode ser um espaço-tempo de protagonismo juvenil e se constituir “agora para a vida”?³

O objetivo principal da pesquisa foi investigar se a escola de ensino médio corresponde às aspirações da juventude que nela se encontra. Através da pesquisa *in loco*, buscamos compreender as aspirações da juventude e dos professores. O foco do olhar tentou captar **o lugar da escola na vida dos jovens e o lugar dos jovens na vida da escola**, na tentativa de entendermos o que acontece no interior da escola. Para tanto, lançamos questões que ajudaram a compor as categorias de análise da investigação: Como se organizam os jovens no espaço-tempo escolar?; O que os jovens pensam da escola e de si mesmos?; Como os educadores enxergam os jovens no espaço-tempo escolar?; Qual o grau de influência que o jovem exerce sobre a escola e vice-versa?; Do que se ocupa a juventude?; Como os jovens estão “sendo”, nas suas inquietações, nas suas referências, nas atividades, nas trocas e nos diálogos?.

Na expressão espaço-tempo escolar, o espaço está representado pela escola, pela modalidade de ensino médio; o tempo, pela presença, hoje, do jovem na escola. Neste espaço, neste tempo, o jovem encontra elementos orientadores/desorientadores para organizar suas ações; por isso, o espaço-tempo escolar foi analisado como

³ A Pesquisa “Um estudo sobre a juventude e espaço-tempo escolar”, de autoria de Elisete E. Bernardi Garcia e orientação de Berenice Corsetti, 2005.

espaço social elaborado pelos jovens, sem desconsiderar que o espaço é político e ideológico, pois a escola se insere em um contexto social.

O estudo do ensino médio foi feito através do enfoque da juventude e sua relação com a escola. Tendo em vista que a educação média carece de uma identidade própria é que faz-se necessário problematizá-la no contexto de um mundo globalizado e de políticas públicas, orientadas pelos organismos internacionais.

A investigação foi delineada a fim de analisar os jovens em espaço-tempo escolar para entender como esse espaço contribui para sua formação individual e coletiva, através das atividades cotidianas do contexto escolar, sem desconsiderar o contexto além da escola, o contexto sócio-histórico da vida dos jovens.

Através de interlocutores teóricos, rompemos com a idéia da juventude ser um grupo homogêneo, com características comuns a uma idade, e passamos a tratá-la como *juventudes*. Considerando que muitos são os modos e as possibilidades de “ser jovem”, optamos pelo pressuposto de que o lugar social e o trabalho, isoladamente, não definem mais a identidade dos indivíduos.

A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas públicas do município de São Leopoldo/RS, instituições estas de ensino médio, nas quais os interlocutores empíricos foram a equipe diretiva, professores e jovens que se encontram no espaço-tempo escolar.

O entrelaçamento das políticas públicas e a educação básica no cenário brasileiro

Vivemos, no Brasil, um cenário de muita reflexão sobre as questões vividas pela juventude e com isso torna-se um momento propício para garantir políticas públicas de/para/com os jovens como direito dos jovens. No entanto o “atendimento desses direitos exige um olhar atento para suas especificidades” (FREITAS e PAPA, 2003, p. 8).

Destaca-se que os jovens brasileiros, principalmente das classes mais empobrecidas, de acordo com pesquisa da UNESCO (2004)⁴, vivem uma situação crucial, que se expressa através dos índices de homicídios, acidentes de transportes e suicídios. Em conjunto, essas três causas são responsáveis por mais da metade dos óbitos juvenis.

Conforme os indicadores sociais do IBGE (2004), entre 1993 e 2003, aumentou de 40,7% para 60,9% o número de adolescentes entre 15 e 17 anos de idade que tinham o estudo como atividade exclusiva. No entanto, o envolvimento exclusivo com o estudo vai decrescendo à medida que aumenta a faixa etária: somente 30,4% dos jovens entre 18 e 19 anos e 11,7 dos jovens entre 20 e 24 anos se dedicam exclusivamente ao estudo. Os dados ainda revelam que 58% dos jovens de 15 a 24 anos dividem suas atividades laborais com o estudo e 82% deles, na mesma faixa etária, só trabalham, portanto não estão estudando.

Além dos dados citados, nossa pesquisa, também revelou que a disfunção idade-série passa dos 50% no ensino médio. Mesmo com a melhoria registrada pelos índices de escolaridade apontada pelo censo de 2000 e pelos indicadores sociais do IBGE (2004), a grande maioria dos jovens brasileiros não consegue garantir o seu direito de escolaridade “pós-obrigatória”. Muitos são levados a sair da escola a fim de trabalhar para se sustentar ou a dividir o tempo de trabalho com estudo, o que acarreta pouco tempo e disponibilidade para estudar.

Tais dados reafirmam e apontam para a necessidade da implementação de políticas públicas de/para/com os jovens em todas as esferas municipais, estaduais e federais, não esquecendo do alerta de Sposito (2003) de que as políticas públicas não devem permanecer como estado de coisas, mas, sim, como problemas de natureza

⁴ Conforme o Mapa da Violência IV, divulgado pela UNESCO, a taxa global de mortalidade da população brasileira caiu de 633 em 100 mil habitantes em 1980 para 561 em 2002. Porém, a taxa referente aos jovens cresceu, passando de 128 para 137 no mesmo período. O número de homicídios entre os jovens, na faixa entre 15 e 24 anos, aumentou 88,6% de 1993 a 2002. Em relação ao número de homicídios entre os jovens os estados de Pernambuco, Espírito Santo e Rio de Janeiro apresentam o maior número. Para maiores detalhamentos ver (WAISELFISZ. Mapa da violência IV: Unesco – Brasil. (2004)). Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/mapaiv/mostra_documento.

política que demandem respostas. Também é fundamental a afirmativa de Pochmann (2005) de que só políticas não darão conta da inserção dos jovens no mercado de trabalho se o país não transformar sua realidade econômica.

Estamos falando de políticas públicas, no entanto, é preciso esclarecer a nossa concepção sobre essa questão. Neste sentido, nos filiamos à definição de políticas públicas concebida por Sposito (2003):

Em sua acepção mais genérica, a idéia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Essa noção, do mesmo modo, não reduz a política à implantação de serviços e nem ao eixo da articulação de programas e ações, embora esses dois aspectos possam estar nela contidos. Desse modo, o termo compreende a dimensão ético-política dos fins da ação, e deve-se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade (p.59).

Ao tratarmos das políticas educacionais, ressalta-se o papel dos organismos internacionais, que passaram a interferir nos países em desenvolvimento. Desde os anos 70, desencadearam-se na América Latina reformas estruturais objetivando transformar o papel do Estado, abandonar as políticas do bem-estar social, diminuir a intervenção do Estado na economia e a adoção de políticas sociais de caráter compensatório.

Nesse contexto consolida-se a orientação do neoliberalismo nos anos 80 e 90 através dos programas de ajuste econômico (ajuste fiscal). Conforme Corsetti (2004), “a ação do Estado passou a ter um caráter subsidiário, destinando-se fundamentalmente à regulação e desenho das políticas sociais, enquanto o setor privado foi assumindo um papel destacado no oferecimento dos serviços sociais” (p.63-64). Na área educacional, a consolidação do neoliberalismo configura-se através das reformas educacionais desenvolvidas com homogeneidade nos diferentes países da América Latina, sob orientação dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO e CEPAL.

As orientações neoliberais predominantes nesse cenário utilizam-se do argumento da incapacidade gerencial do Estado para justificar a transferência da educação da esfera pública para a esfera de mercado. Assim, é negada a condição da educação como direito social, afirmando-se sua possibilidade de consumo individual, variável de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores. A educação, portanto, deve ser encarada como um bem sujeito às regras da competição e do mercado. Neste sentido ocorre a redefinição da educação em termos de mercado, na qual ela deixa de ser vista como instituição política e um espaço público de discussão, para tornar-se um bem de consumo, o que se situa no contexto maior da hegemonia do projeto neoliberal.

O Banco Mundial transformou-se nos últimos anos no organismo com maior visibilidade no cenário educativo, por isso, para muitos países, é a principal fonte de assessoramento da política educativa, assim como foi nos anos 90 para o Brasil. Portanto, se o que o Banco Mundial oferece são principalmente idéias, e estas, por sua vez, influenciam as políticas estratégicas dos países, faz-se necessário, conforme nos alerta Coraggio (2003, p. 75), “analisar como essas idéias são produzidas e qual a sua validade, assim como considerar as condições e as conseqüências dos empréstimos concedidos”.

Essa nova roupagem do discurso na educação introduzida pelo Banco Mundial, de competências e habilidades, coloca para os educadores vários desafios que devem ser analisados com os olhares plurais de quem pensa e faz acontecer a educação no cotidiano. É preciso ver o que está submerso para perceber as mazelas, as contradições e os desafios da educação.

A escola como *locus*: o (des)encantamento do “mundo” escolar

Os sentidos construídos pelo espaço-tempo escolar de participação, de possibilidades, de diálogos ou de omissão e autoritarismo demarcam o espaço-tempo em que os jovens estão inseridos. Ao fazerem parte de seu contexto, contribuem para a produção de suas identidades. Por isso foi imprescindível para esta pesquisa

considerar o “estar sendo” dos jovens no cenário educativo, onde também constroem a representação do que “pensam e sentem ser”.

Através das observações, das entrevistas, dos questionários e dos encontros, dos grupos focais, percebemos que, na sala de aula, na escola, parece haver múltiplos “mundos”, mas os que aparentam estar mais distantes são o “mundo” do professor e o “mundo” do aluno. Muitas vezes eles se cruzam, se aproximam e se tocam, mas se separam, como se não fosse possível estar na mesma sintonia.

Analisar o espaço escolar significa enfocar o olhar no cotidiano da escola, levado a cabo pelos diferentes atores que compõem o cenário educativo, para analisar e resgatar os diferentes papéis que exercem na trama social que constitui a escola, pois, segundo Dayrell (1996,)

(...) aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (137).

Concordamos com Dayrell (1996) quando diz que cada um dos alunos que compõem o universo da escola é fruto de um conjunto de experiências vivenciadas nos mais variados espaços sociais. “Assim a vida não começa na escola e o cotidiano se torna espaço e tempo significativos” (p. 140).

Neste sentido, MacLaren (1997) aponta que os educadores devem compreender que as experiências dos educandos originam-se de diferentes discursos e subjetividades, por isso devem ser analisadas criticamente, evitando, assim, o que a maioria das abordagens educativas faz ao negar o conhecimento e as formas sociais pelas quais os estudantes estabelecem relevâncias e conexões com a vida. Na visão do autor:

Os alunos não podem ter um aprendizado ‘proveitoso’, a menos que os professores compreendam as várias maneiras que eles dispõem para constituir suas percepções e identidades. Os professores precisam entender como as experiências produzidas nos vários domínios da vida cotidiana produzem, por sua vez, as diferentes vozes que os alunos empregam para dar sentido aos seus mundos e, conseqüentemente à sua existência na sociedade em geral (p. 249).

O tempo passa a ser elemento principal na escolarização dos jovens, estendida no tempo, porém degradada na qualidade. O tempo rígido e regrado se apodera da estrutura disciplinar para haver aulas contínuas, sem intervalos, organizadas por períodos e por matérias fragmentadas. Tempo longo para trabalho incessante do professor em sala de aula para os conteúdos, para quadro cheio, mas tempo exíguo para o recreio, para a merenda ou até para ir ao banheiro. O tempo é controlado, mas também o espaço da escola é objeto de controle pelos diversos mecanismos institucionais.

Segundo Peregrino e Carrano (2003), nem só o controle do tempo encontra seu paradoxo na escola, pois para realizar a contenção no espaço também há mecanismos de interdição. Os atores da escola vivenciam uma crise de enraizamento no espaço e no tempo escolares. A escola transformou-se em lugar de passagem, passa-se na escola e pela escola.

No diálogo com os jovens sobre como eles percebiam a escola, focaram suas opiniões no papel do professor, nas regras, no uso de drogas, coleguismo e liberdade.

Entre tantos problemas que temos na escola principalmente no turno da noite e que a gente acha, assim, negativo, são as drogas. Nos banheiros é só fumaça. Isso é direto (drogas), em qualquer canto a gente vê, a gente sabe as pessoas, tem gente que na maior cara de pau chega e fala, oferece. Só dá pra quem quer, né? Tem o caso da coca-cola, todos sabem, não é coca-cola, é caipirinha. Eles fazem e dizem, mas a escola não consegue barrar isso (Grupo Focal 2 e 3).

Em alguns aspectos suas opiniões, no entanto, não foram consensuais, pois divergiram na opinião sobre a função do professor em relação à preocupação com os jovens. Um grupo de jovens compartilha uma visão de que os professores são descomprometidos com os problemas dos jovens/alunos; um outro grupo, por sua vez, aponta que *os professores não precisam se importar com os problemas dos jovens/alunos, uma vez que eles já têm sua vida para se preocupar*⁵.

⁵ (grupo focal 1).

Os alunos trazem a idéia da escola como um “lugar de passagem”, como um tempo de distanciamento da vida. Para alguns, a organização da escola é assim mesmo, o que denota conformismo com a situação escolar; mas, para outros, existe uma desconfiança sobre se realmente a escola deveria ser mesmo como ela se apresenta hoje.

A escola não deixa de ser central na vida dos jovens, embora seja representada por diferentes sentidos, singulares e coletivos, o que é próprio da complexidade da identidade desses jovens, que está em constante constituição. Por isso, se a escola não compreender o que significa ser jovem hoje, ela não conseguirá manter os jovens no espaço escolar.

Além do ir à escola para aprender, os jovens querem encontrar uma escola da qual eles gostem, que valorize a sociabilidade, o encontro, o respeito pelo seu tempo, um lugar de fazer amizades, de convivência, de *aprender e discutir coisas da vida*.

Peregrino e Carrano (2003), baseando-se em Pais, apontam algumas razões pelas quais os jovens identificam o espaço escolar como desinteressante: não se reconhecerem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar e se fazer presentes. Segundo os autores referidos, “parece não haver chances e negociação entre os *espaços lisos* – que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias da instituição do mundo adulto – e os *espaços estriados* - cujas principais características seriam a ordem e o controle” (p.16).

Nas entrevistas perguntamos aos jovens *o que significa a escola para você? ou Por que você estuda?* Eles consideraram que a escola é importante em suas vidas, pois abre caminhos para o futuro, ensina a viver, possibilita a convivência, as amizades, mas também ensina coisas que não serão aproveitadas quando deveria ensinar o que é útil para o trabalho e para a vida.

O jovem não tem espaço para falar de seus problemas. Na escola, se aprende certas matérias, mas que são diferentes do conhecimento do dia-a-dia, fora da escola. Na escola se aprende, mas se aprende certas matérias, enquanto que lá na tua vida, lá onde tu moras, no teu bairro, tu vais aprender mais. Vais aprender coisas que são para o resto de tua vida. Se aprende mais nas coisas da vida, no viver, do que na escola. A gente aprende na convivência, na nossa convivência (os olhares se entrecruzaram,

pois estavam referindo-se aos amigos/colegas...). Aprendemos com o que mexeu com a gente! O colégio é maçante pelo fato de não ter uma coisa divertida e interessante para a gente ver/fazer⁶ (Grupo Focal).

Os jovens compreendem o papel da escola em suas vidas, por isso almejam que a escola contemple em seu planejamento curricular os seus interesses voltado para a vida, para o trabalho, para a socialização e para a convivência.

A escola é um lugar que prepara para a vida, mas até agora eu não me sinto preparada. A escola ensina coisas meio que fúteis, nós deveríamos aprender coisas que nos interessam. (olhares de reciprocidade e de indignação...) (Entrevistados 9; 5 e 3). Eu estudo porque hoje em dia tem que ter estudo para ter um bom emprego. A escola deveria ensinar o que fosse útil para o trabalho. No Ensino Médio já deveria ter escolas técnicas, o que seria mais aproveitável (Entrevistados 9 e 1).

Nas suas falas doces, mas firmes, eles ainda nos dizem, com seus olhos encharcados de esperança, de desejo e de expectativas que

a escola encaminha para o futuro e é um meio de progresso cultural, aprendizado, experiência e, acima de tudo, uma necessidade pessoal para estar bem diante da sociedade. Por isso estudo para ser alguém na vida, para ter uma formação melhor e porque gosto da escola. A Escola também é um meio para aprender coisas novas, fazer amizades. Sem dúvida nenhuma, um dos melhores lugares que eu já freqüentei, fiz amigos de todos os tipos, parceiros que vão durar a vida toda e pessoas que sempre vão estar na memória. Se não estudar não consegue atingir as metas. É através da escola que se começa (Entrevistados 2; 4; 6; 7; 8; 10; 11 e 12).

Ao dialogarmos com os entrevistados sobre o que mais gostam na escola, foram mencionados, primeiramente, os professores, seguidos pela maneira de ensinar e pela merenda. Algumas disciplinas também foram citadas, como Matemática, História, Geografia e Educação Física, mas a escolha por essas disciplinas deu-se muito mais pela forma como o professor ministra as aulas do que pelo conteúdo das disciplinas em si.

⁶ Falas dos jovens retiradas dos grupos focais e/ou das entrevistas e transcritas pela técnica do discurso do sujeito coletivo - DSC

Ao relatarem o que eles não gostam na escola, apresentaram aspectos físicos, curriculares e de relacionamento, entre outros. Os professores aparecem como ponto central, seguidos por questões de estrutura e de organização da escola, como focos de críticas dos jovens entrevistados.

Quando questionamos sobre como gostariam que a escola fosse, a partir das muitas questões levantadas podemos perceber que os jovens desejam uma escola diferente, com outro método de ensino, que o professor deveria ser amigo dos alunos, que fosse investido neles, que houvesse merenda (alimentação), que o espaço físico fosse diferente, que existissem projetos para lazer e cultura, abrangendo toda a comunidade escolar, laboratório de informática, atividades esportivas e que fosse possibilitado “discutir coisas da vida”.

Os professores lidam, no cotidiano de suas aulas, de diferentes formas com as manifestações dos jovens. Alguns recebem essas manifestações incorporando-as na sua área temática; outros até a integram, desde que seja sua a palavra final. Muitas vezes as diferentes manifestações e saberes dos alunos estão associadas àquela visão de “jovem como um problema”, muito difundida pelos meios de comunicação.

No que se refere à relação escola e cultura juvenil, embora os professores destaquem a importância da escola reconhecer a cultura dos jovens, consideram, no entanto, que a escola, na forma como está estruturada, não contribui ou contribui muito pouco para promover essa relação. Pais considera que, apesar de a escola ser um espaço que o jovem possa gostar de frequentar, ela ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidades de inclusão e de transformação, e seria por isso que as culturas juvenis (re)clamariam por inclusão, reconhecimento e pertença (PAIS apud PEREGRINO e CARRANO, 2003, p.16).

Um aspecto a ser considerado, quando discutimos a relação da escola com os jovens, é a pouca visibilidade que o tema da juventude tem nos espaços de formação inicial dos professores, bem como na formação em serviço. Os temas da juventude começam ainda que de forma muito lenta, a ser discutidos nos cursos de licenciatura e aparecem timidamente nos programas de formação dos professores. Com a ausência dessa formação, os atores (professores, funcionários, equipes diretivas...) que vivenciam a escola

reproduzem ali a relação de tutela que estabelecem com as crianças, bem como a infantilização das atividades pedagógicas. É importante considerar que a falta de formação específica para este tema tem gerado nos profissionais da educação um desconhecimento sobre as condições bio-psicossocial dos jovens e de como se dá o processo de aprendizagem, reforçando as dificuldades para reconhecer a capacidade da autonomia juvenil.

Talvez possamos dizer que ocorre, no nível da escola, a reprodução de relações intergeracionais que se colocam na sociedade como um todo. Mas a escola, em vez de transformar tais relações, tende a reforçá-las, utilizando pouco seu potencial transformador (CORTI e FREITAS, 2003, p. 52).

Ao focar o olhar no espaço escolar, podemos afirmar, de acordo com os interlocutores da pesquisa, que existem poucos espaços para os professores realizarem estudos e pesquisas. Há vários motivos para esse fato: primeiramente, na maioria das vezes, a carga horária do professor é toda absorvida pelo exercício da docência em sala de aula, e, como o professor praticamente trabalha mais de quarenta horas semanais, não lhe sobra tempo livre para realizar estudos e pesquisas. Um segundo motivo é que as reuniões organizadas na escola, que deveriam ser de caráter pedagógico, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, geralmente tornam-se espaços de avisos e de organização administrativa. Outro motivo é que, quando há formação em serviço, na maioria das vezes, é direcionada à estrutura curricular ou à área na qual o professor está atuando.

Está sendo freqüente a contratação de professores “itinerantes”, que dividem carga horária em diferentes escolas, e também contratações de professores temporários e horistas. Desta forma, os profissionais começam a ter problemas de vínculo com o espaço escolar e a escola passa a ser um lugar de passagem.

A falta de tempo e espaço para realizar estudos e/ou pesquisas sobre o “ser docente” tem levado os professores a ter uma visão restrita sobre espaço e tempo escolar. Sendo assim, sua visão fica limitada ao espaço físico da escola. Fica a indagação de como é possível ter uma visão alargada de educação se os espaços e

tempos da formação destinados aos professores são restritos aos tempos e espaços da disciplina que eles lecionam.

Os professores foram unânimes em afirmar que não existem ou raramente acontecem estudos ou pesquisas sobre juventude. Os professores mostram-se abertos a iniciativas; no entanto, pontuam que faltam, na escola, instrumentos concretos para que se desenvolva um trabalho mais envolvente com os jovens, como, por exemplo, falta de tempo-espço para formação, fundamentais para melhor compreender a relação que o jovem estabelece com a escola.

Os professores têm sido comumente responsabilizados pela crise educacional. Se analisadas, na perspectiva histórica, as condições de formação, de trabalho e de salário, talvez pudéssemos concluir que os docentes também integram o cenário de vítimas decorrentes das diretrizes neoliberais que atingiram o campo da educação. “Quando mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que os fazem e reinventam” (ARROYO, 2000, p. 19).

Podemos afirmar que a escola, os professores e a equipe diretiva mostram-se flexíveis no sentido de estudar, inovar, entender e compreender a cultura juvenil que está no espaço-tempo escolar. Eles, bem como os jovens, sentem-se desconfortáveis com a rigidez curricular, com a fragmentação do ensino, com o ensino descompassado e descolado da realidade. Por isso, clamam para que as pesquisas retornem à escola e não usem o espaço escolar apenas para denunciar, mas também para socorrê-los, subsidiá-los e ajudá-los a trilhar outros caminhos possíveis. Clamam para serem vistos como sujeitos, como seres humanos com necessidades, desejos, e direitos, enfim, como sujeitos em processo de constituição.

O olhar do jovem sobre si mesmo, sobre a vida e sobre o trabalho

Podemos perceber que é diversificado o modo como os jovens valorizam e concebem o trabalho. Se, para uns, o trabalho é em si mesmo um valor, para outros é valorizado de maneira instrumental, visando à sobrevivência, ao conforto, à riqueza, à

independência financeira, entre outros enfoques. Os jovens vivem a experiência do trabalho informal, precário e temporário. Vivem a experiência do desemprego e do não trabalho.

Quando perguntamos aos jovens *Qual o sentido/significado do trabalho para você?*, eles expressaram muita vontade de trabalhar e a crença de que o trabalho trará realização pessoal, crescimento como pessoa, independência, lazer, experiência, sobrevivência, entre tantas outras coisas.

Quando responderam à questão *O que seria um bom trabalho?*, não titubearam em dizer que o bom emprego é o que paga bem. Um “bom trabalho” seria também o que tivesse bom ambiente, houvesse bom relacionamento, que respeitasse o estudante e que possibilitasse aprendizagens. No entanto, nem todos pensam assim. Quem nunca trabalhou espera encontrar trabalho, e isso seria um “bom trabalho”, independente das condições.

Quando dialogamos sobre o sonho, sobre o futuro, os jovens reagiram de modo diversificado. Houve os que alimentassem esperanças de profissionalização, de se dar bem na vida, de mudar de vida. Mas também encontramos jovens com pouca esperança no futuro e que não reagem para lutar por um futuro diferente daquele que o "destino" lhes oferece. Assim, os horizontes temporais dos jovens apresentam sonhos utópicos: vão do pessimismo à esperança; do investimento no futuro à reivindicação do presente.

Os projetos de futuro, ou a ausência deles, têm muito a ver com o sentido atribuído à vida, com as práticas cotidianas em que os jovens se envolvem, com os múltiplos contextos de socialização em que se encontram.

Os jovens limitados pelo “mundo” em que vivem projetam suas aspirações para o futuro. Neste sentido, a ausência de projetos para o futuro pode fundar-se no fato de os jovens, de um modo geral, estarem mais interessados em viver e experimentar o que o presente tem para lhes oferecer. Assim, na maioria das vezes, acabam por projetar no futuro os seus desejos, as suas emoções, a partir daquilo que, no presente, mais lhes apraz.

O que podemos perceber é que, nos jovens de “hoje”, desaparecem as “questões de ordem”, as bandeiras de luta por transformar o mundo capitalista em socialista, comunista, etc. e, no lugar das consideradas grandes utopias, aparecem o pragmatismo do presente e o interesse voltado para o futuro, porém naquilo que lhes trará realização pessoal. Com isso não se quer dizer que os jovens de “hoje” são conservadores, o que mudou são os “tempos”: hoje eles não precisam mais lutar contra a ditadura, reivindicar direito ao voto, possuem liberdade de ir e vir, e isso são marcas de um outro tempo.

É preciso ver os jovens de hoje para além dos rótulos, uma vez que estes tendem a encobrir muito outros aspectos. Por exemplo, os jovens de hoje também podem ser considerados revolucionários, mas na sua maneira de ver o mundo.

Os jovens desejam que muitas coisas sejam diferentes. Gostariam de mudar a realidade que o mundo oferece, mesmo achando que eles não conseguem mudá-la. *A gente não pode mudar a realidade, cada um pensa de um jeito, mas se a gente puder, com certeza a gente mudaria* (Grupo focal 2 e 3).

Os jovens, ao responderem sobre a convivência, participação em grupo, trouxeram características diversificadas e distintas, relacionadas às novas organizações coletivas; porém sabemos que essas características são possíveis tanto quantos universos de relações forem possíveis.

Os jovens, quando questionados sobre *se participa/participou, o que mais gosta/gostou do grupo e se mudou depois que começou a participar do grupo*, demonstraram a importância que o grupo tem ou teve em suas vidas através dos diferentes significados, como exemplifica esta fala: *no grupo de jovens, comecei a ficar mais centrado, sem ser menos normal, continuei sendo eu, sabendo conviver melhor em grupo*. Entre outros aspectos, destacaram as aprendizagens, as amizades, o envolvimento pessoal, a interação, a convivência com as diferenças e com as divergências próprias do espaço coletivo.

O tempo despendido para participação de algum grupo destaca-se por ser uma ruptura com o cotidiano familiar, escolar, entre outros, pois permite ao jovem exteriorizar seus pensamentos sem o domínio dos adultos, e isso permite que se

apropriar do tempo-espaço coordenado pela sua autonomia. É nesses espaços que os jovens produzem as suas próprias expressões culturais, e desse modo sentem-se interagindo com a sociedade.

A convivência e o pertencimento grupal direcionam os jovens para interligações de pertencimentos que, de uma forma ou de outra, contribuem para a constituição das identidades.

Os jovens criam uma linguagem própria para dialogar, namorar, trocar experiências e estabelecer suas afinidades. Buscam garantir a autonomia com a inserção em grupos, apesar desses serem essencialmente transitórios, principalmente no contexto escolar.

Consideramos que os jovens, ao constituírem grupos, estabelecem espaços de pertencimento onde vivenciam aprendizados, regras de convivência e de socialização. Os cenários sociais e educacionais nos mostram que se faz necessária uma educação que contemple essas vivências, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de um novo projeto social.

A maneira de viver dos jovens, a linguagem, as roupas, as músicas, as danças e os grupos compõem um universo cultural que contribui para a formação das identidades, pois constrói sentidos e territorialidades. Essa maneira de ser jovem, geralmente vinculada pelas vivências culturais, é uma maneira de viver e ser jovem que está aí e que circula pelos espaços educativos, caracterizando uma nova cultura escolar.

Segundo Peregrino e Carrano (2003), a juventude pode ser definida por sua condição junto à sociedade em que se inscreve, ou seja, pela “‘emancipação’ parcial do campo de sociabilidade da família e pelas buscas de inscrição ou mesmo de constituição de outros espaços, grupos, instituições de produção de sociabilidade” (p. 20). No entanto, a afirmação dessa condição não define a condição de ser jovem, pois, segundo os autores

(...) em sociedades com agudas desigualdades, como a brasileira, as possibilidades de inscrições nos grupos juvenis, em espaços ou instituições que favoreçam a socialização, encontram-se desigualmente dispostas para os diferentes grupos sociais. A escola

é uma dessas instituições (PEREGRINO e CARRANO, 2003, p. 21).

Estaríamos, então, diante de um paradoxo: a escola tem como marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder, e as culturas juvenis, em sua maioria, têm o desejo pela mudança.

A porta de entrada para aprender o que acontece no interior da escola não poderia ter sido diferente, pois o contato com os jovens e, posteriormente, com os professores e equipe diretiva nos trouxe embasamento para compreendermos a escola através deste outro olhar, o olhar de quem vive e faz acontecer a educação no dia-a-dia.

A escola não compreende, não reconhece a juventude como “ator coletivo”; demonstra medo da autonomia da juventude, mas, mesmo com o seu distanciamento com a vida, ainda é um espaço de relacionamento, de convivência prazerosa e que deixa boas marcas na vida de quem por ela passa. Se, dessa forma, podemos comemorar, porque os jovens estão conscientes do valor da educação, também precisamos redobrar os esforços para que essa educação almejada por eles possa um dia ser concretizada. É preciso olhar para os jovens sem ver neles alunos que devem ser disciplinados ou achar que as atividades que eles realizam precisam estar sempre acompanhadas de uma autoridade pedagógica para que não constituam uma ameaça ou se transformem em um problema.

Por isso, a escola precisa apostar nos espaços e tempos vividos pelos alunos fora das atividades formais de sala de aula. É preciso que os educadores conheçam os jovens sujeitos de experiências concretas, de sentimentos e aprendizagens próprias.

Percebemos também que a escola é importante para o jovem e tomou a dimensão de ser um lugar e um tempo de fugir das incertezas que o futuro lhe apresenta. É um lugar de encontro, por isso os jovens criam subterfúgios para estarem “sendo”.

É perceptível como se comunicam e se atraem através da linguagem, das gírias, da sensualidade, das roupas, dos adereços, como *piercings*, tatuagens, entre outros que funcionam, como nos diz Melucci (1997, p.9), como linguagens

temporárias e provisórias com as quais eles se identificam e mandam sinais de reconhecimento para outros. A escola, assim, é um local para verem e serem vistos.

Percebemos, por meio desta pesquisa, que, apesar de muitas vezes a escola silenciar os jovens, esses reconhecem sua importância. Constatamos, esse fato principalmente através das falas dos alunos da 3ª série, que não possuem perspectiva de continuidade de estudo e começam, por isso, a viver uma sensação de perda e de questionamentos: o que fazer sem escola? A falta de perspectiva de trabalho, aliada à falta de continuidade dos estudos, tem sido um dos motivos do desinteresse na aprovação e conclusão do ensino médio.

O exercício de olhar a juventude não como única, mas como diferentes juventudes e os jovens como protagonistas de um tempo de possibilidades é o desafio para os pesquisadores de hoje. Parafrazeando Arroyo (2000, p. 242), poderíamos dizer que nossa tarefa é fazer com que os sujeitos “possam ser” e que a tarefa da educação é captar como os sujeitos se movimentam, tentam e superam as condições que os proibem de ser, como percebem e se contrapõem às situações e às condições em que realizam sua existência, em que se deformam e se desumanizam.

As interrogações de Melucci (1997, p. 13) nos dizem que os jovens perguntam “para onde estamos indo e por quê”. No entanto, suas vozes são ouvidas com dificuldade porque falam pelo particular. Podemos pensar que isso acontece porque os jovens não têm conseguido se constituir como atores sociais.

Melucci (1997, p.13-14) diz que, quando a democracia for capaz de garantir um espaço para que as vozes juvenis sejam ouvidas, a separação, que pode ser verificada nos movimentos de jovens, será menos provável e movimentos juvenis poderão tornar-se importantes atores na inovação política e social da sociedade contemporânea. Santos (2002, p. 31) argumenta que nossa luta deve ser por políticas sociais de melhor qualidade, mas, acima de tudo, é preciso socializar a política, torná-la participativa, democrática, para que não sejam mais necessárias as políticas sociais. Segundo Santos (2002), “só há políticas sociais, porque a política dominante é anti-social. Se a política que nós temos fosse, ela própria, uma política social, no seu

conjunto, nós não precisaríamos de políticas sociais, no sentido restrito em que delas falamos” (p. 21).

Considerações finais

A mudança do espaço-tempo escolar não é fácil e não se esgota no raio de ação da escola. Há mudanças necessárias e essenciais que remetem ao campo da política educacional, das políticas públicas e da formação dos professores, sem as quais dificilmente poderemos concretizar um projeto que contemple as expectativas dos jovens, em relação à escola.

Reafirmamos com a pesquisa a necessidade de lançar novos olhares para concretizar uma outra educação, que ultrapasse a “disciplinarização e tutelamento” para priorizar o protagonismo juvenil e políticas públicas para a juventude que contemplem a escola como um pequeno espaço social, porém de ampliação das possibilidades, conectada a outras redes sociais que compõem o entorno dos jovens.

A questão que é lançada é de colocar sob suspeita a função que a educação média vem exercendo, para assumir o papel socializador possibilitando que os jovens criem entrelaçamentos da vida com a escola; vivenciem a escola como um lugar de convivência entre gerações e de vivência entre os jovens” e, assim, propiciar uma formação que os ajude a viver melhor. No entanto, não pode esquecer da provocação de Arroyo (2000, p. 242), que, inspirado em Paulo Freire, nos alerta: “educar não é só um encontro de gerações, uma relação entre seres humanos em tempos – ciclos de maturidade desigual. É mais: é captar e intervir no duplo movimento histórico de humanização e desumanização”.

A pesquisa oportunizou perceber que a visão da juventude como transitoriedade acaba sendo uma das mais incorporadas no espaço-tempo escolar. Essa imagem pressupõe que o jovem é um vir-a-ser, direcionando para o futuro o sentido de suas ações, e contribui para uma tendência que, muitas vezes, leva a olhá-lo em seu aspecto de negatividade, o que ainda não chegou a ser, negando suas experiências vividas no presente. Os jovens estão, de uma certa maneira, “proibidos de ser”, e a escola limita-se a controlar certas manifestações, como atraso, saídas

antecipadas, agressividade, rebeldia, assiduidade em sala de aula. E a comunidade escolar, na maioria das vezes, considera e exige isso para que a escola seja considerada “boa”.

Além de garantir o acesso às crianças, aos jovens e aos adultos, a escola precisa se constituir como um espaço de possibilidades múltiplas de participação, de vivências, de diferentes expressões e de “territorialidades” significativas. Não devemos nos esquecer de que Redin (1998) nos alerta para o fato de que a “vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo tempo. O tempo pleno é o tempo presente: passado e futuro só contam se forem presentes com seu peso, seu fogo, sua esperança, sua garra” (p.10).

O trabalho que apresentamos reuniu os aspectos que consideramos mais relevantes da pesquisa realizada, com a intenção de enriquecer a discussão sobre os desafios da presença da juventude no espaço-tempo escolar.

A investigação desenvolvida oportunizou a percepção de inúmeras especificidades dos jovens que freqüentam a escola, o que oferece aos professores e gestores elementos para uma ação que resgate o papel socializador da escola.

Assim, as questões que envolvem a juventude no espaço-tempo da escola lançam um desafio para a gestão escolar, o qual exige conceber a juventude em sua multiplicidade (juventudes), requer uma nova ênfase das políticas públicas dirigidas aos jovens, bem como o redesenho do espaço-tempo escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CORAGGIO, José Luis. Propostas para o Banco mundial para Educação: sentido oculto ou problemas a concepção? In: TOMMASI, Livia de et al. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORSETTI, Berenice. Reflexões sobre globalização, política educacional e a reforma do ensino no Brasil. In: ZARTH, Paulo Afonso et al. (org.) **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004, p. 63-79

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia. Culturas juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo. In: **Em questão 1 escola e mundo juvenil experiências e reflexões**: São Paulo: Ação Educativa, 2003, p.39-53.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.): **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **Um estudo sobre juventude e espaço-tempo escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS, Dissertação de Mestrado, 2005.

_____ ; CRAIDY, Carmem Maria. A cultura escolar e a cultura juvenil no espaço-tempo da escola: contribuições para o PROEJA. In: **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA: produções da Especialização PROEJA/RS**. Porto Alegre: Evangraf, 2007, p 211 a 222.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Traduzido por Lúcia Pellanda Zimmer et al. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Número Especial: n. 5: mai/jun/jul/ago e n. 6: set/out/nov/dez, 1997.

_____. Experiência individual na sociedade planetária. **Revista Lua Nova**, São Paulo. Cedec, n. 38, 1996.

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

PEREGRINO, Mônica; CARRANO, Paulo. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentido de presenças. In: **Em questão 1 escola e mundo juvenil experiências e reflexões**: São Paulo: Ação Educativa, 2003, p.12 a 21

POCHMANN, Márcio. Para o jovem ter emprego o Brasil deve crescer. **Mundo Jovem**, Porto Alegre, ano XLIII, nº 356, maio de 2005 p. 12-13

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 8.ed. Lisboa: Afrontamento, 1996.

_____. Em defesa das políticas sociais. In: **II Fórum Social Mundial.** Políticas sociais para um novo mundo necessário e possível. Porto Alegre: Ideação, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda de Carvalho (org.): **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez: Ação educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência IV.** Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça - SEDH, 2004. Disponível em:

www.unesco.org.br/publicacoes/livros/mapaiv/mostra_documento. Acesso em 30/07/2007.

www.ibge.gov.br/ibgeteen/noticias/jovens_que_trabalham.html. Acesso em 01/11/2007.

www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2003/indic_sociais2003.pdf. Acesso em 01/11/2007.