

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Miriam Pereira Lemos

**DA RESPONSABILIDADE SOBRE O MUNDO:
a educação escolar como
mediadora dos sentidos do saber**

Porto Alegre
2008

Míriam Pereira Lemos

**DA RESPONSABILIDADE SOBRE O MUNDO:
a educação escolar como
mediadora dos sentidos do saber**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Carmem Maria Craidy

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L557d Lemos, Míriam Pereira

Da responsabilidade sobre o mundo: a educação escolar como mediadora dos sentidos do saber / Míriam Pereira Lemos; orientadora: Carmem Maria Craidy. – Porto Alegre, 2008.
152 f. + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Política educacional. 2. Ensino público municipal. 3. Escola. 4. Juventude. 5. Identidade. 6. Projeto social. I. Craidy, Carmem Maria. II. Título.

..... CDU – **37.014.5**

Míriam Pereira Lemos

**DA RESPONSABILIDADE SOBRE O MUNDO:
a educação escolar como
mediadora dos sentidos do saber**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 01 set. 2008.

Profa. Dra. Carmem Maria Craidy – Orientadora

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

Profa. Dra. Carla Beatriz Meiners – UNIRITTER

Prof. Dra. Maria de Nazareth Agra Hassen – UNIRITTER

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os jovens do mundo e, em especial, aos jovens que me ofertaram suas palavras e aos educadores-pesquisadores que fizeram o papel de mediadores desta escuta;

Dedico este trabalho à minha orientadora, Carmem Maria Craidy, a qual me faz acreditar permanentemente que o principal objetivo da educação é a felicidade humana.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a oportunidade de ter realizado este trabalho e referenciar, em especial, algumas das pessoas sem as quais esta tarefa não seria possível: à minha orientadora Carmem Maria Craidy, à Secretária de Educação do Município de Porto Alegre, Marilú Medeiros, ao ex-Coordenador de Políticas Sociais para Infância e Juventude de Porto Alegre, Léo Voigt e à Diretora da Escola Municipal Porto Alegre, Márcia Gil Rosa, por acreditarem neste trabalho e por tanto se empenharem em oferecer as condições necessárias para sua efetivação.

Aos professores David Springer e Forrest Novy pelo convite e acompanhamento de estágio de pesquisa na Univeridade do Texas e, em especial, pela carta-convite para permanecer mais seis meses em Austin, sem a qual a pesquisa complementar não seria concluída,

Ao professor Michael Krezmien pela ajuda na survey,

A Juarez Dayrell pela entrevista ao grupo de pesquisa;

Ao professor Douglas Foley pelas orientações em metodologia de pesquisa e estudos etnográficos em Educação e pelo acolhimento afetuoso no College of Education,

A todos os colegas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da University of Texas, at Austin, que contribuíram com seu apoio e socializando conhecimentos, em especial, a Maribel Garza e Emmet Campos,

À banca de defesa do projeto: professor Nilton Bueno Fisher e professora Maria de Nazareth Agra Hassen,

À CAPES pela bolsa de estágio na University of Texas em Austin o que acrescentou novos conhecimentos e experiências de vida fantásticos,

Ao PPGEDU pela garantia da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento deste projeto e a todos que me ofertaram seus cuidados,

Aos colegas e parceiros de projetos da Escola Municipal Porto Alegre,

Aos amigos de Porto Alegre e de Austin que me deram apoio em todos os momentos desta jornada: Nádie, Márcia, Cida, Tânia, Jane, Adre e Nena, Marcos, Regina e Roberto, Wendy e Kurt, Christianne e Ricardo, James e Rosana.

Aos meus filhos Suyá e Yago, pelo companheirismo e presença de luz em

todos os momentos da minha vida, assim como pela ajuda nas traduções do inglês,

Aos educador@s-pesquisador@s que contribuíram com paixão nesta pesquisa:

Angelina Vargas

Cida Candido

Dione Buseti

Eduardo Martinelli Leal

Elmar Soero

Gládis Uzun Fleischmann

Guilene Salerno

Hilton Besnos

Liana Gonçalves

Lúcia Barcelos

Márcia Gil Rosa

Margareth Luisi

Maria Lucia de Andrade Reis

Mônica Beatriz Mog

Aos jovens de Porto Alegre e de Austin que se fizeram ouvir e sem os quais este trabalho não teria emoção, nem autenticidade.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a fazer uma aproximação socioantropológica sobre os “sentidos” da educação escolar e não-escolar na perspectiva de jovens estudantes em situação de vulnerabilidade social. Através de uma metodologia colaborativa com educadores sociais, caracteriza-se como um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com uma breve análise comparativa das representações dos jovens da cidade de Austin, Texas, Estados Unidos. Procura mapear alguns dos discursos e práticas das políticas educacionais contemporâneas que visam superar à chamada crise da educação escolar, analisando-as através do paradigma cultural.

Palavras-chave: **Política educacional. Ensino público municipal. Escola. Juventude. Identidade. Projeto social.**

ABSTRACT

This research proposes to straighten the bonds between the socio-anthropologic studies and the “senses” of the school education and non-school education in the perspective of young students in social vulnerability situation. Through a collaborative methodology with social educators, it characterizes as case study in the Rede Municipal de Ensino at Porto Alegre city, with a short comparative analysis with the representations of the kids in Austin, Texas, United States. It seeks to map some current educational policies practices and discourses that pursue to overcome the called “schooling educational crisis” analyzing them through of the cultural paradigm.

Keywords: Educational policy. Municipal public education. School education. Young people. Identity. Non-school education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Jovens Entrevistados na <i>Survey</i>	67
Tabela 1.1 – Perfil dos Jovens Entrevistados na <i>Survey</i>	68
Tabela 1.2 – Perfil dos Jovens Entrevistados na <i>Survey</i>	68
Tabela 2 – Você Gosta de ir à Escola?	88
Tabela 2.1 – Principais Motivos Pelos Quais Gosta ou não Gosta de ir à Escola (respostas fechadas com múltipla escolha)	89
Tabela 3 – O que Ensinam nas Escolas Hoje Atende aos Interesses dos Jovens? Interessa?	90
Tabela 3.1 – Principais Motivos Pelos quais a Escola Interessa ou não (respostas fechadas com múltipla escolha)	91
Tabela 4 – Existe Diálogo Entre Escola e Jovens?	93
Tabela 5 – Existe Grêmio Estudantil na sua escola?	94
Tabela 6 – Você Está Trabalhando?	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ASSIM CAMINHA A HUMANIDADE	17
2.1 CONTEXTOS ATUAIS EM RELAÇÃO AOS JOVENS: PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DE NÚMEROS	17
2.2 PROBLEMA/OBJETO DE PESQUISA	22
2.3 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.3.1. Da Responsabilidade Sobre o Mundo	26
2.3.2 Mediando Conceitos: do filosófico ao socioantropológico	29
3 PESQUISA COLABORATIVA COM EDUCADORES-PESQUISADORES E O “ESTAR LÁ, ESCREVER AQUI”	39
3.1. ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL	39
3.2 DETALHES DO PROCESSO DE TRABALHO COLETIVO	40
3.3 PERFIL DOS EDUCADORES-PESQUISADORES	43
3.4 RETORNO DA PESQUISA (<i>FEEDBACK</i>)	44
3.5 AMBIENTE DE PESQUISA-APRENDIZAGEM <i>ON-LINE</i>	45
3.6 GRUPOS FOCAIS	46
3.7 <i>SURVEY MONKEY</i>	51
3.8 ÉTICA NA PESQUISA	52
3.9 RELAÇÕES COM O ESTÁGIO DE PESQUISA NO EXTERIOR: o estar lá e escrever aqui	54
3.10 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS E ARTICULAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO	57
4 O “JOGO DE DADOS”	65
4.1. OS JOVENS: mundos diversos, perspectivas comuns	65
4.1.1 Perfis dos Jovens Pesquisados: identidades ou subjetividade	66
4.1.2 “I’ve been there” – “Eu estive lá”- Martin	70
4.1.3 Style, Linguagem e “Defasagem Cultural”	73
4.1.4 O Comunitarismo Exacerbado e o Individualismo Negativo	75
4.1.5 Os Estrangeiros do Brasil	78
4.1.6 As Várias Juventudes e os Múltiplos Processos de Aprendizagens	80
4.2. O OLHAR SOBRE OS PROGRAMAS SOCIAIS PARA JOVENS	83
4.3 “SEM A ESCOLA NÃO SEREMOS NINGUÉM”: a perspectiva dos jovens	

.....	88
4.3.1 A Família na Relação com a Escola e os <i>Domínios Periféricos</i>	96
4.3.2 Os Professores Como Protagonistas: longe do “<i>imobilismo da ansiedade e da inércia do descaso</i>”	100
4.3.3 “Até que Ponto?”: a rebeldia no questionário reflete algo sobre a relação com a escola?	102
4.4. QUEM GANHA E QUEM PERDE NO JOGO DOS DADOS DO QUASI-MERCADO EDUCACIONAL	106
4.4.1 O Chile como Exemplo de “Sucesso” das Políticas Educacionais	110
4.4.2 Um Exemplo de “Lá”: O caso da Johnston High School	112
4.4.3 O que Podemos Aprender com o no Child Left Behind Act	117
4.5 VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO?	118
4.5.1 <i>Cambiar...</i>	122
4.5.2 Boca a Dentro da <i>Macnaria</i> Capitalista: dos “fast foods” aos “fast jobs”	127
5 CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	153
ANEXO 1 – Questionário de Pesquisa com Jovens em Porto Alegre, RS ...	153
ANEXO 2 – Questionário de Pesquisa com Jovens em Austin, Texas	154
ANEXO 3 – Grupos Focais em Poa	156
Anexo 4 – Escrita d@s Educador@s-Pesquisador@s	162
ANEXO 5 – Entrevistas com Especialistas e Técnicos Sociais	163

1 INTRODUÇÃO

Quando da minha dissertação de mestrado sobre a cultura dos jovens habitantes das ruas de Porto Alegre¹, necessitei fazer um esforço de distanciamento para conseguir ater-me às descobertas, sem me deixar envolver pelos meus pressupostos empíricos e ir além da minha experiência e atuação dentro das políticas para/com jovens em situação de vida nas ruas.

Durante a elaboração desta tese, o difícil foi manter-me distante física e ativamente afastada dos sujeitos da pesquisa. Isto me levou a construir um grupo de pesquisa *online*, em que os próprios educadores assumissem o papel de mediadores da pesquisa. Como interpretações de terceira mão² (GEERTZ, 1989b), poder-se-ia afirmar que esta perdeu em termos acadêmicos de levantamento de dados, mas, enquanto busca de uma metodologia mais colaborativa de pesquisa e que visa à intervenção na realidade, pareceu-me mais condizente com a minha atual procura.

Além disso, recordada que fui pela minha orientadora, Carmem Craidy, do meu papel enquanto professora durante longos anos de minha vida, vi-me obrigada a colocar minha experiência e um pouco das muitas escutas feitas também durante o exercício de *ensinar-aprendendo* (FREIRE, 1996). Afinal, seria um paradoxo estimular que os outros educadores se colocassem num processo de escuta sensível e, em especial, de assunção dessa escuta como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem sem colocar minhas próprias experiências enquanto educadora-pesquisadora.

A necessidade de estar lá e escrever aqui – parafraseando o título do ensaio de Geertz (1989) sobre o papel do pesquisador – fez com que eu buscasse, apesar da barreira linguística e cultural, uma aproximação com os jovens de Austin, no Texas, onde estive fazendo meu estágio de doutoramento com auxílio da bolsa CAPES.

Essa busca pelo contato direto com os jovens de lá fez com que eu

¹ LEMOS, Míriam Pereira. **Ritos de Entrada e Ritos de Saída da Cultura da Rua**: trajetórias de jovens moradores de rua de Porto Alegre. Porto Alegre, 2003. – Dissertação (Mestrado em educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

² Geertz fala das interpretações de segunda mão, que são as que o pesquisador faz quando retrata a cultura dos outros.

percebesse que, através das proximidades e dos distanciamentos entre as perspectivas das diferentes juventudes que encontrei em Austin e em Porto Alegre, eu poderia traçar um paralelo entre as formas que as políticas neoliberais e neoconservadoras vêm assumindo e as propostas da chamada “nova esquerda” na América Latina e, em especial no Brasil, que incidem sobre a vida dos jovens e suas perspectivas de futuro.

A pergunta que me fiz durante toda a trajetória de pesquisa foi: o que eu estou procurando? O que me mobilizou a escrever este trabalho foi o acompanhamento nas periferias de Porto Alegre de tantas trajetórias juvenis marcadas por mortes físicas e mortes simbólicas as quais conceituo enquanto o esfacelamento do indivíduo na entrada do mercado do tráfico e do crime, de uma vida marcada por um passado trágico e pela ausência de perspectivas futuras, por um “eu” fragmentado e paradoxalmente rotulado em uma identidade única: os “inúteis”, os “supranuméricos”, os “desfiliados” (CASTEL, 1998).

Vivenciando cotidianamente no trabalho na prefeitura de Porto Alegre a exclusão social, econômica e cultural de inúmeros jovens com talentos os quais via estarem sendo desperdiçados, perguntei-me pela nossa inabilidade em lidar com eles. Digo “nossa” inabilidade porque em nenhum momento deste trabalho pretendo me ausentar da responsabilidade individual acima de qualquer estrutura e conjuntura excludente e das críticas que posso fazer às falhas do sistema educacional, seja ele escolar ou não-escolar. Mesmo partindo do lugar de pesquisadora, sou também parte desse processo de esvaziamento de sentidos que ocorre na educação como um todo hoje, seja com mais ou menos participação que outros atores sociais.

O que justifica este trabalho é também a tentativa de encontrar um sentido no meu/nosso trabalho enquanto educadora tanto no âmbito escolar quanto no não escolar³.

O foco não foi o de retomar como o conceito de juventude se constituiu ao longo dos séculos, mas fez-se necessário sinalizar que este se encontra sempre localizado no tempo e espaço (LEMOS, 2004). O termo “jovens” compõe um universo muito mais amplo do que se possa configurar enquanto uma unidade, no

³Na minha trajetória pessoal e profissional, trabalhei como professora, diretora, educadora social e formadora de novos educadores, assim como assessora e formuladora de políticas sociais e educacionais para jovens em situação de vida nas ruas.

entanto este estudo pretende mostrar alguns pontos em comum entre os diferentes jovens de hoje.

A pesquisa complementar em Austin foi um desafio que me coloquei para sentir-me mais próxima das diferentes *culturas juvenis* que por lá habitam, transitam, se fixam ou retornam às suas origens. De início pensei que seria apenas uma pesquisa complementar para não me fazer sentir tão esvaziada das emoções de “campo”, mas que pouco teria a acrescentar às perspectivas dos jovens de Porto Alegre e, ainda menos, haveria algo em comum com as políticas sociais e educacionais nos dois países aparentemente tão desiguais.

Não por acaso. Foi o professor Douglas Foley, doutor em antropologia da educação, quem me acolheu no *College of Education* e acompanhou meu árduo autodesafio de ouvir os jovens mesmo com os ouvidos travados pelo meu ranço em aprender inglês, “esta língua bastarda, filha de um francês com um alemão, que eu não entendo por que acham que todo o mundo tem de saber”, palavras estas ditas não por mim, mas pelo próprio Foley.

Este desafio era cheio de dificuldades burocráticas, de sobrevivência em terras estrangeiras, dúvidas e bloqueios – em especial linguísticos – também me encontrando na categoria de não-falante de inglês num momento em que a disputa pelo ensino bilíngue naquele país toma posições políticas bem demarcadas. Minha única diferença era ser uma pesquisadora convidada e “documentada” frente à grande massa de latinos indocumentados ou “ilegais”, como preferem os conservadores. Uma diferença positiva eu diria, mas não por isso menos difícil. Lembro dos momentos em que eu tinha que ouvir várias vezes as gravações das aulas para ver se entendia mais das discussões do que somente aquelas que eu já havia conseguido ler nas bibliografias recomendadas antes das aulas.

Sendo assim, nesta abertura do trabalho ou introdução, procurei situar mais como me posicionei frente ao trabalho desenvolvido do que propriamente adiantar-lhe o conteúdo.

A partir do segundo capítulo, busco mapear os contextos que me levaram às escolhas do tema, enfocar o objeto de estudo, assim como a revisão da literatura pertinente e os principais referenciais teóricos.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia que foi utilizada de forma detalhada, para que a riqueza do trabalho em grupo e as alternativas que encontrei para me aproximar dos sujeitos de pesquisa possam servir de inspiração para

outras pesquisas acadêmicas ou não.

No quarto capítulo, aprofundo a análise dos dados coletados nas duas cidades, traçando um paralelo com o referencial teórico buscado durante as análises. Além da revisão da literatura precedente ao projeto inicial, foi preciso acrescentar novas fontes a partir das insurgências do trabalho de campo.

Na conclusão, procuro fazer a síntese do trabalho e me arrisco a apresentar breves recomendações para novas pesquisas e para a prática educativa.

2 ASSIM CAMINHA A HUMANIDADE⁴

Este trabalho teve como propulsor a realidade vivida pelos jovens brasileiros que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que estão cada vez mais sendo mortos física e simbolicamente pelo ingresso no mundo do crime, pela falta de qualificação para a entrada no mundo adulto e, sobretudo, na configuração contemporânea do mundo do trabalho, mas igualmente movido pela chamada “crise” da educação escolar, a qual se acredita que tanto os jovens não encontram mais motivo para o aprender quanto os professores estariam abrindo mão do seu papel de ensinar. Estes últimos são fadados a se assumirem (consciente ou inconscientemente) enquanto principais agentes da crise da educação nos tempos modernos e, quiçá, da crise da própria modernidade, devido a escola ser uma das principais instituições modernas.

Neste capítulo busco contextualizar a situação atual que serviu de motivação para realização deste trabalho, sua problemática, seus objetivos, assim como os principais referenciais teóricos nos quais se baseiam as análises.

2.1 CONTEXTOS ATUAIS EM RELAÇÃO AOS JOVENS: para não dizer que não falei de números

A máxima de que “os números não mentem” ou que representam uma “objetividade científica” maior que os dados qualitativos/subjetivos é uma falácia todos nós já sabemos. Porém, podemos nos valer dos mesmos para desvelarmos um retrato mais amplo da realidade social e para termos um panorama dos caminhos por onde anda a humanidade.

Partiremos das análises estatísticas para contextualizarmos um pouco do que se fala quando nos referimos aos contextos atuais de morte física e simbólica de nossos jovens.

Para contrabalançarmos com a grande preocupação da mídia em relação ao rebaixamento da idade penal e em relação a todas as reportagens que retratam os jovens como os principais algozes da violência em nossa sociedade, observemos

⁴“Assim caminha a humanidade” é a tradução para o português do título do filme de 1959 protagonizado por James Dean e Elisabeth Taylor (que se passa no Texas) e foi premiado por ser pioneiro em mostrar de forma tão evidente os conflitos raciais da época.

os dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) que concluem que os jovens entre 15 e 29 anos são também as maiores vítimas de homicídios no Brasil.

O estudo publicado no Boletim de Políticas Sociais de 2008 diz que "[...] a vitimização fatal de jovens é alarmante [...]" e vem crescendo, ao contrário do que acontece com a taxa de mortalidade do restante da população. As causas são externas e a principal delas é a de assassinatos por armas de fogo, com 37.8% do total de mortes nesta faixa etária, sendo que a concentração maior está no grupo de 18 a 24 anos de idade. Segundo Castro e Aquino (2008, p. 26), "As vítimas, em geral, são jovens do sexo masculino, pobres e não-brancos, com poucos anos de escolaridade, que vivem nas áreas mais carentes das grandes cidades brasileiras."

Em nível mundial, o Brasil é o terceiro num ranking de 84 países em que mais jovens entre 15 a 24 anos morrem por homicídios.

Especificamente em Porto Alegre, o mapa da violência de 2006 mostra que a média da taxa de homicídios de 2002 a 2006 da população em geral na cidade foi de 39,5 %, enquanto que a de jovens foi de 86,6% para o mesmo período.

Nos casos de violência exercida, encontramos desde brigas de gangues até atos de agressão por intolerância a homossexuais, negros, mulheres, nordestinos e índios. Como a maioria das vítimas são outros jovens, o estudo organizado por Castro e Aquino (2008, p. 27) conclui que "[...] a violência cotidiana que acontece no país hoje é cometida por jovens contra jovens". Diz ainda que, a partir da análise de especialistas, a violência tem ampla aceitação por parte da sociedade brasileira como forma de resolução de conflitos para "defender a honra" ou para demonstrar poder dentro de um determinado grupo, e que "[...] tal aceitação tenderia a repercutir de forma especialmente fértil entre os jovens, exatamente pela preservação da auto-imagem, de uma identidade em construção [...]" (CASTRO E AQUINO, 2008, p. 28).

E é neste contexto, com os códigos de honra próprios e a noção de poder centrada na violência como forma de resolução de conflitos e, eu acrescentaria, de se fazer notar no mundo, que podemos estabelecer a interlocução com a educação dos nossos jovens.

Não queremos reforçar aqui as teorias que associam de forma simplista e linear pobreza/desemprego/criminalidade, sem levar em conta diversos outros fatores que corroboram para a violência difusa encontrada hoje em nossas

sociedades. Nem entregarmos à escola o fardo de ser a salvadora da juventude, sabendo dos diversos aspectos estruturais e conjunturais que formam o quadro de abandono e de negatividade das novas gerações.

Queremos, entretanto, retomar o papel da escola dentro desses contextos, até mesmo porque ela aparece nas pesquisas mais recentes sobre juventude e políticas sociais como um dos espaços mais significativos para os jovens, tanto em termos de melhoria da qualidade de vida quanto de busca profissional.

Continuemos a analisar os números. Muitos jovens, em especial na faixa dos 18 a 24 anos, continuam fora da escola. Por outro lado, os dados da Pnad confirmam que houve avanços significativos na situação educacional dos jovens como um todo. Aumentou o número de frequências escolares e a equidade na relação entre idade/escolaridade dos mesmos.

O processo de democratização do acesso ao ensino básico na chamada década da educação, os anos 1990, teve a entrada de muitas crianças e jovens que antes estavam fora do sistema educacional. Esta ampliação foi importante, porém, utilizando-se na noção de Peregrino de “[...] expansão degradada [...]”, alerta;

Não se pode compreender esse processo a partir da idéia da perda de qualidade, porque essa expressão – perda de qualidade – supõe que a escola foi boa um dia para todos, incluindo os mais pobres. Para a população que recentemente conseguiu o acesso à escola, não há termos de comparação em relação a um passado em que esse direito não existia. Como poderia ter sido melhor uma instituição inexistente? Não é possível comparar períodos históricos que marcam públicos usuários diversos do sistema público de ensino. (SPOSITO, 2006, [s.p.]).

Este fato que faz com que a educação escolar no Brasil de hoje seja alvo de críticas de amplos setores da sociedade, que são reforçados por inúmeras pesquisas sobre a qualidade da educação⁵.

Uma outra pesquisa nacional realizada pelo Instituto da Cidadania, em 2006, indicou que cerca de 60% dos jovens entrevistados estudavam, mas que 75% estavam trabalhando, em busca de emprego ou desempregados⁶. SPOSITO (2006, [s.p.]) afirma que “[...] apesar da expansão da escola, [os jovens] estão muito mais próximos do mundo do trabalho do que do mundo escolar.”

⁵De acordo com relatórios da ONU, IBGE/Pnad, MEC, UNESCO, entre outros nacionais e internacionais.

⁶O desemprego aqui diz respeito àqueles que já tiveram algum trabalho.

Percebemos que a educação escolar no Brasil não está dando conta de atender a demanda do jovem de periferia, que até alguns anos atrás estava fora do ambiente escolar. Enquanto isto, crescem os programas sociais, em especial os socioeducativos, os voltados para profissionalização e entrada no mercado de trabalho que têm como público alvo a população jovem vulnerabilizada.

O estudo da economista Flóri (2003) analisou os motivos pelos quais o desemprego dos jovens entre 14 e 24 anos de idade é tão mais alto que o dos adultos. Analisando os fluxos de emprego e desemprego, ela percebeu que,

Efetuada-se a decomposição da taxa de entrada no desemprego, constatou-se que a parcela de jovens que está entrando na força de trabalho e procurando o primeiro emprego não é tão significativa quanto a maioria que está entrando no desemprego por perder o emprego. (FLÓRI, 2003, p. 50).

Os jovens brasileiros que trabalharam e estão buscando outro trabalho representam 80% da taxa de desemprego juvenil. Ou seja, é a menor probabilidade de o jovem continuar empregado após a conquista do primeiro emprego que aumenta os índices de desemprego juvenil. Ela concluiu que, além de uma alta rotatividade no emprego, para o jovem brasileiro, se é difícil conseguir o primeiro emprego, as formas de se manter empregado ou encontrar um novo trabalho são ainda piores.

Complementar à análise acima, o relatório *Tendencias Mundiales de Empleo Juvenil* da Oficina Internacional del Trabajo (OIT, 2006), Genebra, desconstrói o mito de que a alta rotatividade de emprego entre os jovens deve-se ao fato de eles procurarem empregos cada vez melhores. Diz que isto ocorreu no auge da estabilidade econômica, nos Estados Unidos, na década de 90, e o que ocorre hoje é que a mão-de-obra juvenil, além de mais barata, demanda menos custos aos empregadores e estes, quando necessitam reduzir seus quadros de empregados, acabam por demiti-los. Afirma ainda que mais do que a escolha por melhores trabalhos, a seguridade no emprego é um dos principais objetivos buscados pelos jovens.

Segundo este mesmo relatório, os jovens das classes médias e altas estão sobrerrepresentados nas estatísticas da procura por emprego e o que se passa com as categorias menos favorecidas economicamente é o ingresso precoce no mundo do trabalho informal e em péssimas condições.

Sendo assim, alerta para o fato de que as taxas de desemprego não dão uma ideia exata da relação entre juventude e trabalho, pois os jovens das classes populares ou estão subempregados ou são aqueles “*últimos a entrar, primeiros a sair*” do emprego. Os programas de inserção juvenil no mercado de trabalho quando oferecem vagas como complemento a um curso de formação profissional, na maioria das vezes, pontual e descontinuado, reconhecem que os jovens não estão preparados para ali manter-se. Como exemplo, o governo federal diz que as falhas de inserção dos jovens no mercado de trabalho a partir do Programa Nacional do Primeiro Emprego se dão menos por uma falta de colaboração do empresariado, como era temido anteriormente, do que pelo despreparo dos jovens em se manter empregados. Mais do que esses números possam nos fazer ver, as competências e habilidades para conseguir e manter um emprego assalariado estão distantes dos bancos escolares. O mundo do trabalho, numa perspectiva mais ampla que a do emprego, se tratado na escola, é no Ensino Médio quando os jovens mais fragilizados já se evadiram.

Prevalece o tabu da educação pelo/para o trabalho para todos cidadãos, mas sem a devida escuta e reflexão sobre as demandas dos jovens e sua necessidade de subsistência, o que faz com que os mesmos incorporem-se cada vez mais cedo ao mundo da informalidade ou das atividades lucrativas ilícitas.

Pois, como diz Castel (1998, p. 258), “[...] o trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, como provam as reações dos que não o têm.”

Os relatos fornecidos pelos jovens de Porto Alegre e de Austin aproximam-se dos encontrados pelas últimas pesquisas brasileiras sobre juventude, entre elas *Juventude e Políticas Sociais no Brasil* (CASTRO E AQUINO, 2008), *Jovens do Século XXI* (JOVENS, 2008) e *Juventude Brasileira e Democracia* (PÓLIS E IBASE, 2005) que em suas análises finais dizem que o que interessa prioritariamente aos jovens de hoje são suas condições materiais de existência ou, como disse Betinho, “*quem tem fome, tem pressa*”, mesmo que esta fome não seja só de comida.

2.2 PROBLEMA/OBJETO DE PESQUISA

Se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro, temos de fato o direito de ter a experiência de milagres. Não porque acreditemos em milagres, mas porque os homens, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível e realizam-no continuamente, quer saibam disso quer não. (ARENDR, 2002a, p. 122).

A presente pesquisa pretendeu focar o papel da educação escolar na criação conjunta de projetos de vida para a população jovem, considerada beneficiária de programas sociais, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Para tanto, foram eleitas duas questões norteadoras: Quais os sentidos da escola para os jovens na atualidade? A escola pode ser mediadora de projetos de vida positivos para os jovens?

Mesmo não querendo partir de hipóteses, foi impossível desconsiderar que eu havia estabelecido pré-afirmações à investigação do objeto. A hipótese inicial que se apresentou a este trabalho foi a de uma profunda crise no sistema de educação que gera um sentimento de esvaziamento de sentido na educação escolar.

Paralelamente a isto, crescem as ações políticas voltadas para a formulação de programas sociais para a juventude marginalizada, mas que, em geral, têm ações distanciadas e rivalizadas com a escola. Este paralelismo e a falta de sentidos na educação numa sociedade marcada por fortes desigualdades econômicas, sociais e culturais, fazem com que os jovens se sintam perdidos entre suas demandas imediatas, suas subjetividades e aquilo que as políticas sociais emolduram para eles.

Nem a educação escolar nem os programas sociais têm conseguido atender às demandas da juventude. Há, portanto, uma insuficiência de resultados para minimizar a exposição à miséria e à exclusão social entre os jovens.

Além das questões apresentadas aqui, muitas outras surgiram para balizar a investigação de campo; são elas:

Quais as representações que os jovens estudantes das escolas da Rede Municipal de Ensino têm da educação escolar e da educação não escolar recebida em programas sociais para a juventude?

Quais as perspectivas que este jovens têm em relação ao mundo do

trabalho e aos seus projetos de vida adulta?

Como os jovens percebem a relação da escola com os programas sociais?

Qual a relação das políticas sociais para a juventude com a escola?

Em que medida os jovens reconhecem a educação, o trabalho e a cultura como valores em suas vidas?

Quais os perfis e trajetórias dos jovens considerados “usuários” das políticas sociais? Quais suas demandas?

Quais são as políticas destinadas à população jovem? Como essas políticas são gestadas? A quem se dirigem e sob quais objetivos?

Como a escola pública articula a construção do conhecimento com os projetos de vida dos jovens?

A escola compõe a agenda de ação das políticas de/com/para a juventude? Como?

As ações que visam à inserção dos jovens no mundo do trabalho compõem a agenda escolar ou são paralelas à identidade das escolas?

É possível traçar análises comparativas entre as perspectivas dos jovens portoalegrenses com os jovens de uma cidade do país sede do capitalismo? O que aproxima os jovens pobres de Porto Alegre dos jovens trabalhadores de Austin? O que os distancia?

A política, *enquanto sentido de liberdade* (Arendt, 2000), pode ainda possibilitar o resgate da *condição humana*? Se sim, que pedagogia da ação seria necessária? Que cultura política? E, por fim, qual o papel das políticas educacionais nesta perspectiva?

Mesmo entendendo as limitações deste estudo e sem tentar dar conta de responder a todas as questões balizadoras colocadas *a priori*, busquei mantê-las presente durante todo o processo de pesquisa e escrita.

Este estudo não se pretende como uma mera crítica dos nós educacionais atuais e da formulação de políticas sociais, mas como uma contribuição acadêmica para repensar conjuntamente as ações que visam incidir mais qualitativamente na formulação de políticas de/para/com a juventude e reforçar o debate do resgate do papel da escola na sua função de educar para a vida.

2.3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico para as análises desta pesquisa não se prende a uma ou outra corrente de pensamento; aproxima-se mais da chamada teoria crítica ou pensamento crítico (APPLE, 2001), devido às últimas vivências que eu adquiri morando, observando, estudando e pesquisando no coração da sociedade capitalista, do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Procurei dialogar com autores e correntes teóricas diversas, o que não indica necessariamente uma filiação total ao pensamento deste ou daquele autor, desta ou daquela corrente de pensamento, mas incorporei os conhecimentos que vieram ao encontro das necessidades que foram surgindo durante as análises da pesquisa.

Devido à lembrança de uma das professoras colaboradoras que disse “[...] isto tudo de que estamos falando, está me lembrando um livro que li há muito tempo atrás quando comecei a ensinar jovens e adultos” (Buseti, no website), foram resgatados autores que trabalhavam numa perspectiva clássica marxista, como Willis (1981), em *Aprendendo a ser Trabalhador*, estudo etnográfico sobre os jovens filhos da classe proletária do período industrial na Inglaterra, concordando que ainda há validade nas suas formulações sobre os “rapazes”, os estudantes, que se colocavam à parte dos disciplinamentos e normas escolares da época e que demonstravam apatia frente a um futuro pré-determinado pelas poucas chances de ascensão social através da escola.

Não por acaso, Willis foi o prefaciador do livro sobre *Aprender a ser Capitalista*, de Foley, o professor do qual já me referi na introdução e que me orientou no *College of Education*, em Austin. Os limites explicativos usados por ele, em especial os de “herança” e “reprodução” (BOURDIEU E PASSERON, 1970) são contrapostos neste trabalho pelos estudos participantes da “sociologia da experiência”; a desconstrução do determinismo cultural através do “sucesso escolar nas classes populares” e dos sentidos da educação escolar na “relação com o saber” da nova sociologia francesa de Dubet, Lahire e Charlot. Aos que Willis chamou de “rapazes”, e aos que muitos outros categorizam enquanto “excluídos”, eu estou chamando de “estrangeiros” ou de estudantes estrangeiros à cultura escolar.

Nomeei de estrangeiros estes novos sujeitos que ingressaram no cenário

escolar e que, bem ou mal, mantêm-se nele de forma mais contínua e evidente que em tempos passados, aqueles indivíduos que estavam até bem pouco tempo fora da escola. São as “minorias” étnicas, econômicas e sociais, os “desabilitados” ou “portadores de necessidades especiais”, os jovens “em conflito com a lei”, “as crianças e os jovens em situação de/ou na rua”, os jovens que fazem “uso abusivo de substâncias psicoativas”, as jovens grávidas, os(as) jovens que já são pais, os “portadores do vírus HIV”, os “explorados sexualmente”, os adultos iletrados, os “gays” e todos os outros que possam ser categorias-entre-aspas, pois são rotulados como “fora do normal”. Poderíamos chamá-los novamente de os excluídos da escola, mas este termo não condiz mais com a situação atual, pois eles estão, de qualquer maneira, incluídos na escola.

Todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estavam fora do padrão das condutas escolares e/ou das habilidades e comportamentos esperados pela escola são os que a escola pré-moderna (na acepção tourainiana) quer enquadrar, moldar e tratar como iguais, com o discurso de transformá-los em iguais. Ora, eles não são iguais pelo simples fato de que nós, humanos, somos diversos. O que cabe averiguar aqui é, como diz Santos, e que já se transformou num adágio para mim e para tantos outros que pensam a questão da igualdade associada ao respeito às diferenças: “Temos o direito de sermos iguais sempre que as desigualdades nos inferiorizam e o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 1995, p. 6).

Ressalto, por outro lado, a importância de atentarmos para que o “direito à diferença” não se transforme na guetificação do *comunitarismo* exacerbado (TOURAINÉ, 2007) e, conseqüentemente, não reforce as xenofobias. Este “direito à diferença” foi tratado aqui como o reconhecimento da diversidade humana e sua necessária articulação para gerar o *plural*, que é a sociedade em comum.

É prioritário perceber se as desigualdades e as diferenças estão levando os sujeitos à infelicidade porque são desigualdades que prejudicam sua condição de existência digna ou se são diferenças que não estão sendo reconhecidas enquanto parte do processo de educação, o qual, como diz Craidy, tem como objetivo primeiro a felicidade humana.

Nem todos os jovens que compuseram o universo desta pesquisa são *estrangeiros*; muitos deles estão, de certa forma, acomodados com o que a escola lhes oferece hoje; queixam-se, são críticos, mas ainda estão lá, aguardando o

diploma para entrarem no mercado de trabalho. Podemos dizer que estes não compõem o arquétipo do aluno *estrangeiro* como o apresentado aqui, mas, de certa forma, trazem alguns traços deste perfil quando a escola não vem ao encontro dos seus desejos, tornando-se apáticos ou simplesmente buscando a felicidade nos momentos de prazer compartilhados com os amigos dentro de um ambiente, ainda, mais seguro que a rua.

Numa busca de articular os conceitos filosóficos de Hannah Arendt aos socioantropológicos utilizados para análise das temáticas que surgiram, resgatei o de ação e o de discurso (fala) como características primordiais à condição humana da pluralidade e, portanto, como fundamentais na reconstrução de uma nova esfera pública. Busquei nestes conceitos uma forma de resgatar o papel da educação, que tem como sentido primeiro a felicidade humana, a liberdade. Liberdade esta que se dá através da política e que, para Arendt, não é senão o “agir em concerto”, o agir em conjunto. Retomei o papel da escola enquanto espaço privilegiado não apenas para apreender os conhecimentos universais, mas para o aprender a “agir em conjunto”, o aprender o discurso e aí então tornar-se “sujeito” de sua própria história e do mundo, na sua acepção filosófica e socioantropológica.

O que considerei como importante destacar nos contextos políticos atuais estudados foi que as novas proposições e ações governamentais, as que discursam pela qualidade da educação no mundo, parecem mais um esforço de retorno ao conservadorismo (Apple, 2001) e aos modelos tecnocráticos do que realmente uma busca por entender os novos sujeitos sociais, suas práticas de expressão, assim como a atual conjuntura educacional – e portanto, econômica, política e cultural – pela qual passamos.

2.3.1 Da Responsabilidade Sobre o Mundo

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (ARENDR, 2002, p. 247).

Para além da crise dos sentidos da educação e do papel dos educadores (sejam estes dentro ou fora da escola), para além do que se sobressai em quase

todas as discussões sobre educação nos dias de hoje, talvez pudéssemos resumir no papel da educação em uma aparentemente simples expressão: a “[...] da responsabilidade sobre o mundo [...]”, como nos fala Arendt (2002, p. 247).

A responsabilidade em assumir que o mundo foi criado há muito e que as novas gerações, sejam de sujeitos ainda crianças ou jovens, chegaram depois de nós e têm o direito de conhecer o quê, por que e como tudo foi feito por aqui antes. Assim também, os outros adultos que não tiveram o privilégio de acesso ao conhecimento universal têm o direito de aprender a manejar que o já foi construído enquanto conhecimento pela humanidade e de produzir novos conhecimentos a partir de suas experiências individuais e coletivas através de um espaço de sistematização dos saberes.

A responsabilidade de que se fala aqui é aquela do adulto educador que optou por dedicar seu trabalho a ensinar os outros não como um dom a ser ofertado de maneira incondicional, mas como opção de vida pela troca de experiências e saberes e pelo exercício da autoridade, na perspectiva freiriana, respaldado pela experiência acumulada e pelos aprendizados obtidos, não como uma carga de quem carrega nas costas a culpa do mundo e quem pode resolver os problemas gerais, mas como assunção de seu papel de mediador dos saberes populares e científicos, de seu lugar privilegiado de organização do “aprender a aprender” através da descoberta do novo.

Até bem pouco tempo, a educação estava restrita às elites; mesmo assim ainda ficavam fora dela as mulheres, os idosos e os chamados com necessidades especiais (desabilitados). Aos poucos, a educação escolar foi se abrindo a novos públicos, porém pouco se sabe sobre estes novos sujeitos. O que sabemos é que não é possível lidar com eles de forma homogênea ou generalista, baseada apenas na categoria de classe social.

Se o discurso da modernidade foi o de inserir a classe trabalhadora na escola, o discurso da pós-modernidade ou de uma nova concepção de modernidade⁷ (TOURAINÉ, 2007) é o de perceber as multiplicidades dos sujeitos e suas transversalidades de gênero, sexuais, de geração, étnicas e socioculturais.

⁷Na discussão sobre pós-modernidade, vamos optar por manter o termo “modernidade”, porém sob uma nova perspectiva. Como muitos dos teóricos da pós-modernidade se colocaram aquém das experiências concretas dos sujeitos e, por vezes, advogaram até mesmo pelo “fim do sujeito”, optamos por manter neste trabalho o conceito de modernidade se referindo aos dias atuais, na concepção que Touraine tem reconstruído.

No receio de incorrer sobre o erro de transpor as categorias filosóficas do pensamento arendtiano para a análise sociológica, mas, ao mesmo tempo, desafiando os limites estreitos das fronteiras epistemológicas, é aqui que faço uma aproximação teórica do pensamento de Arendt com o de Touraine.

Quanto à escola, Touraine (2007, p. 153) diz que ela não deve pôr o estudante a serviço da sociedade, tampouco ser um mero lugar de sociabilidade ou de aprendizado; ao contrário dever ser “[...] um lugar de formação de atores sociais e, mais profundamente ainda, de sujeitos pessoais.” e continua: “A escola não deve relegar ao domínio da vida privada a religião, a sexualidade, os compromissos políticos, as tradições culturais.” (TOURAINÉ, 2007, p. 153). Todos esses elementos fazem parte da esfera pública e, se relegados à esfera privada, ficam ausentes da discussão que pode levar tanto o desrespeito às diferentes maneiras de pensar e agir no mundo, quanto aos excessos do comunitarismo alienante e gerador dos ódios étnicos e sociais.

Como sujeitos pessoais, o autor entende o indivíduo resgatado do individualismo desorganizador do projeto neoliberal e transformado dentro de um individualismo positivo, aquele em que o sujeito tem o parâmetro de si por si mesmo e em relação ao mundo, mas não mais apenas como um “eu” com identidades relacionais e fragmentadas. A unificação do indivíduo que se transforma em sujeito pessoal é fundada nas suas *condutas práticas* (Touraine, 2007), ou seja, na “[...] sua capacidade de agir no mundo [...]” como diz Arendt (2002, p. 239), quando relata a condição humana por excelência.

Os obstáculos que se apresentam a isto decorrem dos valores dominantes e da perspectiva de uma educação conservadora que procura integrar o sujeito “[...] num sistema social sobre o qual ele não poderá exercer grande influência.” (TOURAINÉ, 2007, p. 114), pois o que importa, “[...] para além do bem-estar, é a liberdade de ser um ator (agency).” (TOURAINÉ, 2007, p. 114).

Se não devemos simploriamente transpor os conceitos filosóficos de Arendt para a esfera da prática social, podemos tentar encontrar neles o ponto de ligação com as categorias analíticas socioantropológicas se acreditarmos que a base filosófica se refere aos princípios éticos e políticos pelos quais nos movemos no mundo; nossa forma de pensar é que determina a forma de se situar e agir sobre a realidade social. Para tanto, buscamos resgatar em especial o conceito de ‘ação’ enquanto condição humana de pluralidade, necessária para localizar o sujeito

como agente dentro de uma nova esfera pública, tendo em vista a educação enquanto propulsora/mediadora (ou não) de agenciamentos coletivos.

2.3.2 Mediando Conceitos: do filosófico ao socioantropológico

Foi novamente em Arendt (2000, p. 59) que busquei o conceito de *público* como um termo que denota dois fenômenos correlatos: primeiro, que “[...] tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível [...]”, definição que se articula com o conceito de *publicidad* que Chartier (1995) dispõe para analisar a construção da esfera pública burguesa a partir de seu estudo sobre as origens culturais na Revolução Francesa. Em segundo lugar, continua Arendt (2000, p. 62), o termo *público* significa “[...] o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele.” Porém, este mundo comum não está delimitado pelo espaço físico ou pelo tempo correlato, mas significa “[...] ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum [...] ” (ARENDR, 2000, p. 62), sendo a esfera pública a força que mantém as pessoas unidas, relacionadas. Também, um mundo comum não é dado pela ‘natureza comum’ entre os seres humanos, mas pelas diferenças de posições e perspectivas, o que faz com que este acabe “[...] quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva” (ARENDR, 2000, p. 68).

O desaparecimento da esfera pública no mundo moderno acontece concomitante à invasão da esfera privada (enquanto refúgio da intimidade) por uma nova instância: a esfera social, que surge justamente com a ampliação do âmbito das coisas privadas para o espaço público, diluindo as fronteiras entre os mesmos. Portanto, “[...] pouco importa se uma nação se compõe de homens iguais ou desiguais, pois a sociedade exige sempre que seus membros ajam como se fossem membros de uma enorme família dotada apenas de uma opinião e de um interesse único.” (ARENDR, 2000, p. 49).

Também o historiador Sennett (1998), em *O Declínio do Homem Público*, investiga as origens do que ele denomina “ideologia da intimidade”, forma através da qual interpreta o desinteresse do cidadão ocidental pela vida pública.

Para Sennet, o *Declínio do Homem Público* e a *ideologia da intimidade* fizeram com que não apenas os interesses públicos do indivíduo se esgotassem na

esfera privada que passou a ser a chave de interpretação para as instituições públicas. A *tiranía da intimidade*, para Sennet, é a imposição de um padrão único para enfrentamento da realidade, o que Arendt chama de tratar os negócios públicos como privados.

A obra de Arendt, durante seu período de vida, foi vista com certa desconfiança por teóricos de posições políticas variadas. O fato de ser uma mulher e judia, pensando sobre filosofia política, certamente já era visto com estranheza para sua época. Além disso, Arendt antecipa várias questões que irão ser pontuadas mais adiante pelos grandes filósofos contemporâneos, entre eles Foucault, mas que, em seu período, ainda eram desconcertantes para os paradigmas vigentes. Esta pensadora traz análises que perpassam desde a crise do paradigma marxista, a decadência do *Wellfar State*, a perda do sentido da política, o renascimento dos fundamentalismos até a banalização da violência.

Demonstrou que vivemos num mundo pós-totalitário, mas que conserva muito de seus elementos, pois que na origem da sociedade moderna está a exclusão da possibilidade de *ação*, característica que antes era específica do lar doméstico, “[...] ao invés de ação a sociedade espera de seus membros um certo tipo de comportamento [...]” (ARENDR, 2000, p. 50), propondo o princípio de igualdade enquanto *conformismo* e *normalização* dos comportamentos e relegando as diferenças às questões privadas do indivíduo. Esse é um dos pontos em que se aproxima de Foucault no seu estudo sobre a sociedade disciplinar e a negação das diferenças individuais para além das de classe social.

A igualdade moderna está baseada no conformismo, em que o comportamento substitui a ação como principal forma de relação humana. Sendo assim, os principais conceitos aos quais ligo ao campo socioantropológico como base ao princípio da educação são os de **discurso** e **ação**, na perspectiva de Arendt (2000), enquanto atividades que definem a **condição humana da pluralidade** e que é própria da dimensão política presente em todos os seres humanos.

Acredito que a principal contribuição da autora para o campo educacional não está nas suas análises específicas sobre a educação, exceto no que ela traz sobre o reforço à tradição, à volta ao passado no sentido de resgatar a tradição do papel do adulto enquanto responsável por mediar o mundo para os ‘novos’. Suas releituras de Marx sobre os conceitos de labor e trabalho, eu acredito que têm uma

implicação empírica demasiado forte, em um mundo onde o trabalho ainda se apresenta no discurso dos jovens como possibilidade de redenção da condição e reflete sobre o que compõe a *condição humana*, construindo uma inusitada distinção entre labor, enquanto atividade correspondente ao processo biológico (ciclo vital), *ao que a condição humana do labor é a própria vida*;

- trabalho, enquanto atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, *ao que a condição humana do trabalho é a mundanidade*;
- ação, enquanto atividade que é essencialmente política e que se exerce sem a necessidade de coisas ou matérias, *ao que a condição humana da ação corresponde à pluralidade*.

Também estes conceitos, podemos ligar às análises das perspectivas futuras em relação ao mundo do trabalho, à chamada nova questão social, nos termos de Castel (1998), como veremos adiante. Quanto à pluralidade, que é característica específica da *ação*, diz Arendt (2001, p. 15): “Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política, mas esta pluralidade é especificamente **a** [grifo meu] condição.”

Arendt (2001, p. 37-38) destaca o surgimento da esfera social: nem privada, nem pública e sua forma política: o Estado Nacional:

[...] em nosso entendimento, a linha divisória é inteiramente difusa, porque vemos o corpo de povos e comunidades políticas como uma família cujos negócios diários devem ser atendidos por uma administração doméstica nacional e gigantesca. O pensamento científico que corresponde a essa nova concepção já não é a ciência política e sim a economia nacional ou a economia social.

O lar, enquanto espaço privado, liga-se à questão da necessidade; a pólis, a esfera pública, liga-se à liberdade. E, se havia alguma preponderância da esfera pública sobre a privada, esta se devia ao fato de que as necessidades já deviam estar garantidas na esfera doméstica: “Sem a vitória sobre as necessidades da vida na família, nem a vida, nem a ‘boa’ vida é possível; a política, porém, jamais visa à manutenção da vida.” (ARENDR, 2001, p. 47).

Assim, Arendt retrata, na antiguidade grega, a família como o centro da mais severa desigualdade, enquanto que a pólis era o espaço de reconhecimento público e dos “iguais”. Porém, ser livre não significa ser comandado nem comandar, pois ainda assim se estaria sujeito às necessidades da vida: “A igualdade, portanto, longe de ser relacionada com a justiça como nos tempos

modernos, era a própria essência da liberdade.” (ARENDR, 2001, p. 42).

A noção de *bem comum* também sofre dessa hibridação entre público e privado:

O conceito medieval de ‘bem comum’, longe de indicar a existência de uma esfera política, reconhecia apenas que os indivíduos privados têm interesses materiais e espirituais em comum, e só podem conservar sua privacidade e cuidar de seus próprios negócios quando um deles se encarrega de zelar por esses interesses comuns. (ARENDR, 2001, p. 44).

Na era moderna, o que é chamado de sociedade é o *locus* onde os interesses privados assumem importância pública, ou seja, uma **esfera híbrida**. A constituição do que se chama sociedade num movimento de hibridação das esferas públicas e privadas também alterou o significado dos dois termos ao ponto de torná-los quase irreconhecíveis:

O fato histórico decisivo é que a privacidade moderna, em sua função mais relevante – proteger aquilo que é íntimo – foi descoberta não como o oposto da esfera política, mas da esfera social, com a qual, portanto, tem laços ainda mais estreitos e mais autênticos. (ARENDR, 2001, p. 48).

Nessa passagem, Arendt explora Rousseau que foi um dos primeiros a ter sua vida publicada em um diário e a demonstrar a fragilidade de sua privacidade frente aos argumentos que ele propunha em sua teoria sobre a boa essência humana, pois “[...] tanto o íntimo quanto o social eram antes formas subjetivas da existência humana.” (ARENDR, 2001, p. 48).

Aqui Arendt desenvolve a concepção de sociedade como tendo se tornado uma grande família e faz-nos lembrar o que o antropólogo Da Matta (1990) descreve quanto à caracterização da sociedade e da política brasileira como a extensão do privado, do lar. Arendt (2001, p. 48) chega a dizer que a ocorrência do que se costumou chamar da “[...] desintegração da família [...]” (talvez a passagem da predominância da família patriarcal como modelo hegemônico, para o modelo de família conjugal) coincidiu com a ascensão do social, porque aquela foi absorvida por outros grupos sociais correspondentes.

Lembra-nos Elias (1998), em *O Processo Civilizador*, que a sociedade da corte impõe padrões de conduta que cada vez mais vão afastando o indivíduo da “liberdade” individual de agir conforme seus instintos (necessidades), mas que lhes oferece a “liberdade” de participar da corte e ter o reconhecimento “social”,

precisando assim ser educado para isto.

Há um destaque importantíssimo para o papel da ação que está ausente na sociedade, pois esta espera um “certo tipo de comportamento”, a “disciplina” de seus membros, tendendo a “normalizá-los” e a fazer com que eles se comportem de acordo com as regras para poderem fazer parte de um coletivo heterogêneo.

Assim como Foucault (1996) quando analisa, em *Vigiar e Punir*, os mecanismos de normalização das condutas, cujo efeito é a padronização das ações dos indivíduos em suas diversas realizações, estes procedimentos técnicos de normalização, de “disciplina”, têm como ponto de inscrição privilegiado os “corpos” distribuídos nos espaços. Os mecanismos da disciplina atuam no nível micro dos gestos individuais, e seu funcionamento pode ser descrito segundo uma “microfísica”, o que significa dizer, nos termos de Foucault, que a propriedade moderna deslocou-se do *mundo* para a pessoa, para aquilo que o indivíduo podia perder, como o corpo ou a própria vida.

Neste ponto é importante destacar a relação que Arendt faz entre igualdade e diferença:

A vitória da igualdade no mundo moderno [referindo-se à sociedade de massas] é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou a esfera pública, e que a distinção e a diferença reduziram-se a questões privadas dos indivíduos. (ARENDR, 2001, p. 51).

Portanto, para Arendt (2001, p. 51), a igualdade apregoada na era moderna está baseada no conformismo da sociedade de massas que “[...] só é possível porque o comportamento substituiu a ação como principal forma da relação humana.” Este pressuposto está na base da economia moderna que só adquiriu seu caráter de ciência com a descoberta do social e quando os seres humanos passaram a seguir certas normas de conduta supostamente previsíveis, diferentemente da imprevisibilidade da ação que Arendt destaca permanentemente em seu pensamento.

Na passagem do governo monárquico (ou o governo de um só homem) que era a forma organizada que mais se aproximava do modelo de família patriarcal para a sociedade gestada por um corpo burocrático que perde a “identidade”, pois se transfigura em bem-comum, gera-se conformismo.

Tal qual nos descreve novamente Elias quando relata a criação dos Estados

Nacionais e a passagem de um governo único e personalista para a máquina administrativa e burocrática, para Arendt, o conformismo caracteriza o último estágio da era moderna e diz que este se rendeu à burocracia que a autora denomina como o *governo de ninguém*. Em suas palavras:

A burocracia é a forma de governo na qual todas as pessoas estão privadas da liberdade política, do poder de agir; pois o domínio de Ninguém não é um não-domínio, e onde todos são igualmente impotentes temos uma tirania sem tirano. (ARENDT, 1994, p. 59).

E, ainda, no que diz respeito à política partidária no mundo moderno:

No plano das ideologias a coisa toda é confusa; ela o é muito menos se partirmos do óbvio fato de que as imensas máquinas partidárias conseguiram sobrepujar a voz dos cidadãos em todo lugar, mesmo em países onde a liberdade de discurso e de associação está intacta. (ARENDT, 1994, p. 59).

Arendt traz com magnífica clareza a distinção que se faz presente no complexo paradoxo da modernidade: o paradoxo entre igualdade e diferença também explicitado por outros autores como Souza Santos. Porém, situa esta distinção numa das que melhor caracteriza a condição humana: na e, portanto, indissociável do . Assim, a pluralidade, que é a característica principal da ação e do discurso, reveste-se de um duplo aspecto: ao mesmo tempo em que os seres humanos são iguais em espécie, são diferentes no discurso e na ação, que é o que os singulariza:

Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreenderem-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender (ARENDT, 2001, p. 188).

E continua: “No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive. Tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares.” (ARENDT, 2001, p. 241), pois, se é com palavras e atos que o ser humano se insere em seu próprio mundo como um segundo nascimento, esta não

é dada pela necessidade como no labor nem pela utilidade como no trabalho, *mas na ação* (ARENDDT, 2001, p. 189).

Assim, a filósofa adentra na etimologia da palavra ação para descobrir sua ligação com o : a iniciativa, o novo, introduzindo a ideia de imprevisibilidade, pois “O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente provável.” (ARENDDT, 2001, p. 191).

Destaco aqui o novo enfoque da noção de (diferente do usado comumente no “senso comum” científico), pois Arendt diz que as teorias que desconsideram as mudanças de percurso, o , tendem a possuir um “[...] efeito hipnótico, em função da sua consciência interna; elas adormecem o senso comum [common sense], que nada mais é do que o nosso órgão espiritual para perceber, entender e lidar com a realidade e com os fatos [factuality].” (ARENDDT, 2001, p. 16). Sendo assim, a filósofa dá um tratamento para “senso comum” enquanto sentido compartilhado, ou melhor, enquanto percepções compartilhadas da realidade, que é o que nos dá a base para que saibamos lidar com o concreto.

Mesmo antecipando-se às análises de uma sociedade disciplinar, o pensamento arendtiano distingue-se do de Foucault quando introduz uma nova concepção para o conceito de *poder*. Para além do significado de poder enquanto dominação de alguém ou de algo, Arendt nomeia *poder* enquanto a capacidade que os homens têm de *agir em conjunto*:

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades. (ARENDDT, 2001, p. 212).

A frustração da faculdade de *agir* no mundo é, em grande medida, geradora do abandono de si e do mundo, ou seja, da violência. O *discurso*, a assunção de si enquanto um ator-autor-atuador capaz de dar significado às suas ações é o que faz do ser humano um ser político: “sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras.” (ARENDDT, 2001, p. 191). A *ação*, na concepção arendtiana, só ocorre na pluralidade e é atividade que reúne os seres através de sua condição comum. O

discurso é o que é capaz de dar a singularidade aos indivíduos (ARENDR, 2001, p. 191): [...] embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, ele só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer.

A negação ao direito de exercer sua autoria, em atos e palavras, enquanto protagonista da política é a negação da condição humana e, portanto, um impulso para a violência, pois “[...] somente a pura violência é muda.” (ARENDR, 2001, p. 35).

Para Arendt (2002a, p. 121), a liberdade é idêntica ao iniciar, é um movimento que é plural e, portanto, da esfera política, pois “[...] inicia a partir de si mesmo uma cadeia.” Sendo assim, compreende-se a resposta que ela dá inicialmente ao sentido da política: “[...] o sentido da política é a liberdade.” (ARENDR, 2002a, p.117).

À busca pelo sentido da política, Arendt associa o “milagre”. Não o milagre no sentido religioso ou como um *Deus ex-machina* que virá salvar o homem de sua própria perdição, mas o milagre enquanto a faculdade do agir humano em sua qualidade de improvável e imprevisível. Esta habilidade de agir está diretamente relacionada ao conceito de liberdade, como sugere o termo em grego *archein* = iniciar, comandar, portanto ser livre; e ao termo em latim *agere*= pôr em movimento, desencadear um processo. (ARENDR, 2002a, p.122).

Muitos têm sido os destaques, em especial da mídia, sobre o aspecto da violência no seio das comunidades periféricas, sendo, na maioria das vezes, o único referencial que conhecemos sobre a vida nas vilas e favelas. Assim também, a ideia de alienação das chamadas classes populares recebe destaque juntamente com a de “desconscientização” das mesmas, no sentido de reproduzirem as formas de dominação e de exploração vividas em suas relações cotidianas.

A perspectiva de historicidade que é apontada nas análises arendtianas infere um sentido novo. A história é mais do que uma sequência de fatos lineares e alheios aos seres humanos, ela necessita de uma *continuidade consciente no tempo*, isto é, do passado enquanto tradição respeitada e do futuro enquanto ação pensada no presente. A análise do tempo aparece mais detalhada na parábola “Ele”, de Kafka, onde Arendt, entre vários questionamentos, coloca novamente o papel da ação humana sobre a história.

Isto é, a história não é uma totalidade determinada pelo passado, como

queriam Hegel e Marx, e também não é algo que transcende o ser humano, pois sem Ele, o sujeito histórico, não haveria o tempo percebido. O que Arendt propõe como desdobramento da parábola de Kafka é que não é quando o ser humano sai “fora” ou quando se coloca “acima” do embate entre o passado/futuro que ele consegue refletir sobre (pois assim este embate deixaria de existir), mas quando reconcilia, no presente, estes tempos, colocando-se consciente em relação a eles.

Se do rompimento com a tradição surge a crise da modernidade, esta relaciona-se diretamente com a perda de conceitos comuns que possam guiar o homem no mundo. Entre eles, os que mais aparecem desprovidos de um sentido comum são os de autoridade e de liberdade. Isto implica na necessidade de se discutir o que é autoridade e o que é liberdade, visto que estes conceitos estão internamente relacionados.

Autoridade mais uma vez na obra de Arendt é contraposta à violência e ao poder. A autoridade se confundiu com autoritarismo a partir das formas de governo totalitárias que impuseram um outro padrão hierárquico e de submissão que se refletiu inclusive sobre as relações pré-políticas como na família e na escola, passando assim sua fórmula do público para o privado. Se buscarmos em Arendt a crítica das teorias da chamada Nova Esquerda, em que muitos encontraram apoio teórico para legitimar a violência em nome da resistência e da rebeldia, veremos que a autora introduz a noção de *desobediência* como alternativa a esta retórica tanto dos teóricos de direita como de esquerda que simplificam a violência como manifestação do poder a partir das teorias da dominação e com o aval da autoridade legitimada.

A noção de *desobediência* remete tanto a formas conscientes como inconscientes de contestação do *status quo* vigente e dos processos de excessiva regulação social sofridos pela população que está imersa nas áreas de atuação das políticas sociais: “[...] é função de toda a ação, enquanto distinta do mero comportamento, interromper o que de outro modo, teria acontecido automaticamente, tornando-se, portanto, previsível.” (ARENDR, 1994, p.30).

Se, no entanto, tomássemos como ponto de partida a *criatividade da ação*, deixando de reduzir os assuntos públicos apenas à questão da *dominação*, estaríamos propondo distinções entre os termos que certamente levariam a uma outra forma de se perceber a realidade no que Arendt chama de sua *autêntica diversidade*. Em suas palavras, “O poder corresponde à habilidade humana não

apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido.” (ARENDR, 1994, p. 54).

Quanto ao caráter coletivo do poder, que é reforçado durante toda a sua obra, diz a autora:

Homens sozinhos, sem outros para apoiá-los, nunca tiveram poder suficiente para usar da violência com sucesso. Assim, em assuntos domésticos, a violência funciona como o último recurso contra criminosos ou rebeldes – quer dizer – contra indivíduos singulares que, por assim dizer, recusam-se a ser subjugados pelo consenso da maioria (ARENDR, 1994, p. 40).

Diferentemente da violência, o poder não precisa ser justificado, pois é inerente à existência das comunidades políticas, mas ele necessita de *legitimidade*. Propõe, assim, que pensemos que nenhum substituto à violência ainda foi proposto para resolver os conflitos e dá uma pista através de uma antítese: “[...] a presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade de ação no mundo moderno. (ARENDR, 1994, p. 60).

E é neste ponto, o da “severa frustração da faculdade de ação no mundo” atual que ligamos as afirmações de Arendt a de outros autores do campo socioantropológico que analisam a falta de sentido da educação escolar para os jovens contemporâneos, as formas de resistência, de fuga e que estão se traduzindo hoje em dia no discurso governamental e midiático da necessidade de buscar “qualidade em educação”.

3 PESQUISA COLABORATIVA COM EDUCADORES-PESQUISADORES E O “ESTAR LÁ, ESCREVER AQUI”

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

3.1 ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL

Este capítulo tem o objetivo de mostrar as opções metodológicas que foram construídas ao longo do processo de pesquisa e de acordo com as necessidades e possibilidades desta. O intuito principal é abordar a forma como o trabalho foi realizado, mas dando ênfase na necessidade de participação, proximidade e retorno aos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como na articulação entre as áreas da educação e das ciências sócio-históricas em geral e, em especial, da antropologia e suas técnicas de conhecimento da realidade como instrumentos poderosos para qualificar o processo educativo.

Para delimitar o campo de estudo, tomei como unidade de caso, o grupo da população de jovens de classes populares, estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) que, em sua maioria, correspondem a jovens que vivem na periferia da cidade, sendo muitos deles participantes de programas sociais.

Foi estabelecido um limite quase que geográfico na pesquisa, localizado na periferia de Porto Alegre, de onde provém a maioria dos jovens que se encontra numa situação de miserabilidade na cidade, de acordo com levantamento de pesquisas anteriores⁸.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por atuar basicamente na

⁸Ver: Perfil e Mundo das Crianças e Adolescentes em Situação de Rua da Grande Porto Alegre recenseou e conheceu os modos de vida e as representações de mundo social da população infanto-juvenil em situação de rua e suas respectivas regiões de origem. Laboratório de Observação Social (Labors)/ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

periferia da cidade, já contempla o público em questão, porém busquei ouvir os jovens a partir de outro lugar que não apenas o interior da escola, mas também a partir dos programas sociais. A faixa etária abrangida foi a dos 14 aos 24 anos de idade, devido revisão literária preliminar apontar este segmento como foco das políticas de juventude no contexto mundial atual⁹.

A metodologia que foi utilizada caracteriza-se como um estudo de caso na cidade de Porto Alegre com breve estudo comparativo com a cidade norte-americana de Austin, Texas, durante meu Estágio de Doutorado pela CAPES.

Para o levantamento de dados quanti-qualitativos foram utilizados registros de falas e contextos, entrevistas semiestruturadas com os jovens, “entrevistas-depoimentos” e “entrevistas-comentários” com agentes sociais e/ou educadores, especialistas e grupos focais com os jovens, análise documental dos dados estatísticos da população pesquisada, integrando as dimensões qualitativas e quantitativas.

As técnicas para coleta de dados foram diferenciadas nas duas cidades, devido à necessidade de adequá-las às possibilidades concretas. Entre o ideal e o possível, para Porto Alegre, foi construída coletivamente uma *survey*, associada à realização de grupos focais com os jovens, conforme detalhamento abaixo, feita em parceria com professores e técnicos dos programas sociais. Os dados quantitativos específicos das escolas foram informados pela Secretaria Municipal de Educação, sendo uma das dificuldades da pesquisa encontrar dados específicos sobre a educação no município de Porto Alegre a partir das fontes primárias, devido à insuficiência e à pouca organicidade dos mesmos. Além disto, realizou-se a coleta de depoimentos de alguns especialistas e trabalhadores sociais sobre o tema juventude, educação e trabalho.

3.2 DETALHES DO PROCESSO DE TRABALHO COLETIVO

Minha intenção inicial foi pensar o papel da educação nas políticas sociais, mas eu quis ouvir esta história através da perspectiva dos jovens. Entretanto, os

⁹Ver pesquisas de Marília Sposito, Paulo Carrano, Juarez Dayrell e Angelina Peralva, entre outros. É preciso destacar que esta faixa etária se ampliou após o início desta pesquisa, sendo que muitas das atuais políticas sociais estão considerando o período de 15 a 29 anos de idade para sua intervenção.

dados que foram surgindo com o decorrer das investigações direcionaram a pesquisa para outro rumo. Se a proposta inicial era entender qual o papel da escola na formulação e na articulação de políticas para a juventude, a perspectiva apresentada pelos jovens reforçou o papel da escola enquanto instituição educadora voltada para a sistematização e socialização do conhecimento.

A proposta foi apresentada de maneira sintética à Prefeitura Municipal de Porto Alegre e, após autorizada, foi repassada às escolas municipais (via memorando) e aos programas sociais para que estes se voluntariassem a participar de um grupo de pesquisa *online*. O grupo que, desde o início, foi denominado de educadores-pesquisadores, não apenas fez a aplicação do questionário semiestruturado com os jovens, mas participou de vários momentos da pesquisa como um todo.

A ideia foi montar um grupo de trabalho *online*, a partir de um ambiente de aprendizagem de fácil acesso e manuseio, criado com as ferramentas do *software* livre chamado *PBwiki*.

O *PBwiki* é um ambiente *online* de criação coletiva em que múltiplos usuários podem editar e alterar seu conteúdo através de um sistema de *login*, ficando registrada a data e autoria da contribuição¹⁰. Esta ferramenta de discussão e construção coletiva exige apenas conhecimentos básicos em informática e permite a interação dinâmica entre seus membros.

Todos os participantes do grupo receberam uma senha de acesso e puderam acompanhar o trabalho desde o princípio, participar de discussões conceituais em tempo virtual e/ou em real (*chat*), consultar *links* de *sites* relacionados, acessar vídeos, entre outras possibilidades de desdobramentos futuros, como foi o da criação de uma comunidade virtual denominada “Educador@s-Pesquisador@s”, rede permanente de discussão e divulgação dos trabalhos entre pesquisadores, educadores e professores que atuam com jovens. Esta rede, que inicialmente foi caracterizada como extensão do trabalho de pesquisa e retorno do mesmo à RME, hoje conta com profissionais de outras partes do país.

Na perspectiva proposta por esta pesquisa, foi necessária uma articulação e monitoramento permanente dos trabalhos, feito através do *site*, por *e-mails* e

¹⁰ Adaptado de www.wikipedia.com.br

agendas de *chats online*.

O grupo esteve formado inicialmente por 21 educadores-pesquisadores, sendo 14 das Escolas Municipais de Porto Alegre, tendo uma articuladora pela SMED e cinco de programas sociais para juventude. Destes, concluíram o trabalho dez educadores-pesquisadores, sendo seis de escolas e três de programas sociais mais a articuladora da pesquisa. No total, foram 145 jovens estudantes entrevistados através da *survey* e 38 que participaram dos encontros de grupos focais.

Participaram dos grupos focais em escolas e programas sociais 38 jovens, entre 14 e 21 anos de idade, 15 meninos e 23 meninas, quase todos participantes de programas sociais. A maioria destes participantes trabalhava ou estava à procura de trabalho. Foi observado pelos colaboradores que havia cinco adolescentes, de 16 e 17 anos de idade, grávidas na época da entrevista.

Muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos educadores para conseguirem desenvolver a pesquisa, mas a principal delas foi o acesso aos computadores para realizar a *survey*, a falta de tempo para acompanhar as discussões e a indisponibilidade de alguns diretores de escolas em permitir o trabalho extracurricular.

Não foi uma tarefa simples propor uma articulação entre professores e técnicos dos programas sociais em torno de um grupo de pesquisa sobre juventudes. Muitos foram os empecilhos que fizeram com que o número de 21 pessoas envolvidas no início do trabalho se reduzisse a 11. O período de final de ano, quando todos estavam por demais atarefados com a finalização das atividades escolares, foi um grande obstáculo; observamos que muitos professores tinham mais de uma escola e muitas turmas, sendo que alguns professores tinham mais de 300 alunos ao todo.

Outro fato que atrapalhou a participação, foi a desconfiança de alguns diretores de escola em relação a que uso se faria dos dados. Era ano de eleições da equipe diretiva nas escolas municipais e, mesmo tendo o trabalho sido explicado detalhadamente por *e-mail* e por correspondência convencional, com o memorando de apresentação e autorização por parte da SME, muitos diretores não facilitaram o trabalho, chegando em alguns casos a não autorizar o uso do laboratório de informática para o preenchimento da *survey*, outros, simplesmente sequer responderam ao pedido de realização da pesquisa dentro das escolas sob

sua responsabilidade.

Outro fator interessante de ser observado foi o pouco uso dos laboratórios de informática por parte dos professores. Não é possível fazer generalizações neste caso, pois é sabido que muitos têm ótimos trabalhos diretamente com seus estudantes, mas grande parte não tem familiaridade nem com o uso da comunicação por *e-mails*. Foi possível perceber que ainda há um grande receio e dificuldade de aproximação por parte dos professores e técnicos dos serviços de se apropriarem das chamadas 'novas tecnologias'. Creio que esta informação seja importante, pois, como veremos na análise dos dados, os jovens têm uma especial atração por computadores e pela comunicação *online*, muitas vezes sugerindo mais aulas de/na informática.

A maneira como cada educador-pesquisador driblou as dificuldades ou desistiu diante do primeiro desafio, diz muito tanto do desânimo quanto da criatividade de nossos educadores. Creio que vale a pena relatar apenas os bons momentos dos colaboradores voluntários.

Tivemos uma educadora do grupo que, em não sendo autorizada a usar o laboratório de informática da escola para realizar o *survey online*, por sua conta, imprimiu 50 questionários e aplicou aos seus alunos, digitando todas as respostas posteriormente. Outra educadora de programa social, ainda não familiarizada com as novas tecnologias levou seus jovens até uma escola vizinha para preencherem o questionário. Uma das professoras relata que comprou um gravador especialmente para gravar o grupo focal. Outra teve de ir à escola fora de seu horário de trabalho para concluir a pesquisa, sendo que esta também criou, no ambiente informatizado da escola, uma sala de bate-papo para que eu pudesse me comunicar diretamente com seus estudantes. Tudo isto agregou valor ao trabalho e demonstrou que o critério mais importante dentro do perfil proposto para convocar os educadores-pesquisadores foi o de interesse no trabalho de pesquisa.

3.3 PERFIL DOS EDUCADORES-PESQUISADORES

Os educadores-pesquisadores foram voluntários das escolas municipais e de programas sociais governamentais e/ou não governamentais, dispostos a compor um grupo de pesquisa interdisciplinar, para tanto, foi estabelecido um acordo ético em que os critérios de participação foram:

- assumir o compromisso de participar da pesquisa de agosto a dezembro de 2007;
- estar atuando em escolas e/ou programas sociais com jovens;
- ter interesse em estudar as temáticas juventude, educação, mundo do trabalho, políticas sociais e metodologia de pesquisa;
estar aberto a discutir sobre o assunto *online* em tempo virtual e real;
participar dos *chats online* com agenda pré-estabelecida coletivamente;
- dispor-se a auxiliar na aplicação do questionário junto aos jovens e/ou realizar os grupos focais;
- ter conhecimento mínimo de informática e acesso a internet.

3.4 RETORNO DA PESQUISA (*FEEDBACK*)

Os participantes do grupo de pesquisa receberam um certificado de pelo PPGEDU/UFRGS e têm seus nomes publicados no relatório final como partícipes da pesquisa e suas contribuições inseridas no corpo do texto, com ou sem identificação, conforme consentimento previamente estabelecido. Estão previstos encontros presenciais em cada uma das regiões das escolas e programas sociais participantes para discussão das temáticas e um Curso de Extensão na FACED, como prolongamento e aprofundamento do debate iniciado entre professores e técnicos.

Como a proposta de grupo de trabalho não se finda com esta pesquisa, foi criada uma Comunidade Virtual de Aprendizagem para dar continuidade e ampliar o grupo de discussão, também chamada de “Educador@s-Pesquisador@s”.

A maior parte do material pesquisado, assim como as referências bibliográficas, os resumos dos textos lidos, a videografia, esteve disponível ao grupo de pesquisa no site com o compromisso de não divulgação de dados ou análises paralelas antes do término do relatório final.

A devolução do relatório final (*feedback*) aos colaboradores será repassada a todos participantes (PMPA, escolas, programas e educadores) em CD room, após as rodadas de discussão, solicitando que socializem com os jovens e todos colegas que não participaram da pesquisa.

Todas as contribuições dadas, estão disponíveis no PBwiki, sendo que cada

vez que alguém insere algo, seu nome e contribuição fica registrado e visível no histórico da página, enquanto autoria reconhecida.

3.5 AMBIENTE DE PESQUISA-APRENDIZAGEM ONLINE

A página da *web*, *Pbwiki*, serviu como ferramenta de comunicação, reflexão coletiva e registro do acompanhamento da pesquisa. Foi iniciada, <http://miriampelem.pbwiki.com/>, com os ítems abaixo que foram acrescentados pelos educadores-pesquisadores conforme o processo de trabalho acontecia, remetendo também a artigos, vídeos e sites relacionados:

- Apresentação da proposta inicial, esclarecimentos de dúvidas sobre a pesquisa.
- Apresentação do grupo de educadores-pesquisadores, o papel do educador-pesquisador, os compromissos recíprocos.
- Discussão sobre a entrevista com professor Paulo Carrano, coordenador do Observatório do Jovem da Universidade Federal Fluminense sobre Juventude, “*Emprego e papel da escola*”, publicada em www.observatoriodojovem.ufrj.gov como propulsora da escrita inicial do grupo.
- Técnicas de pesquisa quanti-qualitativa, termo de consentimento, ética em pesquisa social.
- Parâmetros conceituais: principais conceitos a serem abordados na pesquisa: juventudes (recortes de gênero, classe, etnia e geracional), educação, pedagogia, cultura, políticas sociais em Porto Alegre, no Brasil e no exterior (*link* para pesquisa nos EUA).
- Escrita do grupo: espaço para registrar, socializar e debater idéias e concepções.
- Entrevistas-depoimentos e entrevistas-comentários com agentes sociais, especialistas e jovens.
- Montagem de um mapa-conceitual coletivo.

Artigos, vídeos e nossas notícias.

Dicas de filmes relacionados com as temáticas.

- Levantamento dos pontos principais a serem inseridos no questionário

semiestruturado.

- Montagem coletiva da primeira versão do questionário para aplicação piloto.
- Avaliação do piloto e montagem do questionário final.
- Aplicação do instrumento com supervisão e acompanhamento permanente da pesquisadora.
- Sugestões de cruzamentos de dados e acompanhamento das primeiras análises.
- Críticas, dúvidas e sugestões.
- Dicas de como usar o *wiki*.
- Comunidade virtual Educador@s-Pesquisador@s no portal EducaRede: a comunidade virtual que dá continuidade a este trabalho iniciado como pesquisa.
- Relatório final.

Além da *survey* nas escolas, foi proposto ao grupo de educadores-pesquisadores que realizassem grupos focais com os jovens, dentro de duas perspectivas: a primeira, anterior a aplicação do questionário *online*, para averiguação da validade, análise e/ou acréscimo das perguntas do mesmo e a segunda, pós-realização do questionário, para validade e aprofundamento das respostas.

3.6 GRUPOS FOCALIS

Muitos dos educadores-pesquisadores já tinham experiência com pesquisa anteriormente, porém o trabalho de orientar e socializar novos conhecimentos sobre pesquisa fez parte da proposta de qualificar o trabalho educativo em geral e tornar o grupo mais coeso nos procedimentos. Para tanto, o grupo recebeu textos completos e sínteses sobre a técnica de grupos focais, além de ter a disposição *chats online* para esclarecimento das dúvidas. Sendo assim, foi orientado que os grupos focais seriam grupos de discussões realizados com os jovens (que estivessem na faixa etária da pesquisa: entre 14 e 24 anos de idade) com a proposta de um tema para discussão. No nosso caso, o tema era: "A importância da escola na vida dos jovens".

Não foram utilizadas questões fechadas, mas sim perguntas que pudessem

estimular os jovens a falar sobre o assunto e que cada educador proporia à sua maneira. Como por exemplo: "Na opinião de vocês, que importância tem a escola na vida dos jovens hoje em dia?" ou "Que importância tem para ti?" "Por quê?".

Reunindo-se os jovens em um grupo pequeno ou em uma turma inteira (a critério de manejo do técnico/educador), fez-se uma breve introdução falando sobre a pesquisa, convidando-os a participar, dando a sua opinião sobre o assunto e registrando a discussão.

A introdução sugerida foi:

Fomos convidados a participar de uma pesquisa que gostaria de saber a opinião de vocês sobre qual a importância da escola na vida dos jovens. Esta pesquisa também está sendo realizada na cidade de Austin, capital do Texas, nos Estados Unidos com jovens de lá, do México, da Guatemala, da Venezuela, de Porto Rico e de alguns outros países da América Latina. Estão sendo analisados dados sobre a vida dos jovens em vários destes países, mas a opinião de vocês é muito importante para mostrar o que pensam os jovens em Porto Alegre, RS, Brasil. No próximo ano, esta pesquisa estará pronta e os resultados serão mostrados nas escolas e nos programas para jovens para que todos juntos pensem como podemos melhorar a educação. A idéia, hoje, é que cada um fale do que pensa sobre a educação nas escolas, nos programas sócio-educativos que participa e como tudo isto poderia melhorar a vida da juventude em nossa cidade. Num outro dia, depois deste encontro, um número maior de estudantes responderá a um questionário pela internet com algumas questões feitas a partir do que vocês irão falar aqui.

O Grupo Focal iria antecipar algumas perguntas e opções de respostas que apareceram no questionário semiestruturado. Os Grupos Focais foram norteadores do *survey* e deram uma ênfase mais qualitativa ao trabalho, para além das análises mais quantitativas dos dados estatísticos e das opções de respostas do questionário. Não houve problemas de alguns grupos focais acontecerem concomitantemente à formulação do questionário, nem após o questionário realizado; isto também serviu para confrontar respostas prontas e/ou perguntas muito diretas.

O texto lido e discutido pelo grupo para a realização desta técnica foi: "*Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos*" de Gondim. Este texto teve como objetivo auxiliar os colaboradores da pesquisa que desejaram contribuir, realizando a técnica de Grupos Focais junto aos jovens com os quais trabalhavam na época.

A síntese apresentada é a que segue abaixo:

O que é: "técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador" (Morgan, 1997);

Princípio: os sujeitos pesquisados têm capacidade para refletir sobre si mesmo e suas interações sociais;

Objetivo: ouvir o que pensam os jovens sobre o papel da educação escolar e não-escolar em suas vidas;

Técnica: reunir um grupo de jovens (de preferência, no mínimo 5) e propor um tema para discussão coletiva, registrando as falas, as interações grupais e outras manifestações (silêncios, ironias, “ausências”, etc). Motivar e mediar as falas, sem interferir no conteúdo da discussão e respeitando os silêncios;

Temáticas:

Educação escolar e não-escolar (dentro e fora da escola);

Projetos de vida

Questões (que podem ser revistas) para propor inicialmente:

O que tu pensas sobre a importância (ou o sentido) que tem a escola na vida dos jovens?

Como é isto para ti (vocês)?

Quais os teus sonhos (e/ou projetos de vida)? Como tu percebes que a escola poderia ajudar na realização destes?

Observação: Por favor, combinem comigo antes de fazer o grupo focal. Obrigada. (PELEM, 2001, [s.p.]

A escolha por realizar mais esta técnica foi feita, como já dito, em complemento a da *survey* e foi eleita por tratar-se de uma técnica de pesquisa aparentemente simples, sendo observados alguns pontos para sua realização: os princípios, o referencial teórico, os objetivos e o detalhamento da metodologia, destacando o papel do mediador e dos registros.

O princípio que dá base a esta técnica da abordagem qualitativa é o de que os sujeitos pesquisados têm capacidade para refletirem sobre si mesmos e sobre suas interações sociais e de que precisam de um espaço mais aberto de escuta, sem a inevitável indução de um questionário semiestruturado.

Para as bases teóricas sobre Grupos Focais e sua técnica, encontramos uma boa descrição citada em Pelem (2001, [s.p.]):

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Ou seja, consiste basicamente em reunir um grupo, neste caso de jovens, e propor um tema para discussão coletiva. O grande diferencial e o desafio estão na forma como o “moderador”, aquele que reúne o grupo, propõe e media a discussão. Este deve propor a discussão do tema e facilitar, provocar o processo, sem interferir no conteúdo e na forma de expressão do grupo. Se o objetivo é ouvir o que pensam os jovens sobre o papel da educação escolar e não-escolar em suas

vidas, o moderador deve procurar não colocar a sua posição e/ou induzir respostas ao grupo.

Assim sendo, o papel do moderador deve ser o de 'motivador' da discussão, deve estar atento para motivar o grupo a falar mais sobre o assunto, respeitar e registrar todas as posições e pedir que todos se posicionem frente ao que o colega está a falar, respeitando àqueles que não sentem vontade de se manifestar.

Caso alguma questão levantada levasse a reações de silêncio, omissão, rechaço pelo grupo ou por indivíduos, estas, mesmo que não questionadas no momento, deveriam ser observadas (registradas) como dado para as análises.

No caso deste trabalho, sugerimos que pudessem estar inserindo questões já pautadas dentro do trabalho de sala de aula ou nos grupos de educação não-escolar, como em programas sociais, como, por exemplo, questões que estivessem afligindo o grupo naquele momento, mas sem perder de vista o foco, a temática.

O objetivo do trabalho foi o de não apenas de levantar hipóteses para a pesquisa ou de dar sustento à elaboração do questionário, como de contribuir para expor mais esta discussão dentro da comunidade escolar ou do programa socioeducativo.

A forma como as temáticas foram colocadas, sua hierarquização e a linguagem da comunicação dependeu do conhecimento prévio mínimo do educador-pesquisador sobre os jovens. Por isto, foi sugerido que as questões para serem colocadas no grupo de jovens deveriam ser revistas nestes três itens:

- Forma do debate: o moderador poderia simplesmente propor um tema para a discussão, ou poderia fazer um preparo da discussão, relacionando-o a alguma temática que estava sendo estudada pelo seu grupo; poderia CRIAR uma maneira de propor a discussão de acordo com a sua metodologia de trabalho já existente. Exemplo: um professor proporia o debate seguido de escrita pelos jovens dos principais pontos abordados ou de uma carta coletiva, ou propor que os jovens discutissem este tema a ser levado adiante em outros fóruns dentro e/ou fora da escola. Poderia propor ainda que eles, a partir das discussões, formulassem questões que teriam curiosidade de saber sobre outros jovens em sua comunidade e/ou no mundo. Exemplo: um projeto de HIP-HOP, poderia propor a escrita de um RAP ou desenhos de grafite sobre os principais pontos discutidos pelos jovens, valendo o que cada moderador já faz;

- Hierarquização de temas: havia temáticas priorizadas nesta pesquisa, mas elas poderiam ser colocadas de acordo com a ordem do dia do grupo. Se o que está pautado atualmente é a temática “Trabalho”, por exemplo, este pode ser o início da conversa. Se for “Relações interpessoais (família, namoro, gravidez, etc)”, este pode ser o ponto de partida para falar sobre suas demandas atuais e como percebe que a educação (dentro e fora da escola) influi (ou não) nelas;
- Linguagem da comunicação: é o moderador, que convive diariamente com os jovens, quem deve saber quais “palavras” utilizar para propor e mediar a discussão. Havia um roteiro básico, para unificar a pesquisa, mas a linguagem deveria estar mais próxima possível da já utilizada entre o educador e os jovens. Se uma expressão como “qual o sentido da escola para os jovens?” não faz sentido na comunidade, é preciso buscar uma outra forma de comunicá-la.

Destacada a importância do registro, este poderia ser gravado em áudio, mas também precisaria ser escrito, lembrando que, enquanto educadores, somos também propositores de escritas. A escrita poderia ser resumida, em tópicos ou mais complexa, de acordo com a linguagem do moderador, ressaltada que, na técnica de grupos focais, é importante anotar as interações grupais que aparecem e ter uma outra pessoa que não o moderador para fazer o registro escrito.

As temáticas propostas para a discussão pelos jovens foram as mesmas que formaram os quatro blocos de questões da *survey*:

- a) Educação escolar e não escolar (dentro e fora da escola);
- b) Mundo do trabalho;
- c) Projetos de vida (pensar futuro);
- d) Programas sociais para a juventude.

Incitei que todos fizessem questionamentos antes da realização dos grupos focais para que se sentissem mais seguros ao realizar os mesmos.

O questionário *online* esteve pronto para ser aplicado nas escolas, após os primeiros grupos focais feitos e as sugestões dos educadores. As questões do questionário semiestruturado que foram enviadas ao grupo por *e-mail*, permaneceram na página do PBwiki para discussão e sugestões de acréscimos

e/ou outras modificações. Todos participantes do grupo (de escolas ou não) puderam incluir, retirar ou modificar as questões, colocando-as na página ou pelo *e-mail* do *yahoo* grupos.

3.7 SURVEY MONKEY

O *software* que foi usado para o questionário *online*, chama-se *survey Monkey* e foi uma indicação do Centro de Aprendizagem Tecnológico, do *College of Education*, muito usado pela *University of Texas at Austin*. É um *software* muito simples para realizar pequenas e grandes *surveys*, que ficou a disposição para ser apreendido pelos professores das escolas participantes para outros usos com seus estudantes, integrando-o aos trabalhos em sala de aula.

A testagem do questionário, o pré-teste, foi preenchido pelos educadores, respondendo no lugar dos estudantes, totalizando 19 coletas-testes. Devido ao atraso involuntário no cronograma, não tivemos condições de realizar o estudo-piloto na Bom Jesus, conforme previsto na proposta inicial. Esta etapa serviu para melhor avaliação do instrumento, de acordo com as expectativas do grupo e para auxiliar nas sugestões de alterações, conforme descritas abaixo.

Quanto à (re)formulação conjunta do questionário semiestruturado, seguem algumas das sugestões de acréscimos e revisão de conteúdo e linguagem, que foram propostas pelo grupo:

Lúcia Barcelos:

Pensei que talvez pudéssemos incluir alguma questão sobre os professores, algo que nos ajudasse a "sacar" as expectativas dos jovens em relação a isso. Além disso, acho que as perguntas 8, 9 e 10 estão muito parecidas. Falar sobre o sentido da escola é bem complicado para os adolescentes, não? Sugiro a questão: Você gosta de vir à escola? Por quê? Isso abriria possibilidade para respostas mais pessoais. Penso também que, além de falar das disciplinas, é preciso abrir espaço para falar das demais atividades/relações que a escola proporciona (pelo menos na RME!): visitas, passeios, projetos, etc. Na 25, uma questão de forma: o que deixa você mal-humorado? E ao invés de deprimido (isso é coisa de adulto...), sugiro indignado, pelo menos os adolescentes usam muito essa expressão. Adorei ver as questões nas três línguas e penso que todos os questionários deveriam estar assim: nossa, que cosmopolita! Vai inclusive motivar os alunos a tentarem entender melhor as aulas de espanhol ou inglês.

Cida Candido:

- 1- Qual é teu primeiro nome e idade?
- 2- O que ensinam nas escolas atualmente, atende as demandas dos jovens estudantes?
- 3- Existe diálogo entre escola e estudantes?
- 4- Os currículos escolares ajudam os estudantes a planejarem seus projetos de vida?
- 5- Na sua opinião, qual é a intenção das escolas na atualidade?
- 6- Estudou ou estudaste em escola pública ou particular?

Sugestões encaminhadas por e-mail:

Desdobrar as questões dissertativas em de múltipla escolha, pois há o receio de que @s jovens não queiram escrever muito. As alternativas de respostas foram revistas a partir da testagem pel@s educador@s e das primeiras leituras dos grupos focais;

*Manter espaço de escrita espontânea. Em quase todas as questões, há a opção de resposta "outros", com espaço para individualizar e comentar sua resposta;

* Incorporar questões sobre os professores, sobre Grêmio Estudantil (no Pepita Leão), sobre a direção da escola, sobre o Escola Aberta, entre outras;

* Não foi possível manter as questões em inglês e espanhol que constavam nesta página no mesmo questionário, conforme sugerido. O questionário ficaria muito grande e, para algumas questões (como p. ex. raça/cor/etnia; escolaridade; programas sociais) não bastaria uma tradução, pois há diferenças conceituais e técnicas que aumentariam o número das alternativas de resposta demais;

* A professora Margareth tentou me colocar participando do grupo focal online junto com @s alun@s do Martim Aranha, através do msn, mas este não é disponível para as escolas. Vamos fazer uma nova tentativa através de uma sala de bate-papo criada pela professora para a pesquisa. Surgiu a questão de que @s estudantes acima de 24 anos, que são colegas d@s outr@s gostariam de participar. Para que estes não se sintam excluídos, foi colocada uma opção de resposta no questionário "acima de 24 anos", abrindo a possibilidade de participação de outr@s estudantes da mesma turma. As respostas destes serão filtradas e analisadas enquanto depoimentos de contexto;

* Foram incorporadas as opções "escola estadual" e "escola particular" para incorporar os dados a pesquisa complementar/comparatória realizada pela professora Cida;

* A professora Cida propôs um questionário similar para coletar as vozes d@s professor@s, para além dos depoimentos previstos. Um jovem que está contribuindo na pesquisa complementar (veja acima) já fez o layout e no chat de quinta-feira passada (29/11), a professora Margareth colaborou para pensarmos questões;

Alguns grupos focais foram fotografados e/ou filmados e, @s jovens estão querendo aparecer neste wiki!! Para isto, teremos que providenciar um termo de consentimento informado del@s ou d@s responsáveis, conforme o caso." (Registros do website).

3.8 ÉTICA NA PESQUISA

Em se tratando de uma pesquisa colaborativa com seres humanos, em que muitos dos profissionais envolvidos ainda não tinham experiência com as técnicas de coleta de dados, foi destacado o papel da ética como parte fundamental do processo. Para tanto, definimos como ética na pesquisa:

A ética, segundo Cenci (2002, p. 90), nasce amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações. Cenci explica que a justa medida é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos. Se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes – é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas. Dupas (2001, p. 75), lembrando Habermas, para quem a teoria deve prestar contas à práxis, alerta que o saber não pode, enquanto tal, ser isolado de suas conseqüências. Devido à imprevisibilidade das conseqüências de uma investigação, é imperativo

que a ética esteja sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa, principalmente, quando esta lida com seres humanos. (PAIVA, 2005, p. 15).

Houve um compromisso ético na pesquisa de sigilo nos dados pessoais, de não coletar os nomes dos sujeitos entrevistados e, mesmo em divulgando alguns dos resultados a título de exemplo no *website*, todas as referências que podiam identificar os sujeitos entrevistados (mesmo sem a coleta de nomes) foram retiradas da exposição coletiva de dados, assim como as descrições que pudessem prejudicar os programas e escolas. Para as entrevistas que foram situadas no software *surveyMonkey* foi feita a opção de "não coletar o endereço de IP do computador". Nem o sujeito, nem o local (microcomputador) de onde ele estava digitando suas respostas foram identificados, utilizando-se de uma opção disponível neste *software* de não salvar o endereço de identificação pessoal nas respostas.

Os colaboradores fizeram uma explanação sobre o que tratava a pesquisa e avisaram os estudantes de que o questionário era anônimo, sendo que na abertura do *survey* havia o seguinte texto:

Bem vind@!!!

Esta pesquisa gostaria de saber a sua opinião sobre alguns assuntos ligados ao mundo dos(as) jovens. Ela também está sendo realizada na cidade de Austin, capital do Texas, nos Estados Unidos com jovens que nasceram lá ou que vieram do México, da Guatemala, da Venezuela, de Porto Rico e de outros países da América Latina.

Você já deve saber que seu nome não será identificado na pesquisa, mas suas idéias sim! O que você irá responder é muito importante para mostrar o que pensam os jovens em Porto Alegre, RS, Brasil!!!

Bom questionário!

Sendo assim, no questionário de pesquisa não há a identificação de sujeitos, escolas ou programas, mas das microrregiões de Porto Alegre, pois esta pesquisa não se pretendeu como uma avaliadora das pequenas unidades individuais, mas do conjunto. Os resultados das análises não mostram as escolas ou programas, somente as regiões.

A escola foi identificada apenas para termos de autoria e participação no trabalho, assim como os programas sociais e os educadores-colaboradores, com o seu consentimento.

A questão ética baseou-se não apenas na questão do anonimato dos respondentes, mas também consideramos como parte da ética em pesquisa o

respeito às autorias dos colaboradores e os usos da pesquisa como o *feedback* à comunidade participante.

Por mais que este trabalho tenha ficado aquém das expectativas iniciais de desenvolver um trabalho aprofundado de pesquisa colaborativa com os educadores que atuam com jovens na periferia da cidade de Porto Alegre, a questão básica de provocar uma discussão sobre o papel do educador enquanto um pesquisador se mantém viva para este e futuros trabalhos.

3.9 RELAÇÕES COM O ESTÁGIO DE PESQUISA NO EXTERIOR: o estar lá e escrever aqui

Já para Austin, a mesma *survey*, traduzida para o inglês e o espanhol, nunca chegou a ser aplicada, em função do alto grau de burocracia que encontrei durante minha estadia. Foram meses de tentativas variadas. Em razão disto e da minha necessidade de contato direto com os jovens, iniciei um trabalho de campo complementar com os jovens trabalhadores desta cidade.

Sem a ambição de fazer um estudo comparativo aprofundado, estive realizando, paralelamente, com o mesmo enfoque de pesquisa, observações participantes e não-participantes e entrevistas em locais de encontro (*malls*, parques) e de trabalho dos jovens austinites, visitas informais em cinco escolas, reconhecimento de dois programas extraescolares com jovens e duas visitas orientadas dentro do *Texas Youth Community*, instituto que abriga jovens em conflito com a lei em regime de privação de liberdade.

O *Texas Youth Community* desenvolve desde a educação básica até a *High School*, dentro da própria instituição, oferece cursos profissionalizantes e proposta de inserção no mercado de trabalho. Além das duas visitas orientadas, levantei os dados referentes ao perfil dos jovens nesta instituição e as informações disponíveis na mídia sobre a investigação de denúncias de abusos dentro da mesma. Em maio de 2007, participei como ouvinte, de um *Blue Ribbon*, chamado pelos professores David Springer e Forrest Novy para propor novas orientações à instituição que reuniu mais de dezesseis especialistas daquele país nesta questão.

As cinco escolas escolhidas correspondem ao Ensino Médio no Brasil (*High School*, nos EUA) e têm características diferenciadas que me chamaram a atenção em levantamento bibliográfico e midiático preliminar. Mapeei essas cinco escolas

públicas de acordo com o critério de diferenciação das mesmas e fiz algumas visitas informais, ainda na tentativa de fazer a *survey* nesses locais.

Os critérios de diferenciação das cinco escolas foram as seguintes: a primeira localiza-se num bairro mais elitizado e prima pelo ensino de conteúdos para o ingresso na universidade, estando no *ranking* das dez melhores escolas do país e enfoca os esportes; a segunda tem localização central, um público mais diversificado e enfoca cursos técnicos e profissionalizantes, assim como o ensino das artes; a terceira localiza-se na periferia da cidade, apresenta altos graus de criminalidade, inclusive dentro da escola, e é específica ao atendimento de filhos de imigrantes, sendo chamada de escola internacional, apresentando baixas notas dentro dos testes estandardizados¹¹; a quarta é uma escola na região sul da cidade que tem uma maior população de jovens latinos e afro-americanos; a quinta, uma escola onde havia um programa especial de acompanhamento a jovens com defasagem em relação à idade/série.

O critério para escolha dos locais de lazer dos jovens em Austin deu-se a partir das primeiras conversas informais com esses nas ruas e suas indicações. Sendo assim, priorizei a ida aos *malls*, como são chamados os *shoppings centers* lá, em especial um *mall* que era frequentado por um público de mais baixa renda, de maioria hispânica e afro-americana, além de parques em diferentes regiões da cidade e eventos culturais como de Hip-Hop, latinos e festas ao ar livre. Para a observação de campo nos locais de trabalho, delimito as redes de *fast food* que usam da mão-de-obra da maioria de jovens de várias classes sociais¹², além de ser um outro ponto de encontro dos mesmos.

Os programas para jovens, chamados de extraescolares ou *after-school* são, em geral, feitos por voluntários engajados com algum trabalho dentro da Universidade do Texas, como o da ONG “Latinitas” que atua com jovens latinas na formação profissional na área de comunicação e foi criada por duas ex-alunas do *College of Education da UT*. Com eles, realizei contatos e observações esporádicas, geralmente nos momentos de encontros informais.

¹¹Esta escola foi fechada no início de junho de 2008, um dia antes da formatura dos Seniors, devido às baixas notas nos testes estandardizados. Tratarei deste assunto na análise dos dados.

¹²Muitos jovens latinos trabalham em obras da construção civil e em oficinas mecânicas, e as jovens como *baby sitter* ou empregadas domésticas diaristas, mas este público não foi abordado para entrevistas formais, sendo que nos relatos dos outros é possível perceber que a maioria fez este tipo de trabalho também.

Para a pesquisa complementar em Austin, seguiram-se os mesmos princípios éticos, o respeito ao desejo do jovem de ser entrevistado ou não e o direito ao anonimato. Foram dados os esclarecimentos iniciais sobre a pesquisa a todos os jovens, bem como a apresentação das credenciais da pesquisadora. Foi realizada conversa anterior com os pais dos jovens menores de 18 anos de idade, na casa ou no ambiente de trabalho dos mesmos, explicando a pesquisa e solicitando as devidas autorizações.

Para realizar a entrevista com os jovens, optei pela técnica de Rede de Relações, na qual um jovem indicaria um outro da sua rede de relações para ser o novo entrevistado, conforme descrevem Víctora, Knauth e Hassen (2000, p. 68) sobre esta técnica:

Ao pesquisador, interessa a organização dessas redes, os intercâmbios realizados (formais ou informais, explícitos ou implícitos), as formas de trocas de socialmente aceitáveis, à medida que esta informação permite o entendimento da estrutura social na qual as redes se realizam.

Esta técnica foi importantíssima para reforçar uma das principais observações de campo: as formas de agrupamentos por etnicidade. Ao todo foram quinze entrevistados, porém a Rede de Relações dos jovens latinos era de jovens latinos, a de afro-americanos, de afro-americanos e a de anglos ou *whites*, indicava apenas outros *whites*, confirmando as observações de campo.

Sempre fiz, no mínimo, um primeiro contato mais informal com os jovens antes de propor a entrevista semiestruturada, porém, ao poucos, o roteiro da entrevista foi se ampliando devido às novas observações e respostas dadas, como esta questão reforçada através da Rede de Relações.

As primeiras entrevistas não foram gravadas, com a autodesculpa da pesquisadora de evitar constrangimentos para os jovens, mas, depois percebi que o meu constrangimento em gravar meus erros em uma língua que eu não dominava era o principal desafio, sendo as próximas entrevistas todas gravadas.

Contrariando positivamente as minhas expectativas, receios e as advertências de alguns professores que me disseram que os jovens não teriam paciência com minha falta de domínio no inglês. Os jovens se mostraram muito interessados em dar entrevistas, foram gentis e colaborativos com minha linguagem e, em especial, percebi que se sentiam valorizados ao serem procurados e bastante entusiasmados com o fato de serem ouvidos.

3.10 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS E ARTICULAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

O estudo de caso de uma determinada população e de suas relações com a educação escolar, com o mundo do trabalho e com as políticas sociais não constituiu tarefa simples, exigiu uma delimitação da unidade-caso, pois, primeiro, não existem limites concretos do objeto, sendo que este é uma construção intelectual e, segundo, as generalizações que podemos fazer daí podem ser perigosas se tomarmos como objeto uma totalidade *em si*, não estabelecendo as relações entre a parte (os jovens de Porto Alegre) e o todo (o contexto social mais amplo).

Sendo assim, não pretendo tomar este estudo de caso como um “tipo ideal” (na concepção weberiana) que possa servir de modelo para contextos sociais diversos, mas espero que um mapeamento das demandas dos jovens e suas perspectivas em relação ao sentido da educação em suas vidas, assim como a perspectiva da educação escolar e não-escolar possam servir de referência para outros estudos e possam balizar questões importantes desta problemática social.

O trabalho de campo foi essencialmente mapeado por demandas que surgiram do meu convívio tanto com professores, quanto com educadores e técnicos sociais, além de minhas vivências enquanto professora da rede pública. Para isso, montei um grupo de pesquisa com professores da Rede Municipal de Ensino, educadores e técnicos dos programas sociais, numa proposta que chamei de pesquisa de tipo colaborativa.

Com variantes, como a pesquisa participante, a pesquisa-ação e a pesquisa intervenção, nomeei o trabalho aqui realizado enquanto uma ‘pesquisa de tipo colaborativa’, pois não seguiu as etapas mais específicas das metodologias citadas acima, porém as referências para este trabalho foram a pesquisa participante e pesquisa-ação como métodos com caráter pedagógico de atuação na realidade.

A pesquisa colaborativa, como está sendo chamada pela Escola de Antropologia de Chicago, não é uma metodologia nova, mas está cada vez mais pulsante nas ciências humanas nos trabalhos que procuram aproximar a pesquisa

psico-sócio-antropológica do campo da educação e dos movimentos sociais, enquanto intervenção na realidade.

Na década de 1960, no Brasil, muitos intelectuais se voltaram para buscar uma metodologia de pesquisa que trouxesse o estudo acadêmico para a ação social, tentando evitar que inúmeras pesquisas fossem destinadas meramente à obtenção de títulos e, depois, relegadas ao fundo das gavetas (atualmente, seriam aos arquivos eletrônicos). Surgem a Pesquisa Participante e a Pesquisa Ação, sistematizadas no Brasil, a primeira pelo antropólogo Brandão e pelo educador Freire e a segunda pelo sociólogo Thiollent.

Vários autores remetem as origens da pesquisa-ação para Lewin que, em 1946, nos EUA, teve como um dos principais objetivos da “investigação-ação” (*action research*) a mudança de atitude da população em relação às minorias étnicas num cenário de pós-guerra mundial.

As origens desse tipo de pesquisa se encontram em diferentes contextos em cada país, porém, na América Latina e mais especificamente no Brasil, elas surgiram com os movimentos anti-imperialista e antineocolonialistas da década de 60, em especial com os estudos do sociólogo colombiano Fals Borda e do educador Freire.

A intenção principal foi a de convocar os educadores a formar um grupo de discussão sobre as atuais demandas dos jovens com os quais eles atuam e incitá-los a permanecer no processo de pesquisa do início ao fim, além de manter e ampliar o grupo mesmo depois de concluído o relatório final, incitando o processo de reflexão dentro das escolas municipais e com os programas sociais que as contornam e oferecendo a possibilidade de novos aprendizados de metodologias de pesquisa da própria realidade para aprofundar seu conhecimento e atuação sobre ela. Ou seja, retomar a perspectiva de que se valia Freire de que cada educador é, por consequência, um pesquisador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em “[...] sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (FREIRE, 1996, p. 32, rodapé).

A opção pelo termo ‘pesquisa de tipo colaborativa’ foi feita após os estudos

que realizei junto ao Departamento de *Curriculum and Instruction* da Universidade do Texas, mais especificamente das disciplinas de Etnografia e Metodologias Qualitativas de Pesquisa e Antropologia e Educação, em especial porque me pareceu superficial nomear o tipo de trabalho investigativo (o que foi possível realizar) de pesquisa-ação e/ou de pesquisa participante, pois que este não conseguiu dispor da profundidade de participação que levaria a uma mudança na comunidade estudada a curto ou médio prazo, conforme preveem as metodologias de intervenção citadas acima, além do que os objetivos foram estabelecidos previamente pela pesquisadora, e o processo de escrita foi solitário, sendo que o retorno dos dados será feito após a conclusão deste

O que foi prioridade neste trabalho é o fato de ele contar com a participação de educadores, professores e técnicos de programas sociais na construção das diretrizes de pesquisa e na coleta de dados visto que a questão da cientificidade nas pesquisas tem sido amplamente debatida, a partir da dualidade entre "objetividade" e "subjetividade". Muitas pesquisas podem ser consideradas não científicas se não contarem com critérios que estabeleçam um diálogo entre a "subjetividade" do pesquisador, aquilo que ele tem como ideologia, valores e concepções e um conjunto de técnicas e métodos que validem os resultados da pesquisa para além da mera opinião ou de hipóteses forçosamente comprovadas

Enquanto filiação metodológica, podemos dizer que esta pesquisa teve características de ambas as metodologias, mas seria um artifício filiá-la a uma ou à outra, devido ao respeito que tenho à profundidade metodológica e à amplitude do seu campo de ação. Sendo assim, prefiro situar a metodologia na Pesquisa Colaborativa (LASSITER, 2005), em que o processo se dá orientado pela participação dos atores envolvidos e a impelir resultados na ação social através da escuta e da devolução dos dados diretamente às comunidades pesquisadas.

Trago neste trabalho uma mais recente contribuição da Universidade de Chicago, através do livro sobre etnografia colaborativa de Lassiter, para lembrar que a pesquisa participante (assim como suas derivações) não é algo relegado ao passado ou de apropriação de um pequeno grupo de idealistas utópicos que se ressentem do distanciamento acadêmico com os sujeitos concretos e seus grupos sociais.

Lassiter, após resgatar as raízes deste tipo de pesquisa desde sua tímida iniciação com Malinowski – que foi o primeiro a sair de dentro da academia e ir a

campo – passando por Franz Boas, citado como um dos criadores da proposta colaborativa, até chegar nas mais atuais linhas de pensamento, fala de como estas raízes se mantêm vivas na antropologia atual:

These roots run deep and have resurfaced many times in our more recent past – in cognitive, feminist, and postmodern anthropology, for example. Yet, as many have pointed out..., our contemporary potential to realize and practice a more deliberate and explicit collaborative ethnography is still unfolding.¹³ (LASSITER, 2005, p.154).

Tendo em vista a atual tendência no campo das políticas públicas de educação de buscar uma maior qualidade através de um sistema de avaliação padronizado¹⁴, sem levar em conta as especificidades individuais e os contextos vivenciados, creio que, mais do nunca, é preciso estar resgatando uma articulação entre um reconhecimento das unidades escolares e sua comunidade a partir de uma ótica interna às mesmas. Para tanto, nada como buscar na pesquisa de caráter socioantropológico o resgate de um olhar mais aprofundado e mais crítico da realidade, que vise compreender os sujeitos participantes do processo educativo a partir dos seus contextos.

Não creio que uma avaliação ‘matematizada’ e externa às comunidades escolares tenha maior poder de qualificar o ensino do que um aprofundado conhecimento dos contextos, dos valores, das formas de relação de poder e de afeto que se estabelecem de diferentes maneiras em situações diversas. Se é necessária uma unidade de medida, indicadores de qualidade para unificar o ensino em um determinado país, não serão testes padronizados, com estímulo à competitividade e ao trabalho individualizado, que podem oferecer isto.

Opto por destacar as possíveis contribuições da pesquisa socioantropológica e, mais especificamente, de técnicas como as etnográficas para uma real articulação entre os saberes e competências escolares e os trazidos pelos estudantes. Não se trata de dar à ciência antropológica apenas um caráter instrumental, nem de reduzir esta ciência às suas técnicas, mas de buscar uma articulação entre o saber popular, o saber científico, o conhecimento escolar e a ação política no seu sentido amplo.

¹³“Estas raízes correm fundas e têm reaparecido muitas vezes em nosso mais recente passado – na antropologia cognitiva, feminista e pós-moderna, por exemplo. Ainda, como muitos têm apontado nosso potencial contemporâneo para realizar e praticar uma mais deliberada e explícita etnografia colaborativa continua a ser desdobrado.” (Livre tradução)

¹⁴Este tema será desenvolvido no capítulo 3.

Trago algumas reflexões mais recentes que procuram desfazer o mito da antropologia clássica, ainda muito presente no Brasil, de que não é possível fazer ciência estando completamente envolvido no processo político de atuação na realidade. Creio que não precisamos abandonar nossa posição de intelectuais para fazer política e ocultarmos nossa natural ação política para sermos intelectuais. Resgatando o conceito gramsciano de "intelectuais orgânicos", o medo que se incorreu de fazer dos resultados das pesquisas científicas apenas uma justificativa para ações políticas, em especial as partidárias, não tem mais sentido numa época em que chegamos a um acordo de que somos uma só pessoa, independente do papel que ocupemos em determinado momento. Neste trabalho, por exemplo, seria hipocrisia separar as vivências da educadora, da assessora de políticas sociais com o papel de pesquisadora por hora exercido.

Resguardadas as etapas necessárias para que a pesquisa tenha validade científica, não há por que não deixar explícita a intencionalidade da mesma e uma certa tomada de posição frente aos resultados encontrados. Isto acontece, querendo-se ou não que aconteça

Hoje olhamos para as pesquisas do passado e podemos identificar com clareza as linhas ideológicas pelos quais os pesquisadores estavam filiados neste ou naquele momento histórico. Não é necessário que estejam explicitados no referencial teórico para que saibamos, por exemplo, se um determinado intelectual estava mais ou menos comprometido com os grupos sociais minoritários ou se estavam a serviço da cultura hegemônica dominante e de tentar 'conformar' os 'diferentes' dentro dos padrões gerais da sociedade vigente.

Como exemplo, Foley e Valenzuela (2005) citam o trabalho de MacNeil que tem feito pesquisa colaborativa com as comunidades escolares do Texas, com o intuito de avaliar o programa do governo federal de contagem de pontuação nas instituições escolares. Esta antropóloga contemporânea tem se dedicado à escuta dos professores sobre os infortúnios que os testes estandardizados têm trazido à educação naquele estado. Com uma escuta baseada na "etnografia crítica" que propõe ouvir os sujeitos interessados, que propõe a aprender e a socializar com eles uma melhor forma de compreensão da realidade, Linda tem participado de programas televisivos e escrito vários artigos críticos posicionando-se contra os testes estandardizados.

Muitos poderiam chamar este trabalho de "antropologia aplicada", porém

Foley e Valenzuela têm se empenhado em destacar as diferenças entre algumas correntes de pesquisa que invocam o nome de “estudos culturais críticos” ou “etnografia crítica”. Para demarcar o que é a “etnografia crítica e colaborativa”, estes autores resgatam vários outros antropólogos que se dedicaram à construção desta corrente metodológica.

Foley e Valenzuela analisaram o trabalho de Fox junto à tribo dos Mesquakis, em Iowa (1963). Fox é considerado o fundador da chamada “antropologia ação” ou “antropologia aplicada”, porém a crítica que lhe fazem hoje é de que ele e sua equipe não conseguiram implantar mudanças significativas na problemática de aculturação vivida pelos Mesquakis, como também não desenvolveram uma pesquisa antropológica de qualidade que fosse reconhecida cientificamente por suas descobertas.

A análise que se faz da tentativa de intervenção na realidade da tribo é a de que havia algumas pré-concepções dadas pelo grupo de pesquisadores ao grupo de indígenas que colaboraram na pesquisa, sendo que a situação de aculturação era mais percebida como problemática para os pesquisadores propositores do que para a comunidade em si.

Ou seja, de certa forma, pode-se dizer que houve uma tentativa de “conscientização” da comunidade por parte dos pesquisadores, mas que não funcionou como o previsto. De certa forma, eles acabaram fazendo, com a melhor das intenções, o que criticavam, uma tentativa de fazer com que os índios pensassem como eles. Por outro lado, a contribuição de Sol Tax é inegável, ele antecipou o que a antropologia dos anos 60, assim como a sociologia urbana da Escola de Chicago iria retomar como engajamento social da academia e que tem sido resgatada pela Etnografia Crítica contemporânea dos Estados Unidos, assim como pela Sociologia da Experiência de Dubet, na França.

O Departamento de Antropologia da Universidade do Texas em Austin é um ótimo exemplo de como esta tentativa de resgatar o caráter não-neutro das pesquisas acadêmicas e aproximá-las dos sujeitos sociais de sua época tem sido um forte atributo das novas gerações de pesquisadores, buscando conciliar um trabalho acadêmico de seriedade e, ao mesmo tempo, estando presente nas discussões políticas mais atuais e nas formulações de políticas sociais para as populações mais desfavorecidas, tentando dar voz aos sujeitos ainda distantes dos meios de poder.

Ainda citando Foley e Valenzuela (2005, p. 221): “Muitos de nossos colegas [do departamento citado] demonstram ter encontrado a fórmula de balancear atividades acadêmicas e políticas.” Conseqüentemente, com a entrada dos estudos antropológicos no departamento de currículo do *College of Education da UT*, a ligação entre estas duas áreas fez com que o caráter empírico da primeira se aproximasse das análises de currículo, de relações de poder e das políticas públicas para Educação, dentro e fora das instituições escolares, tornando-se quase um campo de saber à parte: Antropologia da Educação.

Oupra vez não se trata de algo absolutamente novo; Foley (1999) relembra que já nos anos 30, Mead, dentro da escola *Cultura e Personalidade*, tem seus trabalhos voltados para o campo da Educação como forma de compreender os valores sociais que eram transmitidos pelos adultos às crianças e as diferentes formas de aprendizagem existentes. Sendo também a primeira antropóloga a trazer a adolescência como via construção sociocultural e não apenas biológica, numa das primeiras interlocuções com outros campos do saber como a psicologia, a psicanálise e a pedagogia em si.

Outra necessária referência à interligação dos saberes vem da Escola Francesa, com os estudos de Bourdieu que criam a noção de *habitus* a partir do processo educativo. Para Bourdieu (1970) há estratégias que uma cultura desenvolve para transmitir seus valores, a qual ele chama de uma “*razão pedagógica*”, exemplos clássicos de como estes campos dos saberes foram se transversalizando.

Mas o que seria exatamente uma Antropologia da Educação e quais os pontos de conexão entre essas duas ciências?

Relembro a fala da antropóloga Fonseca (1998, p. 2) quando se refere à educação enquanto “[...] ação comunicativa intencionalmente voltada para o diálogo de universos simbólicos distintos e que busca uma aplicabilidade de orientação [...]” e sabendo que, tanto para a antropologia quanto para a educação, “[...] o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua.”

Sendo assim, repito o que já disse em outro trabalho: [...] se a educação prima pela dialogicidade, é na tentativa de comunicar com universos simbólicos diferenciados que conseguiremos entender a lógica do outro para melhor atuarmos

na relação com ele". (LEMOS, 2002, p. 114).

Com isto, insisto na idéia de que ainda estamos muito distantes de ter uma avaliação crítica da realidade de nossos jovens, das suas formas de pensar e de conceber o mundo. Não é apenas com a pergunta: o que vocês gostariam de estudar? Que se busca uma aproximação dos anseios e desejos da juventude em relação à escola e que se constrói um currículo; ao contrário, isto pode e, arrisco dizer, tem se tornado uma faca de dois gumes, pois ao mesmo tempo que aparenta uma perspectiva mais democrática de aprendizagem, indica uma certa fragilidade dos educadores em lidar com ela. Tem se confundido, em muitos casos, democracia com democratismo, e práticas demagógicas tomam o lugar de uma ação intencional, característica primeira do processo educativo.

Portanto, o reconhecimento de universos simbólicos diferentes dos nossos, o respeito a outros valores culturais, outras formas de pensar e conceber o mundo, o olhar e a escuta sensíveis são caminhos tanto de uma quanto de outra área do saber, da Antropologia e da Educação. Talvez o que infira uma diferença mais significativa seja exatamente o grande nó que hoje aparece como difícil de desembaraçar na chamada crise da educação: todos os processos de aprendizagens que se dão dentro e fora da escola são Educação? Tudo que é do processo educativo é cultural, mas tudo que é processo cultural é educação? Se não, qual a diferença entre Cultura e Educação?

Tendo em vista diversos trabalhos que têm se ocupado de transcrever a educação como algo mais amplo que o espaço interno e regulado do ambiente escolar, muito do que se poderia chamar de processos educativos espontâneos, ou ainda educação informal, ou educação pela vida, não tem levado em conta que há uma confusão vigente no que concerne aos conceitos de Cultura e Educação.

4 O “JOGO DOS DADOS”

Ainda que não seja uma questão de sorte ou azar, usei a metáfora do “jogo de dados” para abrir este capítulo, em função de retomar o que falei anteriormente sobre o que os dados quantitativos e/ou qualitativos podem estar nos dizendo sobre o universo pesquisado. Crítica que fui aos números enquanto prioridade de buscar os resultados da qualidade na educação escolar, sobrepus a esses as investigações dos porquês e, mais, das não-investidas do poder público em resolver o problema da baixa qualidade na aprendizagem escolar pelos problemas sócio-econômicos e culturais. Retomo os números como fontes de análise do quadro atual em educação e dos microdados referentes às populações alvo desta pesquisa.

O levantamento dos dados quanti-qualitativos junto aos jovens de Porto Alegre e de Austin, contanto com a colaboração dos educadores ou feitos individualmente por mim, trouxeram uma gama de questões que ainda ficará por ser explorada em trabalhos posteriores e, preferencialmente, com mais participação nas análises e na escrita final como prevê a metodologia colaborativa. Neste capítulo, procurei focar os temas que surgiram como mais emergentes da fala dos jovens e dos educadores, das observações de campo, da revisão literária e dos dados mais gerais pesquisados, distribuídos em quatro agrupamentos de análise: as identidades na escola ou os sujeitos culturais, com enfoque nas questões étnicas, relação com a escola e relação com o saber, políticas sociais e políticas educacionais, mundo do trabalho e educação.

4.1 OS JOVENS: mundos diversos, perspectivas comuns

Em Porto Alegre foi muito difícil fazer um levantamento fiel dos perfis dos estudantes das escolas municipais pois, apesar de a Secretaria de Educação Municipal ter prontamente me disponibilizado os seus dados, encontrei vários problemas nos mesmos.

Há uma visível distorção nos números referentes à exclusão e evasão

escolar como um todo. Entre estes, os que dizem respeito ao avanço, à permanência (retenção no ano ciclo), às evasões (as por morte, em especial) não têm fidedignidade com as observações e os relatos dos professores nas escolas. Os educadores perdem as contas nos dedos de quantos de seus conhecidos alunos morreram em homicídios dentro ou fora das comunidades, sendo que os dados numéricos que constam nos dados gerais da secretaria sobre isto não chegam nem perto do relatado. Por exemplo, na Totalidade 2, há o registro de apenas uma morte no ano de 2006, sendo que eu mesma acompanhei na época mais de um caso de homicídio nesta mesma totalidade, em apenas uma escola da rede.

Outro grave problema é a ausência de dados referentes às identidades étnicas (raça/cor/etnia) dentro das unidades escolares, reforçando a hipótese de desconsideração desta questão desde a construção curricular até as relações interpessoais dentro da escola, em muitos locais.

Como em todo o país, aumentou o número de frequência escolar, sendo que os professores relatam que, por vezes e em determinadas escolas, há mais alunos jovens no pátio da escola, sem atividade acompanhada, do que dentro das salas de aula. Muitos desses são chamados pelos professores de alunos “turistas”, que aparecem quando seu limite de faltas chega a ponto de ser encaminhado ao Conselho Tutelar através da Ficha de Comunicação de Aluno de Infrequente (FICAI)¹⁵, observei que em geral não dão um acompanhamento especializado a estes alunos.

Como já foi relatado no capítulo da metodologia, das quatorze escolas que iniciaram a participação na pesquisa, apenas seis realizaram o *survey* e quatro os grupos focais. Nessas unidades escolares, foi possível mapear os perfis dos estudantes, das escolas e de suas respectivas regiões da cidade.

4.1.1 Perfis dos Jovens Pesquisados: identidades ou subjetividades

Dos 145 estudantes entrevistados por *survey* em Porto Alegre, aproximadamente 60% são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. Destes,

¹⁵A FICAI tem origem em 1997, com o objetivo de comunicar a infrequência e resgatar o aluno para a escola, atendendo o disposto no artigo 56, inciso II do ECA, Lei Federal nº 069-90.

50% tinham idades entre 15 e 17 anos no total dos pesquisados. No Ensino Fundamental, 57% estavam no 3º ano do 3º ciclo.

Na Educação de Jovens e Adultos, a representação esteve distribuída igualmente nas Totalidades Finais (T4 a T6): 8,3% do total dos entrevistados e 2,4% nas Totalidades Iniciais, T2 e T3. A Totalidade 1, correspondente ao início do processo de alfabetização de jovens e adultos, não teve participação e apenas um aluno de turma de progressão respondeu ao questionário.

Os alunos de Ensino Médio compuseram 1/3 do universo pesquisado, sendo que apenas uma das duas escolas municipais nesse nível de ensino aceitou participar da pesquisa. Dentre estes, 56% estavam no 2º ano e 44% no 1º ano.

A regiões da cidade tiveram a seguinte representatividade de escolas: 33,7% Cruzeiro, Glória e Cristal; 27,4% Eixo Baltazar/Nordeste; 14,7% Sarandi/Zona Norte; 6,3% Centro; 5,3% Bom Jesus/ Zona Leste; 4,2% Centro Sul/Externo Sul e Lomba do Pinheiro/Agronomia e 2,1% Grande Partenon.

Tabela 1 – Perfil dos Jovens Entrevistados na *Survey*

Total								
Sexo	M				F			
	38,75%				61,25%			
Raça, cor, etnia (auto- identificada)	Branca			Preta	Parda	Amarela	Indígena	
	63,2%			21,8%	12%	1,5%	1,5%	
Idade	14	15-16	17	18	19- 20	21- 22	23-24	Mais de 24
	0%	48,2%	9,5%	7%	0,6%	0,6%	2,6%	4,2%

Tabela 1.1 – Perfil dos Jovens Entrevistados na Survey

Total								
Sexo	M				F			
	38,75%				61,25%			
Raça, cor, etnia (auto-identificada)	Branca			Preta	Parda	Amarela	Indígena	
	63,2%			21,8%	12%	1,5%	1,5%	
Idade	14	15-16	17	18	19-20	21-22	23-24	Mais de 24
	10%	48,2%	19,5%	7%	8,6%	3,6%	2,6%	4,2%

Tabela1.2 – Perfil dos Jovens Entrevistados na Survey

Sexo	M				F			
	49,5%				50,5%			
Raça, cor, etnia (auto-identificada)	Branca		Preta		Parda		Amarela	Indígena
	50,5%		31,6%		15,8%		1,1%	1,1%
Idade	14	15-16	17	18	19-20	21-22	23-24	Mais de 24
	20%	48,4%	11,6%	2,1%	5,3%	3,2%	1,1%	8,4%

Quando ao critério raça/cor/etnia, ele seguiu os critérios do IBGE para fins de comparação. Observamos pelas tabelas acima que 63,2% se autoidentificam como brancos, 21,8% como negros e 12% como pardos. Se filtramos os jovens de Ensino Médio, este número muda para 76% de brancos, 12% de negros e 10% de pardos, sendo insignificante o número dos que se consideram amarelos, indígenas ou “outros”.

Neste trabalho, optamos por usar os termos “negro”, “afro-americanos” e “afro-brasileiros” com o mesmo significado que é o de demarcar uma pertença étnico-cultural-identitária, sem aprofundarmos as diferenças etimológicas e políticas entre as palavras. Quanto aos conceitos de raça, cor e etnia, eles seguem o mesmo sentido para fins textuais aqui.

Entendemos que raça, cor e etnia são construtos culturais que demarcam um sistema de pertença e que podem ser usados tanto para discriminar negativamente quanto para exigir reconhecimento da diversidade. Este assunto foi melhor abordado por mim em outro texto: “Uma ‘nuvem negra’ sobre a razão: um ensaio sobre etimologia e o paradigma africano” (Lemos, 2001) em que estabeleço as diferenças tanto etimológicas quanto os usos linguísticos e políticos (de movimentos de ação) entre os termos aqui associados, considerando que o critério fenotípico (da aparência, do físico, da cor de pele, do tipo de cabelo) se sobrepõe ao genotípico no racismo à brasileira, devido às suas especificidades históricas de miscigenação.

Já nas primeiras observações de campo, assim como nas análises preliminares dos dados, foi possível perceber que a questão das identidades étnicas se destacam como um dos principais elementos de análise da questão “juventudes” hoje. Se o mapeamento inicial procurava localizar um grupo de jovens para os quais as questões de educação (escolar e não escolar) se encontram transversalizadas pelas questões de trabalho (leia-se inicialmente sobrevivência), foi com este mesmo recorte, à primeira vista apenas socioeconômico de jovens das camadas populares e periferias, que o encontro com o fator cultural deu-se de maneira mais óbvia.

As pesquisas e levantamentos estatísticos que demonstram o perfil da população juvenil mais marginalizada, sempre que levam em consideração as identidades étnicas trazem dados inegáveis sobre a predominância das etnias não-brancas no extremo da desfiliação social, nos termos de Castel (1998)¹⁶. No Brasil, o mito da democracia racial é desmascarado, ironicamente, pelos números, como no relato da professora-colaboradora que se espanta ao olhar as fotos do grupo focal e perceber a maioria negra. Na fala da mesma:

[...] quando vi as fotos, me dei conta de quantos eram negros ou afrodescendentes. Convidei aleatoriamente e me surpreendi (ou não?): os envolvidos nos projetos são majoritariamente afro-descendentes. Na verdade, acho que é isso mesmo: os mais pobres continuam sendo os afro-descendentes (Lúcia Barcelos, por e-mail, 10/12/07).

¹⁶Ver dados apresentados de encarceramento, violência sofrida e exercida, exclusão escolar: abandono e baixas taxas de escolaridade, entrada precoce no mundo do trabalho e trabalho informal.

Se as escolas não “sabem”, ou melhor, não reconhecem quem são os sujeitos com as quais trabalham, como podemos dizer que a inserção nos currículos escolares da história e da cultura africana garanta uma aproximação e valorização dos mesmos? A educação escolar, apesar dos avanços, ainda desconsidera o seu principal motivo: o sujeito em questão, suas relações subjetivas com o mundo, suas especificidades culturais, sejam elas grupais ou comunitárias. Como fazer a apropriação do conhecimento dos valores afro-brasileiros sem reconhecer o indivíduo, o sujeito pessoal?

E mais, como articular conhecimento, ação e discurso sem ter estado no lugar do “outro”?

4.1.2 “I’ve Been There” – “Eu Estive lá”- Martin¹⁷

Martin tem 21 anos, ele se auto-identifica como *African American*, apesar de ter nascido em Belize e seus pais em Honduras. Pergunto se ele não seria um latino-afro-americano, ele diz seriamente que não, prefere identificar-se como africano-americano.

Ele se diz de classe média: “é média média, nem alta, nem baixa” e graduou-se numa *High School* qualificada entre as melhores do país, atualmente fazendo o *Austin Community College*. Trabalha em dois empregos: numa rede de *fast food* e numa *High School* como professor assistente para jovens portadores necessidades especiais (*disabilities*). O segundo emprego, ele garante que é o sonho da sua vida e que pretende graduar-se em Pedagogia e seguir carreira como professor. O primeiro emprego é para complementar a renda.

Sobre o trabalho, ele diz: “[...] comecei a trabalhar para ter dinheiro para minhas coisas[...]” “[...] o trabalho é o que faz você amadurecer.” Quanto aos projetos de vida: “[...] continuar com meu trabalho com jovens com necessidades especiais, fazer pedagogia... no máximo, quero fazer mestrado, é o mais longe que eu quero chegar... e fazer um bom trabalho.”

Quanto à escola onde fez a *High School*, Martin traz boas lembranças: “a diretora fazia sempre os discursos dizendo que aquela era uma das melhores

¹⁷Todos os nomes usados no texto são fictícios, este foi uma homenagem a Martin Luther King Jr., pois este *afro-american* foi o que mais me contou de seus sonhos e de sua perspectiva política de combate às desigualdades.

escolas do país, então... os alunos acabam sentindo que têm de dar tudo de si”.

Ainda lembrando das coisas boas, ele fala dos professores como referências positivas e estabelece uma diferença na relação professor-aluno de quando se entra na *High School*: “o professor agora [referindo-se ao Ensino Médio] é igual a você, quero dizer, ele é mais um amigo, com quem você pode conversar de igual para igual, diferente de quando você é criança”

Pergunto se havia algo de que ele não gostava na escola: “[...] eu realmente gostava de tudo, a High é o melhor lugar [...]” pensa muito para lembrar de algo que não gostava:

[...] eu não gostava de fazer o tema de casa, eram muitos, demais e, nesta época, em especial quando você é um Senior [no último ano], você sabe que aquilo [a diversão, os amigos] vai acabar, então você quer aproveitar ao máximo... eu sei que o tema de casa é importante, mas era isto, só isto que eu não gostava.

Durante seus relatos, Martin mostrava firmeza em suas argumentações sobre escola, trabalho e projetos de vida, apenas quando disse a ele que observei como os jovens se agrupam por etnicidade em Austin e pergunto se ele concorda com isto, diz firmemente que sim, mas daí para diante suas respostas começam sempre com “*I guess...*” (“Eu acho...”) e demorava para responder:

Eu tenho amigos diferentes, me relaciono com todos, mas.. eu acho.. por exemplo você com seus amigos brasileiros, você deve conversar mais com eles... por exemplo, aqui no meu trabalho eu converso muito com as mulheres negras, com as latinas também, mas com as negras mais, porque... eu acho, é algo assim como: ‘eu estive lá’ [I’ve been there]¹⁸.

Quase no final da entrevista, provoco: “Eu estou curiosa para saber se você se envolve com política [...]” Ri, “Na High School não, só depois que saí.” “Sabe, não é nada contra a mulher [...] [referindo-se às primárias democratas entre Hillary Clinton e Obama] “[...] é que o cara sabe o que vai fazer, é importante ele estar lá, é algo assim [...] [bate com os punhos fechados no peito] eu sinto que é isto que tem que acontecer.”

O “I’ve been there” ficou pulsando na minha mente... e onde é este lugar? O Martin das minhas entrevistas talvez ainda não soubesse responder, e devêssemos

¹⁸“I’ve been there” é uma expressão muito usada em inglês quando uma pessoa quer referir que “já passou por isto”, já viveu/sentiu as mesmas coisas das quais a outra está falando.

então, recorrer a um outro Martin... ou a outros pensadores e intelectuais orgânicos que têm se ocupado de rever os princípios de igualdade de direitos, mas sem perder de vista o reconhecimento das diferenças.

Em entrevista com o professor Kevin Foster, do departamento de *Curriculum and Instruction*, da UT, ele diz que se ser “black” é difícil por lá, mais pior é ser um “brown” ou um “afro-latino”, pois as escolhas a que grupo pertencer já começam a conflituá-los desde a *Middle School*¹⁹.

Segundo Foster, na *Elementary School*, as crianças não estão muito preocupadas com formar grupos, com identificações, elas se misturam mais, mas quando chegam à adolescência e começam a formar os grupos de iguais, há uma difícil escolha a ser feita pelos “brown” e pelos “afro-latinos”, eles têm de escolher “o que são” e “com quem vão”²⁰.

Para entender onde é este lugar de que Martin falou, não bastou minha proximidade com as causas da negritude; eu precisei de um esforço de compreensão enorme para entender o que de tão profundo havia enraizado nas relações étnicas daquele país que fazia com que eu não conseguia me aproximar dos jovens negros. “Logo eu!”, eu pensava, principalmente quando eu lembrava das várias tentativas frustradas de entrevistas com outros jovens afro-americanos. A um deles, como o qual consegui, digamos assim, uma entrevista semi-falada, pois do pouco que ele se dispôs a falar comigo eu não entendi quase nada, cheguei a perguntar: “Eu sou brasileira. E, como você sabe se eu sou não sou negra [african]? Por causa da minha cor de pele?” e esfreguei a mão no meu braço. Ele sacudia a cabeça e disse: “Não, não é só isto. É style”.

Style ou “estilo”, comportamentos, roupas, jeitos de caminhar, de falar, de tocar seu corpo e no corpo do outro, linguagens... tudo seria produto da propaganda e do consumo à *la EUA*?

Uma propaganda recente de uma determinada marca de cereais nos EUA tem duas formas de apresentar o mesmo produto. Numa delas, uma família branca está sentada à mesa para seu café matinal e frutas coloridas despencam em seus pratos junto com os referidos cereais, enquanto a mãe levanta-se para pegar as torradas que ficaram prontas e alcançá-las a todos. A outra propaganda da mesma

¹⁹A *Middle School* corresponde de 5ª a 8ª série no sistema seriado do Brasil. A *Elementary School* pode ter de educação infantil até a 4ª ou 5ª série.

²⁰Entrevista informal feita em 15 de agosto de 2007.

marca de cereais, uma família negra, todos sempre sorridentes disputam a caixa de cereal que acaba caindo nas mãos do filho mais novo. Este, quando abre a caixa, vê chegar em sua porta uma dupla de *rappers* famosos cantando o jingle do cereal. Aparece então a cena imaginada pelo menino: ele chegando de *limousine* na escola, quando em frente de sua casa estaciona um caminhão cheio de dólares. Perguntei-me: O cereal dava prêmios? Não. Apenas retratava ou construía o retrato de duas famílias distintas e felizes.

Os “novos ricos” afro-americanos, diz o professor Foster (2007), tiveram que criar uma aparência que ostentasse a ausência de reconhecimento social que, na opinião dele, ainda é muito pequena devido ao preconceito racial continuar enraizado. “Ter” para superar o “não-ser”. Segundo Foster, não é suficiente ter, é preciso mostrar que tem. Ostentação expressa nos grossos colares de ouro dos *rappers*, todos milionários? Alguns.

Mas, voltando ao “Style”, isto seria pura propaganda ou contra-propaganda que contribuiu para criar uma visão negativa, a dos “bad boys” (Ferguson, 2001) ou teria algo de mais profundo do que um mero *merchandise*?²¹

4.1.3 *Style*, Linguagem e “Defasagem Cultural”

A minha inquietação quanto à dificuldade de me comunicar com os jovens afro-americanos levou-me a quase desistir de me comunicar com eles: “eu não entendo o inglês deles”, pensei. Comprei dicionários de gírias. Não adiantou. Procurei dicionários de gírias e expressões do Texas. Não achava nada. Foi só quando procurei pelas linguagens dos guetos negros americanos que descobri que se tratava realmente de uma outra língua, no caso, um outro inglês (Browder, 2000). *Mais do que um conjunto de gírias e aparentes onomatopéias sem sentido, isto seria um dialeto próprio ou algo assim que comporia o style.*

Num maravilhoso estudo sobre a construção/reificação da identidade masculina dos meninos negros pelas escolas, Ferguson (2006, p. 20-21). fala que “Para os African Americans o style é tudo, enquanto que para a escola, o style é a

²¹Ver: Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 1985. **The Urbanization of Rural Dialect Speakers:** a sociolinguistic study in Brazil. New York: Cambridge University Press, 1991. ; BOURDIEU, Pierre. **Language and Symbolic Power:** the economy of linguistic exchanges. Cambridge, MA: Harvard University Press, 991.

comprovação da estigmatização de maus meninos, os "bad boys" Esta rotulação não somente é assumida pelos próprios jovens como foi reforçada no sentido de "agora vamos provar que somos *bad* mesmo!"

Uma boa ilustração disto é a maneira como african american boys usam a linguagem aprendida em casa como auto-proteção e para se inserir em um grupo de identificação em oposição à escola (FERGUSON, 2006, p. 21).

Para esta antropóloga, o olhar sobre a família das classes populares como desestruturadas, agressivas e apáticas continua a existir. Ela observou que os jovens afro-americanos sabem que as escolas veem suas famílias e comunidades de origem como deficientes e seus hábitos e formas de se relacionar como degenerados e sem valor para a escola. Ou seja, a escola vê a família e a comunidade de origem dos jovens sob a ótica da defasagem cultural. Os jovens sabem que o *background* das suas famílias, suas experiências, seus modos de expressão – verbais e não-verbais – “[...] não são considerados para seu efetivo aprendizado na escola”. (FERGUSON, 2006, p. 58). Ferguson, analisando os dados sobre criminalidade dos EUA, diz que há uma relação direta entre abandono escolar e encarceramento dos jovens afro-americanos. A maioria dos encarcerados abandonaram a *High School*, e dois terços dos jovens presos hoje nos EUA têm menos de 12 anos de estudos.

Diz ela: “Entretanto, se nós quisermos quebrar a relação direta entre abandono escolar e encarceramento, devemos criar sistemas que garantam a identificação dos alunos com a escola e os encorajem a não abandoná-la” (FERGUSON, 2006, p. 243). Acredita que um dos passos para isto seria incorporar as linguagens trazidas do ambiente familiar e da comunidade no mundo da escola.

Como exemplo, trago o artigo da professora e linguista Baker (2002) em que ela relata sua experiência quando criou um método que ela chama de trilinguismo *explícito*:

No planejamento de aulas para meus estudantes, eu estive trabalhando na teoria de que há ao menos três formas de linguagem em inglês que os americanos precisam aprender para terem uma vida social e econômica viáveis: a “de casa”; “a formal ou acadêmica” e a “profissional (BAKER, 2002, p. 62).

Ela inclui neste método o uso das mãos, dos olhares e outras linguagens corporais, assim como não deixa de tratar das *bad words* (palavrões) ou gírias: “Se você as usa, quando e por que o faz?” e pergunta: “Quais as outras maneiras de

usar a linguagem que sejam interessantes, diferentes criativas, emocionais ou especiais na sua cultura ou família?” (BAKER, 2002, p. 62).

E, continua: “Para meus estudantes, a validação da sua linguagem de casa, a qual vem de estudos [aulas] sobre esta, torna mais confortável o estudo das outras linguagens em geral” (BAKER, 2002, p. 68). Para ela, a barreira linguística é parte do que mantém muitas pessoas “sub-educadas” e pobres.

Nestes estudos, finalmente, eu encontrei o que procurava, uma análise da língua dos guetos americanos muito além de um dialeto inglês: o *Ebonics*.

Contrariamente ao que a maioria dos estadunidenses pensa, há muitos estudos linguísticos e sociolinguísticos que comprovam que o *Ebonics* não é apenas um amontoado de gírias e gestos dos guetos negros norte-americanos.

Thompson (2004) define o Ebonics como uma distinta linguagem de origem africana. Outros autores, como Baught, (2000, p. 334) questionam se esta “[...] linguagem seria um dialeto de várias outras línguas [...]” como do Inglês, do Francês, do Espanhol e até mesmo do Português do Brasil.

Esses estudos, que iniciaram há 30 anos atrás, atualmente estão tão especializados que já procuram explicitar as diferenças entre o *US Ebonics*, em contraste com o *Haitian Ebonics* ou *Brazilian Ebonics*, entre outros.

Sobre o *Ebonics* no Brasil, encontrei um trabalho de Bortoni-Ricardo, de 1985, que trata de como esta linguagem passou do meio rural e chegou sob outras formas ao meio urbano brasileiro, traçando uma configuração peculiar da fala dos afro-brasileiros e seus descendentes.

Voltando a Ferguson, ela avalia que a incorporação destas outras formas de linguagem poderiam não apenas aumentar o interesse dos alunos, mas enriquecer os currículos, providenciar novos conhecimentos à sociolinguística e discutir os contextos nos quais padronizadas e não-padronizadas formas de linguagem são apropriadas ou não.

4.1.4 O Comunitarismo Exacerbado e o Individualismo Negativo

Entretanto, como diz Touraine, o comunitarismo levado ao extremo pode ser tão perigoso e aniquilante do sujeito quanto o individualismo negativo, traduzido por Castel como a forma mais radical de desfiliação social.

A radicalização na diferenciação de condutas e linguagens leva muitos

jovens a se assumirem na condição de *bad boys* e a sentirem necessidade de ostentar, mostrar o que têm quando não são aceitos pelo que são. É neste mesmo texto/contexto que tanto a rivalidade entre grupos de latinos e de afro-americanos se expressa. Nem todos os latinos podem ou querem ostentar para além do que têm (Kenny, 2000). Espantei-me quando os jovens latinos referiram ter mais dificuldades de se relacionar e sentirem que sofrem mais preconceito por parte dos afro do que dos brancos (os *whites*).

Rosalva uma das jovens portoriquenhas que me concedeu entrevista disse que havia sofrido preconceito pela questão de não saber a língua quando chegou ao país, mas que se sentia mais oprimida por um grupo de jovens afro-americanas que zombavam dela na escola.

Eu não tenho preconceito, não gosto disto”. “Já sofri sim, por parte de uma... “ [tom baixo] “Afro-american?” pergunto, “Sim, ela pensou que eu fosse mexicana [tom baixo e indignado] mas eu sou portoriquenha! [exacerba] e isto é muito diferente!! [tom alto, orgulho indignado]. Você sabe, não é? Portoriquenha é muito diferente, é muito diferente de ser mexicana!!”

Porto Rico é um país associado aos EUA²², e os portoriquenhos são considerados cidadãos estadunidenses, sendo os únicos na América Latina a terem, em teoria, um status diferenciado, porém, na prática, o sotaque, a aparência e a falta de domínio do inglês faz com que eles (elas) sejam tão discriminados quanto o restante dos hispânicos.

Estudos antropológicos como os de Foley (1990), Valenzuela (1999), Bettie (2003), Kenny, (2000) e Bejarano (2007) identificaram vários subgrupos entre os latinos. Além dos mexicanos, imigrantes do México, e os chicanos, filhos de mexicanos nascidos nos EUA, outros grupos de latinos se rivalizam, mas sempre por uma luta constante de reconhecimento étnico, ou como diria Bourdieu, uma luta pela classificação. Esta luta pela classificação, ademais, tem sempre como pano de fundo a disputa entre se inserir nos novos valores da sociedade capitalista e manter as tradições familiares e comunitárias (FOLEY, 1990).

²²Com o referendo de 14 de Dezembro de 1998, os habitantes de Porto Rico decidiram manter o status de Estado Livre Associado, recusando entre as propostas de se tornar o 51.º estado estadunidense ou a de se tornar independente. Contudo há uma proposta de novo referendo perguntando se deve haver a independência ou a anexação total, já que a população está insatisfeita com o estatuto de livre-associação.

Quanto mais cresce o número de imigrantes latinos que vão para os EUA trabalhar e, portanto, reforçar a economia do país, as disputas pela hegemonia cultural através da língua inglesa como a única reconhecida se torna cada dia mais forte. Aprender inglês em prol da sua cidadania e manter o espanhol para não perder a referência comunitária é o discurso entre as famílias latinas para seus filhos.

Os pais latinos destacam a importância de um ensino bilíngue para seus filhos, pois, ao mesmo tempo que querem que eles aprendam a se movimentar na sociedade que estão inseridos, querem que seus filhos mantenham suas raízes étnicas, culturais e familiares (GONZALES, 2001).

A ferrenha discussão sobre o ensino bilíngue que é revivida hoje no campo das políticas educacionais dos EUA pode parecer distante do nosso contexto brasileiro. Porém, se olharmos mais fundo o que isto tem a nos dizer, percebemos que por trás do embate político sobre o ensino bilíngue e à incorporação do *Ebonic* nos currículos escolares, há um princípio que rege o respeito às formas linguísticas dos estudantes e de proximidade da cultura escolar com a cultura trazida pelos alunos.

Nos percursos abertos por Foley (1990), Bejarano (2007) faz uma etnografia aprofundada dos jovens de origem hispânica da fronteira do estado do Arizona, mapeando os limites que são construídos por estes para delimitar as identidades de mexicanos imigrantes e chicanos. Ela conseguiu mostrar nesse trabalho que essas fronteiras, que antes pareciam insignificantes, eram o grande motivo das violências que ocorriam na *High School* estudada. A demarcação cultural que os jovens faziam entre que é ser chicano e que é ser mexicano era o que motivava o ímpeto ao comportamento violento.

Isto ecoa no que Giroux *apud* Bejarano (2007, p.191). Fala da diz sobre integrar a pedagogia crítica e a pedagogia “de borda” dentro dos processos escolares: “Border pedagogy offers the opportunity for students to engage the multiple references that constitute different cultural codes, experiences, and languages [...]” necessidade de criar condições pedagógicas para que os estudantes possam compreender seus próprios contingentes culturais e o dos outros com os quais eles convivem.

Além disto, etnografias no campo educacional como as de Kenny (2000) e Bettie (2003) lembram que não podemos esquecer que a questão econômica da

divisão de classes continua muito forte na representação da vida dos jovens, compondo suas representações identitárias e suas escolhas conjuntamente. Estas autoras lembram que, junto aos estudos de gênero e etnicidade, não é possível desconsiderar os fatores econômicos, pois, como diz Kenny (2000, p. 206): “[...] mulheres, assim como homens, nunca são ‘sem classe’ [...]”, fazendo um trocadilho com o termo pejorativo usado pelas jovens *white* dos subúrbios que se sentiam ofendidas quando chamadas de “sem classe”.

Então, muito mais que apenas ensinar a história de um “povo” africano, afro-brasileiro, por exemplo, é fazer com que educadores e estudantes reconheçam quais influências na sua maneira de ser, de pensar e de agir vêm do seu pertencimento identitário étnico ou do seu grupo cultural, por exemplo.

Educadores estadunidenses que defendem este princípio procuram aliviar a angústia dos seus alunos que tentam se equilibrar nos muros fronteiriços entre mundos distintos e formas distintas de se expressar. Aqueles que caíram do muro, os que assumiram uma postura de aceitação da cultura escolar hegemônica como a única possível para sobreviver, em geral, distanciam-se de suas comunidades. Os “outros”, os do outro lado do muro (os quais, por vezes, nunca subiram neste) continuam sendo e agindo como *estrangeiros* dentro sistema escolar e resistindo à homogeneização das condutas.

4.1.5 Os *Estrangeiros* do Brasil

A questão negra no Brasil passa mais pelo aspecto cultural, pela busca das raízes africanas, um comunitarismo de resgate de valores culturais. Segundo Foley, isto aconteceu com os negros nos EUA, bem no início da luta pelos direitos civis, com inclusive um excesso de controle sobre o vestuário e os símbolos corporais africanos, mas centrou-se tanto na luta por direitos civis individuais e acabou parando na luta pela igualdade econômica. Segundo ele, a ideologia dominante do capital foi absorvendo um a um e, assim que eles se estabeleciam economicamente, esqueciam dos outros e dos aspectos ligados às suas matrizes culturais. O Brasil estaria seguindo o mesmo caminho, com o seu atraso devido ao longo processo escravagista, ou poderia realmente incorporar os valores culturais próprios e os princípios não-capitalistas nessa caminhada?

Se no Brasil a forma mais perversa de submissão de um grupo étnico sobre

os outros, a escravidão, teve seu fim relativamente recente, nos EUA, podemos dizer que a garantia dos direitos civis dos negros, também tem pouco mais de 50 anos. Nos EUA, muitos afro-americanos alcançaram um patamar econômico e de *status* (visibilidade) bem maior que no Brasil, nem por isto a segregação social, econômica e cultural chegou a um nível que se possa chamar de igualdade de direitos como queria o movimento dos direitos civis.

Se analisarmos desde as primeiras lutas pela educação dos movimentos negros (1931) no Brasil até os dias atuais, perceberemos que muito se evoluiu em termos de discussão e de visibilidade da questão, porém muito pouco se fez em termos de ações efetivas que garantissem uma maior equidade entre brancos e não-brancos.

Dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Lei nº 10.639/2003 que instituiu o ensino da história da África e da africanidade no Brasil como obrigatório dentro dos currículos escolares, muito ainda falta para trazermos à luz esta questão. As escolas ainda fazem apenas folclorismo com este assunto ou estão entrando no cerne do problema? Comparando afirmações dos educadores e dos jovens com o discurso das políticas de integração cultural, chegamos à conclusão que ainda estamos muito distantes tanto no currículo oficial quanto no currículo em ação de uma efetiva 'igualdade' de direitos e de respeito aos paradigmas culturais diversos.

Quando comparamos os dados, percebemos o quanto próximos estamos de uma discriminação velada dentro da produção dos reais projetos de vida dos jovens e do confronto da cultura escolar com outras formas culturais do seu entorno, seja ela sob a forma de linguagem, seja sob a forma de comportamentos e interesses próprios.

No que tange à questão étnica e suas relações com o sentido da escola para os jovens brasileiros, mais do que afirmações este estudo deixa inúmeras dúvidas e considera diversas lacunas ainda a serem investigadas nas pesquisas socioantropológicas em educação. Como vimos, a sociedade brasileira em muito se distancia da estadunidense no que se refere às formas de discriminação e de preconceito vividos pelos jovens negros, assim como pela ascensão dos movimentos negros de forma geral; entretanto, creio que nesta questão temos muito a aprender com os movimentos negros de lá e com os estudos que inserem a questão étnica como cerne da problemática atual das disparidades culturais e linguísticas em educação.

Mesmo se tentarmos buscar os fatores socioeconômicos que levam a juventude de hoje aos patamares extremos de desfiliação social, iremos ao encontro de questões culturais fortemente visíveis a quem queira (e quem não queira) ver sobre as identidades desses jovens.

É importante retomar que os altos índices de evasão e de repetência escolar, assim como as baixas taxas nos testes estandardizados no que se refere às relações étnicas e de classe, não são entendidos de maneira determinista como se, por serem de outra origem étnica ou de classe, esses estudantes reproduzissem a exclusão vivida. É exatamente na direção contrária que vai nosso pensamento.

4.1.6 As Várias Juventudes e os Múltiplos Processos de Aprendizagens

Barbiani (2007), ao mapear o discurso teórico sobre juventudes na América Latina, identifica que uma das “unidades na diversidade” (como se refere a autora) é a de que todos os estudiosos estão optando pelo termo “juventudes”, no plural, justamente para caracterizar a diversidade cultural que se encontra neste conjunto tão amplo de sujeitos. Outra regularidade, segundo a autora, é o tratamento dado à juventude não mais enquanto um momento de passagem entre a infância (e/ou adolescência) e a vida adulta, mas enquanto uma condição em si, a *condição juvenil*, considerada então em seus aspectos sócio-históricos. Ainda neste mapeamento do discurso sobre juventude(s), Barbiani ressalta que se constituiu um vasto novo campo de pesquisa: o das *culturas juvenis*, enquanto um conceito “guarda-chuva” que abriga diferentes perspectivas de entendimento da categoria juventude.

Juventude é entendida, então, enquanto um período ou ciclo de vida em si, constituído e constituinte de outros ciclos do sujeito, e não apenas como uma passagem, ou seja, algo a ser superado para se chegar no ideal humano de completude enquanto ‘adulto’.

Esta percepção do sujeito jovem é muito mais do que uma mera discussão conceitual como possa parecer; é essencial para se compreender o jovem enquanto alguém que tem que ser visto a partir de sua própria ótica, seus valores geracionais e suas descobertas enquanto ‘novo’ no mundo. Ou seja, se entendermos que o jovem não é apenas um modelo incompleto de nós mesmos e

que precisa seguir exatamente os passos que para nós seriam os ‘corretos’, estamos abrindo para a possibilidade de desconstrução e recriação do mundo que é natural das novas gerações. Não é preciso confundir-se isto com a ausência da mediação da socialização do que já foi construído, como diz Charlot.

O mapeamento feito por Barbiani, a partir das pesquisas sobre juventudes na América Latina, mas com base em muitos teóricos europeus (especialmente franceses e portugueses), revela que o que Sposito (2006) fala sobre uma aproximação da sociologia da educação com a sociologia da juventude, particularmente sob o foco das “culturas juvenis” e das formas de sociabilidade e aprendizagens informais dos jovens fora do ambiente escolar.

O universo cultural juvenil, entendido como *práticas expressivas* (FOLEY), ocupa um lugar central na vida; por meio das práticas culturais os jovens recriam suas sociabilidades, seu potencial de agir no mundo e se reafirmam enquanto sujeitos ensinantes e aprendentes, criadores e multiplicadores. Então por que eles relegam a uma menor importância a “cultura” nas respostas à *survey*? Seria porque o lugar de onde ele estava falando naquele momento da entrevista era o lugar de aluno? Se sim, o que faz com que os jovens pensem que, a partir do lugar de aluno, a “cultura”, no entendimento subjetivo que cada um teve naquele momento, é menos importante que o trabalho? Que conceito de “cultura” têm os jovens a partir do olhar de dentro da escola?

A pouca ênfase que os estudantes de Porto Alegre deram à cultura dentro da escola suscitou uma discussão no grupo de educadores-pesquisadores sobre qual o conceito de cultura a escola está (ou não está) trabalhando com os jovens. A maioria colocou a “cultura” em um nível de não importância ou de pouca importância frente a outras questões, como trabalho, educação, esportes. Houve uma discussão sobre o que é cultura entre os próprios educadores participantes da pesquisa, colocada em especial nos termos de “produção” ou “consumo”, “alienação” ou “manifestação criadora”.

Com a palavra, os educadores-pesquisadores:

Passando rapidamente os olhos nas respostas dos alunos ao questionário, preocupou-me o fato de desvalorizem a cultura como algo importante para a vida. Que conceito de cultura estamos "construindo" na escola? (Margareth Luisi, escrita no website)

Esse é um problema sério. Queremos que a nossa cultura seja a prevalente? Sim, queremos, por vários motivos, desde os pessoais até o reconhecido fato de que o mundo e, portanto, os diversos eixos de exclusão irão tomar como referência não a cultura dos

alunos, mas outra, de privilégio social, começando pela escrita e pela linguagem.

Por outro lado, estamos formando alunos sem termos acesso às suas culturas, para as quais - e isso é relevante - as matrizes são distintas e esse é um dos efeitos de uma pedagogia social na qual a fruição da cultura assumiu, para tais gerações o mesmo efeito reducionista e de consumo que associamos a qualquer outro objeto (Hilton Besnos, *idem*).

Definir cultura não é uma tarefa fácil, mas o espaço de intervenção deve fazê-lo, os professores devem se perguntar quais são os valores que definem a prática educativa como uma prática específica, decidir se irão tolerar discutir e problematizar aquilo que lhes causa aversão ou se irão rechaçar de antemão alguns temas que “não podem” ser discutidos em sala de aula. Acho que é possível buscar um meio termo entre as diferenças que as desigualdades sociais produziram, principalmente quando nos empenhamos em produzir uma prática educativa significativa, em pensar o espaço escolar como um espaço específico em que os alunos possam expressar sua diferença, mas também aprendam com outras diferenças. A escola também deve ensinar o aluno a ser igual, e a não reproduzir a exclusão a que está submetido por seus valores e sua condição. Cultura é um tema difícil, mas deve ser discutido (Eduardo Martinelli, *idem*).

Onde eu quero chegar mostrando parte deste debate entre os educadores é na constatação de que há um gradativo aumento da preocupação em aproximar os estudos socioantropológicos da educação com os da juventude, porém estes têm se esforçado mais particularmente em atentar para as formas de sociabilidade dos jovens fora da escola e, muitas vezes, acabam construindo um senso de valoração quase maniqueísta, entre o que é “melhor” e “pior”, entre o que “funciona” ou “não funciona” em termos de aprendizagens reais.

Isto, no nosso entendimento, pode acirrar ainda mais a dicotomia entre educação escolar e educação não-escolar. Como disse Dayrell na entrevista pessoal: “temos que ter cuidado quando lidamos com estas classificações: escolar, não escolar. Cuidado para não reforçar um discurso de dicotomia entre escola e projetos socioeducativos. Pois, elas acontecem na simultaneidade na vida dos jovens”²³. Dayrell refere-se aos programas sociais, mas tomo esta afirmativa como válida para qualquer perspectiva de aprendizagens dentro e fora da escola.

Se para os jovens estudados a questão da sobrevivência se encontra em primeiro plano, isto não descaracteriza a importância dos conhecimentos considerados “não-funcionais” (literatura, artes em geral). A “cultura” já produzida não é uma caixinha de doces, antes é uma das verduras da qual não se aprecia muito o sabor, mas se come por obrigação. Parecem tão distantes da realidade

²³Comentário em entrevista direta à pesquisadora por skype, concedida em 30/10/07, para fins desta pesquisa. As transcrições não são literais, foram feitas a partir de anotações, mas autorizada pelo entrevistado.

imediatamente, que ficam na condição de “lazer”. Nas respostas dos jovens, eles apontam “esta cultura” como supérflua, assim como o lazer, não porque não haja o desejo sobre ela, mas porque suprir as necessidades imediatas de sobrevivência é urgente e produzir cultura é mais prazeroso do que consumi-la.

Enquanto espectador, ele é mais um distante e, às vezes, muito distante (“O que uma música clássica tem a ver comigo? Quando que eu vou conseguir fazer algo que seja sequer próximo disto?”) dos bens culturais, mas depois que se torna um produtor cultural, fica mais sensível ao que os outros fizeram ou estão fazendo, abre-se o desejo de conhecer mais e até mesmo de incorporar elementos considerados clássicos dentro de suas produções. É assim que se produziu cultura, enquanto bem, durante toda a história da humanidade, produzindo primeiro ou concomitantemente a conhecer o que já há.

Os jovens não reconhecem a cultura enquanto algo prioritário porque isto não lhes parece responder à sobrevivência, e o que eles esperam da escola é que esta lhes responda à sobrevivência. A cultura, tanto como objeto de consumo quanto de produção artística, é mais citada no que eles esperam dos programas sociais para jovens, mesmo assim, em segundo lugar, depois dos cursos profissionalizantes.

Entretanto, ao que foi possível confirmar, tanto a escola quanto os programas sociais se debatem em tentar resolver tudo, e tudo pode não ser nada. Como diz a educadora Angelina Vargas sobre a relação entre programas sociais para jovens e escolas: “Há muros e conflitos. Há uma Escola que desconhece a realidade de seu entorno e há um povo que se vira, como pode, para se defender dos ataques impostos pelo sistema de exclusão” (entrevista por e-mail, 09 de abril de 2008).

Sintetiza esta visão a fala da educadora Liana Gonçalves:

A educação escolar demonstra estar distante dos jovens. Cada um aparenta estar em um local oposto. O jovem reclama da escola, da educação em si, e a escola reclama do jovem. (entrevista por e-mail, 07 de novembro de 2007).

4.2 O OLHAR SOBRE OS PROGRAMAS SOCIAIS PARA JOVENS

Para descrever os relatos sobre os programas sociais, vamos partir dos relatos dos jovens que responderam ao questionário e/ou participaram de um grupo

focal dentro de algum programa socioeducativo. Eles são mais enfáticos em dizer que o que esperam da escola é que esta lhes ajude a conseguir um bom trabalho; todos disseram isto.

Há uma visível diferença entre as respostas dos jovens que responderam de dentro da escola, mesmo nos grupos focais, para os jovens que responderam sobre a escola a partir dos programas em que se encontravam e vice-versa.

Foi interessante observar que alguns dos jovens que responderam de dentro de um programa disseram que não participavam de nenhum tipo de programas social. As escritas dos jovens se mostraram mais frágeis; para ser mais exata, eles escreveram muito pouco quando solicitados a isto, limitando-se a “sim”, “não”, “não sei” na maioria das respostas, parecendo não ter muita familiaridade com a linguagem escrita. Ao mesmo tempo, foi possível perceber uma fragilidade maior ainda no contato com a escrita daqueles poucos que ousaram escrever um pouco mais. Por exemplo, as jovens de um programa social que oferece cursos profissionalizantes não sabiam dizer se participavam de um programa social ou não, não tinham entendimento disto como um “programa social”. Parece que o entendimento do que seja um programa socioeducativo não esteve claro para alguns.

Dentre os respondentes da *survey*, 58,2% dos estudantes do Ensino Fundamental disseram que nunca participaram; 17,7 que estão participando; 15,2% disseram que não sabiam; 8,9% disseram que não participavam de nenhum programa social. Dos que responderam sim, os três primeiros tipos de programas referidos foram, em ordem: de esportes; profissionalizante e de educação. Depois vieram os de artes, política, bolsa-família, religião e outros.

Dos que frequentam ou frequentaram algum programa social, 57% disseram que o programa ajudou na sua vida. Em especial, no que se refere “ajudar a pensar”. E 30% dizem que não ajudou e 10% que não sabem.

Ainda no Ensino Fundamental, os jovens dizem que preferem participar de programas ligados ao esporte (48%) ou de cursos profissionalizantes (43%).

Um dos programas sociais que fez o grupo focal com os jovens, o educador relata que alguns dos jovens disseram que, quando eram mais novos e estavam na escola, não valorizavam a mesma. A experiência de alguns de passagem por medidas de privação de liberdade na FASE fez com que revalorizassem a aprendizagem escolar.

Descreve o educador:

Segundo os adolescentes, é melhor ter a escola do que não ter, o que acontece é que eles iniciam o ano estimulados e, no decorrer, se cansam de ver as mesmas coisas. Citaram que quando estão de férias sentem falta da escola, mas que depois não querem ir mais, pois "enjoam", não gostam de alguns professores, mas também lembraram que há os bons professores. Reclamaram da merenda, "o governo dá tudo", [a escola] "ganha dinheiro do governo" [e] "a merenda é sempre a mesma coisa". Um dos adolescentes lembrou ainda das reclamações dos professores: "as professoras têm que mudar, falam que ganham pouco e tão com vários carrão furioso". Um menino que está na FASE reclamou da falta de aula, de professores e de material; disse que a diretora perguntou aos adolescentes internados se eles estavam precisando de alguma coisa, ao que estes teriam respondido: "de tudo" (Eduardo Martinelli, dezembro de 2007).

Consideram que a violência intra e extra escolar é um dos principais fatores do abandono à escola. O pertencimento a grupos distintos dentro dos bairros (os "bondes"), as dívidas por tráfico foram apresentadas em alguns dos grupos focais como os principais fatores de saída da escola.

Da mesma maneira, os jovens remetem-se à "perseguição" de alguns professores; eles dão importância à manutenção das regras dentro da escola:

Em outra situação relatada por um adolescente, este conta que em sua escola um aluno havia quebrado uma cadeira na cabeça da professora e que a escola não teria feito nada (como chamar a polícia) para o aluno (Eduardo Martinelli, dezembro de 2007).

Quanto à relação com o trabalho, todos se referem positivamente e garantem que a escola é o lugar onde se aprendem as habilidades necessárias para se conseguir emprego, além da exigência do diploma, mas apontam brechas: "um dos adolescentes disse que 'curso bom pra conseguir emprego é informática', mas, segundo eles, na escola não têm acesso a estes cursos" (Eduardo Martinelli, dezembro de 2007).

O educador conclui que: "Apesar das críticas, a escola parece ser bastante significativa, mesmo com as dificuldades. Um dado importante é que ficou implícito nas falas que eles valorizam o fato de se sentirem exigidos pela escola, mesmo que não tenham um bom desempenho" (Eduardo Martinelli, dezembro de 2007).

Já os jovens da escola especializada em atender jovens em situação de rua, durante o grupo focal, queixam-se do despreparo dos técnicos que atuam nos programas sociais e da não-uniformidade das regras das instituições às quais frequentam; dizem: "tudo depende do humor deles."

Além das queixas dos programas sociais, quando falam nos cursos,

acontece o maior interesse na conversa; um diz: “Na verdade, o estudo tem que estar em primeiro lugar, depois se deve fazer cursos”, e um outro: “Para os professores eu acho que primeiro vem o estudo, eles acham que os cursos estão em segundo lugar. Mas os cursos são importantes para currículo. Para eles [professores], tem que avançar o ano”.

Elogiam a escola que “Tem acompanhamento do jeito que tu é.” Um deles diz: “Aqui é a sétima escola que eu estudo” e quando perguntado o que havia de diferente nessa escola, responde: “É quando ajuda o cara a fazer cursos para um dia pegar trabalho melhor.”

E, quando uma das professoras pesquisadoras pergunta “O que mais vocês acham que a escola poderia ter para ajudar os jovens?”, eles são enfáticos na questão dos cursos profissionalizantes: “Poderia ter mais cursos”. “Poderia ter curso de culinária”. “Curso de informática com mais duração, para quem fizesse o curso tivesse um aprendizado melhor”. Além disto, os jovens desta escola especializada percebem como valor estar em contato com outras pessoas para além do seu grupo de convivência nas ruas: “Poderia ter pessoas novas, diferentes nas escolas”. “Aumentar as séries na escola”. “Aumentar o número de alunos. Sempre os mesmos enjoa. Ter mais gurias na escola”.

Reclamam não haver muitas gurias na escola e das que estão na mesma condição que eles, dizem só “zoar com o cara” e que “tem que ter gurias novas”. Quando a professora pergunta por que há menos meninas na escola, um deles verbaliza o que todos têm conhecimento: “Porque as gurias estão nesta situação de exploração e aí não vêm para cá. Vão se prostituir e não vêm para cá”.

Quando estão sonolentos e cansados da conversa, a professora faz mais uma provocação: “Uma escola para ser legal tem que ter...”, e eles dizem: “Mais educação, respeito, amizade, harmonia. Amigo que é amigo nunca briga. Uma briga sempre acaba machucando. Amigo tem que ter respeito.”; “Tem que ter outras atividades que nem em uma escola aberta.”; “É. Uma escola que abra sábado e domingo.”; “Tem que ter aula de dança, de capoeira, percussão”.

Ao que a professora retoma: “Então uma escola para ser legal tem que ter mais séries, futebol com campeonato, dança, capoeira, percussão...” E eles explicam o motivo dos pedidos, como uma forma de autovalorização e distanciamento da identidade “de rua” e/ou “de infrator”: “Daí a gente se apresentava, cantava e dançava, e eles não iriam mais ver a gente como ‘de rua’”;

“As pessoas quando veem a gente, já vão segurando as bolsas, já acham que a gente vai roubar. Fazer apresentações ajuda a mudar isso”. “As apresentações podem mudar a vida da gente!” Um dos jovens que já esteve envolvido com atos infracionais completa: “É, ninguém tá roubando mais, mas ninguém sabe”.

A questão da autculpabilidade e de responsabilizar o próprio jovem pelo seu abandono social, também aparece aqui: “A escola pode ajudar a optar por estudo e não pela rua. Muitos não souberam aproveitar e ficaram na rua, não souberam aproveitar o que a escola deu”.

Mas, também o seu inverso. Perguntei à educadora Angelina Vargas o que ela ouviu enquanto principais queixas dos jovens em relação às escolas, independente de serem municipais ou estaduais, e ela trouxe as falas que registrou: “As Escolas estão lá. Eu só vou lá porque tenho que ter um certificado para poder trabalhar mais tarde.” “Quando eu posso eu “mato” aula e, se pudesse “matava” os professores também”.

Perguntei ainda a esta educadora: “Quanto aos programas sociais que acompanhas, qual a principal demanda dos educadores/técnicos que atuam nos mesmos? Ou quais os principais problemas enfrentados pelos programas?”

Ela respondeu:

A carência de aperfeiçoamento, de jornadas de estudo, de qualificação permanente, a falta de recursos materiais e físicos para desenvolver planejamentos eficazes, a interrupção de programas por término de projetos e por falta de recursos financeiros.

A visão de outra educadora, Liana Gonçalves, sobre a relação da escola com os programas sociais:

Há exceções, mas normalmente existe um distanciamento entre a educação escolar e os programas sociais. Cada um fica de um lado. Parece que um não precisa do outro. De acordo com os relatos dos adolescentes que hoje cumprem MSE de internação, as escolas da comunidade que frequentavam não demonstravam estar integradas com os programas sociais do município. Recebemos adolescentes de 34 municípios. Muitos municípios não se mobilizam para ajudar os jovens que ali residem. Pensam primeiro em darem um jeito de expulsá-los dali. Pensar em criar programas sociais onde possam ser integrados, nem pensar... O ECA já tem 18 anos e muitos municípios nem ao menos se responsabilizaram pelas medidas socioeducativas em meio-aberto, que é uma responsabilidade das prefeituras. (entrevista por e-mail 07 de novembro de 2007).

A entrevista pessoal dada por Juarez Dayrell foi baseada na pesquisa Nacional do “Ação Educativa” sobre “O discurso das políticas sociais sobre Juventudes” (2006) que teve a coordenação geral da professora Marília Sposito e

da qual ele foi um dos coordenadores estaduais. O objetivo, segundo ele, era entender qual o impacto dos projetos sociais na vida dos jovens, e argumenta que:

Entre as análises, algo que nos chamou a atenção, foi justamente este ponto aqui colocado. Existe um paradoxo muito interessante, ao mesmo tempo que muitos dos programas sociais se colocam como à parte da escola, desconhecendo o que acontece nestas, assim como a escola desconhece o que acontece nos programas, eles tendem a reproduzir a forma escolar. Há um predomínio da forma escolar na maioria dos programas: alguém que ensina, num lugar fechado, com conteúdo, uso de quadro, etc.

Na visão dele, há uma obrigatoriedade em frequentar a escola para participar do programa, mas não há a construção de uma relação positiva com as escolas. Na maioria dos casos, isto constrói um discurso ‘duplo’ e contraditório em relação à escola para os jovens. Ainda na entrevista a Dayrell, pergunto: “E, em relação à descontinuidade dos programas, qual seria o desafio?” Diz ele: “O desafio posto aos projetos sociais é justamente este, o de analisar qual o impacto que está conseguindo junto aos jovens e qual a articulação com a escola. Parece que o grande nó é justamente construir um sentido para a educação escolar, ou seja, como a escola pode ensinar com sentido”.

4.3 “SEM A ESCOLA NÃO SEREMOS NINGUÉM”: a perspectiva dos jovens

A primeira pergunta sobre escola foi direta:

Tabela 2 – Você Gosta de ir à Escola?

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Sim, muito	26,2%	18%
Sim	35,7%	56%
Mais ou menos	35,7%	22%
Não	0%	0%
Nem um pouco	1,2%	0%
Não sei	1,2%	0%

Tabela 2.1 – Principais Motivos Pelos Quais Gosta ou não Gosta de ir à Escola (respostas fechadas com múltipla escolha):

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Algumas matérias	53,3%	66%
Alguns colegas	32,1%	60%
Alguns professores	33,3%	54%
Amigos	50%	40%
Passeios	44%	30%
Aprendizagem	29,8%	28%
Esportes	50%	8%
Diploma	22,6%	22%
Obrigação	16,7%	8%

Como vimos na tabela 2, a maioria dos estudantes responderam que gostam de ir à escola, ninguém respondeu que não, exceto 1,2% que disseram não gostar “nem um pouco”! Na tabela 2.1 estão selecionados os motivos mais escolhidos do que os fazem gostar ou não de frequentar a escola. Entre eles estão “algumas matérias”, “alguns professores”, “aprendizagem”, sobretudo para os alunos do Ensino Médio. Os alunos do Fundamental destacam estes três motivos, mas dão ênfase à sociabilidade: “os amigos”, “os passeios” e, destacando-se radicalmente dos mais escolarizados, eles elegem “os esportes” como uma das coisas que mais gostam na escola.

Nos grupos focais, as respostas sobre gostar de ir à escola por causa de algumas matérias ou professores se confirmaram:

Os alunos falaram que gostavam da escola, mas sem muito entusiasmo. Uns diziam gostar de determinadas matérias por causa da professora, outros detestavam a matéria por detestarem a professora, e outros ainda faziam distinção entre uma coisa e outra (as meninas principalmente) (Grupo Focal EJA, dezembro de 2007).

Como eu disse anteriormente, devido ao questionário ter perguntas abertas e fechadas, de múltipla escolha ou únicas, algumas delas foram colocadas para validar ou não as respostas precedentes.

Quanto às perguntas abertas, agrupei as respostas “para o que serve a escola” em três categorias, sendo elas:

a) Com 56%, as respostas ligadas “para o futuro”: ter um futuro bom; ter um futuro brilhante; para a vida profissional; para ter emprego; ter emprego com carteira assinada; para capacitar; para ter trabalho; para ter mais oportunidades; para subir na vida; para dar o melhor para os filhos; para ter um diploma, comprovante (com apenas duas respostas); no meu caso para conseguir um ‘suposto’ emprego melhor.

b) Com 54%, as respostas ligadas “para a vida”: para ser alguém; o que vai ser de mim sem a escola?; sem estudo não se é nada/ninguém; lidar com as diferenças; conviver em sociedade; respeitar o próximo; ter educação, respeito; evoluir socialmente; sabedoria; lado social; saber ter relação com as pessoas; entendimento sobre o mundo.

c) Com 28%, as respostas ligadas “para ensino/aprendizado”: ler, escrever; ler, escrever, contar; saber o que eu não sei; os fundamentos dos conhecimentos; aprender o que a gente não aprende em casa; o que a família não pode oferecer; mais do que já sei; coisas diferentes; as matérias todas.

Tabela 3 – O que Ensinam nas Escolas Hoje Atende aos Interesses dos Jovens? Interessa?

Ensino Fundamental				Ensino Médio			
Sim	Mais ou menos	Não	Não sei	Sim	Mais ou menos	Não	Não sei
48,8 %	48,8%	0%	2,4%	30%	62%	4%	4%

E, quanto aos porquês?

Tabela 3.1– Principais Motivos Pelos quais a Escola Interessa ou não (respostas fechadas com múltipla escolha):

Alguns professores	53,3%
Alguns colegas	32,1%
Alguns professores	33,3%
Amigos	50%
Passeios	44%
Aprendizagem	29,8%
Esportes	50%
Diploma	22,6%
Obrigação	16,7%

Já os principais argumentos pelos quais o que é ensinado na escola interessa ou não aos jovens foram agrupados em o que os influencia mais:

e) 52% “por causa de alguns professores”: quando o professor ensina (ou não ensina) o que interessa; quando o professor explica (ou não) bem; deveriam dar aulas mais interessantes; dar mais aulas práticas; quando prepara para o futuro; quando ele ouve o aluno; o que ‘eles’ acham que nos ajuda, nem sempre ajuda.

f) 32% responsabilizam (por interessar ou não)   escola, ao ensino: falta modernizar, investir em tecnologia; não se preocupam com o aluno; antigamente era melhor; na escola pública se aprende pouco; poderia ter mais diálogo; poderia falar sobre trabalho; poderia ter cursos que interessam; falta estrutura na informática, nos laboratórios; algumas coisas deveriam ser diferentes; quase sempre   a mesma coisa; o que se aprende não serve para nada.

g) 13% responsabilizam (por interessar ou não) aos colegas, aos próprios jovens: o jovem não se interessa; depende do aluno; depende de nós; se o jovem tiver interesse, sim; falta empenho dos alunos; alguns têm dificuldade de aprender; alguns não querem nada com nada; depende se o cara quer; perdem as

oportunidades que a escola dá; nem todos vão à escola para estudar; se o aluno se interessa e quer ser alguém a escola ajuda.

A maioria dos estudantes de Ensino Fundamental, em particular, tem uma visão muito otimista da escola: “tudo o que é ensinado é importante; ajuda no trabalho; tem muitas coisas boas; na maioria das vezes, ajuda”.

Em Porto Alegre, destaca-se o que pode ser considerado um “chavão” nas respostas de 60 % dos entrevistados que responderam que a importância da escola está voltada “para o futuro”, “para ser alguém na vida”, “para conseguir um trabalho”.

Mais adiante no questionário aparece a pergunta se a escola ajuda a planejar o futuro e por que, para não influenciar as primeiras respostas, mas para esclarecer o porquê do chavão “para o futuro” que foi uma hipótese confirmada de que esta seria uma resposta comum. Aqui houve um maior número de respostas negativas que naquelas primeiras (quando perguntados se a escola interessa ou não). Algumas ficaram centradas em motivos práticos “para conseguir emprego, trabalho”, “por causa dos cursos”; outras retomaram a questão da responsabilidade individual mais fortemente, muitas escritas disseram que “depende do aluno”, que “muitos não pensam no futuro”. Mesmo assim, a maioria das respostas trouxe uma visão positiva da escola em relação ao futuro: “faz ter responsabilidade, organização, inteligência”; “ajuda a fazer escolhas”; “abre a mente”; “o sonho de ser alguém na vida começa na escola”.

Sintetizando o que é uma boa escola, na opinião dos jovens das escolas municipais de Porto Alegre, é aquela que ensina, que entende os alunos, onde eles participam, aprendem e que tem muitos projetos. É aquela que ajuda seus estudantes a terem uma vida melhor.

Quanto ao que é ser um bom professor, as respostas ficaram igualmente divididas entre:

a) os critérios intelectuais do profissional: ensina bem; ensina o que sabe; ensina muito; dá aula!; é aquele que dá aula; explica, explica com vontade; explica quantas vezes for preciso; orienta; não se preocupa com o cronograma; tenta passar o máximo da matéria; corrige; é um intelectual.

b) os critérios socioafetivos: tem paciência; respeito; calma; ouve; coloca disciplina; sabe ensinar de forma diferente todos; compreensivo; amigo; presente

nos acontecimentos da sala; pulso firme, exigente; disciplina; gosta de dar aula; simpático; não chega gritando; deixa os alunos opinarem; exige desempenho; legal, não é chato; tem de ser humano, não carrasco; entende os alunos.

“*Entende o aluno*” e “*ensina*” foram as respostas de maior frequência no que valorizam para ser um bom professor. Mas foi como resposta a se a escola prepara para o futuro que surgiu uma crítica mais feroz aos professores: “Muitos professores fazem de conta que dão aula e acham que devemos apenas aprender a ler e escrever”.

E, então, existe diálogo?

Tabela 4 – Existe Diálogo Entre Escola e Jovens?

Ensino Fundamental				Ensino Médio			
Sim	Mais ou menos	Não	Não sei	Sim	Mais ou menos	Não	Não sei
57,1%	34,5%	1,2%	7,1%	32%	58%	6%	4%

O “mais ou menos” nas respostas sobre se há diálogo entre escola e jovens é um “mais pra menos do que pra mais”, como escreve um deles. No porquê da resposta, eles revelam uma insatisfação muito grande com os espaços de escuta. Dizem que só são “ouvidos” quando interessa à escola e que, na maioria das vezes, são chamados a *depor* sobre alguma situação conflitante. São muitas as queixas da falta de escuta, mesmo que a maioria do Ensino Fundamental tenha dito que “sim”, há diálogo, estes mesmos acabam reclamando que “poderia haver mais”, “tem coisas que estão fora de cogitação”. Também dizem que são ouvidos “só quando alguém chama” ou que “depende da pessoa”, “uns [profissionais da escola] ouvem, outros não”. Um deles diz: “Sim,mas muito pouco, eles perguntam o que achamos mas não se importam com o que falamos”.

E, quanto a organização e representação discente?

Tabela 5 – Existe Grêmio Estudantil na sua Escola?

Ensino Fundamental			Ensino Médio		
Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
46,4%	38,1%	15,5%	18%	38%	44%

A questão colocada sobre o Grêmio Estudantil originou-se de um grupo focal da professora Lúcia em que os alunos destacaram o papel do mesmo em organizar as demandas dos estudantes. Isto foi interessante, porque, conforme o relato de outros professores, a pergunta despertou o interesse de alguns alunos em formarem um Grêmio na sua escola. Mas, é interessante observar que o que os dados não revelam é que grande parte das escolas de Ensino Fundamental da amostra não tem Grêmio Estudantil; mesmo assim, a maioria dos jovens respondeu que sim, enquanto que na Escola de Ensino Médio onde este existe, muitos alunos responderam que não sabem ou até que não tem. Isto demonstra que muitas escolas ainda não trabalham com a representatividade discente dentro do seu currículo, mesmo que o discurso geral seja o de “incentivar o protagonismo juvenil”.

Enquanto educadora e assessora da RME, observei que muitos professores e direções de escola que não “fazem questão” de haja esta instância, não temem exatamente o Grêmio Estudantil, mas quem serão os alunos representantes dentro do mesmo. Numa escola, por exemplo, ocorreu um problema sério entre alunos, professores e direção porque a aluna escolhida para ser presidente do Grêmio Estudantil era uma “FICAI”, ou seja, uma “aluna turista”. Além da não assiduidade, a aluna, quando vinha à escola, não participava das aulas e ainda “levava” vários colegas consigo para o pátio da escola. Ela já havia se envolvido em vários problemas disciplinares e, certa vez, ameaçou bater em uma professora que havia discutido brigado com ela, também fazendo com que outros colegas e até mesmo parte da comunidade do entorno comesse a fazer “ameaças” à referida professora.

Com certeza, havia uma liderança destacada na menina, mas o critério de escolha dos alunos da escola não foi o esperado pelo grupo docente. Outra vez, uma *estrangeira*, alguém fora do ethos idealizado pelo mundo escolar e, de certa

forma em combate aberto a ele, revela que há dois mundos distintos e que, mesmo os muitos estudantes que não se manifestam explicitamente quanto a isto, quando convocados a tomar posição, escolhem o “lado” familiar e comunitário.

Os jovens portoalegrenses pesquisados culpabilizam escola, professores e colegas pela insatisfação com a escola mais do que os de Austin. Os de Austin culpabilizam os colegas e se autculpabilizam pelo fracasso escolar e quaisquer outras “falhas” que possam vir a ter. Como sintetizou um dos jovens latinos austinites quando perguntado sobre o que o deixava mais “pra baixo” na escola: “[...] é falhar”.

Como diz Dubet (2001), isto faz parte de como os indivíduos vivem mais profundamente a experiência subjetiva da exclusão da cultura escolar. Numa sociedade meritocrática onde a escola de massas, que tem como princípio a igualdade, inculca no sujeito a afirmação que ele é o único responsável pelo próprio sucesso ou fracasso escolar.

Enquanto que o fato de os jovens de Austin se culpabilizarem mais pelos próprios fracassos tem a ver com a cultura meritocrática e individualista (negativa) que a sociedade de lá constrói nas crianças.

Em comparação com as respostas dos jovens de Austin, avalio que o fato dos jovens de Porto Alegre responsabilizarem mais os professores e a escola como um todo pelo interesse ou não pelo o que é ensinado desperta nos jovens uma certa ausência de responsabilidade, mas também reflete uma certa consciência de direitos que nossos jovens já elaboraram para si, a partir dos movimentos de defesa dos direitos e, em especial, da implantação e divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 90.

Numa das escolas em que trabalhei, no primeiro dia de retorno das férias escolares, a escola estava ainda sem alunos para o planejamento anual; ouvi professores comentando: “aproveitem porque o cheirinho ainda está bom, esperem até amanhã”; “ ah... tá tão bom assim, será que eles precisam voltar mesmo?” Brincadeiras à parte, muitos desses professores realmente pensam que o único problema da crise da educação são os alunos. Mas não quaisquer alunos, “esses alunos que aí estão agora”, ou seja, os “estranhos”, os *estrangeiros*. Aqueles a quem “temos que ensinar tudo, pois não tiveram educação em casa”. “A família não tá nem aí.”

4.3.1 A Família na Relação com a Escola e os *Domínios Periféricos*

Em trabalho anterior (Lemos, 2003), explorei que uma coisa que professores e antropólogos têm em comum é que o registro em diários seja chamado de diários de campo ou diários de classe e tenha intencionalidades diversas; são registros fundamentais tanto a um quanto ao outro profissional. Insisto sempre com os professores, assim como com os educadores sociais, que os diários devem conter mais que meros registros de atividades para fins de supervisão da instituição educativa.

Meus diários de classe, desde que descobri a etnografia, sempre foram recheados de falas, de histórias, de observações que sempre me permitiram conhecer melhor com quem eu estava atuando e voltar a eles para fazer sínteses que foram preciosas durante meus trabalhos de análise em educação.

Durante os conselhos de classe, nas visitas familiares junto com outros educadores ou nas conversas informais com os pais (leia-se, quase sempre, mães) dos alunos, surgem inúmeras falas que representam um pouco do sofrimento deles em não saber exatamente como agir com a escola. Em geral, aparece uma atitude de defesa, pois já partem do pressuposto de que todos os professores pensam que eles estão educando mal os seus filhos ou não se importam com os mesmos. Na fala de uma mãe da vila Bom Jesus aparece: “Eu não sei o que estes professores pensam que a gente é... será que acham que a gente é tão burro que não sabe educar os filhos? Só que cada um tem seu jeito, né?” Mesmo antes de saber do que se trata a conversa, quando o filho ou filha tem um comportamento hostil dentro da escola, eles já saem na defensiva e com um certo tipo de “ameaça”. Falando sobre dar limites à filha, diz uma mãe: “Tem coisas que eu não consigo mais..., se vocês não me ajudarem, eu não sei o que sou capaz de fazer com ela!”. Outras começam o assunto assumindo uma fragilidade e tentando contar um pouco das suas dificuldades: “Eu já tentei de tudo, mas eu tenho que trabalhar e tenho os pequenos [para cuidar], esse aí [o filho de 15 anos] já passou da idade de se virar sozinho”.

Lahire (1997) diz que a existência de um projeto ou intenção familiar de os filhos obterem êxito na escola não é suficiente para contribuir no efetivo *sucesso escolar* nas classes populares. Os “domínios periféricos”, ou seja, as ações socializadoras que se concentram na regulação organizacional e moral das

condutas desempenham um papel importante para tal, tanto quanto as formas familiares de cultura escrita – para além do capital cultural (BOURDIEU E PASSERON) existente – e as disposições socioeconômicas mais estáveis.

Esses domínios periféricos, segundo Lahire, são indissociáveis da ordem cognitiva. O *ethos* esperado do aluno é o do ordenamento, da aceitação da autoridade, da regularidade de atividades e horários, do cumprimento das regras e do autocontrole, a que a família pode conceber grande importância:

Os pais visam, deste modo, a uma certa ‘respeitabilidade’ familiar da qual seus filhos devem ser os representantes. Em casa podem exercer um controle direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos ‘escolares’ assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas... Indiretamente, também, podem controlar o tempo consagrado aos deveres escolares, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão... através do controle dos amigos, [...] do tempo que leva da escola para a casa [...]” (LAHIRE, 1997, p. 25).

Entretanto, todas as razões apontadas por Lahire para o sucesso escolar das classes populares na escola encontram, de uma forma ou de outra, eco na cultura escolar. Ou seja, na sua pesquisa com famílias, considera que fatores, como a efetiva valorização da cultura escrita, do mundo escolar e suas funções ou da ordenação econômica, um certo ordenamento dos gastos previsão orçamentária para além da quantidade de dinheiro ou da pobreza em que vivem, orientam para um tipo de regularidade estruturante a seus filhos. Entretanto, não é isto que encontramos em grande parte das famílias dos *estrangeiros* que estão na escola hoje.

Então, num jogo de palavras com os “domínios periféricos” que Lahire trata com tanto brilhantismo nos seus estudos, gostaria de trazer outro tipo de “domínio periférico”, o dos *estrangeiros*.

São universos tão distintos, o da casa e o da escola, para grande parte dos estudantes *estrangeiros*, que conseguir administrar essas diferentes linguagens gera um conflito quase insolúvel para muitos. No caso dos jovens, esta submissão aos valores de uma ou outra cultura pode se dar de forma consciente ou inconsciente, mas ele estará sempre na fronteira dos muros entre assumir-se enquanto um da “rua” ou um da “escola”. Para o grupo geracional de iguais (e muitas vezes para os próprios familiares), assumir o mundo da escola é distanciar-se do meio de origem, e isto não é vivido de sem grandes sofrimentos.

A negação (por parte dos filhos) da *herança* dos pais não é vivida sem dor para ambos. Bourdieu (1997, p. 13), falando sobre o sofrimento dos pais que, ao mesmo tempo querem que seu filho ou filha tenha mais sucesso do que eles, sofre com a possível perda, coloca isto na voz contraditória dos pais: “[...] tenha sucesso, mude, torne-se um burguês e continue simples, não orgulhoso, próximo do povo (de mim).”

A solução, por vezes, passa por enfrentar a escola e seu arcabouço de valores e normas de forma atrevida e ameaçadora. Em outras, há o desapego de ambos os mundos, uma certa inércia ou apatia que os educadores e pais chamam de *não tá nem aí pra nada*. É típico de qualquer jovem, em especial dos adolescentes, entrarem em conflito direto com os representantes do “velho mundo” assim que chegam à adolescência; as reações podem ser encontradas em qualquer classe ou grupo social. Entretanto, as formas (como o entorno) dão o limite, a contenção para este tipo de desafio é que determina os seus desdobramentos.

A escola, cercada que está de um contexto social de violência difusa, muitas vezes, temendo fazer esta contenção (por um medo real ou por um medo de ser autoritária), acaba deixando que a única forma de relação com a comunidade do entorno se estabeleça, deixando que o mundo da violência penetre os muros da escola.

A violência extraescolar é real e chegou a patamares quase incontroláveis em muitos locais. Entretanto, os limites, as contenções que a escola dá para a violência, invocam o tipo de relacionamento que a escola tem com a comunidade. Quanto mais moralista e fechada a escola é (no sentido de desconsiderar qualquer positividade dentro da comunidade do entorno), mais esta tende a penetrar os muros da escola sob a forma da violência.

Além disto, há uma grande penetração dentro das comunidades da idéia de insuficiência do papel dos professores. Os pais repetem o que os professores dizem de seus filhos: *Os professores não querem nada com nada*.

Como diz Dubet (2004), a transformação da escola religiosa na escola laica fez com que a vocação de fé, que antes era a característica principal exigida para ser um mestre, se deslocasse para as exigências de nível técnico, exigidas a outro profissional qualquer. Quando a profissão de mestre deixa de ser uma vocação, ela perde sua legitimidade, sua *autoridade carismática* no sentido weberiano no termo,

passando a ser exigido dos mesmos provas de eficácia.

Se concordarmos com Dubet, podemos inferir que, tendo de mostrar sua eficácia aos professores não resta mais o “respeito” imposto pela fé. Esta passagem para o universo da razão fez com que, cada vez mais, os pais não entregassem seus filhos nas mãos dos professores somente por “crer” nos mesmos enquanto categoria.

As críticas (e, em casos mais extremos, as brigas em que a polícia é chamada a “mediar”) entre professores e famílias se acirraram na medida em que os novos sujeitos, os *estrangeiros*, foram ocupando o espaço escolar. Alguns jovens foram obrigados pelas medidas socioeducativas ou pelo sistema de bolsas a frequentar uma instituição na qual não veem sentido ou, mais certamente, não se sentem à vontade. Por outro lado, muitos professores foram também obrigados a aceitar esses *estrangeiros* para não abrir mão do seu emprego, mesmo sem concordar com essa nova abertura da escola.

A expansão é *degradada* (PEREGRINO *apud* SPOSITO, 2006) também pelo medo e despreparo dos professores em lidar com essas novas situações. Como diz Dubet quando fala que a massificação do ensino não garantiu o princípio da igualdade:

Este cambio cuantitativo ha progresivamente erosionado los muros de los santuarios escolares porque todos estos nuevos alumnos, que no son ni los Herederos, ni los "buenos alumnos" de antaño han acarreado con ellos los problemas de la adolescencia y los problemas sociales de los que hasta entonces la escuela estaba ampliamente protegida. Ni la pobreza ni el desempleo son nuevos, pero su entrada en la escuela por intermedio de los alumnos es una novedad que ha desestabilizado profundamente la vida de las aulas y los establecimientos. (DUBET, 2004, p.6).

Os pré-julgamentos que a escola faz dos jovens e seus familiares e dos grupos de convivência chegam até a comunidade levados pelos próprios alunos, quer a escola impeça ou, digamos assim, desestimule a comunidade a estar presente da mesma. Quanto mais aberta a escola e seus representantes estão a se ouvirem e fazerem uma escuta sensível ao mundo de lá, maior a possibilidade de que, por mais que a violência esteja presente fora da escola, ela possa ali ser transformada em ação criativa.

4.3.2 Os Professores Como Protagonistas: longe do “*Imobilismo da Ansiedade e da inércia do descaso*”

O desafio é o mesmo, fazer do ato pedagógico uma mágica de criação, protagonismo e emancipação. (Hilton Besnos, por e-mail)

Intitulo este item com uma provocação. Não a do imobilismo ou a da ansiedade, pois isto todos que falam em crise da educação já se referem, mas a do protagonismo dos professores. Comecei este texto escrevendo, na justificativa, que algo que me angustia – quase tanto quanto os nossos jovens estarem morrendo – a exaltação da “crise da/na educação”.

Parece-me que são dois tipos de mortes anunciadas: uma real, vivida pelos jovens e outra criada imagetivamente enquanto a morte da educação. Continuei este texto falando que a crise da educação, gerada pela crise da modernidade, leva à crise de seus agentes. Para que e por que ensinar quando tudo já está perdido? Onde buscar um porto seguro quando a crise já se instaurou? Como ensinar num paradigma que visa à inserção social e no/pelo trabalho numa sociedade sem trabalho? Como agir com os novos sujeitos que entraram na cena escolar se eles demonstram não quererem “nada com nada”, se eles não veem sentido na escola, se estão lá apenas por obrigação ou para passar o tempo com os amigos? Além de tudo, *eles não sabem ler nem escrever!!!*

Ao fugir dos problemas que se apresentam no ambiente escolar, seja por meio da negação, apatia ou da repressão – jogar para fora o que não se “encaixa” – a escola abandona seu papel civilizatório de ensinar. Ao assumir todas as demandas e culpas sociais para si, sobrecarrega-se de funções, angústias e *des-saberes* e cai no fosso das novas demandas que a ela se apresentam.

Arrisco-me a parecer retrógrada, mas digo que não concordo com as afirmações de que os alunos são os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem dentro da escola. Se eles são o centro do processo, o são enquanto “sujeitos-motivo” pelo qual a escola e os professores existem. São, sim, sujeitos aprendentes e ensinantes, como diria Freire. Mas os protagonistas do processo ensino-aprendizagem são os professores, pois são eles que irão conciliar ou não os saberes trazidos pelos alunos com os saberes universais, são eles que ainda detêm o poder de decidir se irão socializar o que sabem com os seus estudantes ou se só *fazem de conta que ensinam*, como dizem alguns dos jovens

entrevistados em PoA.

Creio que os professores devem reassumir seu protagonismo no processo ensino-aprendizagem dentro das escolas, e a escola – enquanto coletivo educador – deve lembrar-se constantemente do seu papel de espaço privilegiado de ensinar os saberes especializados e universais.

Entretanto, ser protagonista, reassumir seu *status* de intelectual, como querem os alunos entrevistados aqui e, ao mesmo tempo, manter o que chamei de vigilância relativista, não é tarefa fácil nem por isso menos instigante.

Lembro da entrevista com Dubet (1997) sobre sua experiência enquanto professor, quando ele, enquanto pesquisador, resolveu lecionar num Liceu para entender melhor o que lhe diziam os professores e por ter sido desafiado a estar no lugar dos sujeitos com os quais gostaria de pesquisar inserido no campo de pesquisa. Diz ele:

Eu quis ensinar durante um ano por duas razões um pouco diferentes. A primeira é que nos meus encontros, coletivos ou individuais, com professores, eu tinha a impressão de que eles davam descrições exageradamente difíceis da relação pedagógica. Eles insistiam muito sobre as dificuldades da profissão, a impossibilidade de trabalhar, a queda do nível dos alunos, etc., e eu me perguntava se não era um tipo de encenação um pouco dramática do seu trabalho. A segunda razão é que, durante uma intervenção sociológica com um grupo de professores, encontrei duas professoras com uma resistência muito grande ao tipo de análise que eu propunha. Elas deixaram o grupo. Uma delas escreveu uma carta em que me criticava particularmente por não ter lecionado, de ser um intelectual, de ter uma imagem abstrata dos problemas. Foi um pouco por desafio que eu quis dar aulas para ver do que se tratava. (DUBET, 2003, p.15).

Foi com este intuito, que resolvi buscar lecionar numa escola dos locais apontados pelas pesquisas locais como mais problemáticos de Porto Alegre, com maior número de homicídios entre os jovens, tráfico de drogas e violência intra e extraescolar.

Porém, durante o trabalho nas escolas, o máximo que consegui desenvolver foram inícios de artigos inconclusos sobre o que mais me angustiava enquanto professora e que pensei merecer um esforço teórico de compreensão. Um deles, para ser mais exata, um dos mais angustiantes para mim, foi ao estar iniciando o trabalho da disciplina de História com turmas do terceiro ciclo.

Quando partíamos para análise da leitura de um bom texto reflexivo, buscando relacionar acontecimentos históricos antigos com o presente, isto em geral só podia ocorrer oralmente, pois, quando incitados a responder a questões

em que não se encontravam respostas prontas e óbvias no texto, a maioria, para não dizer quase todos os alunos, pedia ajuda para localizar no texto onde começava a resposta e até que ponto (ponto final da pontuação dos parágrafos) deveria copiar. É certo que eles foram condicionados a isto, pois indignavam-se da resposta não estar dada no texto oferecido e insistiam na pergunta: mas, sora, até que ponto?

4.3.3 “Até que Ponto?”: A rebeldia no questionário reflete algo sobre a relação com a escola?

Seria uma injustiça tentar analisar criticamente as escritas dos jovens de Porto Alegre sem fazer uma profunda e contextualizada análise comparativa com as dos os jovens norte-americanos. Profunda porque, para além de analisar a dificuldade de escrita em si, seria preciso reconhecer os contextos de produção do letramento absolutamente distintos, o que não é possível neste trabalho.

De outra forma, deixar passar a observação sobre as dificuldades de escrita dos nossos jovens, observadas pelos professores durante a escrita das respostas na survey, seria um descaso. Além disso, houve a constatação de que os jovens ainda têm pouco contato com um teclado de computador. Mesmo se pensarmos que os jovens que mais usam o computador comunicam-se através de mensagens instantâneas, estas criaram uma nova forma de escrita, em que a prioridade é a rapidez na comunicação e aparentar ser “cool” (legal). Para tanto, abreviam-se palavras, excluem-se os acentos, pontuações, criam-se expressões com misturas de palavras de origens diversas.

Mas, o caso não é este. Nas respostas escritas dos jovens para o *survey*, há algo para além de buscar uma nova forma escrita que chama a atenção. Alguns dos jovens, levados por seus professores à sala de informática para responder à *survey*, obviamente, sentiram-se obrigados a acompanhar o seu grupo. É possível perceber pelas respostas que a maioria estava com muita vontade de expressar o que pensava. No entanto, alguns responderam à *survey* (sabendo que sua identificação seria preservada) com, digamos, “desaforos”.

Mas, isto não foi um problema para a pesquisa; ao contrário, coincidiu com algo que vem sendo relatado por muitos educadores ao longo de sua procura por

entender os estudantes que “não participam” dos trabalhos em aula. Observa-se, que aqueles que responderam com ironia, com um tom rebelde ou mesmo ofensivo ao questionário (*fapabuda que pariu*), são os que mais têm dificuldade de escrita. Quando filtramos os questionários de alguns desses jovens, vimos que eles fizeram um grande esforço mesmo para o seu “Não” de protesto – “Noãe” – se fosse apenas para parecer *cool*, provavelmente ele não teria colocado acento.

Vejamos outras respostas de um estudante de 19 anos, do 2º ano do 2º ciclo como, por exemplo, “o que é trabalho para você?”, ele escolheu a opção: “é coisa de ‘trouxa’”. Em “O que você mudaria na sua vida, na escola, no mundo?”, em todas as respostas estava escrito: “o *jeverson*”, provavelmente se referindo a algum colega em brincadeira ou seriamente; mesmo assim, ele escreve o nome do colega com problemas de troca de letras (f pelo v).

Muitas vezes, os professores mais atentos conseguem observar que os ditos alunos que não participam em aula, como no relato dos professores: “não entregam trabalhos”, “não fazem nada”, “parece que estão sem saber o que fazem ali” “não têm perspectivas”, “são apáticos”, “não estão nem aí pra nada”, “tento de tudo, mas nada parece estimulá-los” são aqueles que não têm a escrita como forma de expressão, pois, em geral, não estão alfabetizados, chegaram até o final do Ensino Fundamental, mas sabem escrever pouco mais que algumas palavras soltas e aprenderam tão bem a esconder isto, que agora não conseguem passar de algumas linhas escritas quando se sentem acuados ou extremamente motivados a escrever um bilhete de paixão ou uma linha de desabafo.

Coloco, com esta reflexão, um dos pontos que creio ser fundamental para a escola se situar no novo paradigma cultural, o da vigilância ou o da “avaliação relativista”.

A avaliação relativista exige que os sujeitos protagonistas da educação mantenham-se em constante estado de vigilância, não de suas práticas ou discursos somente, mas de suas construções sobre os indivíduos com os quais atuam. Tenho assessorado muitos grupos de professores ao longo desses anos e percebo que grande parte deles, numa atitude de defesa, acusa. Acusa os alunos, acusa os pais, o “sistema” e até mesmo os seus pares.

Uma avaliação refletida sobre tudo que nos cerca faz parte do pensamento crítico, mas o que tem ocorrido com mais frequência é um jogo de acusações entre pais, professores e alunos. E, pior, o que vejo é que muitos professores não

avaliam, mas julgam os estudantes e suas famílias. Observei que, quanto menos espaços-tempos de formação e reflexão de qualidade as escolas oferecem ao seu corpo docente, mais eles trocam alfinetadas entre si. Quanto menos espaços de discussão e aproximação com a comunidade as escolas têm, maior a violência interna e maior o jogo de acusações entre escola e comunidade.

Avaliar significa buscar construir elementos comuns, mas internos ao sistema de valores dentro de uma comunidade. No caso de uma escola, este sistema de valores tem de manter uma vigilância para não cair no etnocentrismo escolar de achar que apenas os valores, conhecimentos e linguagens pré-definidas pela escola e seus representantes são válidas.

Em resumo, voltando ao princípio filosófico freiriano que lembrei no capítulo da metodologia, todo professor, por ser educador, é um pesquisador. Isto não é uma tarefa fácil, pois os educadores-pesquisadores situam-se no difícil paradoxo entre a “máxima internidade” do trabalho de educador e a “máxima distância” (CANEVACCI, 1993) do trabalho de pesquisador. Porém, enquanto pessoas vinculadas aos novos sujeitos a serem conhecidos, mais do que manter a vigilância relativista, em processo de estranhamento da cotidianidade que precisa ser revisitada constantemente, eles precisam reassumir a responsabilidade sobre o mundo.

Nos relatos de todos os jovens, mas em especial nos de Porto Alegre, aparece uma certa falta de sentido do que estão fazendo na escola. Mas, ao mesmo tempo, fica evidente que eles querem ocupar o espaço escolar enquanto espaço de aprendizagem formal e esperam que a escola lhes ofereça a bagagem de conhecimentos necessários tanto para o mundo do trabalho (sobrevivência e sonhos) quanto para a vida.

“Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.” (CHARLOT, 2000) e aprender coisas específicas, de maneira profissionalizada ou, como disse de maneira simples um dos jovens, *para aprender o que eu ainda não sei*.

Nas pesquisas de Charlot e sua equipe sobre as relações com saber para os jovens, eles classificam as aprendizagens citadas pelos jovens em três tipos: aprendizagens cotidianas, aprendizagens relacionais, afetivas e pessoais com fortes conotações éticas e morais, aprendizagens intelectuais e escolares, boa parte construída do “ler-escrever-contar”.

“Tornar-se alguém” é se fazer reconhecer que, nas palavras de Charlot, são aprendizagens de cunho antropológico, ou seja, de ser tornar humano, de acessar a condição humana do convívio no mundo, enquanto pluralidade e ser reconhecido como tal pela sua singularidade, em um movimento indissociável. Sendo assim, o que se trata de aprender para eles é a “vida”, “as coisas da vida”, do “humanizar-se” e “socializar-se”. Precisa-se de escola para isto? Na opinião dos jovens entrevistados, sim. Aprender a “vida” é entrar nas relações especificamente humanas (CHARLOT), mas partindo da posição social (sexual, étnica e geracional) em que se encontra.

Muitos jovens entraram na escola e lá estão permanecendo, *para meus pais não serem presos, para eu ganhar a bolsa*, conforme seus relatos no questionário, mas esta permanência dentro da escola ainda ocorre enquanto um *estrangeiro*.

A retomada do papel da escola dentro de um paradigma cultural (TOURAINÉ, 2007) impõe o conhecimento aprofundado sobre os *estrangeiros*, os novos sujeitos pessoais que nela hoje estão. O diálogo entre esses universos distintos de conhecimento, entre saberes escolares e não escolares, pode mediar a construção de projetos de vida positivos para os mesmos, pode ser uma saída para (ao invés de procurar os culpados ou os meritosos nos resultados da qualidade da educação escolar) pensar caminhos que façam do “aprender a aprender” uma metodologia para a vida.

Defendemos, então, o entendimento de que “o(s) mundo(s) da escola” e “o(s) mundo(s) dos jovens”, em especial desse novo público que está na escola atualmente, são mundos distintos. Ele não se sente parte daquele mundo, e quanto menos a escola incorpora “este mundo” para dentro de seu currículo explícito ou não, mais ele vai tentar trazer seu mundo para dentro da escola de forma negativa.

“Se não há nada de bom de onde eu venho, então vou fazer vocês viverem o que há de ruim, de forma mais intensa possível, serei eu o protagonista do diálogo dos mundos” parece ser a fala omitida por alguns.

Craidy, ao pesquisar sobre os sentidos da educação escolar para crianças e adolescentes em situação de vida nas ruas, percebeu que, “No momento em que a leitura e a escrita adquirem sentido em sua vida, ele, rapidamente, organiza os conhecimentos sobre o código escrito.” (CRAIDY, 1996, p. 118).

Os relatos dos jovens desta pesquisa apontam para a necessidade de se construir enquanto indivíduos sociais através da educação e, em especial, da

educação escolar, pois, como sintetizam muitos deles quando perguntados sobre a importância da escola: “para ser alguém na vida”. Creio que estes sentidos não estão postos e explicitados dentro da escola, ainda estão distantes os sentidos dos conhecimentos escolares dos conhecimentos de/pela vida e só uma aproximação dos dois pode levar a uma mobilização para o ato de aprender. “Foi o desejo de ser alguém socialmente que o fez valorizar a leitura.” (CRAIDY, 1996, p. 118).

Segundo Charlot (2001, p. 25), “O mundo não foi construído pela espécie humana para ser apreendido. Ele não é (imediatamente) organizado a fim de ser oferecido aos jovens e apropriado por eles.” Isto reforça o papel da educação escolar enquanto locus privilegiado da socialização do conhecimento universal construído socialmente pela humanidade ao longo da história. Para Charlot, é preciso aproximar o “eu epistêmico” do “eu empírico”; só desta forma o sentido se transforma em eficácia no aprender.

Sentido e eficácia são dois termos que andam juntos na relação com o saber. Sem sentido não há eficácia, e vice-versa. Nos testes estandardizados, o que se mensura é um padrão de atividade mental pré-moldado, pronto a responder a estímulos externos nos termos de Skinner e Pavlov. O que há é uma apropriação mecânica de determinados conhecimentos, limitados à execução de tarefas, ou seja, uma resposta pronta a comandos pré-combinados. Como diria Freire, uma mera transmissão de conhecimentos através de uma *educação bancária*.

4.4 QUEM GANHA E QUEM PERDE NO JOGO DOS DADOS DO QUASI/MERCADO EDUCACIONAL²⁴

Há muito que todos os países vêm discutindo formas de fazer com que o ensino de qualidade esteja ao alcance de todos, vêm discursando em torno do acesso igualitário ao conhecimento e à “inclusão” no mercado de trabalho, passando pela preparação profissional dentro das escolas. Há nisto uma atual tendência mundial da qual o Brasil não está fora.

Observando mais proximamente por trás do discurso de “igualdade” para

²⁴Não é propriamente um jogo de azar, pois os dados já estão marcados para alguns lados, mas me vali desta metáfora, pois a “escolha” das melhores escolas oferecida aos pais, que é uma das prerrogativas destas políticas educacionais é, de certa forma, um jogo de dados com lados marcados.

todos na educação, o que podemos perceber são muitas ações voltadas para implantar um modelo de educação pautado pela lógica mercadológica.

Se, como diria Dubet (2004, p. 9), não podemos simplificar ao ponto de dizer que o neoliberalismo é a causa de toda a crise na educação, também devemos estar atentos para que ele não seja apresentado como uma resposta.

A discussão, que faremos a seguir, considera que as propostas apresentadas para solucionar o problema da chamada “crise da educação” ou “crise da escola” não são, como se imaginaria, neoliberais no sentido estrito do termo, como descreve Dewey, mas antes são neoconservadoras, pois atingem diretamente um dos pontos principais que o liberalismo, enquanto doutrina política e cultural, defende: a liberdade e os direitos individuais, conforme diz Apple (2001).

Então, concordamos com Apple que descreve os modelos das políticas educacionais atuais, dizendo que estes não são sequer neoliberais, são neoconservadores. Apesar da aparente contradição do termo, isto significa dizer que nem os direitos individuais apregoados pelo (neo)liberalismo são respeitados, sejam eles de expressão cultural, política ou religiosa.

Já em Apple (2001), no seu livro “*Educating to ‘Righ’ Way: Markets, Standards, God, and Inequality*” (Educando da Maneira ‘Direita’²⁵: Mercado, Standards, Deus e Desigualdade), traz o registro dos pesquisadores ingleses que analisaram os testes estandardizados que foram implantados na Inglaterra do início dos anos 1990 sob o discurso de garantir um ensino igualitário para todos os cidadãos.

O modelo estadunidense de educação atual e, em especial, o programa federal Elementary and Secondary Act implantado pelo governo de Bush em 2001 e que ficou popularmente conhecido pelo slogan *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás), tem dado um outro rumo à educação escolar, o que está contribuindo, não só para mudar seu foco, mas levando a transformação metodológica e curricular com os testes nacionais padronizados para todos os alunos e um sistema de premiação-punição para escolas, professores e, indiretamente, alunos.

O *No Child Left Behind Act (NCLB)* tem como meta diminuir as lacunas entre

²⁵Há um trocadilho no título do livro que me parece não estar explícito na versão em português: “Educando para a Direita”.

os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, nivelando as notas de todos. Este objetivo fez com que o projeto do governo Bush ganhasse apoio inclusive dentro do partido democrata. Porém, o que houve foi uma super ênfase na questão dos escores dos testes estandardizados.

Os professores sabem que estes testes não avaliam realmente o conhecimento dos alunos e que, muitas vezes, sua supervalorização e a ansiedade que é gerada nos alunos criam resultados ainda mais baixos. O *NCLB* implantou a idéia de que o resultado destes testes é a melhor forma de avaliar o conhecimento dos alunos e a melhor forma de superar as diferenças de níveis de conhecimento entre as minorias do país.

O propósito primeiro de aumentar o papel do governo federal na educação da nação é explicado pela atual Secretária de Educação como necessário para empregar melhor os fundos federais e aproximar as metas de avanço entre estudantes desvantajados e minorias sociais dos seus pares, fazendo com que todos os estudantes cresçam para um nível comum de proeficiência (U.S., 2003).

Quem analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, o PDE e todos os mecanismos inventados pelos “inventores de projetos” do MEC pode perceber que os referenciais teóricos estão na corrente do pensamento crítico, do multiculturalismo, da busca pelo respeito às diferenças e à redução das desigualdades socioeconômicas e culturais, da avaliação emancipatória e da transformação do sujeito num ser pensante e agente do mundo. Mas a maneira como está se operacionalizando o discurso na prática não tem congruência.

O mesmo discurso que é feito nos textos do MEC é repetido por seus representantes, entretanto as palavras-chave para operacionalizar o discurso na prática são: qualidade, resultados e meritocracia. Resumindo os discursos, tanto dos agentes do MEC quanto do Conselho Nacional de Educação, podemos dizer que se prioriza a qualidade na educação através de resultados homogêneos mensuráveis quantitativamente e que alunos e professores serão premiados por mérito. E, vejamos, este discurso não é novo, ele data dos anos 90 e vem sendo levado a cabo desde então, cada vez mais associando-se ao discurso e às práticas neoconservadoras que percorrem os outros países.

Os instrumentos de avaliação usados para mensurar a qualidade da educação no Brasil no Ensino Básico estão crescendo e são, em ordem cronológica de criação, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)

de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁶, de 1998, o *Project for International Student Assessment (PISA)*, criado em 1997, mas no qual Brasil se incluiu em 2000, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)²⁷ de 2001, a Prova Brasil de 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2007 e, mais recentemente, a Provinha Brasil²⁸ de 2008.

O *PISA* é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O que é Prova Brasil e o que é Saeb, segundo o MEC:

São avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. (BRASIL, [s.d], p. 1).

O IDEB conjuga os resultados da Prova Brasil com o fluxo escolar (de entradas e aprovação) do Censo Escolar. Do Plano Nacional de Educação (PNE), é dito que este foi construído com ampla mobilização social e aprovado pelo Congresso, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um plano mais executivo do governo e com base neste novo indicador, o IDEB.

O *PISA* parece ter se transformado no grande concurso de estrelas em que cada país quer ultrapassar o outro para provar que está fazendo melhor, sendo que

²⁶Segundo o MEC: “o impulso definitivo para a sua massificação [do ENEM] veio em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), que democratiza o acesso à educação superior ao garantir bolsas de estudo para alunos de baixa renda com bom desempenho no Enem”.

²⁷É um instrumento de avaliação que mede as competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

²⁸Segundo o MEC, a Provinha Brasil é um instrumento de avaliação da alfabetização elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia do MEC, com o objetivo de possibilitar a realização de um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças das redes públicas de ensino após um ano de escolaridade.

todas as políticas educacionais governamentais estão buscando o mesmo caminho. Ou seja, reproduz-se, em escala global, o que querem fazer com as escolas em nível local, uma competição para ver quem tira os primeiros lugares, quem passa adiante.

A exemplo disso, o Chile está sendo visto como referência de um modelo que deu certo dentro da América Latina. O próprio ministro brasileiro, Fernando Haddad, cita a política educacional chilena como um projeto implantado há 15 anos que agora (portanto a longo prazo) mostra seus resultados positivos. Entretanto, o exemplo a que se refere o ministro vem sendo criticado internamente no Chile há muito tempo, e cada vez se acirram as tensões internas sobre este tema, inclusive com os estudantes do secundário indo às ruas para protestar o que eles chamam de *más de lo mismo*.

Seria então o Chile um outro exemplo a ser seguido? Ou seria apenas *más de lo mismo* como dizem os estudantes de ensino médio nas ruas?

A demanda atual não é mais por acesso, mas por qualidade. Termo perigoso, pois pode ser interpretado de diversas maneiras. O que é qualidade para o governo, é qualidade para os jovens? Não, dizem os jovens de lá.

4.4.1 O Chile como Exemplo de “Sucesso” das Políticas Educacionais

O sistema educacional chileno sofreu as últimas modificações a partir da década neoliberal, com os governos ditatoriais no Chile e tem como foco a descentralização do ensino, passando para os municípios toda a responsabilidade, e o Estado ficando com o papel de provedor financeiro e fiscalizador de resultados, assim como a semiprivatização do ensino público baseada na livre concorrência entre as escolas que apresentam melhor desempenho.

A *Constitución Política* e a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)* foram promulgadas durante os governos militares (1973-1990). A primeira, no ano de 1980, deu início ao projeto neoliberal de descentralização do Estado na educação, implantou os currículos únicos, os testes standardizados nacionais nos três subsistemas: municipal, particular subvencionado e particular pago, o “voucher”²⁹ ou sistema subvencionado às escolas particulares.

²⁹O termo vem da área contábil: é utilizado para autorizar utilização de algum serviço ou compra de

A LOCE outorgou em forma de lei as reformas educacionais dos anos 80 no último dia do governo militar de Augusto Pinochet, em 1990, que seguem vigentes até os dias de hoje, mantidas por sucessivos governos da *Concertación de Partidos por la Democracia* (1990 em diante). Estas medidas das políticas educacionais chilenas sofrem críticas de que as mesmas “[...] *ha generado efectos negativos sobre los procesos de inclusión social de los jóvenes.*” (ALMONACID, LUZÓN, E TORRES, 2008, p. 2). Para explicar este modelo político, Whitty (2000) usa o conceito de *quasi-mercado educacional*, pois diz se tratar de modelos que se utiliza de métodos regidos pelas regras de mercado para a governabilidade da educação.

A concorrência entre escolas para atrair “bons” alunos deve-se ao fato de que mais alunos correspondem a mais verbas, sendo que não são quaisquer alunos, mas apenas aqueles que podem vir a apresentar bons resultados, permanecer na escola e obter aprovação. Isto fez com que muitas escolas particulares subsidiadas pelo Estado Chileno começassem a fazer um teste antes de os alunos ingressarem para avaliar se os aceitariam ou não. (ALMONACID; LUZÓN E TORRES, 2008).

Não quero fazer previsões nem é a isto que se propõe este trabalho, mas não poderiam as escolas brasileiras arranjar alguma maneira de rejeitarem determinados alunos que não fossem encarados como potenciais “tiradores de boas notas”? Se o sistema de premiação para escolas e professores for medido pelo “produto”, pelos resultados que os estudantes apresentarem nas provas, seria possível haver algum tipo de “transferência (in)voluntária” para outras escolas já fadadas a estarem na lista das rotuladas como más?

Lembro do que disse Martin, o estudante afro-americano de uma das *melhores escolas* de Austin, de que quando ele e seus colegas eram lembrados que estavam numa das melhores escolas do país, eles sentiam-se orgulhosos e mais responsáveis ainda por tirarem as melhores notas.

Como se sentiram, então, os alunos da *Johnston H.S.*, que por cinco anos permaneceram rotulados abaixo dos índices nacionais? Vejamos um pouco deste caso e do que eles pensam sobre isto.

4.4.2 Um Exemplo de “lá”: O caso da *Johnston High School*

Uma das escolas que acompanhei em Austin, a Johnston High School, foi fechada um mês após a colação de grau das turmas. A escola foi fechada devido a não ter atingido as metas definidas no LCLB por cinco anos consecutivos. Entretanto, nenhuma análise da comunidade, suas demandas e possibilidades foram realizadas durante esses anos, nenhum levantamento das causas e possíveis soluções foram considerados em termos econômicos, sociais e culturais. Apenas sabia-se que a escola era predominantemente de afro-americanos e latinos, que a comunidade da escola estava entre os extratos mais baixos de pobreza da cidade e que havia um grande número de problemas como drogadição, violência intra e extramuros e gravidez na adolescência.

A escola foi fechada e está sendo remodelada, uma nova equipe de administradores e professores foi remanejada para o local e mudou-se o nome da escola. Fazendo um comentário à manchete publicada num dos jornais locais sobre esse fechamento, reflete um ex-aluno:

Quando alguém vai se levantar e diz que o imperador não está vestindo nenhuma roupa, Johnston ainda não estava fechada. Tudo que aconteceu foi que o nome da escola e os rostos da administração/corpo docente mudaram. O superintendente de educação é quem diz que fechou uma escola porque então outros distritos escolares farão qualquer coisa para evitar o fechamento das suas. Austin ISD permite uma escola de performance baixa uma segunda chance que irá agora ter uma agenda de notas limpa(sem erros) e apaziguar a comunidade Johnston. Mas, o que os estudantes ganham com isto? Os estudantes da Johnston ganharam um novo nome de escola, outra administração do campus e uma outra equipe de professores, mas não terão as soluções para os problemas que atormentaram esta escola por mais de uma década. Não, o imperador não está vestindo nenhuma roupa, e os estudantes da Johnston não estarão nem um pouco melhor agora do que estavam antes de sua escola ser fechada ³⁰(comentário de aluno no statesmean.com, 05/06/08).

Em um outro jornal *online*, o comissário de educação do distrito havia dito

³⁰ “When is someone going to stand up and say that the emperor is not wearing any clothes. Johnston wasn't closed. All that has happened is the name of the school and the faces of the administration/faculty have changed. The Commissioner of Education gets to say he closed a school so other school districts will do everything to avoid having one of their school closed. Austin ISD gets a do-over with a low performing school that will now have a clean accountability slate and they get to appease the Johnston community. But what do the students of Johnston get? The students of Johnston will get a new school name, another new campus administration, and another new set of teachers, but they won't get solutions to the problems that have plagued this school for over a decade. No the emperor is not wearing any clothes and the students of Johnston won't be any better off than they were before their school was closed.” Livre tradução.

que:

Minha meta é que os jovens do lado leste de Austin tenham as mesmas oportunidades que do lado oeste³¹" (Keyetv, 04/06/08) <http://www.keyetv.com/most_popular/story>

Um outro comentário de aluno da Johnston confirma o que já referi quanto à competitividade por verbas e *status* entre as escolas e o acirramento das questões territoriais de segregação, que, em Austin, estão mais visivelmente ligados à questão étnica do que a de classe social:

Esta manchete faz você imaginar onde essa nova "Escola de Ensino Médio Nordeste" está... Não estará no Nordeste de Austin, isto é onde está a nossa outra [escola] desqualificada por 4 anos, Reagan HS, que gastou o dinheiro de nossos impostos para formar 1 de cada 5. Não, essa é ainda Johnston HS "lado leste" com as mesmas construções, as mesmas crianças e os mesmos pais .

Acho que o fato de legisladores terem incluído tão poucos recursos para uma mudança após uma perda de controle da ISD [secretaria de educação] local, indica que eles nunca imaginaram que uma ISD local podia ser tão inapta a ponto de passar cinco anos seguidos sem encontrar uma solução³² (comentário de aluno no stateman.com, 05/06/08).

O lado leste da cidade é predominantemente habitado pela população hispânica e afro-descendente, sendo que há mais de uma *High School* que se situa lá. A *Reagan HS* citada é outra escola que está com seus escores baixos e tem vários problemas de drogas dentro da comunidade escolar, com características muito semelhantes. Percebe-se, pelo comentário do aluno acima, que as disputas entre as comunidades e escolas são estimuladas pela competição por notas e verbas.

Porém, os testes estandardizados foram pensados como forma de qualificar o ensino público e, mais, de nivelar o conhecimento entre todas as classes sociais, grupos culturais e sujeitos "diferentes". Para seus defensores, isto seria um estímulo para que eles melhorassem seu desempenho, como mostrou a matéria da *Time magazine*, de 04/06/07, sobre os "professores motivadores" que se pareciam

³¹"My goal is that the kids on the east side of Austin have the same opportunities the kids on the west side of Austin have". Livre tradução

³²This headline makes you wonder where this new "northeast" high school is.... It will not be in northeast Austin, that's where our other 4-year unacceptable rated, Reagan HS, spends our tax dollars to graduate 1 in 5. No, this is still eastside Johnston HS with the same buildings and the same kids and the same parents. I think the fact that the legislators included so few provisions for change after a local ISD losses control, indicates they never thought a local ISD could be so inept as to go five years in a row without finding a fix. Livre tradução.

com um técnico de futebol americano, quando faziam as crianças da 3ª série gritarem coisas do tipo: “Nós vamos conseguir”, “Porque vencedores nunca perdem e eu sou o melhor!”, antes de realizarem os estafantes testes.

Os poucos apoiadores que ainda restam ao *NCLB* argumentam apenas que ele está estimulando os alunos e escolas a darem mais de si. Entretanto, já é possível considerar os dados no sistema educacional dos EUA desde a implantação do ato em 2001 até os dias de hoje, e estes não demonstram que tenha aumentado a qualidade ou a igualdade de oportunidades em educação naquele país, pelo contrário. Até por isso, muitos candidatos republicanos ao Senado de 2008 estão posicionando-se contrários.

Outros professores, entretanto, junto com pais, com alunos adolescentes e crianças, cansados do currículo escolar estar totalmente voltado ao treinamento para os testes – ou *más de lo mismo*, como diriam os jovens chilenos – já vêm se manifestando há alguns anos contra o *NCLB*, inclusive com alguns alunos se negando a realizar os testes.

Por outro lado, muitos pais com os quais conversei informalmente nos EUA aprovam os testes, em especial os de família asiática, cujos filhos têm ótimos resultados. Quando perguntei o porquê de gostarem dos testes padronizados, todos responderam que isto *força os filhos a serem melhores, a darem mais de si e que a competição faz parte da vida e do mercado de trabalho*. Percebi também que, na concepção de muitos pais, os testes provam a superioridade intelectual do filho em relação aos “outros”: *eles têm que mostrar que são melhores*.

Há várias críticas que estão sendo feitas a este modelo educacional. Sintetizei os pontos em comum entre os críticos³³ para arguir que o padrão de qualidade buscado atualmente no Brasil significa um retrocesso na educação que descrevo abaixo:

Primeiro, o sistema imputa uma padronização/ massificação curricular que afasta mais ainda a possibilidade de reconhecimento cultural local. Não são levadas em consideração às diferenças regionais, locais e individuais/subjetivas dos alunos.

Segundo, a ênfase dada à matemática e à língua nacional tem levado a um

³³Para este trabalho, usei especialmente as reflexões de Apple, Dubet, Valenzuela, Kozol, Thompson G., Méier, Seelker, Vinovskis, Bickel & Maynard e Almonacid, Luzon & Torres, conforme citados na bibliografia.

distanciamento das outras áreas do saber, como do pensamento crítico e de outras atividades que antes eram rotinas nas escolas, como visitas a museus, esportes, etc.

Conforme depoimento de um pai:

[...] os professores passam muito tempo preparando os alunos, desde a Elementary School para os testes padronizados; em muitas escolas, 'tudo' pára dias antes do teste e os alunos ficam mecanicamente reproduzindo questões para se prepararem para os testes (Time magazine, 04/07/07).

Terceiro, as escolas públicas e professores ganham ou perdem pontos (leia-se dinheiro e prestígio) conforme o nível dos testes. Caso um aluno não consiga alcançar os índices previstos em dois anos, ele pode recorrer e entrar em uma escola privada. A escola privada recebe verba pública para manter o aluno, o que tem ocorrido com uma frequência que gera prejuízos não só para a escola do qual o aluno saiu, mas para todas as escolas públicas, pois diminuem as verbas investidas em geral.

Um quarto problema, apresentado por Apple, é que reduz o poder de participação e criação dos professores e, conseqüentemente, seu *status*. Segundo ele, estas políticas tendem a encontrar suas bases no senso comum³⁴ ao mesmo tempo em que o fortalecem. E, todos nós sabemos que o senso comum, no sentido que é colocado aqui, tende a tirar cada vez mais a autoridade e o *status* intelectual dos professores, a mostrá-los como infelizes e desqualificados, isto sem entrar profundamente na análise do que um sistema de premiação acarretaria a médio e longo prazo no salário dos professores.

O triunfo desse tipo de racionalidade passa a ocorrer quando o cálculo se torna o critério supremo de avaliação. Determinada atividade vale a pena ser executada ou não em vista do cálculo das vantagens e desvantagens, sem que tenha em conta as minhas preferências. E o cálculo é sempre o cálculo matemático, frio, imparcial, lógico. Todos os outros critérios sociais ou pessoais são submetidos à contabilidade. Foi a supremacia desta lógica que tornou possível, em primeiro lugar, que se pudesse organizar esta civilização fria, cujas frias relações funcionais, calculadas, formalizadas, fazem dos indivíduos vivos estranhos no mundo reificado

³⁴O uso de 'senso comum' que estamos fazendo neste momento é o de ideias pré-concebidas, usadas em geral para manter os mitos que compõem a agenda política estabelecida a priori. Num outro sentido, o senso comum é o senso compartilhado, que em nada pode ter de pré-conceituoso. Pois, segundo Boaventura, "(...) até o científico tem um senso comum".

que, no entanto, é seu produto, e na qual uma formidável inventividade técnica vai de par com a deterioração da arte de viver, da comunicatividade, da espontaneidade (GORTZ *apud* CASTEL, p. 223-4).

O texto acima se refere a uma racionalidade “co-irmã” da razão cognitiva instrumentalista, segundo Gortz. O artigo trata do entendimento de Gortz sobre emprego enquanto a aplicação de uma racionalidade econômica ao trabalho, porém poderíamos encontrar algo em comum com a lógica das novas políticas educacionais? “Um dos problemas com reformas educacionais nos EUA é que nós tendemos a ir de um extremo a outro e, então, voltar para o extremo anterior” (Thompson, *apud* Apple, 2001, p.63). Esta afirmação bem poderia ser aplicada ao nosso caso.

Conforme divulgação da assessoria de imprensa do Ministério de Educação Brasileiro, no encontro com a secretária de educação dos EUA, o atual ministro da Educação, Fernando Haddad, declara a semelhança entre o PDE e o NCLB:

Aproveitando a presença da ministra Margaret Spellings, Haddad traçou também um paralelo entre o PDE e o programa americano No Child Left Behind (nenhuma criança será esquecida). O ministro afirmou que, com o PDE, o Ministério da Educação vai garantir o direito à educação a todos os brasileiros, principalmente àqueles nos setores historicamente mais prejudicados da população. (BRASIL, 2007, p. 1).

E completa:

‘Há um horizonte novo a ser desbravado – com riscos, como sempre acontece quando as oportunidades estão abertas – mas, efetivamente, com ênfase na qualidade e equidade de nossos cidadãos. São novos ingredientes para gerar a emancipação e a autonomia dos indivíduos’. Para Haddad, ações como as do PDE são para uma geração, não de um governo, partido ou parcela da sociedade. ‘É uma mudança profunda de cultura, é zelarmos pela educação tanto quanto zelamos pela democracia e pelas instituições democráticas’ (acessado em 22/08/2007). (BRASIL, 2007, p. 1).

Com certeza, os efeitos de um programa de governo, em especial aqueles que visam a “uma mudança profunda de cultura”, em geral só são percebidos muito tempo depois. Mas podemos aprender com os erros dos outros antes de tentar copiá-los sem uma análise mais profunda e, mais, sem a discussão com os reais interessados e entendidos no assunto. O que se observa, por sua vez, nos últimos passos do governo federal é que ele tem ouvido mais os empresários e economistas do que os professores e especialistas em educação.

4.4.3 O que Podemos Aprender com o No Child Left Behind

As escolas norte-americanas têm abandonado ainda mais a reflexão em troca da quantidade de textos lidos e cálculos matemáticos executados. Têm diminuído o tempo de outras áreas do conhecimento, como artes, sócio-históricas, ciências naturais, esportes. Um dos professores de Michigan relata que a visitação aos museus diminuiu em muito nesses últimos anos, assim como qualquer outra atividade antes considerada como complementar ao conhecimento geral dos alunos, pois as escolas argumentam que isto faz com se perca tempo para prepará-los aos testes, e como em tudo, neste caso também *time is money* para as escolas e professores.

Eu poderia trazer muitos argumentos sobre qual é a real diferença entre um sistema de punição aos “fracassados” e um sistema de premiação aos “bem sucedidos”, mas vou direto ao ponto central que envolve tanto uma quanto outra política: um sistema de meritocracia que leva à competitividade.

Este e outros exemplos de falta de tratamento dos problemas de “qualidade” na educação, dissociados dos reais problemas das comunidades e dos sujeitos que a elas fazem parte, estão espalhados pelos EUA e servem para pensarmos em que políticas como estas podem ou não nos ajudar.

Na Europa, esta discussão está cada vez mais intensa visto que muitos países já iniciaram a aplicação de algumas medidas que remontam as do país precursor, a Inglaterra. Em Portugal, especialmente, as críticas têm se acirrado. Trago um pouco das discussões feitas no site do sindicato dos professores de Lisboa:

Por cá, a moda ainda não pegou. O máximo a que se chegou foi à criação dos prêmios de mérito, mediante os quais o Ministério da Educação prevê a atribuição de um prêmio de 500 euros aos melhores alunos do ensino secundário, já no próximo dia 12 de setembro. Esta tendência, porém, está a preocupar os especialistas ouvidos pelo PÚBLICO, que se mostram receosos quanto aos efeitos que esta importação do modelo empresarial para as escolas poderá ter no desenvolvimento dos alunos.

[...]

“Tudo isto é uma deturpação dos valores que a escola deve passar e que devem ir no sentido de criar cidadãos conscientes e intervenientes na sociedade porque querem ser felizes. E isto não se faz pondo as crianças a cumprir tarefas a troco de dinheiro”, considera a psicóloga Rita Xarepe. (FARIA, 2008, [p. 1]).

Na mesma lógica de raciocínio, Rui Trindade, professor da Faculdade de

Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, diz:

[...] não é através de prêmios financeiros que se resolve o problema da falta de sentido da escola. Não me admiraria se os meninos começassem a viver na competição e se metessem a fazer batota ou a tomar drunfos para aguentar”, antevê, insistindo que o desafio a não perder de vista é conseguir que a escola faça sentido para os alunos. “Eu, como professor, tenho que ser capaz de imprimir um sentido àquilo que peço aos meus alunos e de lhes transmitir que o exercício que lhes estou a pedir lhes permitirá dar um salto em frente e que isso nem sempre é uma coisa lúdica, que implique recompensa imediata. (FARIA, 2008, [p. 1]).

Parte que foi mostrado até aqui, as muitas críticas que têm sido feitas aos testes estandardizados, assim como as outras análises sobre a chamada crise da educação demonstram que a escola, de modo geral, permanece centrada no paradigma econômico, mas sem acreditar nas possibilidades de inserção de todos num mundo de trabalhadores sem trabalho (Arendt, 2002). Isto limita a perspectiva de atuação de muitos professores que desacreditam no futuro da maioria de seus estudantes. Já partem da premissa de que a maior parte de seus estudantes “*não vai conseguir ir muito além*”, ou “*não vão se inserir socialmente*”.

4.5 VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO?

Tabela 6 – Você Está Trabalhando?

Ensino Fundamental			Ensino Médio		
Sim	Não	Mais ou menos	Sim	Não	Mais ou menos
20%	66%	14%	38%	54%	8%

Entre os estudantes do Ensino Fundamental, 66% dizem não estar trabalhando, 20% sim e 14% responderam “mais ou menos”. O “mais ou menos” foi colocado como resposta dos que estavam estagiando, dos que não tinham certeza se o que faziam para “ganhar a vida” era considerado trabalho ou não. Para eles, trabalho pode ser sintetizado em dinheiro, esforço e ser alguém na vida. Lembramos do valor do trabalho para além da questão material de sobrevivência,

como um referencial de valor no mundo, como “ser” reconhecido e como pertencente dentro da sociedade.

Ainda no Fundamental, 33,3% começaram a trabalhar com a idade de 16 anos, e 22,2% com menos de quatorze e com 14 e 15 anos; há o mesmo percentual com 17 anos. Dos que iniciaram a trabalhar cedo, a maioria refere que o motivo principal foi para ter seu próprio dinheiro e, em segundo lugar, para ajudar a família, e diz trabalhar 6 horas por dia, em vendas, serviços domésticos ou obras.

Já no Ensino Médio, há um maior grupo trabalhando: 38%, o que, em termos de indivíduos, corresponde a 19 jovens dos 50 entrevistados; 4 jovens que responderam “mais ou menos”, mas aqui é menor o número daqueles que não sabem definir se o que fazem é trabalho ou não.

Alguns relatos que apareceram nos grupos focais sobre as dificuldades na escola estão diretamente relacionados com a sobreposição entre trabalhar e estudar:

Queixaram-se de algumas normas da escola, como não poder entrar na sala de aula se chegar atrasado (eles ficam trabalhando na biblioteca até o recreio). Quem reclamou disso foi o Lucas³⁵ que trabalhava durante a tarde e a noite vendendo CDs piratas na rua (esse menino veio morar em Porto Alegre esse ano, depois do falecimento do pai; no início sua mãe morava junto, depois de julho ela voltou para a terra de origem que é Pelotas junto com um namorado que vivia aqui, deixando Lucas morando com o dono dos CDs piratas, sob a guarda de sua irmã que mora num apartamentinho junto com outra moça, sem lugar para ele morar junto e, antes de partir, foi até a escola e pediu-me que eu desse uma olhada no menino também. Os constantes atrasos de Lucas, somados a uma superficialidade em relação aos conceitos trabalhados no ano fizeram com que ele permanecesse na Totalidade 5) (Grupo Focal EJA, dezembro de 2007)

Outros consideram que os saberes de dentro da escola não são os que eles precisam para o mundo do trabalho com o qual já convivem:

Eles não demonstraram efusivamente que a educação é fundamental para ser alguém, ter um bom futuro, ter uma profissão. Eles falam que a escola é boa, que ajuda na comunicação com as pessoas no trabalho, mas que não ensina uma profissão. O Marcelo, por exemplo, disse que ele trabalha num açougue e que precisava aprender os tipos de carne, a diferença entre um filé e um patinho, e isto a escola nem sabe fazer, não saberia ensinar. O Lucas falou que usava a matemática para fazer cálculos de troco ou de reposição de material, mas disse que gostaria de seguir a “carreira” do pai que consertava bicicletas; até tentou, mas seu pai morreu antes de passar a ele tudo o que sabia e, por isso, Lucas diz que não conseguiu progredir (Grupo focal EJA, dezembro de 2007).

Observamos que aqueles que já estão inseridos nas relações de trabalho,

³⁵Os nomes dos jovens e das cidades são fictícios.

sejam elas formais ou não, almejam posições em que a escola não é vista como tão necessária, como no relato acima de dois jovens trabalhadores do EJA. A escola é um complemento, mas não é o foco de suas atenções na luta pela sobrevivência.

Mas os sonhos, os projetos de vida e os desejos de tornarem-se profissionais bem remunerados, ainda estão presentes para a grande maioria. “Por enquanto estou à espera de uma profissão”, disse uma jovem do primeiro ano do segundo ciclo. “Alguma coisa que me satisfaça como profissional”, disse outro.

Quando filtramos no *survey* as respostas dos jovens que já estão trabalhando na pergunta “O que você gostaria de fazer enquanto trabalho/profissão?”, as respostas demonstraram uma perspectiva bem menor em relação ao emprego: “Não tenho escolha”, disse uma menina de 14 anos. “Qualquer um” ou “Para mim qualquer coisa tá bom” foram as falas de vários deles. “Ainda não sei” e “Muitas coisas” surgiram com maior frequência entre os jovens do Ensino Fundamental do que entre os do Ensino Médio. Outro jovem, de 17 anos, que trabalhava como empacotador de supermercado, respondeu a esta pergunta com: “descansar um pouco e empacotar coisas”, ou seja, continuar onde está, mas com um pouco mais de descanso.

No depoimento de uma professora colaboradora sobre o sentimento de apatia que os professores dizem perceber nos alunos:

Eu tenho alunos que trabalham no mercado informal e tenho outros que procuram e não encontram. A postura dos dois grupos diante da vida é a mesma: é o cansaço, é um déjà vu.

Eu concordo [...] sobre a necessidade de uma maior formação, uma oferta maior de ensino médio, mas o currículo da escola tem que ser outro, a direção é para um outro lado. O trabalho deveria ser pensado como a possibilidade de concretizar a invenção, a imaginação do novo. A gente precisa encontrar o furo da bala! (Dione Detanico Buseti, website).

Na opinião de outra educadora pesquisadora:

Considerando que os jovens dos quais falamos estão atravessados por um imaginário social que desconstitui o lugar do trabalho, para "eles" não tem lugar nunca! Como podemos estruturar alternativas que viabilizem um "lugar" para estes sujeitos? Trabalho e tempo atuam entrelaçados e agem sobre a produção de subjetividade. Trabalhar pressupõe modo de ser e de viver, quando isso não se viabiliza, como fica a sociedade do desemprego? Será que a saída não está em rever a lógica do trabalho ser a única forma de acumular riquezas? Como redistribuir tempo, riqueza e trabalho em uma sociedade

capitalista? Será que existe de fato algum meio de inserir os jovens no mercado de trabalho ou nos conformamos com alternativas pouco efetivas e inclusivas? É preciso reinventar o trabalho! Viver é brincar, amar, dormir, cantar, sonhar e também trabalhar. Precisamos reinventar para os nossos jovens possibilidades de vida, entre elas o trabalho (Guilene Salerno, website).

Uma outra educadora apresenta sugestões com base na sua prática:

Acredito inicialmente que devemos "sonhar" e a seguir correr atrás deles. E um desses sonhos, sem dúvida, é de que as políticas públicas de inserção de nossa juventude no mundo do trabalho estejam articuladas, costuradas com os currículos escolares. Isso possibilitaria aos estudantes construir seus conhecimentos com mais significado, autonomia, tendo mais visão do mundo do trabalho e podendo assim construir, planejarem projetos para suas vidas ao longo dos anos escolares. Enquanto isso for utopia, vamos olhar, focar diretamente para nossa realidade. Há de haver uma maneira de começarmos as mudanças, mesmo que inicialmente um "Projeto Piloto" que mostre como é importante, por exemplo, um jovem que está fazendo curso com bolsa na Carris, ter o olhar, o acompanhamento da escola e da empresa; estaríamos começando um movimento de ressignificação destas políticas. Este jovem, a escola e a empresa com certeza ampliariam seus olhares (Cida Cândido, website).

Todas esses depoimentos/reflexões dos educadores se aproximam muito do disse Arendt (2000, p. 234): "[...] o derradeiro indivíduo que restou da sociedade de massas foi o artista."

Gostaria, assim, de retomar as concepções a que me referi anteriormente sobre educação para o trabalho para as classes populares e educação acadêmica para as elites. Este tema é antigo e comporta uma complexidade maior que o trato desta pesquisa pôde dar. Mas, o tempo todo, isto esteve explícito na discussão com os educadores colaboradores, desde a montagem do questionário até as reflexões dos grupos focais.

A discussão da educação pelo/para o trabalho dentro do contexto educacional atual, parece não ser mais assunto de discordância entre os educadores. O que se coloca hoje é *como* fazer:

Pessoal, sobre essa relação educação, juventude e trabalho, há uns 20 anos atrás eu era radicalmente contra a escola, ou nós educadores, nos metermos...Pois é, a experiência com a juventude em situação de moradia nas ruas me ensinou que a educação e, particularmente as escolas e os educadores, têm muito a contribuir com isso. Acredito que essa falta de sentido ou o esvaziamento do sentido da escola para a juventude (toda ela, não só a da classe popular) tenha relação direta com a dificuldade (e resistência) da escola de abordar essa temática – o mundo do trabalho. Porque o trabalho (o meu intervir no mundo, o meu fazer) dá sentido a muitas coisas na vida (Malu Reis, website).

[...] as escolas, de modo geral, sustentam uma discussão rançosa e envelhecida quanto à definição de duas vertentes que são tratadas como antagônicas entre si quando, em realidade, são complementares e suplementares: preparar para o ingresso em uma universidade (sonho de manutenção do status da classe média) não implica necessariamente em não dar qualquer tipo de preparo profissional (a área de serviços atualmente é a que mais se expande no mundo) (Hilton Besnos, website).

No nosso entendimento, o principal ponto desta questão não é o de escolas diferentes para classes diferentes, mas de que a escola ainda não sabe como lidar com o mundo do trabalho. Nem do velho mundo do trabalho baseado no emprego assalariado, nem do novo mundo do trabalho onde novas relações de reprodução e resistência se estabelecem. Dentro destas novas relações estão desde a busca do jovem por inserir-se no mundo pelo trabalho, o “ser alguém na vida”.

Enquanto isto, com relação aos nossos jovens, estes são condenados a vagar em estágios, pequenos serviços, trabalhos desqualificantes ou a cair na criminalidade. Jovens superqualificados tendem a ocupar, cada vez mais, empregos menos qualificados. E, jovens desqualificados, a ficar de fora do processo, diz Castel (1997). Nas explicações governamentais sobre o problema do desemprego juvenil, parece que se está “*correndo atrás do rabo*”: os jovens não têm emprego porque não estão qualificados, os jovens não se qualificam porque não têm expectativas de empregabilidade.

Para Castel (1997, p. 580), o que “[...] há de novo na questão social da modernidade não diz respeito, apenas, ao fim do quase-pleno-emprego”. O trabalho é mais que o trabalho e, o não-trabalho é mais que o desemprego.

3.5.1 Cambiar...

A questão do desemprego afeta todos os países, um mais, outros menos e, em proporções três vezes maior, o desemprego juvenil. Como vimos anteriormente no capítulo 1, as relações para se determinar o que implica este desemprego são mais complexas que aparentam ser.

Após percorrer a bibliografia atual sobre desemprego na América Latina, optei escolher o México, para fins de exemplo a uma breve incursão sobre o tema. Esta opção deveu-se porque são poucas as referências que analisam o problema

no desemprego juvenil no México devido a este país ter as menores taxas dentro da América Latina.

Conforme Abromovay et al. (2001, p. 33):

A vulnerabilidade dos jovens tem-se traduzido em um primeiro momento em altas taxas de desemprego. Segundo informações estatísticas da Organização Internacional do Trabalho, em alguns países da América Latina o desemprego atinge a mais de 20% dos jovens entre 15 a 24 anos. Os dados mostram que, na maioria dos países da América Latina, as taxas médias anuais de desemprego juvenil apresentam um vertiginoso crescimento nos últimos 10 anos, com exceção do México (grifo meu).

Além disto, a proximidade com os jovens mexicanos indocumentados, os chamados imigrantes “ilegais”, fez com que eu direcionasse minha atenção para seu país. Os relatos coletados entre os jovens mexicanos e chicanos nos EUA são muitos e dariam um trabalho à parte do foco desta tese, mas, seguindo seus passos, gostaria de analisar um pouco o principal motivo pelo qual eles passam para os EUA: a busca por trabalho e melhores condições de vida para si e suas famílias.

Em 2000, o último censo dos Estados Unidos, revelou que mais de 11 milhões de moradores do país são latino-americanos, 9 milhões desses são mexicanos. Cerca de 85% dos imigrantes interpelados pela polícia de fronteiras dos Estados Unidos são mexicanos.

De acordo com o último relatório da Rede pelos Direitos da Infância, 50 mil mexicanos menores de 17 anos cruzam a fronteira rumo aos EUA em busca de trabalho: *“lo que rinde al país remesas de dólares que ayudan a sobrellevar la pobreza extrema encontrada sobretudo en las zonas rurales.”* Segundo este relatório, são cerca de 5 mil os repatriados. Entre os que procuram trabalho, encontram-se um grande número de meninas:

18% son chicas que atraídas por promesas de trabajo en bares y cantinas, por ejemplo, acaban tomando parte de redes de comercio sexual porque en realidad se tratan de prostíbulos que funcionan como negocios aparentemente legales. (ADITAL³⁶, 2007, [s.p.]).

O mesmo relatório aponta que o governo do México não tem os números exatos de quantos jovens de outras nacionalidades, principalmente da Guatemala e

³⁶ADITAL, Agência de Informação Frei Tito para América Latina é uma agência de notícias cujo objetivo, segundo seus criadores, é a agenda social latino-americana e caribenha à mídia internacional.

de Honduras, partem do seu país através do México à procura de emprego nos EUA.

Só em 2006, as autoridades mexicanas deportaram 179 mil estrangeiros que estavam no país de passagem para os Estados Unidos, 94% deles eram da América Central. Sabe-se que a maior leva de imigrantes indocumentados ocorreu na década de 90, com as políticas neoliberais e do livre comércio.

O mesmo relatório aponta que:

Estima-se que entre 1994 e 2004, 1,3 milhões de camponeses mexicanos abandonaram suas terras devido ao aumento massivo do trigo e do milho proveniente dos Estados Unidos com preços subsidiados. Muitos deles (os camponeses) integram as cifras de migrantes rumo ao Norte. Mesmo com as intensas represálias de ambos os governos, dos EUA e do México, os números continuam crescendo vertiginosamente. Ao contrário do discurso oficial que isto prejudica a economia do país, ambos vêm se beneficiando do trabalho dos imigrantes indocumentados. Os EUA se beneficia pela mão-de-obra barata, na zona rural há casos até mesmo de trabalho escravo. Quanto ao México, a entrada de insumos vindas do trabalho dos imigrantes nos EUA já é o primeiro fator de crescimento econômico, segundo o estudo da OIT sobre trabalho de imigrantes no mundo. (ADITAL, 2007, [s.p.]).

Milhares de jovens que são cada vez mais estimulados a viajarem sozinhos e morrem anualmente na borda entre Estados Unidos e México. Apenas no ano de 2005, foram 473 mortos, 260 no deserto do Arizona. Os migrantes, em trânsito pelo México, são vítimas de extorsões, ameaças, agressões, abuso sexual ou violações e sequestros de migrantes, "tanto cometidos pelas forças públicas mexicanas como pelos traficantes de migrantes", situação que se perpetua pela quase total impunidade e pela enorme corrupção. Outros tantos se rendem ao trabalho escravo, à exploração sexual ou caem na criminalidade.

Constatamos que o fato de centenas de milhares de mexicanos buscarem emprego em território estadunidense minimiza as estatísticas de desemprego no país, tanto no meio urbano quanto no rural. Além disto, a perda dos valores familiares e comunitários é um dos principais problemas apontados nas pesquisas sobre estes jovens. Trago um trecho do jornal online de Oaxaca, da *Frente Indígena de Organizaciones Binacionales*. Coloco este texto que é longo, mas vale a pena constar aqui, como exemplo dos paradoxos culturais que se apresentam (DOMINGUEZ SANTOS, 2006, [p. 1]):

En el aspecto económico es uno de los impactos positivos en la vida de los migrantes, indígenas o no, es que, en los Estados Unidos, se vive un

poco mejor que en México, a pesar de los problemas. Tenemos una mejor alimentación, vestido y disfrutamos del paseo de fin de semana. La mayoría tiene carro y teléfono, algo indispensable en la vida cotidiana y lo mejor, hay un pequeño porcentaje de familias que han comprado casas y terrenos y se dedican a sus propios negocios. Pero la mejor economía se refleja en las comunidades de Oaxaca, donde las casas de zacate, tejamanil, tejas o adobe, han sido reemplazadas por unas hechas con cemento, varillas y alambrones, cosas no vistas hace 20 años. En general, podemos encontrar que la mayoría de éstas casas están abandonadas, porque sus dueños se encuentran en los Estados Unidos. La contribución de los migrantes con sus tequios y aportaciones económicas son utilizados para el mejoramiento comunitario de calles, agencias municipales e iglesias así como para la construcción de puentes y canchas deportivas, también se han creado algunas tiendas y varias personas tienen carros propios. Sin embargo, se ha creado una dependencia en los dólares enviados, sin que se invierta para implementar proyectos de desarrollo económico o para crear empleos, muchos esperan que se les mande dinero para vivir, construir casas, pero no inician proyectos que les ayuden a multiplicar el dinero pues no tienen asistencia técnica para hacerlo. También, el envío de dinero ha mejorado la economía local, estatal y nacional, en la vida de miles de personas de manera indirecta. (DOMINGUEZ SANTOS, 2006, [p. 1]).

Se, em um primeiro momento, eles falam dos benefícios da ida para os EUA, na segundo parágrafo do texto, eles analisam os prejuízos, inclusive os ecológicos da imigração:

Sin embargo, también hay varios aspectos negativos. Primero, la comida saludable ha sido reemplazada por comida chatarra, proveniente de los Estados Unidos, como las sopas instantáneas, panes sin ninguna nutrición y el refresco se ha convertido en la principal bebida de los indígenas; muchos se han olvidado del quelite, los chapulines e, inclusive, de las tortillas, hábito adquirido en Estados Unidos. Cada vez es más difícil cuidar el medio ambiente porque se tira basura (plástico, aceite y llantas de carros) que causan daño a la tierra, ya es muy común ver, cuando viajamos del Distrito Federal a la mixteca oaxaqueña, montañas de cosas inservibles, tiradas, sin que exista conciencia del respeto a la tierra y lo peor es que tampoco las autoridades hacen algo efectivo para contrarrestar esta mala costumbre. (DOMINGUEZ SANTOS, 2006, [p. 1]).

Para finalizar, se eles conseguem ver benefícios no campo econômico, no campo educacional são bem mais críticos:

En el campo de la educación y la cultura, la ocupación tuvo importantes triunfos en la enseñanza primaria y secundaria, con reformas a los planes de estudio que con el pretexto de dar más importancia a las ciencias no enseñan ni las ciencias ni las humanidades, y hacen olvidar la historia de México y el mundo. (GONZÁLEZ CASANOVA, 2008, [p. 1]).

Este trecho que mostra parte do que pensam alguns dos imigrantes e suas famílias sobre trabalho, cultura, educação e realização pessoal, revela também que todas estas questões estão tão intensamente imbricadas, que é impossível pensar

educação sem pensar na complexidade de todos estes elementos que se tornaram o foco da sociedade moderna.

Se as condições materiais de sobrevivência através do trabalho, seja ele identificado como trabalho ou não, é a referência principal para os jovens de hoje, estas não estão isoladas do desejo de referendarem sua história coletiva e pessoal, de se tornarem “alguém”.

Nas entrevistas com os jovens mexicanos em Austin e na escuta de histórias pessoais ou familiares sobre a travessia da fronteira, seus desejos de “ser alguém na vida”, uma delas chocou-me especialmente. A história sem tom melancólico, foi contada por uma jovem mexicana que foi para o Texas com a tia e os primos (a mãe já havia ido há muito tempo). Conta que levou meses para recuperar parte da sola dos pés perdida durante a travessia pelo deserto. Estuda numa das *High School* observadas durante a pesquisa, que fica próxima ao centro da cidade. Diz que tem poucas chances de ir para a Universidade, pois isto é mais difícil para os indocumentados do que o ensino básico que é acessível a todos. Revela que está de casamento marcado com um dos primos. Ele foi o escolhido da família para ir para a guerra do Iraque, pois assim todos ganharão o *Green Card*.

Observei que na escola que está menina estuda, assim como em outras dos bairros mais pobres, há muitos novos e bonitos soldados que frequentemente vão estimular os jovens a se alistarem para servir o exército americano. Na escola do noroeste de Austin, não registrei nenhuma destas visitas.

Os novos e bonitos soldados causam um frenesi entre as meninas da escola e, por consequência, há um interesse maior nos meninos em se alistar, além das vantagens de glória e inserção como cidadãos americanos que a guerra lhes oferece. Pude observar que os soldados que vão às escolas são os que ainda não foram para a guerra. O olhar deles é de brilho e esperança, bem diferentes dos olhares dos soldados que encontrei nas ruas, recém chegados da guerra do Iraque e dos inúmeros *homeless* da cidade que, para ganharem mais compaixão por suas deformidades, carregam um cartaz, em que duas palavras sempre se repetem: “*Vietnam veteran*”.

No sonho de se tornarem sujeitos, nosso jovens estão buscando as travessias mais árduas na promessa de uma sociedade do trabalho, sem trabalho, como diz Arendt (2000, p. 15):

A era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda a sociedade em uma sociedade operária. Assim, a realização do desejo, como sucede nos contos de fadas, chega num instante em que só pode ser contraproducente. (ARENDR, 2000, p. 15).

E, insistindo na diferenciação entre o labor de nosso corpo, do trabalho de nossas mãos e do agir no mundo, fala sobre o sentido da liberdade que está sendo perdido:

A sociedade que está para ser libertada dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade que já não conhece aquelas outras atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade. (ARENDR, 2000, p.15).

Retomo a filosofia arendtiana para tentar achar uma luz no fim do túnel ou quem sabe ainda apenas o túnel que nos leve não a migrar de nossas pertencas culturais e humanitárias, mas, inversamente, a revalorizá-las ou como diz Dione, professora colaboradora: “Temos de encontrar o furo da bala”.

4.5.2 Boca a Dentro da *Macnaria* Capitalista: dos “fast foods” aos “fast jobs”

O desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma transformação de conjuntura do emprego. (CASTEL, 1998, p. 514).

O trabalho atual no MacDonald’s é o sexto nos 21 anos de vida de Rosalva, segundo seus cálculos de memória, pois já passou por vários e garante que sai deles porque quer:

[...] si no me gusta algo, yo cambio y cambio... hasta quedarme contenta...

A jovem portoriquenha, a qual já me referi anteriormente, começou a trabalhar junto com a mãe, com 15 anos, quando chegaram nos Estados Unidos. Suas duas irmãs também trabalham na mesma rede. Parou de estudar e diz não pretender voltar aos estudos, tem intenção de juntar muito dinheiro, trabalhando o quanto for preciso par isto.

Encontrei uma das irmãs de Rosalva, passado uns meses da entrevista e esta me disse que ela já havia “cambiado” de emprego novamente, estava em

outra rede de *fast food*.

Max, um jovem *white* de 17 anos, diz que começou a trabalhar com 16 para comprar uma bateria porque gosta muito de música, mas acabou não comprando. Começou fazendo 15 horas por semana e depois já estava em 21 horas para ganhar mais. Segundo ele, a escola não prepara para o trabalho, mas algumas matérias ajudam melhor, como sociologia e aula para aprender falar em público, mas não preparam para o trabalho. Mas, se fosse para mudar algo, ele disse que mudaria a metodologia na escola, a maneira dos professores ensinarem. O que ele gosta na escola são as regras, “são elas que te ajudam na hora de assumir um emprego”, diz. Seus planos para o futuro são entrar no *College* e ser radiologista, porque é uma profissão que tem bons salários e muitas ofertas de emprego.

Quando pergunto sobre o seu sonho, Max diz em voz baixa, depois de olhar para a sala onde está o pai³⁷: “Quero ser rock star!”. Por enquanto, pretende continuar trabalhando como *cashier* (caixa) na loja de *fast food*.

Se, para analisar alguns dos princípios do mercado de trabalho é preciso que se avalie, entre outras, a estabilidade do emprego e a qualificação de mão de obra especializada, as redes de *fast food* oferecem um contraexemplo a esta regra. As origens destas redes remetem aos Estados Unidos dos anos 1950, em que a intensificação das jornadas de trabalho e o ritmo acelerado da vida nas grandes metrópoles levou ao surgimento das “comidas rápidas”, afinal entrava-se na era oficial do “time is money”.

Ariès caracteriza o grande sucesso das redes de comida rápida pela homogenização, standardização (*l’homogénéisation, la standardisation*): “Cette standardisation concerne bien sûr le produit lui-même, c’est-à-dire ses matières premières, son mode de fabrication, de commercialisation et même son mode de consommation.”³⁸ (ARIÈS *apud* NKOUCHE, 2005, p. 472).

Alguns estudos franceses sobre as novas formas de empregabilidade que se estabelecem a partir dessa época, entre eles o de Nkouatchet que relaciona a prosperidade dos *fast food* com a precariedade do trabalho em especial no que diz respeito à alta rotatividade de empregados ou o chamado “*turn-over*”. Explica

³⁷ Fui à casa deste jovem; para fazer a entrevista foi necessária a autorização dos pais, pois ele era menor de idade.

³⁸ “Esta padronização concentra-se bem sobre o produto ele mesmo, quer dizer, suas matérias primas, seu modo de fabricação, de comercialização e mesmo seu modo de consumo”. Livre tradução.

Nkouatchet: “Le turn-over est l’expression anglo-saxonne que les acteurs de la restauration rapide emploient pour désigner le taux de rotation de la main-d’œuvre [...]”³⁹ (ARIÈS *apud* NKOUATCHET, 2005, p. 472).

Diz ele ainda que, para estes empregos, o perfil ideal é o de uma mão-de-obra de jovens devotados e sorridentes. O trânsito, a rotatividade, o *turn-over* é o que garante não aumentar os salários devido às entradas e saídas constantes de sempre novos trabalhadores jovens e sorridentes, enquanto princípio que regula a alta produtividade dos serviços. Entretanto, o “sorriso” no rosto dos trabalhadores não se mantém por muito tempo, devido ao excesso de carga horária, acúmulo de funções, pressão por produtividade no trabalho e baixa remuneração.

Para este autor, este tipo de trabalho precário se mostra benéfico para ambos os lados, jovens e empresas. O sorriso dos jovens trabalhadores de *fast-food* é a característica simbólica que os clientes destas redes esperam encontrar nos atendimentos e, ao mesmo tempo, o sorriso dos jovens garante a eles os esperados “tips”, as gorjetas que são a sua mais significativa fonte de renda.

Espantei-me quando da primeira entrevista com um jovem anglo (“white”) de 21 anos de idade, Brian, que era gerente da pizzaria. Entretanto, revisando a literatura pertinente às novas formas de trabalho que se estabelecem dentro das redes de fast food, descobri que o título de “manager” (gerente) ou “assistant-manager” (assistente de gerência) é obtido com uma certa facilidade pelos jovens.

Numa das observações de campo, reparei que Brian, o “manager” fazia tudo dentro da pizzaria, desde preparar as pizzas, fazer a contabilidade, receber os suprimentos, entregar pizzas, atender clientes, lavar banheiros. Este título de “gerente” garante-lhe apenas o *status* para “poder reclamar dos outros”, como brincou Brian, pois mais do que um privilégio real em termos de salário ou de supostas vantagens de trabalhar menos que o “chefe” teria, este aumenta não só a carga horária de trabalho do jovem, como a pressão psicológica pela responsabilidade do funcionamento correto e produtivo do estabelecimento comercial.

Os jovens almejam alcançar o cargo de *manager*, não apenas por lhes conferir status dentro do grupo, por “mandar nos outros”, mas porque isto lhe confere um status no seu currículo para novos empregos, mesmo que o período

³⁹“O turn-over é uma expressão anglo-saxônica que os atores dos fast foods empregam para designar a taxa de rotatividade da mão-de-obra.” Livre tradução.

em que eles ficam nessa função não passe de alguns meses, conforme acompanhei alguns dos casos em Austin. O relato da média de permanência em uma loja de *fast food* por parte dos jovens de Austin, confere com as estatísticas do *Bureau of Labor Statistics* dos Estados Unidos e de outras amostras mundiais sobre as redes de *fast food*: de 4 a 8 meses de trabalho⁴⁰.

Outra característica deste grupo de trabalhadores é a tendência ao descuido de si, em especial da sua alimentação, em função do tempo curto para executar todas as tarefas, da economia nos gastos e do convívio com outros hábitos alimentares.

A obesidade e a perda de hábitos de alimentação saudável são visivelmente observáveis no grupo de jovens trabalhadores das redes de *fast food*, em especial entre os latinos, que estão entre a maioria mais pobre. O preço de uma refeição nas redes de *fast food* é de praticamente a metade dos outros estabelecimentos. Na época, um *happy meal* (MacLanche feliz) custava \$3.00 sendo que uma refeição em outro local ficava entre \$7.00 e \$10.00; ainda haviam vários lanches rápidos doces ou salgados por \$1.00.

Os preços baixos faziam com que quase todas as suas refeições fossem de lá, desde o *breakfast*, levando ao final do período de trabalho alguns lanches para jantar em casa. Observei que os jovens que trabalhavam, mas ainda estavam estudando, tinham um maior cuidado com o corpo. Perguntei sobre isto a um dos jovens que só trabalhava. Ele respondeu-me que, quando estava na escola, fazia parte de suas refeições lá e que havia aulas de Nutrição e Saúde, mas que depois que saiu (este havia abandonado a escola no terceiro ano da *high school*), “não pensei mais nisto”.

Segundo o autor, uma das especificidades das redes de *fast food* é que elas estão diretamente associadas à ambiguidade da imagem que elas oferecem. Mais do que o oferecido pelos restaurantes tradicionais, elas oferecem aos seus clientes um lugar de lazer, onde o prazer e a alegria são vendidos – *Its' so funny!* – ou seja, um lugar de comprar felicidade. Para completar este perfil de lugar alegre, ao mesmo tempo em que o empregado é tratado como objeto sorridente, o lanche (a

⁴⁰Para estes dados ver: US Department of Job <http://www.dol.gov/dol/stats.htm>; Bureau of Labor Statistics: <http://www.bls.gov/data/#employment>

mercadoria) é subjetivado, pois ele é “feliz.”⁴¹

Eu também, ao final do período de trabalho de campo em Austin, estava pesando dez quilos a mais, isto que, por vezes, o trabalho de observação não implicasse apenas em ficar sentada nas lancherias (e comendo), mas de longas caminhadas pelos parques, *malls* e ruas do centro da cidade, literalmente “*correndo atrás*” dos jovens para conseguir uma entrevista.

Os jovens relatam que retiram a maior parte de suas rendas das gorjetas que ganham dos clientes; estas, somadas, podem chegar a três vezes o valor do salário pago, em “bons tempos”. Há um consenso na sociedade americana de dar gorjetas e, se possível, boas gorjetas aos prestadores de serviços. Isto reflete o quanto desresponsabiliza o Estado e o “mercado” na justa remuneração dos seus trabalhadores e nos seus direitos enquanto tais. Se você não dá um “tip” e, como disse, um bom “tip” para um entregador de pizza, por exemplo, você é mal visto por todos, em especial pelo entregador, que espera que este seja o pagamento mais significativo pelo seu trabalho. O que em muito se aproxima do que Castel chama de “a individualização das ajudas”, forma pela qual se estabelece um contrato empregatício enquanto um “favor” e não numa relação justa de remuneração e garantias de direitos sociais pelo trabalho realizado.

Conforme vimos anteriormente, as taxas de desemprego juvenil nos EUA não são tão elevadas quanto de outros países, mas, por trás destes números, há uma relação de precariedade do trabalho juvenil que encobre as estatísticas. Esta precariedade se dá pela instabilidade empregatícia, por falta de garantias trabalhistas, pela alta rotatividade em empregos de baixa remuneração, entradas e saídas frequentes, pela privatização da responsabilidade de remuneração digna para os jovens e pela sobrecarga de funções e atividades que os mesmos desenvolvem, muitas vezes relatando que abandonaram os estudos porque queriam (ou precisavam) ganhar mais dinheiro.

Os jovens ingressam neste tipo de trabalho considerando-o como um “emprego para estudantes”, pois não exige experiência, nem especialização e propagandeia uma flexibilidade de horários que, aos poucos, vai se mostrando como ilusória. Para aqueles que têm menos de 18 anos de idade, é exigido que estejam estudando, como ética empresarial de valorização dos estudos. Mas,

⁴¹Em inglês, “happy meal” e em português, “MacLanche feliz”.

depois de um certo tempo, os jovens trabalhadores percebem que têm de fazer uma opção entre continuarem estudando ou manterem-se no emprego.

Retomando Castel (1998, p. 576) na análise da sociedade salarial:

Se o emprego se reduz a uma “transformação de serviços em mercadorias”, como fica um continuum de posições que constitui a sociedade salarial, e que é sempre necessário também para construir uma sociedade solidária? Um conglomerado de *baby-sitters*, de garçons do *MacDonald’s* ou de empacotadores nos supermercados faz ‘sociedade’?

Castel (1998, p. 576) já havia feito a crítica ao sistema produtivo atual estadunidense que uma sociedade “[...] de plena atividade [...]” não é uma sociedade de plena dignidade, que a crítica que faz ao aumento vertiginoso deste tipo de empregos provisórios não para menosprezar a atividade do indivíduo que ocupa estas funções, mas “[...] é para que se interrogue sobre as condições que fazem do emprego um vetor de dignidade para a pessoa.” Reafirma que a crise atual da sociedade é a da integração através do trabalho e que empregos que não garantem a dignidade humana não são capazes de supri-la; podem, ao contrário, agravá-la.

Sendo assim, a busca pela inserção dos jovens no mercado de trabalho passa primeira por uma análise do quanto esta inserção pode levar a uma real construção do sujeito.

Sem querer achar respostas definitivas, mas recordando que estamos falando do papel da escola na criação de projetos de vida positivos para os jovens, talvez conhecendo o mundo do trabalho e suas interfaces políticas e sociais, isto possa ajudar a minimizar o possível sentimento de frustração dos mesmos quando chegar a hora das suas primeiras investidas profissionais.

Frigotto propõe um projeto de educação escolar e qualificação técnico-científica dos trabalhadores que seja possível superar o mero adestramento, em contrapartida a uma formação humana emancipatória. Para alcançar a qualidade na educação, diz ele, a educação precisa conjugar ciência, trabalho e cultura.

Somente quando a educação, enquanto prática mediadora do agir humano, explicitando sua necessária intencionalidade ético-política e sua conseqüente relação com os processos de subjetivação poderá ajudar os jovens a construírem projetos de vida mais positivos. Para Frigotto, há um compromisso ético-político que precisa ser assumido pela educação enquanto mediação da cidadania e, para

isto, deve explicitar esta intencionalidade e sua conseqüente relação com os processos de subjetivação.

5 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar as perspectivas dos jovens da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre em relação à educação escolar, à educação não escolar, ao mundo do trabalho e aos seus projetos de vida, visando contribuir para o debate sobre os sentidos da educação escolar nos dias de hoje.

A educação escolar e as conseqüentes políticas educacionais para jovens são entendidas aqui não enquanto as únicas responsáveis pela desigualdade social e econômica. Entretanto, entendemos que a escola é um *locus* privilegiado da esfera pública (Arendt) onde a mediação entre as aprendizagens formais e não formais (Charlot), o reconhecimento dos sujeitos pessoais (Touraine) enquanto seres capazes de ação e de suas diferentes subjetividades – não em termos de desigualdade, mas de diversidade – podem levar a juventude a construir projetos de/para a vida. Mediação esta que possa auxiliar numa equidade de acesso aos saberes necessários pelo quadro de milhares de jovens que estão morrendo – física ou simbolicamente – seja pela entrada no mundo do crime, seja pelas novas formas de organização social, econômica, política e cultural que criam uma barreira para seus sonhos e projetos na entrada no mundo adulto de forma positiva.

Touraine (2007, p. 26), ao propor a análise sociológica a partir de um novo paradigma, o cultural, diz que :

Quando tudo é questão de vida ou morte, as intervenções públicas não bastam para solucionar os problemas. A vida não é somente aquilo que é, mas o movimento pelo qual os atores, em vez de identificarem-se com um valor ou objetivos exteriores, descobrem dentro de si mesmos, na defesa de sua própria liberdade, sua capacidade de agir de maneira autorreferencial.

O diálogo entre dois mundos distintos, o da vida e o da escola, e o reconhecimento de suas especificidades na construção de um sujeito integral são a “chave explicativa” para a chamada crise da educação.

A metodologia usada procurou ouvir os jovens e os educadores sociais,

colocando estes últimos como mediadores/colaboradores do processo de pesquisa, pois acredita-se ser este um caminho para a mensuração da qualidade no ensino. O que disseram os jovens e seus educadores, a revisão bibliográfica sobre as temáticas e a análise das políticas educacionais atuais se entrecruzaram para buscar os caminhos seguidos pela educação escolar no mundo atual.

Este cruzamento apontou para a necessidade de diferenciação entre os conceitos de Educação e de Cultura, visto a atual indistinção em torno dos mesmos ter se mostrado como uma das principais confusões teóricas que tem consequência no trabalho concreto com os jovens e na criação de políticas educacionais e sociais dentro e fora da escola.

Na revisão bibliográfica sobre a temática e no mapeamento do discurso e da ação das políticas sociais para a juventude na América Latina, destaquei dois países que estão sendo citados como exemplos a serem seguidos: o Chile, pelos índices alcançados no PISA, e o México, pelas mais baixas taxas de desemprego juvenil, tentando desconstruir “formas exemplares de sucesso” a serem seguidas pelos fazedores de políticas brasileiros, à maneira como fiz com o modelo educacional dos Estados Unidos.

O intuito não foi o de me posicionar contra os testes que estão sendo aplicados pelos últimos gestores educacionais brasileiros para avaliar a educação escolar no país, mas o de mostrar um pouco dos percursos que estes possam vir a tomar se todos os envolvidos no processo educativo nacional não souberem exatamente de onde vêm estas propostas e em que elas podem chegar num futuro bem próximo.

O objetivo foi reforçar a ideia de que os parâmetros de avaliação de nossas políticas e as agendas que se possam construir a partir destas têm de ser criados a partir da escuta dos mais interessados: dos jovens, dos educadores e especialistas em educação e não dos grandes empresários que querem implantar um sistema educacional aos moldes do mercado, numa perspectiva conciliadora entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo.

Sendo assim, sem querer dar conta deste tema tão complexo e de maiores alcances do que esta pesquisa conseguiu ter, creio que, pela fala dos jovens e dos educadores, concluímos que é preciso desconstruir três mitos atuais em relação à educação escolar:

- primeiro: que os jovens não querem aprender;
- segundo: que os professores/educadores abriram mão do seu papel de ensinar;
- terceiro: que a escola serve atualmente apenas como espaço de socialização para os jovens.

Os jovens querem aprender e ainda dão um imenso valor à educação escolar, assim como ao ingresso no mundo do trabalho. Eles só não sabem como se inserir e, em alguns casos, o discurso de inserção vem acompanhado de um real descrédito sobre o porquê sacrificar os bons momentos da juventude (Willis) para inserir-se e, onde mesmo? A chamada “falta de interesse” dos jovens, que se traduz muitas vezes na “indisciplina” e nos atos de violência intra e extraescolares, revela um descrédito consigo, com os professores e com a escola e, de maneira geral, com o futuro. Ou seja, a falta de sentido, a distância entre o conhecimento trazido do seu grupo de pertencimento cultural e o medo do erro, o medo de se expor como um “não sábio” do que é exigido gera comportamentos ausentes na relação com o saber e, portanto, com a instituição escolar.

A análise dos processos de transformação do mundo do trabalho e das expectativas (ou não) dos jovens em relação a ele faz com que não tenhamos respostas, mas que possamos buscar alternativas na perspectiva de pensar a educação não mais em termos duais como educação profissional/técnica para as classes trabalhadoras e educação universal/acadêmica para as classes dominantes, como foi pauta na era industrial.

Na fala de todos os jovens, a escola e o trabalho são os atributos de valor mais referendados e aparecem em primeiro plano como construção do “futuro”. Esta pesquisa reafirma o que outras, feitas em nível nacional, trouxeram quanto à necessidade premente de todos os jovens da sobrevivência material.

Este é um ponto em comum a todos independente da classe social ou do lugar do mundo em que estejam. O que mais preocupa o jovem hoje em dia e o que mais eles buscam dizem respeito a suprir suas necessidades materiais imediatas. Como isto vai ser mediado pela educação escolar é a questão, se de forma a fazer com o que os sujeitos se (re)encontrem no que se refere à condição humana da pluralidade e da busca pela liberdade (compartilhada), enquanto princípio do desejo, ou se de forma a atender os anseios do consumo e do “eu”

fragmentado dentro de um mundo pulverizado pelas desigualdades e suas consequências desastrosas.

O que se coloca hoje na reflexão sobre educação e o mundo do trabalho é a procura por quais os saberes que são necessários a todos e como distribuí-los de forma mais igualitária.

Os saberes devem ser os mesmos, porém a metodologia de ensino deve levar em conta as subjetividades dos indivíduos ou, como diria Touraine, os sujeitos pessoais e os movimentos culturais. Concordamos com Frigotto, para quem ciência, trabalho e cultura devem ser os pilares nos quais estarão alicerçados a seleção dos conhecimentos escolares. Complemento que isto é para todos, o acesso ao conhecimento e o despertar a “mobilidade” (interna) para o aprender (Charlot) não deve ser privilégio de um ou de outro grupo social. As ferramentas para ingresso no mundo adulto e, por consequência, no mundo do trabalho são as mesmas, a maneira de colocá-las à disposição é que deve respeitar a bagagem cultural que cada um traz de sua origem étnica, social, sexual e econômica.

Quanto aos professores e educadores, estes demonstraram estar dispostos a isto e de forma alguma parecem ter abandonado a crença no seu trabalho. O que eles relatam, ou demonstram – às vezes reproduzindo mesmo a forma queixosa e/ou apática que os jovens, o que já se configurou no chamado “mal-estar docente”⁴² – é um tamanho desespero em não saber como lidar com determinadas situações e assumiram o desconhecimento do público e dos contextos cada vez mais complexos (miserabilidade, diferentes configurações familiares, indisciplina e violência difusa, abuso de substâncias psicoativas, ato infracional, tráfico, novas tecnologias, informação x conhecimento, novas formas de organização do trabalho, progressão continuada, motivação x mobilização, autoridade x autoritarismo) com o qual trabalham, assim como outros se mostraram “fugindo” de encarar os problemas sociais como forma de autopreservação e de preservação do seu emprego. Há, entretanto, os que desistem e abrem mão de ensinar.

Acredito que esta não é a regra, os professores, assumindo para si a “crise da educação”, ainda assim continuam buscando alternativas, e os sofrimentos se

⁴²Para uma teoria do mal-estar docente ver: ARANDA, Silvana. **Um Olhar Implicado Sobre o Mal-estar Docente**. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008.

dão tanto no sentido da autopreservação dentro da suposta “crise”, quanto das inúmeras tentativas de achar soluções e de mobilizar os estudantes para o saber.

Antes de dizer que os professores abriram mão do papel de ensinar, deveríamos indagar o porquê eles adoecem tanto, seja fisicamente, como constata os dados de biometrias dos profissionais ou, emocionalmente, sobre a forma de apatia. Pelos relatos oferecidos nesta e em outras pesquisas, parece-nos que a “[...] severa frustração da faculdade da ação no mundo moderno” (ARENDR, 2000, p. 60) não atinge apenas aos jovens.

O sentimento de mal-estar agrava-se quando os professores percebem não ter autonomia para apontar os principais problemas com que se debatem e com o fato de não lhes permitirem contribuir de forma efetiva para a resolução desses problemas.

O sistema de punição ou premiação que procurei mostrar que incorrem sobre a mesma lógica, inconscientemente reforçam na opinião pública os professores como os bodes expiatórios da “crise na educação”.

Quanto aos educadores dos programas sociais para jovens, estes se encontram tentando suprir as lacunas deixadas pela educação escolar e, muitas vezes, entram em confronto direto com a escola por não conseguirem estabelecer o nível de interlocução desejado para que as ações sejam complementares e não paralelas ou autoexcludentes.

Mesmo para os jovens que estão no limite das tensões sociais (CRAIDY, 1993), os jovens em situação de vida nas ruas, a escola pode até ser procurada por eles como o último espaço de proteção e de socialização que lhes resta, mas não é apenas este o motivo que eles relatam. Eles tentam encontrar no ambiente escolar outra identidade, a de estudante e, com isto, relatam o ideário de escola como espaço de “aprender” o que não se sabe ainda.

Todos os jovens pesquisados esperam que a escola lhes ofereça muito mais do que um “clube de amigos” é uma citação? poderia dispor. Eles têm, e bem conscientemente, as noções do que é ser uma boa escola: “aquela que ensina”, “que faz a gente ser alguém na vida”, e do que é ser um bom professor: “aquele que realmente ensina”, “aquele que ouve o cara”, “aquele que não deixa acontecer bagunça”. Resumindo, nas palavras de uma aluna do Ensino Médio de Porto Alegre, a escola “serve para ensinar o que não aprendemos em casa”, e um bom professor “ajuda o aluno a ser um bom aluno, ensina a sua matéria sem se

preocupar com o cronograma e sim com que o aluno aprenda”. Entende-se que a chamada “crise da escola”, nos termos em que se apresentou neste trabalho passa por uma retomada da tradição (ARENDR, 2002) dos sentidos da educação enquanto prática da liberdade e de assunção da responsabilidade adulta de mostrar às novas gerações o mundo criado e deixar espaço para criar, para agir.

A sociedade está reconhecendo que é preciso fazer algo para mudar o que aí está, pois as estatísticas mundiais têm apresentado números estarrecedores quanto à educação, ao mercado de trabalho e ao próprio futuro dos jovens. Porém, as “novas” políticas educacionais mundiais tendem a tratar os maus resultados que as estatísticas trazem apenas como um caso de mais números.

Está de volta a crítica, mesmo que silenciosa, aos métodos educacionais que levam em conta os processos subjetivos da aprendizagem, da avaliação emancipatória do sujeito em relação a ele mesmo e ao seu grupo, ao reconhecimento das diferenças sociais e culturais (passando por aqui, em especial as questões étnicas, as da linguagem e dos novos comunitarismos) e do fortalecimento do pensamento crítico e das áreas que trabalham com este. Entretanto, esta crítica se reveste de números aparentemente isentos de ideologias e está fazendo com que os governantes em geral busquem a qualidade na educação através da centralização dos currículos e da avaliação pedagógica pela volta à classificação normatizadora (standardização), mas o que está por trás destas novas políticas é o entendimento da educação enquanto mercadoria e do processo de apropriação do saber universalmente construído apenas na perspectiva mercadológica.

Quanto às relações com o mundo do trabalho, a discussão parece hoje não ser mais a de uma escola do trabalho para a classe trabalhadora e a educação universalista (intelectual e visando ao acesso à universidade) para a classe dominante, como no período da sociedade industrial. O que está em pauta é o acesso aos saberes, sejam eles técnicos, científicos, literários ou sócio-afetivos para TODOS os jovens, respeitadas as diferenças culturais, as bagagens de saberes trazidas antes do ingresso no mundo escolar e a interlocução com o contexto familiar e comunitário.

Sendo assim, o desafio que se coloca para a escola, como conclusão geral deste trabalho, é o de articular diferentes linguagens, saberes diversos à educação escolar. Para tanto, os professores precisam reassumir seu papel de adultos

educadores e ter condições para isto.

Este trabalho procura mostrar que não é com um sistema de punição para os “piores” ou premiação para os “melhores” que se faz uma política de valorização do magistério e se mobiliza os professores para este resgate em termos de atingir a amplitude da diversidade de estudantes que eles têm para manejar em suas classes. Antes, isto cria uma exclusão ainda maior do acesso ao saber e uma restrição do que chamamos “conhecimentos universais” e “saberes críticos”.

A quem não interessa o saber crítico, a capacidade de aprender a aprender e, assim, aprender a articular quaisquer saberes? A quem interessa padronizar o “saber ler, escrever e contar” de forma planejada? À classe mais vulnerabilizada? Aos que estavam até bem pouco tempo desapossados do espaço escolar? Às minorias?

Como vimos, tanto pelos dados brasileiros quanto estadunidenses quanto mundiais, a hegemonia da cultura branca ocidental continua sendo uma barreira na educação escolar e na inserção dos jovens no mundo de trabalho e na consequente melhoria da qualidade de vida e diminuição das desigualdades.

Os dados analisados apontam para um novo paradigma: o cultural, do qual Touraine constrói as bases a partir do esfacelamento do social e propõe rever as categorias de análise de “ator social” para “sujeito pessoal”, levando em conta as subjetividades e um novo individualismo, ou individualismo positivo nos termos de Castel (1998), em que o sujeito pessoal “[...] se afirma lutando contra as formas de vida social que tendem a destruí-lo, mas igualmente contra as formas de individualismo que é manipulado pelos estímulos de mercado e programas.” (Touraine, 2007, p. 26). Assim também os “movimentos sociais”, propõe o autor, devem ser revistos em termos de “movimentos culturais”, observando o cuidado com as novas formas de comunitarismo exacerbado que tendem não apenas a anular o sujeito pessoal, mas intensificar o ódio ao “diferente”.

A questão étnica é, sem dúvida alguma, a que mais acirra esta discussão. Perpassando a esfera privada e pública, como todas as outras categorias subjetivas, a questão étnica cada vez mais se aponta como um dos principais fatores de desigualdade econômica, social e política. Há uma desterritorialização, assim como outros diferentes impedimentos de acesso, tanto no plano educacional, como a de empregos e, em alguns casos, até mesmo nas relações geracionais (como vimos nos exemplos de Austin).

No Brasil e, em especial em Porto Alegre onde os dados foram analisados, a questão raça/cor/etnia ainda é tabu ao ponto de não contarmos com dados locais suficientes sobre isto para identificarmos a questão do acesso e das desigualdades. Ou seja, apesar de todos os movimentos em prol do reconhecimento das diferenças e do acesso aos dados estatísticos que comprovam a desigualdade, ainda vivemos sob a égide do mito da democracia racial em nome da igualdade. Mesmo com a promulgação da Lei 10639/03, que obriga a inclusão da história da África, da luta dos negros no Brasil e da cultura negra nos currículos escolares, ainda estamos muito distantes, na prática, de trazermos estas questões à tona, sem constrangimentos.

Muitos estudantes ainda se constroem em reconhecer-se com uma etnia não-branca, optando pela opção "pardo" ou outras autoatribuições como "moreno" que, provavelmente, consideram menos negativas ou ofensivas. Aos professores ainda causa surpresa reconhecerem que a imensa maioria de seus alunos que fazem parte dos programas sociais para juventude é de afro-brasileiros.

Na escola de Ensino Médio pesquisada, podemos perceber a predominância do grupo que se identifica como "branco" sobre as demais categorias. Quando observamos as entrevistas analisadas individualmente, percebemos que a maioria que está fora da idade escolar em Porto Alegre é de negros ou pardos.

Se os números dizem algo, estes devem nos dizer também. O índice de mortes por homicídio entre a população negra no Brasil é 73,1% superior com relação à população branca. A população afrodescendente também é maioria entre os desempregados e, mesmo quando têm a mesma escolaridade e ocupam cargos iguais, recebem salários muito menores se comparados aos dos brancos.

Assim também os dados dos Estados Unidos demonstram que os afro-americanos representam 12% da população geral, mas são 45% entre os presos mantidos em penitenciárias naquele país. Dos jovens que estão encarcerados no *Texas Youth Commission*, 44% são latinos e 35% são afro-americanos. Só na cidade de Austin, enquanto a taxa de reprovação escolar dos brancos baixou em 22%, a dos afro-americanos cresceu 18%, só para citar alguns dos exemplos que já vimos.

Ou concordamos explicitamente com a teoria do *déficit cultural* para estes jovens ou assumimos que o mundo da escola ainda está muito distante de reconhecer todas as formas de linguagem de outros grupos culturais que não a da elite branca que fundou a escola ocidental moderna.

Se a escola está perdendo o seu papel de prover uma educação de qualidade às novas gerações, isto se dá pela indiferenciação entre educação e cultura, pela crise de autoridade e por não saber lidar com os diferentes. Para inserir-se no novo paradigma cultural, ela precisaria aprofundar seus esforços de avaliação interna, através da pesquisa diretamente ligada ao conhecimento destes novos sujeitos aos quais hoje ela abriga. Assim, levar em conta as subjetividades de seus alunos, mediando a construção do conhecimento universalmente construído pela humanidade com as (re)construções identitárias dos jovens.

Os indicadores e a mensuração do ensino de qualidade precisam existir, mas têm de ser construídos de dentro para fora, a partir dos contextos locais, dos saberes locais e considerando o conhecimento mais do que o ensino “puro” da língua e das ciências lógico-matemáticas. Se o que os alunos dizem que querem aprender a “ler, escrever e contar”, isto é possível, mas sem desconsiderar que isto deve servir tanto ao prazer da aprendizagem, quanto à função social de ler o mundo, ler o seu mundo (FREIRE) e os “outros mundos” ou o “mundo dos outros”.

Além do desconhecimento da escola do contexto socioeconômico, mas, em especial do contexto cultural dos jovens e de suas subjetividades identitárias, soma-se a isto a criação de inúmeros programas sociais para a juventude e a crescente terceirização das políticas públicas⁴³.

A escola, enquanto política pública universal e como *locus* privilegiado da esfera pública, poderia ser a mediadora das políticas sociais para a juventude e para outros segmentos vulnerabilizados, tanto na sua execução quanto na formulação de sua agenda.

A inadequação das políticas sociais e educacionais (nacionais e locais) para suprir as demandas juvenis, como vimos, pode gerar um conflito ainda maior no plano das disparidades sociais, econômicas e culturais, pois desconsidera as diferentes realidades e os diferentes sujeitos envolvidos no processo.

Sob o discurso da inclusão e da igualdade, estão se abrindo caminhos para que o neoconservadorismo (APPLE, 2001) se sobreponha como política global e reafirme a hegemonia cultural (seus valores, sua linguagem) de uma parcela da população sobre as outras. Se assumirmos, como diz Touraine (2007), o novo

⁴³Diferencia-se, neste trabalho, política pública de política social e políticas governamentais (que nem sempre são públicas).

paradigma cultural enquanto um acirramento dos *comunitarismos*, isto só levará a maiores disparidades e conflitos étnicos do que já vivemos. Entretanto, se não reconhecermos a diversidade do público com o qual atuamos, em seus contextos culturais e subjetivos, o individualismo negativo e as políticas educacionais voltadas a responder ao mercado ou de *quase-mercado* (WHITTY, 2000) em educação aumentarão ainda mais o fosso das desigualdades e continuarão a levar a morte física e simbólica no presente e futuro da humanidade, nossas crianças e jovens.

Estamos vivendo uma revolução silenciosa no país, o que me deixa bastante otimista. Vejo com satisfação o trabalho de administrador no Ministério da Educação e a preocupação de jovens governadores em renovar a gestão pública em seus Estados.” disse o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, ao fechar, em companhia de João Dória, organizador do fórum, o seminário Educação de Qualidade Para um Brasil Melhor. (JOHANNPETER, 2008, [s. p.]).

Que este trabalho possa se somar a tantos outros que, ao invés de silenciar, façam soar a nossa voz.

Não são de praxe, na tradição das pesquisas acadêmicas brasileiras, fazerem-se recomendações para futuras pesquisas e, muito menos, recomendações para a prática. Entretanto, após ler várias teses e dissertações estadunidenses que assim o fazem, pensei que isto poderia ser mais uma forma de contribuição.

Arriscarei fazê-lo de maneira modesta, sem pretensões de estar a par de tudo já produzido e de seus vazios acadêmicos, nem intenções de dar receitas sobre o “como aplicar” a teoria na prática:

Em primeiro lugar, tenho observado que muitas pesquisas acadêmicas ainda desconsideram o elemento étnico/racial como componente identitário necessário à construção dos perfis de seus sujeitos pesquisados. Procurei demonstrar, neste trabalho, a importância que esta questão tem para melhor reconhecer os sujeitos, seus contextos culturais, sua relação com as aprendizagens escolares ou não. Afirmo que hoje, mais do que nunca, num mundo marcado pelo *paradigma cultural*, faz-se necessário este (re)conhecimento, não apenas para criar um mero catálogo de “cores” e /ou um glossário exótico de auto-denominações diversas, mas porque o primeiro passo para a busca da igualdade de direitos é reconhecer as diferenças.

Outra dificuldade foi encontrar pesquisas mais locais que tratassem da

relação com o saber de determinados grupos/unidades. Creio que, associado ao que disse anteriormente, investigar de forma mais microscópica como acontece a relação com o saber dentro de unidades bem definidas, como em determinadas instituições escolares, programas sócio-educativos, cidades, Estados e até países, pode dar pistas mais detalhadas para encontrarmos o que chamei de necessário diálogo entre o mundo da vida e o mundo da escola, ajudando a encontrar os *sentidos* do processo ensino-aprendizagem para os atores neles envolvidos.

Ligados às duas primeiras recomendações estão os processos avaliativos do ensino-aprendizagem e da relação com o saber. Sabemos que avançamos muito sobre este assunto nas últimas décadas e, aparentemente, o que falta é bem situarmo-nos nas nossas ilhas de certezas provisórias e agirmos.

Entretanto, como tentei demonstrar após a retomada das críticas neoconservadoras sobre a avaliação centrada mais no processo do que em resultados, seria importante retomar este tema e, talvez, contribuir para construir levantamentos quanti-qualitativos dos avanços individuais e coletivos dentro da instituições escolares para além dos testes padronizados atualmente propostos. Contribuir para aproximar os métodos quantitativos de avaliação dos qualitativos parece ser uma alternativa na retomada de caminhos mais justos.

Por fim, numa dimensão maior, parece haver um vazio acadêmico de análises que tracem os limites teóricos da Pedagogia e o seu estatuto enquanto ciência. Este é um tema novo, datado por Charlot do início da década de 90 e em que há muito por explorar. Há muitas pesquisas no âmbito da antropologia, relacionando os processos educativos dentro da Cultura, mas pouco ou nada sobre os limites disciplinares da pedagogia, enquanto ciência que trata da educação e suas necessárias articulações, penetrações em outros campos das ciências humanas. Ainda não há um consenso se a pedagogia seria afinal uma ciência, com saberes próprios ou se esta é apenas um campo de aplicabilidade dos conhecimentos de todas as outras áreas, um campo próprio para coexistirem os saberes nômades.

Aliando o que foi exposto enquanto teoria e a proposta metodológica de aproximação com os sujeitos envolvidos na problemática social, acredito que tanto a educação escolar, como a não-escolar devem estar mais atentas a conhecer, reconhecer e respeitar os novos sujeitos que compõem os atuais cenários da escola pública e das políticas de atenção especial.

Para tanto, faz-se necessário uma articulação mais efetiva entre ensino, pesquisa e extensão universitária que articule diversos campos do saber, não apenas nas áreas humanas. Mas como fazer para que se articulassem estes conhecimentos em prol de uma comunidade ou grupo social? Penso que é urgente, partindo da escuta da própria comunidade, realizar um mapeamento não apenas das demandas, em termos de “o que falta”, mas também das potencialidades dos seus habitantes.

Concluí, neste trabalho, que a chamada crise da escola não se dá apenas pela sobrecarga de funções que esta se autoimpõe ao achar que deve dar conta de resolver os problemas psicossociais de seus alunos, antes dos cognitivos, mas pela fuga do seu papel de espaço público privilegiado para mediação das demandas socioculturais e econômicas. Creio que a instituição escolar não deve se sobrecarregar de ações para além do ensinar, mas também não deve se ausentar da relação com o mundo que a cerca e de seu papel de educar pela e para a vida.

Antes disto, assumindo a nova demanda de espaço público, a escola pode ser a mediadora dos processos de construção política a partir de um (re)conhecimento da comunidade com a qual atua, começando por mapear os diferentes sujeitos que compõem o seu universo atual, suas práticas expressivas, seu arcabouço sociocultural e afetivo, ao mesmo tempo em que exerce sobre si um sistema que chamei de vigilância ou “avaliação relativista”, revendo suas práticas internas constantemente.

Para encerrar, sugiro que as unidades escolares encontrem uma forma de conciliar a avaliação qualitativa (com pareceres descritivos e fichas de acompanhamento socioafetivos) com indicadores quantitativos de qualidade do ensino oferecido. Com isto, não estou sugerindo o retorno às “notas” numéricas, mas o estabelecimento coletivo e interno às unidades de quais são os indicadores de qualidade do seu trabalho. Já estamos iniciando este trabalho em algumas escolas, adiantando-nos à avaliação externa e padronizante. Os indicadores internos de qualidade mensuram quanti-qualitativamente desde as metas que a escola se propôs a alcançar na gestão do seu plano anual, passando pelo nível de saúde do seu quadro de pessoal até o acompanhamento amigável das fichas de avanço cognitivo e socioafetivo dos jovens. Tudo isto feito a partir de parâmetros internos do sujeito/unidade para si, levando em consideração aspectos conjunturais específicos vividos por cada um. Para tanto, tentei mostrar ao longo deste trabalho

que os princípios e técnicas de investigação de base socioantropológica são fundamentais.

Se, por um lado, a educação é um processo contínuo e que abrange mais do que as instituições educativas por excelência possam dar conta, por outro, as escolas e universidades são espaços privilegiados para o aprofundamento do saber especializado e universal. Privilegiados, mas não restritos a uma elite pensante ou àqueles que conseguem ou pretendem conseguir o acesso às classes universitárias. Sendo assim, as universidades são as responsáveis primeiras pela qualificação dos educadores, sejam eles professores em qualquer nível de ensino, sejam eles educadores sociais sem escolaridade, os chamados “educadores populares”.

O processo de formação continuada deve passar por esta articulação de saberes e espaços diferenciados para construir visões de mundo cada vez menos autocentradas em um modelo ou padrão que já se apresentou como desqualificador para muitos.

Dentro disto tudo que foi dito, percebe-se também a necessidade da abertura de mais disciplinas de Sociologia e Antropologia na/da Educação nas universidades, tanto nos cursos de Pedagogia como em todas as licenciaturas.

Se resta uma certeza é a de que ainda há muito que se investigar sobre os *estrangeiros* na escola, seus saberes, suas formas de resistência e sua relação com o saber.

Agora, com mais calma, quero dizer que foi emocionante ver aquela gurizada toda na frente do computador respondendo ao questionário, perguntando-se sobre coisas com as quais talvez nunca tenham se questionado.

Foi muito difícil no começo, porque a Internet demorou a funcionar. Depois resolvi entrar pelo meu e-mail mesmo e então fui eu que me atrapalhei com o percentual que aparecia na tela, no início.

Mas quando finalmente eles começaram a responder, baixou um silêncio... Claro que às vezes uma pergunta era feita em voz alta pra mim, outros reivindicavam meu auxílio imediato, ou da estagiária.

Eles estavam ansiosos com a divulgação do resultado final [esta *survey* foi realizada no dia da entrega das avaliações de final de ano] e isso acabou tumultuando um pouco no final. Apesar disso, algumas meninas se dispuseram a responder depois de comemorar a aprovação com os colegas.

Até um menino muito tímido e com muitas dificuldades na escrita, digitando no estilo catamilha conseguiu responder. Muitas vezes ele respondeu "não sei", mas fez a tarefa até o final. Acho que foi significativo pra ele participar junto com os demais. Até então o próprio computador parecia assustá-lo.

Não sei ao certo quantos responderam, porque quando um terminava já chamava outro colega da turma. Acho que posso recuperar esse dado pela lista de chamada de hoje.

Quero dizer ainda que gostei muito da experiência e, como já te disse antes, estou aprendendo muito sobre metodologia de pesquisa contigo. Valeu!
(Lúcia Barcelos, dezembro de 2007)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, Miriam et ali. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: Unesco 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2008.

ALMONACID, C., LUZÓN, A.;TORRES, M. Cuasi Mercado Educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Chile, v. 16 n. 8, p. 1-47, abr. 2008. Disponível em: < <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n8/v16n8.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2008.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands La Frontera**: the new mestiza. San Francisco, Aunt Lute Books, 2007.

APPLE, Michael W. **Educating the “Right” Way**: markets, standards, god, and inequality. New York; London: Routledge Falmer, 2001.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2002a.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo, Editora Forense Universitária, 2002b.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2000.

BAKER, Judith. Trilingualism. In: DELPIT, Lisa (Org.). **The Skin That We Speak**: thoughts on language and culture in the classroom. New York: The New Press, 2002.

BEJARANO, Cynthia. **¿Qué Onda?**: urban youth culture and border identity. Arizona: University of Arizona Press, 2007.

BARBIANI, Rosângela. Mapeando o Discurso Latino-Americano Sobre Juventude(s). **Revista Textos e Contextos**, Porto Alegre, v.6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://caioba.pucrs.br/face/ojs/index.php/fass/article/view/1051/3237>>. Acesso em: 26 jan. 2008.

BETTIE, Julie. **Woman Without Class**: girls, race, and identity. Berkeley, Los Angeles; London: University of California Press, 2003.

BICKEL, R.; Maynard, A. **Group and Interaction Effects with No Child Left Behind** : gender and reading in a poor. appalachian district, education policy. Analysis Archives, Local, v. 12, n. 4, Jan. 2004. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n4/>>. Acesso em: dia mar. 2008.

BOURDIEU, Pierre. As Contradições da Herança. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e Subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997. P. 7-17.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **The Urbanization of Rural Dialect Speakers**: a sociolinguistic study in Brazil. New York: Cambridge University Press, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministro **Fala Sobre parceria Público-privada, 22-Aug-2007**: portal. Disponível em:< http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/pa_rce_ri_a_publico_privada.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: < <http://www3.data.pr.ev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10639.htm> >. Acesso em: 26 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Anísio Teixeira**. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Perguntas Frequentes**. Disponível em:< http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=13>. Acesso em: 26 jan. 2008.

BROWDER, Laura. **Slippery Characters**: ethnic impersonators and american identities. North Carolina: The University of North Carolina Press, 2000.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**: relatório. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf>. Acesso em: 26 maio 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o Saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **Espacio Público, Crítica y Desacralización en el Siglo XVIII**: los orígenes culturales de la revolución francesa. Barcelona; Gedisa Editorial, 1995.

CRAIDY, Carmem M. **Meninos de Rua e Analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médi-cas, 1998.

DA MATTA, Roberto. **A Casa e a Rua**: espaço e cidadania, mulher e morte no Brasil. SÃO PAULO: Brasiliense, 1990.

DAVIES, C.A. **Reflexive Ethnography**: a guide to researching selves and others. Routledge: Hardcover, 2007.

DOMINGUEZ SANTOS, Rufino. **Migración Indígena Binacional México – Estados Unidos**. Disponível em: < <http://fiob.org/771>>. Acesso em: 26 jan. 2008.

DUBET, François. As Desigualdades Multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 17, p. 5-19, 152, maio/ago 2001.

DUBET, François. Mutaciones Institucionales y/o Neoliberalismo? In : FANFANI, Emilio T. (Org.). **Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Paris: Unesco, 2004.

DUBET, François. Quando o Sociólogo quer Saber o que é Ser Professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 5, p. 222-31, maio/ago. 1997.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EMERSON, Robert M. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. Chicago: University Of Chicago Press, 1995.

FARIA, Natalia. **As Escolas Devem Pagar aos Alunos que Tiram Boas Notas**. Disponível em: <http://avido2.blogspot.com/2008/08/o-fim-das-notas-sucesso-para-todos.html>. Acesso em: 03 ago. 2008.

FERGUSON, Anne. **Bad Boys**: the public school in the making of black masculinity. Mi-chigan: University of Michigan Press, 2001.

FLORI, Priscilla Matias. **Desemprego de Jovens**: um estudo sobre a dinâmica do mercado de trabalho juvenil brasileiro. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FOLEY, Douglas. **Learning Capitalist Culture**: deep in the heart of tejas. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990.

FOLEY, Douglas. **The Heartland Chronicles**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press/PENN, 1995.

FONSECA, Cláudia. **Quando Cada Caso NÃO é um Caso**: pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, setembro de 1998. (Mimeo).

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Sujeitos e Conhecimento**: os sentidos do ensino médio. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Ensino Médio, 5 e 6 de junho de 2003. (Texto digitado).

GEERTZ, Clifford. "Estar lá, Escrever aqui." **Revista Diálogo**, Brasília, v. 3, n. 33, p. 58-63, 1989a.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989. 1989b.

GONZALES, Norma. **I am My Language**. Arizona: University of Arizona Press, 2001.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **?A Dónde Vamos?** Disponível em: <<http://pulsocritico.com/pulsodocs14.htm>>. Acesso em: 04 ago. 2008.

JOHANNPETER, Jorge Gerdau. **Fala Apresentada no Seminário Educação de Qualidade Para um Brasil Melhor**: 21 abr. 2008, organizado por João Dória. (Comunicação oral).

JOVENS do Século XXI. **Data Folha**, São Paulo, 2008.

LA JORNADA, México. ADITAL, maio 2007. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=ES&cod=7697>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

KENNY, Lorraine Delia. **Daughters of Suburbia**: growing up white, middle class, and female. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2000.

KEYETV. Disponível em: <<http://www.keyetv.com/mostpopular/story>>. Acesso em: 04 jun. 2008.

KOZOL, Jonathan. **The Shame of the Nation**: the restoration of apartheid schooling in America. New York: Three Rivers Press, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LASSITER, Luke Eric. **The Chicago Guide to Collaborative Ethnography**. London-Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

LEMOS, Míriam Pereira. Uma 'nuvem negra' sobre a razão: breve ensaio sobre etimologia e o paradigma africano. Porto Alegre, 2001. (Mimeo).

LEMOS, Míriam Pereira . À Porta da Rua. IN: BARRETO, Adriana Mena. **Adolescência**: um problema de fronteiras. Porto Alegre: APPOA, 2004. P. 162-174.

LEMOS, Míriam Pereira. **Ritos de Entrada e Ritos de Saída da Cultura da Rua**: um estudo sobre jovens moradores de rua de Porto Alegre. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LUTTRELL, Wendy. **Pregnant Bodies, Fertile Minds**. New York; London: Routledge Press, 2003.

MEIER, Deborah et ali. **Many Children Left Behind**: how the no child left behind act is damaging our children and our schools. Boston: Beacon Press, 2004.

MÉXICO en resistencia: México para los mexicanos. Disponível em: <<http://mexicoenresistencia.blogspot.com/>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

NKOUATCHET, Raoul Nkuitchou. La Précarité de L'emploi au Service de la Prospérité du Fast-Food: precarious jobs for the prosperity of fast food. Evry, France: **Sociologie du Travail**, Paris, v. 47,n. 5, p. 470-484, oct./déc. 2005. Disponível em: <<http://france.elsevier.com/direct/SOCTRA/>>. Acesso em: 12 set. 2007.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil**. Genebra, Suíça: OIT, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. Reflexões Sobre Ética na Pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PELEM, Miriam. **Metodologia de Pesquisa**, 2001. Disponível em. <<http://miriampel em.pb works.com/Metodologia%20de%20pesquisa>>. Acesso em: 26 jan. 2008.

PÓLIS; IBASE. **Juventude Brasileira e Democracia**: participação, esferas e políticas públicas: relatório final. São Paulo: Instituto Pólis, 2005.

PÚBLICO. Disponível em: <<http://dunazulx.spaces.live.com/blog/>>. Acesso em: 26 jan. 2008.

SEELKE, Clare Ribando. Afro-Latinos in Latin America and Considerations for U.S. Policy. CONGRESSIONAL RESEARCH SERVICE (CRS), Texas, 1 may 2008. **Reports and Issue Briefs**. Texas: University of Texas at Austin, 2008.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. mimeo. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia,

realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ: RJ, setembro de 1995.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Aces-so em: 18 jun. 2008.

SPOSITO, Marília. **Juventude e Educação**: as interfaces entre a educação escolar e a educação não formal. Trabalho apresentado no “II Simpósio sobre Juventude, Violência, Educação e Justiça: o processo educativo destinado a adolescentes em conflito com a lei no Brasil e nos Estados Unidos”. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2006. (Texto digitado).

STATESMAN. Disponível em: <<http://www.statesman.com/news/content/news/stories/local/06/05/08>>. Acesso em: 06 maio 2008.

THOMPSON, Gail L. **Through Ebony Eyes**: what teachers need to know but are afraid to ask about African American students., San Fransisco, Jossey-Bass, 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Um Novo Paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2007.

U.S. **Census Bureau**. Disponível em: <http://www.census.gov/>. Acesso em: 12 set. 2007.

U.S. Department of Education. **The “No Child Left Behind” Act**: reauthorization of the elementary and secondary act legislation and policies ebsite, July 11 2002a. Disponível em:<www.ed.gov/offices/OESE/esea/>. Acesso em: 25 jul. 2008.

U.S. Department of Education. **The “No Child Left Behind Act of 2001**: executive Summary (Updated). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 2002b.

U.S. Department of Education. **Comments by Secretary Paige to the Commonwealth Club of California**, march 12 2003. Disponível em: <www.ed.gov/02-2003/03122003a.htm>. Acesso em: 25 jul. 2008.

U.S. Department of Justice. **Bureau of Justice Statistics**. Disponível em: <<http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/>>. Acesso em: 25 jul. 2008.

VALENZUELA, Angela. **Subtractive Schooling**: US-Mexican youth and the politics of caring. New York: SUNY, 1999.

VALENZUELA, Angela et ali. Introduction to the Special Issue: no child left behind (nclb) and minority youth: what the qualitative evidence suggests. **Anthropology & Education Quarterly**, Washington, DC, v. 38, n.1, p. 1-8, 2007.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. A Utilização de Métodos Qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 2, n.1, p. 1-15, 2001.

VÍCTORA, Ceres G.; KNAUTH, Daniela R.; HASSEN, M. Nazareth A. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VINOVSIS, Maris A. **History and Educational Policymaking**. Hardcover: Yale University Press, 1999.

WALLIS, Claudia; STEPTOA, Sonja. How to Fix no Child left Behind. **Time Magazine**, New York, 04 jul. 2007. Education Special Report, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/blog/nclb.pdf>>. Acesso em 26jan. 2008.

WEISS, Robert S. **Learning From Strangers**: the art and method of qualitative inter-view studies. Pensilvannia: Free Press, 1995.

WHITE House. **Fact Sheet**: no child left behind, jan. 8., 2002. Disponível em: <www.whitehouse.gov/news/releases/2002/01/20020108.html>. Acesso em: 25 jul. 2008.

WHITE House. **Transforming the Federal Role in Education so that no Child no Child is Left Behind**, dec. 12 2001. Disponível em: <www.whitehouse.gov/news/releases/2001/12/20011212.html>. Acesso em: 25 jul. 2008.

WHITTY, G. **Teoría Social y Política Educativa**: ensayos de sociología y política de la educación. Madrid: Pomares, 2000.

WILLIS, Paul. **Learning To Labor**: why working class kids get working class jobs. New York: Columbia U Pr., 1981.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário de Pesquisa com Jovens em Porto Alegre, RS

Questionário disponível em:

<http://www.surveymonkey.com/s.aspx?PREVIEW_MODE=DO_NOT_USE_THIS_LINK_FOR_COLLECTION&sm=1iJXt%2fRyXhlcgUNBBHUIGzgOnnbwhh%2brn5e8xFIBvGs%3d>. Último acesso em: 12 jul. 2008.

ANEXO 2 – Questionário de Pesquisa com Jovens em Austin, Texas

Personal Information

Male Female

How old are you? _____

Race

White

African American

Asian

Latino

Other – Please describe _____

What city were you born in?

What city do you live in now?

School Information

What grade are you in?

Do you like your school? Why?

What the importance of the school in your life?

Does your school meet your expectations?

Does your school care about what the students think?

Do your classes help you plan your long-term goals?

What is the purpose of school for you?

What do you think makes a good school?

What do you think makes a good teacher?

What is your best academic subject?

What is your most difficult subject?

Do you think you are a good student? Why?

What is one word that describes school for you?

Work/ Job

Do you have a job?

If Yes (If no, go to question 6)

What is your job?

How many hours you work? Day_____Week_____

How old were you when you had your first job?

Why did you start working?

Why do you have a job now?

If No

Would you like to have a job now?

What does "work" mean to you?

Does your school make you better prepared to work? Why?

Goals

What are your long term goals?

What type of job would you like to do after you finish school?

What do you like to do when you are not in school?

What motivates you?

What upsets you?

List three things you would like to change in your life:

List three things you would like to change in your school:

List three things you would like to change in your world:

Social programs

Are you currently involved in any special groups (art group / music group / church group / work training / drug treatment / social skills / sports)

Please describe the group or groups you are currently involved in.

Have you been involved in any special groups in the past?

Please describe the group or groups you were previously involved in.

If you have never participated in any special groups, would you like to?

What kind of group would you like to be involved with?

Does your school provide any special programs for you to be involved in?

What do you think about the groups for young people? What type of groups do you think should be available?

ANEXO 3 – Grupos Focais em Poa⁴⁴

Perguntei se eles pudessem viver sem a escola, eles viveriam ou não. Responderam que “depende”, pois se pudessem trabalhar sem precisar da escola e ganhar dinheiro, muito dinheiro, como vendendo CDs, eles fariam, mas viriam para a escola estudar só coisas que gostam. Um disse gostar muito de ciências, outro de matemática e ali falaram de novo da competência dos professores e a coisa boa que alguns passam. Perguntei se gostavam de aprender. Disseram que sim e que uma coisa boa esse ano que passou foram as aulas de teatro, apesar de todo o trabalho que o professor os fez passarem. Vinicius disse gostar muito de trabalhar com mapas. As gurias disseram que gostaram de tudo. Reclamaram da falta da professora de espanhol e que muitas outras professoras entraram na sala. Uma disse detestar teatro, por causa da exposição pública.

Eles não demonstraram efusivamente que a educação é fundamental para ser alguém, ter um bom futuro, ter uma profissão. Eles falam que a escola é boa, que ajuda na comunicação com as pessoas no trabalho, mas que não ensina uma profissão. O Marcelo, por exemplo, disse que ele trabalha (ou trabalhou) num açougue e que precisava aprender os tipos de carne, um filé de um patinho e isto a escola nem sabe fazer, não saberia ensinar. O Lucas falou que usava a matemática para fazer cálculos de troco ou de reposição de material, mas disse que gostaria de seguir a “carreira” do pai que consertava bicicletas; até tentou, mas seu pai morreu antes de passar a ele tudo o que sabia e, por isso, Lucas diz que não conseguiu progredir.

Sobre sonhos, projetos de vida

- Ser gerente de frente de caixa em supermercado, é difícil, mas sonha não custa nada, infelizmente só sobem os puxa-sacos;
- O sonho é ter um emprego que dê para me sustentar bem, sermos melhor do que somos hoje e não depender do pai e da mãe.
- Arrumar um emprego, comprar uma moto.
- Não sou de imaginar o amanhã, nem sei se vou estar vivo. Posso morrer amanhã...
- Tem que ter esperança e lutar para alcançar aquilo que desejo, conseguir me sustentar, não depender de alguém.
- Não sei ainda meu projeto de vida. Quero ser o patrão e mandar em todo mundo.
- Quero ter um emprego bom, ter minha casa e me sustentar.
- Para ter um emprego bom e ter tudo o que eu quero, sem depender de ninguém, sem estudo ninguém tem um bom emprego.”

Os meninos foram unânimes em colocar a importância da escola, seja como um espaço de socialização, para ficar, se ocupar, encontrar as "minas" (“é tri, tem umas mina boa lá”) e os conhecidos. Em geral, apontaram que a escola serve para “aprender” (citando por

⁴⁴ Os nomes dos jovens e programas foram trocados e suprimidas as informações que pudessem prejudicar a eles/elas ou aos programas sociais e escolas.

exemplo, as diferentes matérias), “estudar”, “ter um futuro”, “ser alguém na vida”. Aprofundando um pouco mais a discussão eles se referiram à utilidade da escola relacionada-a com situações cotidianas, como pegar um ônibus, ou habilidades como desenhar.

A respeito da relação entre escola e trabalho ou mercado de trabalho, ficaram claras duas definições: a escola é importante para adquirir as habilidades necessárias a qualquer emprego (um deles citou que a sétima série é uma exigência mínima para qualquer qualificação), a escola é uma exigência e o principal critério para disputar e conseguir bons empregos (segundo eles, se não fosse uma exigência para o trabalho, a maioria não iria). Os cursos profissionalizantes também contariam bastante na obtenção de uma vaga de emprego (um dos adolescentes disse que “curso bom pra conseguir emprego é informática”), mas segundo eles, na escola não têm acesso a estes cursos.

Alguns deles apontaram que quando eram mais novos não valorizavam a escola, mas que quando começaram a crescer acabaram percebendo a sua importância. Na fala dos meninos internos da FASE, ficou bem explícita a valorização progressiva da escola a partir do ingresso na instituição.

Segundo os adolescentes, é melhor ter a escola do que não ter, o que acontece é que eles iniciam o ano estimulados e, no decorrer, se cansam de ver as mesmas coisas. Citaram que quando estão de férias sentem falta da escola, mas que depois não querem ir mais, pois “enjoam”, não gostam de alguns professores, mas também lembraram que há os bons professores. Reclamaram da merenda, “o governo dá tudo”, [a escola] “ganha dinheiro do governo” [e] “a merenda é sempre a mesma coisa”. Um dos adolescentes lembrou ainda das reclamações dos professores: “as professoras têm que mudar, falam que ganham pouco e tão com vários carrão furioso”. Um menino que está na FASE reclamou da falta de aula, de professores e de material, disse que a diretora perguntou aos adolescentes internados se eles estavam precisando de alguma coisa, ao que estes teriam respondido: “de tudo”.

Eles referenciaram a “perseguição” dos professores que os marcam por fazerem bagunça. Também citaram como um dos motivos de evasão, tanto da Escola como de cursos, o encontro com rivais, os “contras”, de outras regiões ou outros “bondes”, ou simplesmente os que querem “pegar” no final da aula. Aliás, a violência no espaço da escola foi bastante referenciada, creio que fica mais fácil pensar em rivalidades, de alunos contra alunos, de alunos contra funcionários ou professores e o contrário quando os últimos não sabem lidar com os adolescentes e até quando os agredem. Em uma das falas não houve diferenciação pelo adolescente de uma justificativa de agressão praticada contra um funcionário, da de uma outra qualquer (este adolescente recebeu a sua medida de PSC por lesão corporal, depois de se vingar, junto com um amigo, do guarda de uma escola que o havia agredido, ele ainda contou de uma situação em que eles haviam jogado uma “bomba” na escola). Em outra situação relatada por um adolescente, este conta que em sua escola um aluno havia quebrado uma cadeira na cabeça da professora e que a escola não teria feito nada (como chamar a polícia) para o aluno.

As rivalidades entre os adolescentes seria um fator que prejudica o aprendizado, uma vez não podem se concentrar nas questões escolares, como nos exemplos em que teriam repetido o ano e até sido expulsos em função de brigas. Eles disseram que em todos os lugares tem algum adolescente que sempre quer ser “malandro”, provocando por impicância. Em alguns casos a rivalidade está relacionada com o pertencimento a outros grupos (“bondes”). Em um dos casos, o adolescente preferiu não frequentar mais o curso pra não “dar bolo”.

Apesar das críticas, a escola parece ser bastante significativa, mesmo com as dificuldades.

Um dado importante é que ficou implícito nas falas que eles valorizam o fato de se sentirem exigidos pela escola, mesmo que não tenham um bom desempenho.

Profa B: É diferente porque? É melhor ou pior?

Estudante 3: Nas escolas que eu já estudei são só ensinamentos e aprendizagens. Aqui oferecem outras coisas em cada grupo de trabalho. Pra gente que é de rua, é melhor estar aqui do que na rua se drogando. É isso professora, tá bom já!

Profa B: O que é ensinamento diferente Estudante 3?

Estudante 3: É quando ajuda o cara a fazer cursos para um dia pegar trabalho melhor (se esconde dizendo que está com vergonha)

Profa A: O que mais vocês acham que a escola poderia ter para ajudar os jovens?

Estudante 2: Poderia ter mais cursos.

Estudante 1: Poderia ter pessoas novas, diferentes nas escolas.

Estudante 2: Curso de informática com mais duração, para quem fizesse o curso tivesse um aprendizado melhor.

Profa A: E os outros? O que acham?

Estudante 1: Poderia ter curso de culinária.

Profa A: Já teve culinária na escola, vocês gostaram?

Estudante 1: Foi legal. Era legal, depois o cara comia tudo o que fazia!

Estudante 2: Curso de padaria também é bom. Já tem no (outro programa social), podia ter aqui na escola.

Profa A: Porque tu achas que as pessoas não querem fazer padaria no (outro programa social)? Gostariam de fazer aqui na escola?

Estudante 2: Antes de conhecer a escola eu achava o (outro programa social) legal. Depois que vim para escola comecei a gostar mais daqui. A gente passa toda a manhã juntos, começa a conversar, trocar experiência. Eu queria ficar na escola a tarde também, mas tenho que ir para o (outro programa social). Lá a gente dorme e fica sem fazer nada. Aqui na escola o cara vem, estuda, faz papel, cerâmica, esporte, tem informática também. Acho legal!

Profa B: Nas outras escolas tinham outras coisas? Cursos, esportes...Todos vocês já estudaram em outras escolas.

Estudante 2: Não, nas outras escolas não tinham estas coisas.

Estudante 3: Aqui é a sétima escola que eu estudo.

Profa B: Como as outras 06 escolas eram? Tinham outra coisa que não só ensinamento?

Estudante 3: Não, elas eram mais para estudo. Na verdade o estudo tem que estar em primeiro lugar, depois se deve fazer cursos.

Estudante 2: Para os professores eu acho que primeiro vem o estudo, eles acham que os cursos estão em segundo lugar. Mas os cursos são importantes para currículo. Para eles (professores) tem que avançar o ano.

Estudante 3: Para fazer cursos tem que avançar ano.

Profa A: O Tchê é um projeto social. Vocês conhecem outros projetos sociais que estão disponíveis para vocês?

Estudante 1: [cita dois programas ligados à cultura]

Estudante 2:[cita um programa de assistência social/abrigagem]

Estudante 1: [cita um programa de bolsas]

Profa A: Vocês conhecem bem todos estes programas?

Estudante 5: Alguns: [cita o programa de abrigagem e o Tchê, sócio-educativo]

Estudante 1: [cita programas do governo federal] O Agente jovem, o Pró-jovem.

Profa A: Quais vocês acham que realmente funciona? O que estes projetos / programas ajudam de fato na vida de vocês?

Estudante 1: [cita o programa de bolsas] e o Pró jovem.

Estudante 2: O [de abrigagem]. Quem não se firma vai ter que sair dali. Pode ficar até 18 anos e depois pode ir para uma República.

Profa A: Como é esta questão de fazer 18 anos e não ter mais o Programa?

Estudante 2: Faz 18 anos e aí não tem mais, não é de menor. Quando é de maior aí não tem mais história. Quando é de maior pode já pode por si, aí não precisa mais abrigo.

Estudante 1: Depois dos 18 anos, completou o tempo que ficou ali, dão uns meses para tu conseguir alguma coisa, daí tem que se organizar para sair.

Estudante 2: Se teve bom comportamento até ganha um tempinho mais.

Profa B: Algum de vocês está perto de completar 18 anos?

Estudante 1: Eu.

Profa B: Como tu estás sentindo esta chegada dos 18 anos? Será que vais ter mais tempo no [programa tal]?

Estudante 1: Se me derem tempo eu nem vou querer, o que eu mais quero é sair dali.

Profa B: Para onde tu vais? O que tu estas pensando em fazer?

Estudante 1: Eu quero entrar na bolsa, conseguir fazer alguma coisa.

Profa B: Tu queres falar Estudante 4? Levantastes o braço.

Estudante 4: Não eu não quero falar.

Estudante 2 chama estudante 5 que está dormindo.

Estudante 5: Tô com sono e não quero falar.

Profa A pergunta como está o curso de padaria que o Estudante 5 está fazendo no Tchê.

Estudante 5: Estou fazendo curso nas terças, quartas e sextas.

Profa B: Quanto tempo estás na rede Estudante 5? Quanto tempo estás na escola? No Tchê? Estes espaços te ajudam?

Estudante 5: Lembra que quando entrou na escola foi muito bem recebido, faz dois ou três meses. Na escola é diferente?

Estudante 2: Tem acompanhamento do jeito que tu é.

[Neste momento, os estudantes queixam-se do atendimento feito em alguns programas, em especial pelos técnicos do serviço. Este, e outros trechos foram omitidos neste sítio público]

Profa A: Vocês conversam com as pessoas na escola, no Tchê, no abrigo?

Estudante 1 : A gente conversa mas não adianta.”

Anexo 4 – Escrita d@s Educador@s-Pesquisador@s

Eu tenho alunos que trabalham (no mercado informal) e tenho outros que procuram e não encontram. A postura dos dois grupos diante da vida é a mesma, é o cansaço, é um déjà vu.

Eu concordo com o professor Paulo Carrano sobre a necessidade de uma maior formação, uma oferta maior de ensino médio, mas o currículo da escola tem que ser outro, a direção é para um outro lado. O trabalho deveria ser pensado como a possibilidade de concretizar a invenção, a imaginação do novo. A gente precisa encontrar o furo da bala! Dione.

Trabalho, tempo e subjetividade certamente são categorias de análise que não devemos nos afastar para organizarmos com consistência uma reflexão sobre o trabalho contemporâneo e a constituição de sujeitos. Considerando que os jovens dos quais falamos estão atravessados por um imaginário social que desconstitui o lugar do trabalho: para "eles" não tem lugar nunca! Como podemos estruturar alternativas que viabilizem um "lugar" para estes sujeitos? Trabalho e tempo atuam entrelaçados e agem sobre a produção de subjetividade. Trabalhar pressupõe modo de ser e de viver, quando isso não se viabiliza, como fica a sociedade do desemprego? Será que a saída não está em rever a lógica do trabalho ser a única forma de acumular riquezas? Como redistribuir tempo, riqueza e trabalho em uma sociedade capitalista? Será que existe de fato algum meio de inserir os jovens no mercado de trabalho ou nos conformamos com alternativas pouco efetivas e inclusivas? É preciso reinventar o trabalho! Viver é brincar, amar, dormir, cantar, sonhar e também trabalhar. Precisamos reinventar para os nossos jovens possibilidades de vida, entre elas o trabalho. Nisto a sociedade precisa estar comprometida, não há mais trabalho para todos, mas estamos todos nesta sociedade! É preciso nos associarmos também no campo das idéias para na prática operar com mais efetividade. Guilene.

Acredito inicialmente que devemos "sonhar" e a seguir correr atrás deles. E um desses sonhos, sem dúvida, é de que as políticas públicas de inserção de nossa juventude no mundo do trabalho estejam articuladas, costuradas com os currículos escolares. Isso possibilitaria aos estudantes construir seus conhecimentos com mais significado, autonomia, tendo mais visão do mundo do trabalho e podendo assim, construir, planejar projetos para suas vidas, ao longo dos anos escolares. Enquanto isso for utopia, vamos olhar, focar diretamente para nossa realidade. Há de haver uma maneira, de começarmos as mudanças, mesmo que inicialmente um "Projeto Piloto" que mostre como é importante por exemplo um jovem que está fazendo curso com bolsa na Carris, ter o olhar, acompanhamento da escola e da empresa, estaríamos começando um movimento de ressignificação destas políticas. Este jovem, a escola e a empresa, com certeza ampliariam seus olhares, (ressignificação). Essas políticas não podem ter "prazo determinado e empregos de faz de conta", como diz Paulo Carrano. Devem ser políticas que possibilitem que nossos jovens tenham chances de se inserirem de "fato no mundo do trabalho", formal ou informal. Cida.

“Passando rapidamente os olhos nas respostas dos alunos ao questionário, preocupou-me o fato de desvalorizem a cultura como algo importante para a vida. Que conceito de cultura estamos "construindo" na escola? Margareth”

Estamos em várias encruzilhada e: talvez uma das principais seja esta: cultura. Houve uma variação muito significativa em relação ao tema. A cultura de boa parte dos nossos alunos não é a nossa, porque os referenciais, as matrizes e os interesses divergem em razão das classes sociais. Trata-se de uma questão real. A partir do momento em que questões culturais são colocadas como um fator educativo (e aqui seja no ensino formal ou fora do mesmo, e constituído nos diversos agentes e cenários sociais em que os alunos se formam), temos de reconhecer tais diferenças, sob pena de tentarmos acessar

informações sem o acesso devido.

Esse é um problema sério. Queremos que a nossa cultura seja a prevalente? Sim, queremos, por vários motivos, desde os pessoais até o reconhecido fato de que o mundo e, portanto, os diversos eixos de exclusão irão tomar como referência não a cultura dos alunos, mas outra, de privilégio social, começando pela escrita e pela linguagem.

Por outro lado, estamos formando alunos sem termos acesso às suas culturas, para as quais - e isso é relevante - as matrizes são distintas e esse [é um dos efeitos de uma pedagogia social na qual a fruição da cultura assumiu, para tais gerações o mesmo efeito reducionista e de consumo que associamos a qualquer outro objeto.

Cultura, nesse sentido, passa a ter a mesma significância e significado de possuir ou não um tênis de marca, o boné "must", o sexo on line. Sem envolvimento, sem sentidos maiores, as chaves de acesso estão bloqueadas, e o entendimento de tal fato, se pode nos chocar, é, provavelmente uma das chaves de acesso para tais entendimentos em relação aos nossos jovens.

Você não frui, você consome a cultura. Cultura virou rap. Hilton”

Para mim a discussão sobre cultura na escola sempre foi uma questão muito difícil, mas central na minha pesquisa sobre meninos (as) em situação de rua. Os antropólogos, sobretudo os clássicos, sempre nos levaram a buscar uma autenticidade no conceito de cultura, o que acabava por romantizar a diferença. No entanto, os diferentes, assim como nós, por vezes estão enredados em relações de poder perversas, que oprimem, subjagam e excluem. Definir cultura não é uma tarefa fácil, mas o espaço de intervenção deve fazê-lo, os professores devem se perguntar quais são os valores que definem a prática educativa como uma prática específica, decidir se irão tolerar discutir e problematizar aquilo que lhes causa aversão ou se irão rechaçar de antemão alguns temas que “não podem” ser discutidos em sala de aula. Acho que é possível buscar um meio termo entre as diferenças que as desigualdades sociais produziram, principalmente quando nos empenhamos em produzir uma prática educativa significativa, em pensar o espaço escolar como um espaço específico em que os alunos possam expressar sua diferença, mas também aprendam com outras diferenças. A escola também deve ensinar o aluno a ser igual, e a não reproduzir a exclusão a que está submetido por seus valores e sua condição. Cultura é um tema difícil, mas deve ser discutido.

Eduardo Martinelli.

A educação escolar hoje, não está muito diferente do que era nos anos 70, quando iniciei minhas atividades pedagógicas. O que eu quero dizer com isto?

As dificuldades são as mesmas: escolas desprovidas de recursos, grade curricular e carga horária que não corresponde à realidade dos educandos e das educandas, encastelamento do sistema escolar, construção de muros para que a sociedade não veja o que acontece lá dentro, ausência de avaliações do sistema de ensino – real, verdadeiro, que não mascare o dia-a-dia, com a participação da comunidade envolvida – enclausuramento da Escola como impulsionadora de conhecimento e centro de aprendizagem por questões burocráticas e administrativas, jovens sem esperança e, o mais grave, professores desmotivados, sozinhos, sem sonhos.

O desafio é o mesmo, fazer do ato pedagógico uma mágica de criação, protagonismo e emancipação.

ANEXO 5 – Entrevistas com Especialistas e Técnicos Sociais

Angelina Vargas

Acreditas que a educação escolar está preparando os jovens para quê?

Os jovens estão sendo preparados para corresponder as expectativas dos burocratas na educação: são números, sem identidade. O que vale são planejamentos perfeitos para mostrar a gestores, intenções – que nunca se concretizam.

Existe um bom diálogo entre os trabalhos feitos na tua comunidade e as escolas do entorno? Pergunto se há uma real integração com a educação escolar ou, para a maioria das escolas os programas sociais ainda estão "do lado de fora"?

Há muros e conflitos. Há uma Escola que desconhece a realidade de seu entorno e há um povo que se vira, como pode, para se defender dos ataques impostos pelo sistema de exclusão.

O que tu ouves enquanto principais queixas dos jovens em relação às escolas (independente de serem municipais ou estaduais)?

As Escolas estão lá. Eu só vou lá porque tenho que ter um certificado para poder trabalhar mais tarde” “Quando eu posso eu “mato” aula e, se pudesse “matava” os professores também.

Quanto aos programas sociais que acompanhas, qual a principal demanda dos educadores/técnicos que atuam nos mesmos? Ou quais os principais problemas enfrentados pelos programas?

A carência de aperfeiçoamento, de jornadas de estudo, de qualificação permanente;

A falta de recursos materiais e físicos para desenvolver planejamentos eficazes;

A interrupção de programas por término de projetos e por falta de recursos financeiros

Palavras finais:

Desculpem-me companheiros educadores por demonstrar estas constatações.

Pareço amarga e incrédula quanto ao que se está fazendo com a nossa Educação, mas minha luta continua.

Acredito em projetos e pesquisas como estas que estamos fazendo.

Acredito na mágica da criação, acredito na palavra que desperta e engravida.

Acredito nas sementes que estamos plantando.

Tudo que digo, me identifica.

Entrevista com Juarez Dayrell, professor da UFMG e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG. <www.fae.fmg.br/objuventude>. Concedida dia 30/10/07, por skype. (transcrição a partir das anotações da pesquisadora)

Professor, pensando em JUVENTUDE(S), EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS, qual a mega questão que se coloca no Brasil hoje para pensarmos em políticas sociais que efetivem a construção de projetos de vida para os jovens brasileiros? Ou, que articulação é necessária entre educação escolar e programas sociais voltados para os jovens em situação de vulnerabilidade social no Brasil atual?

Irei responder a esta questão com base na recente pesquisa Nacional do Ação Educativa, da qual participei, coordenada pela professora Marília Sposito. Foram analisados vários programas sociais para a juventude nas regiões metropolitanas do país. Entre vários aspectos analisados, o objetivo era entender qual o impacto dos projetos sociais na vida dos jovens.

Entre as análises, algo que nos chamou a atenção, foi justamente este ponto aqui colocado. Existe um paradoxo muito interessante, ao mesmo tempo que muitos dos programas sociais se colocam como à parte da escola, desconhecendo o que acontece nestas, assim como a escola desconhece o que acontece nos programas, eles tendem a reproduzir a forma escolar. Há um predomínio da forma escolar na maioria dos programas: alguém que ensina, num lugar fechado, com conteúdo, uso de quadro, etc.

Há uma obrigatoriedade de frequentar a escola para participar do programa, mas não há a construção de uma relação positiva com as escolas. Na maioria dos casos, isto constroem um discurso 'duplo' e contraditório em relação à escola para os jovens.

Crescem os programas sócio-educativos para jovens, a chamada educação não-escolar. Entretanto, nem uma nem outra dá conta de contruir nos jovens habilidades básicas de estudo, reflexão. Não há constância nos projetos sociais que permitam esta construção.

Parece que o grande nó é justamente construir um sentido para a educação escolar, ou seja, como a escola pode ensinar com sentido.

Porque a escola é a política universal, de maior constância, mas tem significado pouco na vida dos jovens.

As pesquisas nacionais mostram que os jovens chegam ao Ensino Médio sem hábitos mínimos de estudo, de concentração, sem as habilidades básicas de reflexão. Não há um "aprender a aprender" na escola que permita que estes alunos mantenham esta habilidade pelo resto da vida.

Muitas vezes os programas não têm continuidade, sistemática, simplesmente acabam para o jovem. O desafio posto aos projetos sociais é justamente este, o de analisar qual o impacto que está conseguindo junto aos jovens e qual a articulação com a escola.

Por fim, temos que ter cuidado quando lidamos com estas classificações: escolar, não escolar. Cuidado para não reforçar um discurso de dicotomia entre escola e projetos sócio-educativos, pois, na verdade, elas acontecem na simultaneidade na vida dos jovens.