

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**

**JOVENS ESTUDANTES POBRES:  
significados atribuídos às práticas pedagógicas  
denominadas inovadoras por seus professores**

**Análise de Jesus da Silva**

Belo Horizonte  
2007

**Análise de Jesus da Silva**

**JOVENS ESTUDANTES POBRES:  
significados atribuídos às práticas pedagógicas  
denominadas inovadoras por seus professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Sub-Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação e Cultura

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>: Maria Amélia Gomes Castro Giovanetti

Belo Horizonte  
2007

DA SILVA, Analise de Jesus

JOVENS ESTUDANTES POBRES: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores

Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2007  
398 p.

Tese (doutorado) UFMG.FAE

1. Jovens Estudantes, Práticas Pedagógicas Inovadoras, Pedagogia das Juventudes

Análise de Jesus da Silva

**JOVENS ESTUDANTES POBRES:** significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Sub-Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação e Cultura

---

Profa. Dra. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (Orientadora) – UFMG

---

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

---

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

---

Prof. Dr. Paulo César Rodrigues Carrano

---

Profa. Pura Lúcia Oliver Martins

---

Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade – Suplente

---

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão - Suplente

**Às professoras e aos professores que partilham saberes e sabores  
com as jovens e com os jovens que conheço,  
com aqueles que não conheço,  
com aqueles que se conhecem e  
com aquelas e aqueles que ainda não se identificam.**

**Aos quatro professores e aos 44 jovens estudantes que confiaram em mim e  
partilharam comigo seus saberes, durante nossas conversas, nesta pesquisa.**

**Aos meus amores: Ramón, João Pedro e Paulo com quem partilhei tão pouco  
minha presença física enquanto pesquisava.**

## AGRADECIMENTOS

À Amelinha, minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, por partilhar comigo seus saberes, sendo uma parceira sempre disposta a me estimular e, principalmente, a percorrer novos caminhos, ouvir com interesse e ânimo todas as questões, dúvidas e problemas que surgiram durante o processo de reflexão. Pela compreensão ativa dos momentos de maiores desafios pessoais pelos quais passei, pela orientação que ultrapassa a tese, bem como o imenso carinho nos momentos de dificuldade e de dor. Pela alegria de trabalharmos juntas.

Aos membros da banca examinadora Eliane Ribeiro Andrade, Geraldo Magela Pereira Leão, Juarez Tarcísio Dayrell, Leôncio José Gomes Soares, Paulo César Rodrigues Carrano e Pura Lúcia Oliver Martins por partilharem comigo seus saberes construídos em suas pesquisas nas temáticas de Movimentos Sociais, Educação de Jovens e Adultos, Didática, Juventude, Formação de Professores e Políticas Públicas nesta apresentação da tese que construí.

Às minhas amigas Ângela Dalben, Áurea Damasceno, Regina He(Lena), Rosa Vani que sabem, tanto quanto eu, como foram parceiras no processo de construção desta tese.

Aos integrantes do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – gestão de agosto/2002 a maio/2005, pela partilha e pelo incentivo na construção e na proposição de políticas públicas para a educação da juventude que está estudante no ensino regular noturno, em especial aos conselheiros estudantes, pais e mães de estudantes.

Aos jovens e às jovens pobres integrantes de movimentos juvenis por buscarem, à sua maneira, a construção de relações entre juventudes e escola promotoras de um outro mundo possível, em especial aos da Ação Agente Cultura Viva, do Grupo Cultural D.vEr-CidaDe CuLtural e do Coletivo HipHop Chama.

Aos trabalhadores em educação das escolas das Regionais Administrativas e da Secretaria Municipal de Educação, pelo reconhecimento da relevância deste trabalho e pela colaboração em sua realização.

Aos integrantes do Fórum de Entidades e Movimentos Juvenis da Região Metropolitana de Belo Horizonte e do Fórum Mineiro de EJA, em especial ao Fórum Metropolitano de Educação de Jovens e Adultos, pelo reconhecimento da necessidade do debate que envolve as temáticas da juventude.

Aos funcionários da FaE, em especial aos da pós-graduação e aos dos departamentos, pelo carinho, pelo préstimo e pela atenção.

Aos professores e às professoras da FaE, dos três departamentos, que acompanharam a construção desta pesquisa, desde a sugestão de bibliografias, passando pela cessão de espaços físicos para o estudo, até a indicação de procedimentos.

Aos jovens e às jovens estudantes universitários, integrantes dos Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas e Observatório da Juventude; do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na UEMG. A todos, pelo carinho, pela convivência, pela amizade e pela partilha de saberes, em especial aos jovens estudantes Fernanda Vasconcelos Dias, Pedagogia; Henrique Gonçalves Rodrigues, Ciências Sociais; Milton Lira, Belas Artes, Habilitação em Gravura; Pedro Caldeira do Couto e Silva, Ciências Sociais na UFMG e Ramon Coelho de Souza, Pedagogia na UEMG, por tudo isso e pelo tratamento das fotos, pela montagem das tabelas, pela conferência da bibliografia, pela tradução.

Aos meus avós e à minha mãe que, com muito esforço e com muita alegria, investiram em meus estudos e que sempre sonharam que um dia eu, jovem, mulher, negra, estudante, pobre seria “uma doutora”, *in memoriam*.

Aos meus filhos, que, se assim o desejarem, também eles serão “doutores”, pela compreensão da educação como direito.

## **FÁBULA AFRICANA**

*O macaco e o peixe*

*Numa bela manhã, um macaco passeava à beira de um rio quando percebeu que um bicho estranho estava dentro da água.*

*Mas como o macaco nunca tinha visto um peixe, pensou que aquele bicho estava se afogando e fez de tudo para ajudá-lo.*

*Tentou pegar o peixe uma vez, mas ele escapou de suas mãos.*

*Tentou outra vez e, novamente, ele escapou.*

*Desesperado, tentou novamente e desta vez conseguiu pegá-lo.*

*O peixe pulava, pulava e pulava, tentando se soltar, mas o macaco, convencido de que estava o bem para ele, não o deixava escapulir.*

*O macaco pensava: “se ele cair na água novamente, pode morrer”.*

*Pouco tempo depois, o peixe parou de se mexer e, nesse momento, o macaco pensou:*

*”Cheguei tarde demais!*

*O pobrezinho não agüentou e morreu afogado”.*

*Adaptação de Pilar Espí*



## RESUMO

Esta pesquisa investigou significados atribuídos por jovens estudantes, com idades entre os 14 e os 24 anos de idade, pobres, às ações desenvolvidas por seus professores no cotidiano escolar, que se desenrolam em sala de aula, e são denominadas por estes como "práticas pedagógicas inovadoras", em escolas do turno da noite, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no Programa Escola Plural. Essa questão central emerge da afirmação de professores de que o jovem estudante não adere ao emprego de "aulas inovadoras". Numa abordagem de pesquisa qualitativa, foram entrevistados 44 sujeitos jovens estudantes pobres e quatro professores desses jovens, no Ensino Fundamental. Foram realizadas entrevistas individuais e coletivas. Os 44 jovens estudantes e os quatro professores são sujeitos vinculados a quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Aulas dos quatro professores foram observadas e analisadas. Também foi realizada análise documental de material solicitado à Secretaria Municipal de Educação, aos estabelecimentos de ensino e a grupos de pesquisa, e seus resultados foram incorporados nesta pesquisa. Dentre os achados desta investigação, dois se destacam. O primeiro deles é a quase inexistência da abordagem das vivências dos sujeitos jovens estudantes pobres no contexto geral das escolas onde esta pesquisa se desenvolveu. O segundo achado é o elevado número de jovens estudantes que não pertencem a coletivos, quer culturais, esportivos ou religiosos. A maioria dos jovens entrevistados não tem inserção em nenhum tipo de movimento coletivo. Apontando em resposta à questão central destacamos duas possíveis considerações. A primeira é que, em sua grande maioria, os jovens entrevistados aderem às "aulas diferentes". A segunda consideração é a existência, não de um, mas de vários significados atribuídos pelos sujeitos jovens. Tais significados são mobilizadores desses sujeitos em relação à vivência das práticas pedagógicas inovadoras propostas por seus professores. No decorrer desta investigação, foi constatada a escassez de bibliografia concernente a jovens estudantes sem inserção em movimentos coletivos.

Palavras-Chave: Jovens estudantes, Práticas Pedagógicas Inovadoras, Pedagogia das Juventudes.

## **ABSTRACT**

This research investigates the meaning attributed by young students, with age between 14 and 24 years old, poor, to the activities proposed by their teachers on everyday school life, which take place on the classroom, and are denominated by the teachers as “innovative pedagogical practices”, in schools with the night-time classes, in Belo Horizonte, and the educational theory applied in called “Escola Plural”. This central question emerges from the statement, by the teachers, that the young student does not take part in those “innovative classes”. With a qualitative perspective of research, there were interviewed 44 poor young students and four of their high-school teachers. Individual and collective interviews were carried out. The 44 young students and the four teachers are of four different schools from the Belo Horizonte’s Educational System. Classes of the four teachers were observed and analyzed. Were also analyzed documents provided by the City’s Education Secretariat, by the schools and by research groups, their results were incorporated in this research. Among the findings of this investigation, two are to be highlighted. The first is that an approach related to the life experiences of the poor young students is almost inexistent in the general context of the schools where this research took place. A second finding is the high number of young students that do not take part in any collectivity, neither cultural, nor sportive, nor religious. The majority of the young people interviewed do not belong to any kind of collective movement. Pointing in response to central question we highlight two possible considerations. The first consideration is that the great majority of the young people interviewed do adhere to the “different classes”. The second consideration is the existence of, not one, but various meanings attributed by the young students. These meanings are what move them in relation to the experience of the innovative pedagogical practices proposed by their teachers. During the accomplishment of this research we notice the shortage of bibliography concerning young students without insertion in collective movements.

Key-words: Young students, Innovative Pedagogical Practices, Youth Pedagogy.

**LISTA DE FIGURAS**

QUADRO 1 Esquema de funcionamento básico proposto por Bobbitt .....68

GRÁFICO 1 Aumento da taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 24 anos..221

## LISTA DE TABELAS

TABELA1 Demonstrativo do número de escolas com funcionamento no noturno, com oferta de ERN e com jovens estudantes	33
TABELA 2 Ensino noturno de agosto a novembro de 2004 por gênero, faixa etária, cor e inserção no trabalho .....	145
TABELA 3 Perfil dos jovens estudantes entrevistados por faixa etária, residência, ofício e situação das famílias.....	147
TABELA 4 Número total de usuários da internet.....	184
TABELA 5 Números da participação juvenil em movimentos coletivos por escola observada .....	225

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIDS - Acquired Immunological Deficiency Syndrome – Síndrome de Deficiência Imunológica Adquirida

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BH - Belo Horizonte

BPIJBH - Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte

CCNM - Centro de Convergência de Novas Mídias

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CMDCA - Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente

CMEBH - Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

DATASUS - Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde

DIEESE - Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos

DJ - Disc Jockeys

DSDR - Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos

EB - Educação Básica

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EMSLC - Escola Municipal Senador Levindo Coelho

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ERN - Ensino Regular Noturno

ES - Educação Superior

FAE - Faculdade de Educação

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

GECCE - Gerência de Cadastro e Estatística Escolar

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN/LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024/61 – 5692/71 – 9394/96

MINICOM - Ministério das Comunicações

MINC - Ministério da Cultura

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

NASA - National Aeronautics and Space Administration

NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PEA - População Economicamente Ativa

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

POLIS - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRODOC - Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Humana

RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil

Rede ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância

Rede - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Rede.lê - Rede de Inclusão e Letramento Digital

RM - Região Metropolitana

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SGE - Sistema de Gestão Escolar

SIM - Sistema de Informações de Mortalidade

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública

SindUTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SUS - Sistema Único de Saúde

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund – Fundo de Emergência das Nações Unidas para a Criança

URBEL - Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

USP - Universidade de São Paulo

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 O PERCURSO METODOLÓGICO .....	
26	
2.1 Inovação: em busca de conceituação .....	27
2.2 O campo da pesquisa .....	31
2.3 Chegando aos professores .....	34
2.4 “O rei está nu”: contradições da prática pedagógica entre a busca do caminho e o pedido de socorro .....	38
2.5 Chegando aos jovens estudantes.....	42
2.6 Abordagem qualitativa .....	43
2.7 Instrumentos para coleta de dados .....	45
3 O LUGAR É A ESCOLA.....	47
3.1 Escolas Pedagógicas: abordagem histórica.....	48
3.1.1 <i>Das comunidades primitivas até a escola tradicional</i> .....	54
3.1.2 <i>Escola tradicional</i> .....	60
3.1.2.1 <i>Pós-Revolução Industrial</i> .....	65
3.1.3 <i>A Pedagogia Renovada</i> .....	69
3.1.4 <i>A escola Tecnicista</i> .....	73
3.1.5 <i>A Escola Crítico-Reprodutivista</i> .....	76
3.1.6 <i>A Escola Crítico-Social dos Conteúdos</i> .....	85
3.1.7 <i>A Escola dos Conflitos Sociais</i> .....	89
3.1.8 <i>A Escola libertadora ou problematizadora</i> .....	92
3.2 Formação de professores .....	97
3.3 Como a Rede Municipal gestou o filho que não reconheceu.....	101
3.3.1 <i>I Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte</i> .....	102
3.3.2 <i>De dia de estudo a horário pedagógico e eleições: construção coletiva</i> .....	104
3.3.3 <i>Projeto político-pedagógico na Rede</i> .....	107
3.3.4 <i>Colegiado e assembléia escolar</i> .....	109
3.4 Mas, então, o que é a Escola Plural?.....	115
3.5 A instituição escolar no turno da noite .....	127
3.6 Saindo do lugar: as insatisfações emergindo .....	139
4 “O CARA” É O JOVEM .....	14
1	
4.1 O jovem que está estudante.....	144
4.2 Juventude é categoria construída .....	151
4.2.1 <i>Juventudes</i> .....	153

<b>4.2.2 Juventude como momento do desenvolvimento humano.....</b>	<b>155</b>
<b>4.3 Olhar negativo a respeito da juventude .....</b>	<b>156</b>
<b>4.3.1 Representação da delinqüência.....</b>	<b>163</b>
<b>4.3.2 Juventude e ditadura militar .....</b>	<b>164</b>
<b>4.3.3 Juventude pobre.....</b>	<b>167</b>
<b>4.3.4 Questões gerais espelhadas na juventude .....</b>	<b>173</b>
<b>4.4 - Ambigüidades e arbitrariedades de uma definição etária.....</b>	<b>174</b>
<b>4.4.1 Juventude e idades.....</b>	<b>179</b>
<b>4.5 Redes de juventude .....</b>	<b>183</b>
<b>4.5.1 Redes de juventude são redes sociais.....</b>	<b>185</b>
<b>4.5.2 Redes virtuais e redes humanas.....</b>	<b>190</b>
<b>4.6 Juventude e trabalho.....</b>	<b>196</b>
<b>4.6.1 Educação e trabalho como processo de formação humana da juventude.....</b>	<b>207</b>
<b>4.7 Juventude e cultura .....</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	
<b>4.8 Protagonismo juvenil: que país é esse?.....</b>	<b>231</b>
<b>4.9 A busca por uma condição juvenil humanizada .....</b>	<b>234</b>
<b>5 O CARA CERTO NO LUGAR CERTO - Relação Juventude e Escola .....</b>	<b>235</b>
<b>5.1 Semelhanças e diferenças entre Educação de Jovens e Adultos - EJA e Escola das Juventudes .....</b>	<b>237</b>
<b>5.2 Aspecto geracional.....</b>	<b>258</b>
<b>5.3 Cultura escolar .....</b>	<b>264</b>
<b>5.4 Formação de professores para trabalhar com a pedagogia das juventudes.....</b>	<b>278</b>
<b>5.5 Humanização do currículo e das relações .....</b>	<b>280</b>
<b>5.6 Demandas do professor para o trabalho.....</b>	<b>282</b>
<b>5.7 A construção da identidade juvenil e a construção da autonomia no espaço escolar .....</b>	<b>288</b>
<b>5.8 Projeto político-pedagógico .....</b>	<b>291</b>
<b>5.9 Currículo inovador.....</b>	<b>295</b>
<b>5.10 Pedagogia das juventudes .....</b>	<b>298</b>
<b>5.11 Compartilhamento de saberes e de vivências .....</b>	<b>300</b>
<b>5.12 A inovação possível .....</b>	<b>306</b>
<b>5.13 Relação Juventude e Escolas .....</b>	<b>312</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>317</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>329</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>376</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir refere-se à tese de Doutorado JOVENS ESTUDANTES POBRES: **significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores**<sup>1</sup>.

A proposta é desvendar, discutir, buscar uma compreensão da complexidade dos **significados atribuídos por jovens estudantes com idades entre os 14 e os 24 anos de idade, pobres, às ações desenvolvidas por seus professores no cotidiano escolar, que se desenrolam em sala de aula, e são denominadas por estes como "práticas pedagógicas inovadoras"**, em escolas do turno noturno, na Rede Municipal de Educação, em Belo Horizonte, no Programa Escola Plural.

Trabalhar com significados representa desafios. Buscamos GATTI (2004), para nos auxiliar na explicitação da importância desse caminho

Percebe-se uma nova sensibilidade nos pesquisadores em relação à educação enquanto processo social e cultural, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujo sentido se cria nas relações que permeiam suas práticas, seja em nível de sistemas, seja em nível das escolas, salas de aula, dos alunos, professores, pais, etc. Transverso a isto, temos a consideração das mídias, das normas, das crenças, dos valores extrínsecos. Os pesquisadores mostram rupturas de certezas e parece que se abre um novo ciclo de perspectivas.

<sup>2</sup>A intenção que norteou esta pesquisa com jovens estudantes pobres e sua relação com a escola, por meio da partilha de saberes, facilitada pelas práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores, é a de contribuir na construção de um “olhar acadêmico e social” a respeito da juventude estudante pobre, marcado pela positividade. “Olhar” este que ofereça elementos teóricos e que fundamente a ação dos educadores, visando à superação de uma visão estigmatizada e preconceituosa a respeito dessa juventude.

<sup>1</sup> Sempre que a questão central desta tese for citada utilizaremos o recurso de negritá-la.

<sup>2</sup> Ao longo do texto, o leitor encontrará fotos de jovens estudantes pobres. Essas fotos estarão sempre como marca d'água e, portanto, clareadas. Um dos objetivos dessa escolha é que a presença desses jovens seja visível em todo o texto. Outro é preservar-lhes a identidade.

Esta pesquisa foi realizada junto a jovens que vivem situações que podem representar empecilhos para a sua permanência na escola e para a efetivação da sua construção de conhecimentos, nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental, no noturno, em escolas do Programa Escola Plural. E, para chegar a essa delimitação, houve toda uma trajetória, que apresentamos de maneira sintética.

Dos 24 professores com que trabalhamos na pesquisa de Mestrado, oito disseram-nos que, apesar de abordar em sala de aula, assuntos ligados às vivências dos estudantes<sup>3</sup> com os quais trabalhavam, utilizando-se de manifestações culturais próprias daqueles estudantes, ouviam, com relevante frequência, queixas que revelavam a insatisfação desses jovens estudantes quanto ao trabalho que esses professores denominaram de “práticas pedagógicas inovadoras”.

Segundo esses professores, a reação que obtinham dos jovens estudantes com os quais trabalhavam era surpreendente para eles, e os levava a uma total incompreensão desse fenômeno. Segundo eles, os estudantes, diante de suas propostas de práticas pedagógicas inovadoras, diziam que: “Isso não é aula!”; “Se eu soubesse que hoje era isso eu não vinha na escola!”; “O professor está enrolando!”; “Pra ouvir música eu ficava na minha casa!”, e muitas outras manifestações de insatisfação.

Dentre os professores que disseram desenvolver ações às quais denominavam inovadoras<sup>4</sup>, alguns avaliavam que tais iniciativas não encontravam adesão dos jovens e há, também, aqueles que avaliavam que tais ações são o grande diferencial que, pelos resultados obtidos, têm garantido a permanência e o sucesso escolar dos jovens com que trabalham. A fala dos professores entrevistados aponta o questionamento sobre as razões que fazem com que, mesmo experiências que anunciam algo de inovador, tentativas de aproximação entre a vivência escolar e a vivência cotidiana do estudante jovem pobre, ainda encontrem mais resistência do que adesão. Essa constatação amplia a importância e a justificativa da pesquisa deste tema.

---

<sup>3</sup> Entendemos que a palavra "estudante", com o significado de pesquisador, construtor de conhecimento, sujeito da partilha de saberes é mais adequada à concepção educacional com a qual nos identificamos e, portanto, utilizaremos somente esta palavra na construção de nosso texto. No entanto, manteremos a palavra "aluno", quando se tratar de depoimento dos sujeitos desta pesquisa.

<sup>4</sup> Essa expressão sempre veio acompanhada ou explicando exemplos que envolviam música, dança, jogos, grafiteagem, teatro.

Diante dos depoimentos enfáticos desses professores, começamos a interrogar as razões desse comportamento pelos estudantes. Com que concepção de escola e de aula trabalham para focalizar o trabalho com música, com dança, com teatro, com as letras de música de seu estilo preferido? Enfim, por que o trato de questões vivenciadas por eles no cotidiano era chamado de “não aula”? Que vivências anteriores faziam com que eles classificassem assim essa prática de seus professores?

O pesquisador italiano Alessandro PORTELLI<sup>5</sup> (1997) avalia que o narrador busca sentido no passado para dar sentido à sua vida. Para ele, a memória cria significações. Para o autor, ao trabalhar com as fontes orais, o pesquisador precisa ter compreensão de que elas nos contam não apenas o que o sujeito da pesquisa fez, mas também o que ele queria fazer, o que ele acreditava estar fazendo e o que ele agora pensa que fez. “Neste sentido, o que mais interessa é a significação, a subjetividade do narrador”. Citamos aqui Portelli, por encontrar sintonia com o pensamento desse pesquisador, ao entender que a escuta dos sujeitos em entrevista permite ouvir mais sobre os significados do que sobre os eventos.

Concordando com essa reflexão, buscamos, nesta pesquisa, as razões que levaram os jovens estudantes pobres do ensino noturno a construir sua concepção de aula, de aula inovadora e, conseqüentemente, sua concepção de Educação.

Avaliamos que o cotidiano escolar pode e precisa ser visto como um espaço coletivo de aprendizagem. Nele adultos professores e jovens estudantes aprendem a identificar, respeitar e reconhecer aspectos que são fundamentais para a construção da identidade desses sujeitos e das alternativas apontadas por eles para dar respostas aos desafios da existência humana.

Em pesquisa divulgada, ABRAMOVAY e CASTRO (2003), ao tratarem especificamente do Ensino Médio e, portanto, de jovens, ressaltam que nesse nível de ensino se dá pouca atenção aos aspectos que promovem a cidadania e enfatizam que entre professores e estudantes são comuns relatos referentes a vários tipos de discriminação, entre eles a discriminação racial. Podemos afirmar que a história e as culturas negras estão presentes nos quatro

---

<sup>5</sup> Alessandro Portelli é uma das maiores autoridades no tema da História Oral. Ao estudar uma produção sua, na disciplina “Tópicos Avançados de Pesquisa I”, com o Professor Doutor Luiz Alberto Gonçalves, encontramos reforço em seu pensamento para pensar o melhor percurso metodológico. Ele falava de História Oral e nós pensávamos na escuta aos jovens estudantes pobres.

estabelecimentos de ensino onde pesquisamos. Entretanto, apesar da presença massiva de jovens estudantes negros que observamos na entrada e saída das aulas, nas salas de aula, nos pátios e nas entrevistas, podemos também afirmar que a valorização e o reconhecimento dessa história e dessas culturas não são os desejáveis para contribuir com a garantia dos direitos aos sujeitos jovens estudantes negros. Então, os estabelecimentos de ensino e o sistema que os subsidia não reconhecem e não acolhem as culturas e a história de seus sujeitos negros no cotidiano.

Fazemos tal afirmativa por constatar a inexistência nesses estabelecimentos de ensino de ações constantes e contínuas de valorização, de fortalecimento e de reconhecimento da diversidade cultural pautada na etnia, embora reconheçamos os movimentos dos professores, dos gestores públicos, da sociedade civil para que se implemente de forma efetiva o previsto na legislação pertinente que busca responder às demandas dos movimentos sociais<sup>6</sup>. A organização escolar, o currículo e a gestão, embora, repetimos, haja avanços, sustentam ainda mecanismos que excluem, embora veladamente, os jovens negros da escola.

Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP(2002), baseado em pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/PNAD (2002), aponta para uma estreita relação entre a realidade sócio-econômica e o insucesso dos estudantes negros em seu aspecto de exclusão. Esse estudo divulga uma média de 5,3 anos de estudo para a população negra, enquanto a população branca tem 7,1 anos. Analisada a faixa da população negra entre os 15 e os 17 anos, quanto à frequência escolar, o mesmo estudo aponta um índice de 78,6% abaixo da média do país.

Dos 44 jovens estudantes pobres com os quais convivemos nas entrevistas, 95% deles e delas são negros e negras. Dos 04 professores, uma é negra. Ao registrar nesse texto a experiência vivenciada algo emerge diante de nós com muita nitidez e queremos trazer a relevância da temática da raça. Acreditamos na importância e na seriedade dessa questão. Nessa perspectiva, não a abordamos como seria necessário por entender que isso deva ser feito

---

<sup>6</sup> Sugerimos a leitura do Parecer 083-04 e da Resolução Nº 003-04 ambos aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH, em 20/11/2004 e que tratam das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. [cmebh@pbh.gov.br](mailto:cmebh@pbh.gov.br)

com profundidade teórica e com responsabilidade social e o tempo de que dispusemos não nos possibilitou fazê-lo como acreditávamos que devesse ser feito. Fizemos escolhas!

Destacamos, aqui, nossa compreensão de que este não é um texto onde se pretendam aprofundar as especificidades raciais, de gênero, de religiosidade, de orientação sexual e outras que implicariam novos contornos para nossa pesquisa. Entretanto, num país com 20% de população jovem, como o Brasil, segundo o Censo IBGE 2000, com 17.015.771 mulheres<sup>7</sup>, representando 49,91% deles e com 16.210.910 negros, representando 47,55% deles avaliamos que o trato não aprofundado e detalhado desses recortes seria uma postura leviana, e optamos por não o fazer nesse trabalho.

Segundo a Reforma de Revisão nº 3, de 1994, que alterou o artigo 12, parágrafo 4º, inciso II, alínea “a”, da Constituição Brasileira de 1988, todo brasileiro, desde que descendente de cidadãos de um Estado que adote o jus sanguinis, tem direito de solicitar outra nacionalidade não perdendo nenhum direito com relação à nacionalidade brasileira. Esse é o caso de filhos ou netos de portugueses, italianos, alemães, suíços... Também nós, os afrodescendentes, estamos aí incluídos. Entretanto, sabemos que as condições de entrada no Brasil, para nossos antepassados, foram diferentes – aos africanos aqui foi imposta a condição de escravos e os europeus se mantiveram trabalhadores livres – e promoveu-se a desagregação do negro de maneira constante e deliberada.

O africano trazido para o Brasil e obrigado a assumir a condição de escravo sofreu desagregação comunitária e familiar, teve imposto o uso da língua do colonizador, foi obrigado, sob coerção física, a romper com sua cultura, com sua religiosidade, com sua identidade. Essa atitude do colonizador objetivava impossibilitar as resistências dos africanos escravizados, pois o rompimento dos laços dos africanos, era um instrumento para a manutenção da ordem escravocrata.

Já aos imigrantes europeus a manutenção desses laços era possível e desejável ao governo brasileiro. Dessa forma, mantinham livremente sua língua, sua cultura, sua religiosidade, sua identidade.

---

<sup>7</sup>A jovem psicóloga, Especialista em Direitos Humanos das Mulheres e em Saúde e Sexualidade de Adolescentes e Jovens, Débora Oliveira, tem textos publicados no site da Rede Jovens Brasil – Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos - DSDR - [www.redejovensbrasil.org.br](http://www.redejovensbrasil.org.br), nos quais as temáticas de gênero, saúde sexual, saúde reprodutiva e direitos humanos são abordadas.

Observa-se, então, que a afirmação de que a Reforma de Revisão nº 3, que garante a requisição do benefício de dupla nacionalidade beneficia igualmente a todos os brasileiros é falsa, pois os afro-descendentes no Brasil possuem referência de origem continental: Viemos todos da Mãe África! Então, como nós, negros e negras brasileiros, não sabemos, na maioria absoluta dos casos, de qual dos países africanos viemos, temos direito à dupla nacionalidade, mas não temos como exercer esse direito. Portanto, ele nós é negado.

Nessa perspectiva, numa tentativa de reconhecer a identidade racial dos jovens estudantes pobres negros e dos professores negros que com eles constroem a partilha de saberes, utilizamos em nosso trabalho nomes de países africanos lembrando suas origens, sua história e suas culturas, na busca do reconhecimento de sua identidade racial e para preservar sua identidade pessoal.

O material, ora apresentado, compõe-se desta Introdução, que corresponde ao *Capítulo 1*, seguida por quatro capítulos, e encerra-se numa busca de conclusão possível. Nesta *Introdução*, enunciamos a questão central e apresentamos a estruturação da tese.

No *Capítulo 2*, tratamos de *O percurso metodológico*, e enunciamos a origem do tema. Falamos, também, do que se reformulou e do que se ampliou pautado em nosso projeto de tese. Explicitamos a abordagem de pesquisa utilizada quando estivemos no campo, em contato com os sujeitos, aplicando os instrumentos. Apresentamos, ainda, os eixos que buscamos para a análise dos dados coletados.

No *Capítulo 3*, tratamos da *Escola*, isto é, do “*lugar*” onde fomos buscar os sujeitos com os quais dialogamos em nossa pesquisa. A partir da concepção de escola como o conjunto das manifestações educativas pautadas numa determinada concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação e, portanto, manifestações intencionais, que se expressam no cotidiano que envolve os sujeitos em um determinado espaço, buscamos evidenciar a opção que fizemos pela abordagem histórica das diversas concepções de escolas. Tal abordagem baseia-se na defesa de que o olhar histórico aqui lançado visa a analisar semelhanças e diferenças entre as diversas concepções de escolas, as práticas desenvolvidas e nelas pautadas, e suas funções sociais produzidas pautado em diferentes contextos, em diferentes momentos. Essa análise buscou

colaborar com a focalização das idéias, das propostas e dos fundamentos educativos a partir do local, da organização social e do tempo em que foram propostos, estimulando uma atitude crítica e reflexiva por parte do leitor. Além disso, pretendemos contribuir para a compreensão da prática educativa escolar como uma construção social e, não, como algo dado naturalmente. Assim, objetivamos ampliar as possibilidades de escolhas e de identificação dos sujeitos em relação às “escolas” em que acreditam. Para tanto, buscamos suporte teórico em Arroyo (2000a e 2006), Brandão (1982), BOWLES e GINTIS (1975, 1976, 1982), Cambi (1999), Carvalho (1998), Charlot (1986), Dalben (1998, 2000a e 2002, 2003), Freitas (1997, 2002), Gadotti (2000), Ghiraldelli Jr. (2000a), Hoff (2004), Libâneo (1994, 1999), Luna (1998), Nogueira e Abreu (2004), Nogueira e Nogueira (2004), Manacorda (1989), Martins (1989, 1983, 1985, 1996, 1998), Martins (2002), Mesnard (1974), Mizukami (1986), Pérez Gòmes (1992, 1995), Petitat (1994), Saviani (1982, 1985, 1991), Sebarroja (2003), Schön (1973, 1983) e Silva, TT (1999b), Veiga (1988, 1991, 1996, 1998, 2003) dentre outros.

No *Capítulo 4*, tratamos da condição juvenil do sujeito que está estudando com o qual dialogamos neste texto. Tratamos do “cara”. Procuramos levantar argumentos que nos ajudem a compreender algumas das inquietações sobre o momento do desenvolvimento humano que é a juventude, os sujeitos que o vivenciam, que são os jovens, a condição juvenil e as situações vivenciadas pelas juventudes contemporâneas, buscando apresentar algumas possíveis leituras de como vivem, o que pensam, quem são, o que fazem e como reagem às situações que se lhes apresentam como problemas e, enfim, o que é ser jovem, em nosso modelo social neste momento histórico. A interlocução com a produção acadêmica apontou-nos o diálogo com Abramo (1994, 1997), Abramovay e Castro (2006c), Andrade (2004), Carrano (2006), Coura (2005), Dayrell (2003, 2005b), De Tommasi e Brandão (2006), Melucci (1992, 1997), Peralva (1997b), Pochmann (2004), Spósito (2003), Spósito e Carrano (2003) e com Withaker (1998). Para tratar desse sujeito, o espaço social escolhido foi a escola. Foi nesse lugar que estabelecemos contato com eles: conversamos com jovens que estão estudando.

Nessa perspectiva, o *Capítulo 5* trata da *Relação juventude e escola*. Aqui tratamos das *relações entre o “cara” e o “lugar”*. Nele, estabelecemos similitudes e diferenças entre a Educação de Jovens e Adultos – EJA e a

Pedagogia da Juventude, abordando o aspecto geracional. Nele, falamos sobre a formação do professor que trabalha com os jovens e sobre as demandas que este professor identifica e apresenta. Aqui, recorreremos aos escritos de Apple e Beane (2001), Apple (1982,1989, 2002), Carrano (2003), Charlot (1992, 2001), Forquin (1993, 1995), Mannheim (1969, 1982), Mead (1971), Carrano e Peregrino (2003) e Da Silva (2002). Trabalhamos a complexidade do processo de construção da identidade juvenil e os reflexos dessa construção no espaço escolar, quando uma prática pedagógica, resultante de um currículo inovador, dê origem a uma Pedagogia da Juventude na qual a partilha de saberes inovadores desenha a relação entre juventude e escola.

Ao final, elaboramos o Capítulo 6, denominado *Considerações finais, onde tecemos aquelas que nos foram possíveis*. Depois passamos às *Referências* e aos *Anexos*.

Em todos os capítulos, além dos(as) autores(as) e pesquisadores(as) que citamos acima e dos muitos outros que serão localizados, ao longo da construção do texto, estabelecemos um diálogo constante e muito prazeroso com os jovens estudantes pobres e com os(as) professores(as) que entrevistamos e com as anotações no caderno de campo das observações das aulas.

Passamos à apresentação do trajeto que fizemos para chegar aos resultados dessa pesquisa, esclarecendo o *Percurso Metodológico*.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Os trabalhos de pesquisa científicos, até há pouco, estudavam a educação, a escola, o ensino, o currículo e outros elementos do processo educativo, ignorando o sujeito estudante, na maioria das vezes. A partir dos anos 90, cada vez mais pesquisadores reconhecem que esse sujeito explicita e atribui diferentes significados às suas experiências. Portanto, buscamos estudar o significado das práticas pedagógicas inovadoras por meio da leitura feita por jovens estudantes e o fazemos ouvindo-os.

**Excluído:** A partir dos anos 90,

Nessa perspectiva, construída pautada em nossas vivências e experiências, tanto em sala de aula, como professora de História, como educadora de EJA, e como formadora de professores, quanto como consultora de formação continuada e em serviço de professores, desde 1983, como presidente do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH, de 2002 até 2005, como integrante do Fórum de Entidades e Movimentos Juvenis da Região Metropolitana de Belo Horizonte, do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, pensamos um projeto de tese que se reformulou e se ampliou.

Quando apresentamos nosso projeto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, pretendíamos pesquisar nove escolas, sendo uma de cada Regional Administrativa<sup>8</sup> da capital mineira. Nessa perspectiva, receberíamos a indicação de 12 jovens estudantes por meio de nove professores, perfazendo um total de 108 jovens estudantes entrevistados. Pensávamos que isso fosse fundamental para termos um retrato da “Rede”<sup>9</sup>, e não ficamos felizes, quando nossa orientadora e outros professores dessa instituição, ligados ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, ao Programa Observatório da Juventude e ao Programa Ações Afirmativas na UFMG, alertaram-nos para a possibilidade de um trabalho academicamente relevante e que não demandasse o contato com esse número de sujeitos na pesquisa. Entendemos,

<sup>8</sup> O município de Belo Horizonte é dividido para fins administrativos em nove Regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

<sup>9</sup> É comum ouvir a expressão “Rede” para diferenciar a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH - de outras redes de educação. Ao longo de nosso texto, por vezes, esta expressão será utilizada para frisar o contexto no qual estamos investigando nossa questão central.

concordamos, mas, naquele momento, não tínhamos ainda a dimensão do que seriam os achados desta pesquisa.

Em fevereiro de 2005, após solicitação, obtivemos da Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Culturas e Saberes Juvenis da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED dados da distribuição do Ensino Regular Noturno - ERN, por Regional Administrativa.

Outra modificação percebida foi a utilização, no projeto de doutorado, do termo “aula inovadora” que cedeu espaço ao termo “prática pedagógica inovadora” na construção deste texto. Além disso, nos depoimentos dos jovens estudantes entrevistados, esses dois termos foram constantemente substituídos por “aula diferente”.

## **2.1 Inovação: em busca de conceituação**

O nome que ouvimos dos professores, na pesquisa de Mestrado, e que trouxemos para cá constituindo a questão central desse estudo de Doutorado, foi “aula inovadora”. Podemos também acrescentar aos nossos referenciais teóricos a contribuição de Carbonell (2002), para quem a definição de inovação como um conjunto intencional e sistematizado de intervenções, decisões e processos que se propõem modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos e práticas educativas é uma definição bastante aceita. Entretanto, o mesmo autor alerta para o fato de ser esta, também, uma definição ampla e que, conseqüentemente, por se prestar a diversas interpretações, está longe da neutralidade. Para esse autor, a inovação decorre de uma prática que objetiva interferir na formação dos estudantes, permitindo-lhes a compreensão da realidade e seu posicionamento em sua integralidade. É, portanto, uma prática que sai do acessório e da aparência.

Esse sociólogo entende que “a mudança gerada pelas diversas inovações, de maneira geral, é difícil e dolorosamente lenta” (CARBONELL, 2002, p. 25). Para ele, uma prática pedagógica inovadora não se ocupa do produto tanto quanto do processo. E, assim como Apple e Beane (2001), ele também enfatiza o envolvimento dos jovens no planejamento do currículo e de outras atividades como práticas diferenciadas, avaliando que esse envolvimento não pode ser utilizado como uma técnica para diminuir o desinteresse, a

evasão, a retenção e a indisciplina, mas, sim, concebido como parte de uma estratégia de garantir a permanência, com sucesso, desses jovens na escola.

Entretanto, desde o primeiro contato, na primeira escola, com o primeiro grupo de estudantes, com uma exceção, ouvimos dos estudantes a expressão *aula diferente*<sup>10</sup> para nomear aquilo que chamamos – utilizando expressão dos professores – de *aula inovadora*.

Buscando esclarecer o que chamaram de *aula diferente*, os jovens estudantes com os quais conversamos nesta pesquisa demonstraram sentir-se intensamente alijados do seu próprio processo educativo, quando mencionaram a metodologia, a dinâmica e as relações que identificam durante suas aulas. Entendemos, e os dados colhidos nesta pesquisa corroboram este entendimento, que os professores que não enxergam seus estudantes no lugar de sujeitos assim agem por não assumir, eles próprios, seu lugar de sujeitos. Não se entendem sujeitos da Educação, embora assumam postura de quem se relaciona com objetos. E, por concordar com essa concepção, negando em sua prática profissional o debate, o estudo, a formação continuada e o espaço coletivo na construção do cotidiano escolar, acabam por ocupar o lugar de objeto.

Diante disso, antes de buscar o **significado atribuído pelos estudantes jovens pobres do ensino noturno da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte às práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores e às quais estes profissionais atribuem o caráter de inovação**, necessitaremos definir com que concepção de inovação esses jovens e seus professores estão trabalhando.

Durante nossos encontros com os jovens estudantes, ouvimos deles e delas que *“diferente é uma aula onde me dá vontade de escutar e de falar também!”*; *“pra mim a aula vai ser diferente se eu aprender alguma coisa”*; *“se o professor quiser saber o que eu gosto sobre a matéria”*; e, ainda, *“se o professor perguntar o quê que eu já sei daquilo que ele vai falar”*; ou *“se tiver alguma coisa que ver com a minha vida, vai ser uma aula diferente”*. Destacamos ainda: *“se o professor estiver preocupado pelo menos um pouquinho em me ensinar alguma coisa, é uma aula diferente, porque eles não estão nem aí!”*

<sup>10</sup> Utilizamos o recurso do itálico para identificar as falas dos jovens estudantes que entrevistamos [nesta](#) pesquisa. O objetivo é demarcar, valorizar e explicitar nosso desejo de fazer a leitura da questão central que nos remeteu a esse texto final pela lente da juventude estudantil pobre. Não fizemos correções gramaticais em suas falas para preservar e garantir o estilo da fala dos jovens entrevistados nesse texto.

Como num dueto, os professores com os quais conversamos disseram-nos que aula diferente “é quando o aluno reconhece o esforço do professor”; “a aula é diferente se eles se dispuserem minimamente a entender o que a gente está feito doido tentando explicar”; e, ainda, “quando eles conseguem entender a relação que existe entre o conteúdo que eu estou dando e a vida deles”. Destacamos: “a aula é diferente de verdade se o aluno se interessar pelo menos um pouquinho por aprender alguma coisa, porque geralmente o desinteresse é total!”

Entendemos que essa capacidade de o sujeito analisar, de maneira diferencial, um mesmo fenômeno, sob óticas tão distintas, aponta para a relevância de uma nova pesquisa que investigue, além do que chamam de inovador ou de diferente, a efetividade dessa inovação ou dessa diferença.

Estudos realizados em diversas partes do mundo vêm mostrando que a escola passa por transformações, no que se refere ao seu papel, à sua função social e à sua identidade. E esse não é um fenômeno restrito a essa instituição, além de envolver todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. É importante atentar para as diferentes vivências e realidades escolares, levando em consideração as vivências de cada professor. Nesse sentido, ao investigar as “práticas pedagógicas inovadoras”, entendemos que todas são ações propositivas existentes no espaço escolar. Entretanto, o objetivo a que se prestam e a concepção que as embasa podem constituir diferenciais definidores de seu resultado no processo educativo dos jovens pobres.

Mesmo com essa denominação, é possível perceber que a noção de “práticas pedagógicas inovadoras”, aqui trabalhada por nós, é a daquelas práticas em que o professor objetiva a partilha de saberes entre ele e o outro sujeito – o jovem estudante. Nessa partilha, constroem-se estratégias, a partir dos conceitos que cada sujeito elabora, para se adaptar e/ou para transformar a cultura em que vive. Importante resgatar, entretanto, que não se trata de estratégias de diminuir a importância e continuar entendendo o conteúdo como o centro do processo educacional. São inovadoras as práticas nas quais os professores utilizam seus conteúdos programáticos, para colaborar na constituição dos jovens pobres como sujeitos, à medida que os próprios professores constituem-se sujeitos adultos, profissionais valorizando suas vivências e reconhecendo vivências e olhares diversos. A inovação não é

atemporal nem abstrata, mas adquire significado quando historicizada e contextualizada.

Nessa perspectiva, chamamos de inovadora a prática pensada como estratégia de recuperação da auto-estima, restabelecadora da confiança, do diálogo e do comprometimento dos diferentes sujeitos com o projeto político-pedagógico. São aquelas que objetivam melhorar as relações no interior do espaço escolar; estabelecer/fortalecer os canais de interlocução entre os sujeitos da comunidade escolar<sup>11</sup>; ampliar a participação dos jovens estudantes; garantir a qualidade social da educação trabalhada. Inovadoras são as experiências que podem agir diretamente nas relações educativas, diminuindo, significativamente, o abandono, a indiferença e o insucesso escolar. São ações que buscam estabelecer vínculos e relações de pertencimento da juventude com relação à escola, transformando a instituição em um ambiente prazeroso e comprometedor para o jovem. São atitudes que buscam evitar a desestruturação das relações, a quebra dos contratos de convivência, o aumento da tensão no espaço escolar. São práticas que buscam recuperar a capacidade de estabelecer interação, rompendo com os obstáculos ao processo educacional, desestabilizando o sentimento de impotência e a diminuição da auto-estima, através do reconhecimento da diversidade.

Por conceber a escola como espaço e local em que o convívio, o exercício da cidadania que se aprende no cotidiano e a prática da solidariedade precisam ser a tônica dominante, entendemos que práticas pedagógicas inovadoras não são saídas mágicas, estratosféricas, mirabolantes. A concepção de práticas pedagógicas inovadoras que construímos é a de práticas pedagógicas que estejam relacionadas à proposta político-pedagógica e, por esse motivo, possuam intencionalidade educativa, estejam relacionadas aos temas e objetivos das disciplinas específicas, pressuponham sistematização e planejamento, por parte do profissional. E, ainda, são práticas pedagógicas que compreendem formas de participação compartilhada dos jovens estudantes nas quais se reconhecem as culturas da juventude. Esse reconhecimento visa, por sua vez, à melhoria das relações no espaço escolar, a transformação da aprendizagem em algo significativo e a criação de estratégias que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses jovens.

---

<sup>11</sup> Entendida, aqui, como profissionais e cidadãos ligados a cada estabelecimento de ensino.

A prática pedagógica inovadora é aquela que é construída a partir das oportunidades de jovens estudantes, pais, professores, grupos comunitários discutirem como esta prática vem sendo desenvolvida e de como deveria ser. A inovação aprende-se pela experiência; não há conhecimentos prévios, obrigatoriamente. Além disso, acreditamos que a inovação se estende a todos, inclusive – e de maneira relevante – aos jovens estudantes, pois colabora com estes para que se entendam sujeitos do espaço coletivo, da política pública e da construção do seu conhecimento. Quanto aos professores, participam, crítica, analítica e reflexivamente, da elaboração, da aplicação e da avaliação da prática pedagógica inovadora.

Entende-se por inovadora a prática pedagógica que serve à concepção educacional que coloca a solidariedade como fundamento da educação. É a prática que entende e acredita que todos os jovens podem aprender, que todos eles e elas sabem alguma coisa, e que cada sujeito é responsável pela sua construção do conhecimento e pela ressignificação dada a esse conhecimento, pois, em síntese, lembrando Paulo Freire (1995), os jovens só aprendem quando tem um projeto de vida onde o conhecimento é significativo para eles. Mas

é o sujeito quem aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. [...] O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado (FREIRE, 1995, p. 188).

Em síntese, a prática pedagógica inovadora é a resposta criativa da Educação – resposta dos sujeitos que a fazem – às realidades da exclusão, da pobreza, da injustiça social e da indiferença. As práticas pedagógicas inovadoras, como a própria inovação, não surgem do nada. São o resultado das tentativas de alguns professores de vivenciarem os pactos e as oportunidades que serão desenvolvidos pela criação de estruturas e condições favoráveis, e de um currículo que proporcione a experiência da inovação.

## **2.2 O campo da pesquisa**

Segundo os dados preliminares do Censo Escolar/GECCE<sup>12</sup>/SMED – Secretaria Municipal de Educação - havia, em fevereiro de 2005, 83 escolas, nas nove Regionais Administrativas que ofertavam ERN, onde se distribuíam 20.044 estudantes em 624 turmas. As Regionais que abrigavam o maior número de estudantes no ERN eram, em ordem crescente, a Nordeste, a Leste, o Barreiro e a de Venda Nova. Também em número de escolas por Regional esta era a ordem.

De posse dessa relação, agendamos reuniões e conversamos com os Diretores e Diretoras de Educação de cada uma dessas Regionais, àquela época, e, a partir dos resultados dessas reuniões, agendamos outras individuais com as Direções das escolas de ERN que tivessem em seus quadros uma maioria ou um número significativo<sup>13</sup> de estudantes entre os 15 e os 24 anos de idade.

Solicitamos, por telefone e correspondência, a todas as escolas da RME/BH as listas de estudantes matriculados naquele ano letivo, no turno noturno. Trata-se do documento Listagem Turma/Número em Ordem Alfabética. Das 83 escolas em toda a Rede Municipal de Educação em Belo Horizonte que ofertavam Ensino Regular Noturno, 68 responderam positivamente encaminhando as listagens. Esse documento traz o nome da escola, da turma e o turno, o nome de cada estudante, o número que lhe será atribuído na turma, a data de nascimento, a idade, o status e observações. A partir da análise das listagens dessas 68 escolas podemos afirmar que 6.513 estudantes dos 12.193 registrados no total, portanto, que 54%<sup>14</sup> deles tinham entre 14 e 24 anos de idade, por ocasião de nossa visita às escolas pesquisadas. Podemos também afirmar que, de acordo com as listagens fornecidas por essas escolas, a média de estudantes por turma é de 31,26%, uma vez que encontramos turmas com variação muito significativa do número de estudantes: a menor delas tinha 12 estudantes e a maior delas tinha 53 estudantes. Ressaltamos que fizemos este

<sup>12</sup> Gerência de Cadastro e Estatística Escolar.

<sup>13</sup> Chamamos de número significativo um percentual não inferior a 40% do total de matriculados no ERN da escola.

<sup>14</sup> Utilizaremos porcentagem na descrição dos achados de nossa pesquisa por concordar com GATTI (2006) que nos informa que “Quanto aos diferentes registros de escolarização, Ferrari (2002, p. 44) comenta que ‘a área de educação poderia dar mais atenção às potencialidades, aos limites e aos métodos relacionados com o uso de dados originados de fontes como os censos, as PNAD’s e os registros escolares. Temo que, com o argumento de livrar-se do quantitativismo e dos problemas relacionados com a utilização das estatísticas educacionais, tenha-se acabado por jogar fora a criança junto com a água do banho. Se assim foi, talvez se possa ainda recuperá-la.’ O mesmo comentário pode ser aplicado quanto ao emprego de quantificação em trabalhos de escopo mais específico, em estudos de dimensão menor.” (p. 32)

contato durante os meses de março, abril e maio e que a quase totalidade das listagens é datada de maio, inclusive as duas citadas acima.

A proporção de escolas em relação a cada Regional foi a que podemos observar na Tabela que se segue:

**TABELA 1**

**Demonstrativo do número de escolas com funcionamento no noturno, com oferta de ERN e com jovens estudantes**

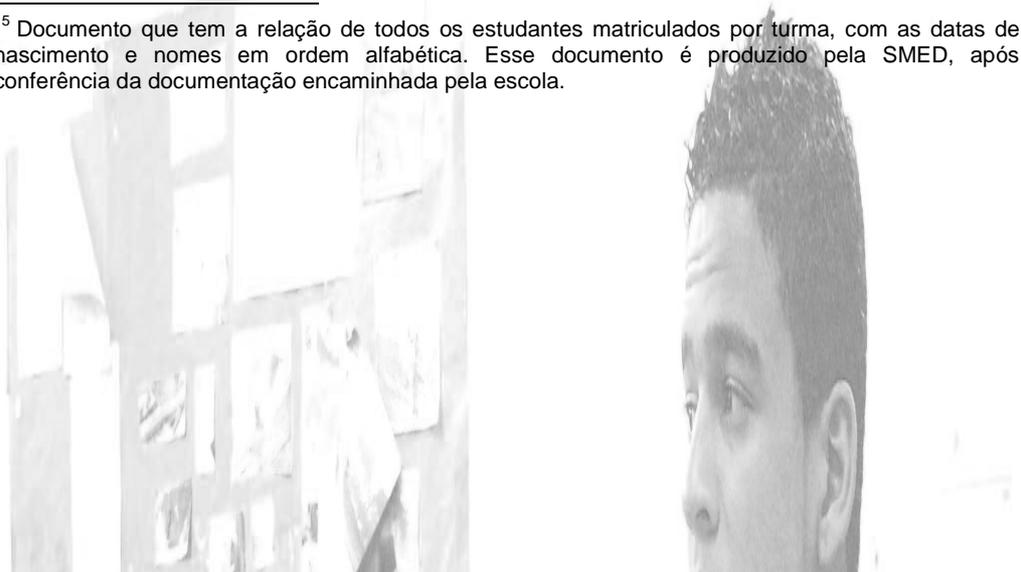
REGIONAL	TOTAL DE ESCOLAS	%	ESCOLAS C/ERN	%	ESCOLAS C/ MAIORIA DE ESTUDANTES ENTRE OS 15 E OS 24 ANOS	%
Barreiro	27	100	13	48	8	61
Leste	17	100	12	70	9	75
Nordeste	30	100	12	40	8	67
V. Nova	29	100	13	44	10	77
TOTAL	103	100	50	48	35	70

Fonte: Censo Escolar/GECCE/SMED-BH.

Da reunião com cada um dos 50 diretores e diretoras de escolas que, por meio das listagens de estudantes matriculados, confirmamos tratar-se de escola com o perfil de estudante do ERN, solicitamos ser encaminhada para reunião com as Coordenações Pedagógicas. Embora possa parecer, tal caminho não reflete excesso de zelo de nossa parte. Ocorre que, no primeiro contato, em 14 escolas houve divergência entre a avaliação de diretor(a), vice e secretária e a resultante dessa com o coordenador(a). Houve situações em que, ao receber comprovação contrária à sua certeza, uma diretora afirmou: "Então, estou dirigindo a escola errada". Muitos outros diretores afirmaram-nos que o perfil das escolas que dirigiam era "de estudantes da Educação de Jovens e Adultos", que eram "pouquíssimos os estudantes jovens" e que "mesmo estes estudantes eram jovens adultos, já por volta dos 30, trinta e poucos anos de idade".

Pautado em nossa comprovação, por meio da Listagem em Ordem Alfabética<sup>15</sup> que recebemos de todas as Secretarias dessas 50 escolas, localizamos, a título de exemplo, em 118 estudantes classificados como tendo o

<sup>15</sup> Documento que tem a relação de todos os estudantes matriculados por turma, com as datas de nascimento e nomes em ordem alfabética. Esse documento é produzido pela SMED, após conferência da documentação encaminhada pela escola.



perfil de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola, 86 estudantes com idade entre os 14 e os 24 anos de idade. Numa das escolas, localizamos uma turma com um total de 53 estudantes, em que 42 deles são jovens com idades entre os 14 e os 24 anos.

Configura motivo para outra pesquisa, o fato de que, em quase metade dessas escolas, os trabalhadores em Educação desenvolvem propostas político-pedagógicas – algumas sistematizadas, outras observáveis no cotidiano – voltadas para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e acreditam que os estudantes jovens são minoria. “Aqui, se tiver uns cinco desses que você quer por turma é muito”, foi o que ouvi de uma professora de Português que trabalha há 12 anos numa dessas escolas. Ao fazer o levantamento, constatamos que, nas quatro turmas de 8ª série com que essa professora trabalha, temos: 19 jovens estudantes num total de 22; 15 num total de 25; 21 num total de 28, e 32 num total de 43. Conforme ouvimos em várias conversas informais, para muitos desses trabalhadores em Educação, o fato de esses estudantes terem vivências de trabalhadores, de paternidade e maternidade, de estarem no turno noturno tira deles a condição de jovens.

Outro tema para a pesquisa pode ser extraído da manifestação da preocupação de nove diretores dessas escolas ao nos dizerem que: “avalio que a atitude da SMED de juntar os mais jovens com os adultos prejudica muito a ambos”. “A gente se prepara para receber um e acaba trabalhando errado com o outro, e ninguém ajuda”. Ao ser informada pelo resultado do levantamento feito por nós sobre a idade dos estudantes com quem trabalha e sobre a idade de um deles, em especial, uma professora tomou de nossas mãos a listagem, e após conferência, comentou: “Nossa, mas como ele é acabado para idade que tem!”.

Depois da conversa com as coordenações pedagógicas, restaram, ainda, 35 escolas a serem visitadas, nas quais nos reunimos com os professores.

### 2.3 Chegando aos professores

Excluído: ¶

Chegamos, enfim, aos professores! E essa chegada foi muito reveladora, pois das 35 escolas em que essa reunião aconteceu, somente em duas não houve candidatos a trabalharem conosco na condição de pesquisado ou pesquisada. Mesmo assim, numa delas uma professora alegou como motivo

para não se candidatar o fato de ser "muito insegura com alguém me observando" e propôs: "se você tirar a parte da observação na sala de aula, eu quero sim". Diante da nossa afirmação de que não poderíamos abrir mão desse instrumento metodológico ela, então, lamentou.

Realizamos reuniões nas 35 escolas que tinham o perfil de estudante apontado por essa pesquisa. Cenas como essas foram abundantes: professores que não se candidatavam, mas incentivavam colegas; sugeriam nomes; lembravam de alguém ausente naquele momento; solicitavam que fizéssemos contato daí a um ou dois dias para uma resposta definitiva; viam dificuldade em indicar jovens estudantes pelo número grande de faltas desses; apresentavam relatos de frustração ao tentar trabalhar com práticas que denominaram, também, inovadoras; disseram não buscar mais por estas práticas, mas reconheceram que cresceram muito profissionalmente, pois aprenderam a construir e a produzir de outra maneira.

Ouvimos, também, o posicionamento de professores que diziam que "gostaria muito de participar, Analise. Mas eu não faço nada de inovador, não. Dou aula, porque é isso que eu sei fazer". Ouvimos, também, de alguns professores: "Concordo com esses alunos: Aula é aula!". Numa dessas situações, em meio a risos, um professor completou, numa franca demonstração de pouca auto-estima, de ausência de sentido na profissão que exerce: "Se tiver novidade, não é aula!".

Entretanto, com uma acolhida ou com outra, ouvimos, em todas as escolas, a solicitação de retorno dos resultados que obtivéssemos nesta pesquisa, o de acordo dos professores quanto à relevância do tema e à necessidade de que seja mais bem compreendido, e a solicitação do convite para a época da defesa de tese.

Em 29 das 35 escolas, onde predominam estudantes entre 14 e 24 anos de idade no ERN, alguém da Direção ou alguém da Coordenação acompanhou nossa conversa com os professores e, em apenas seis delas, houve intervenção daquelas pessoas, sendo que, em quatro, a intervenção foi no sentido de incentivar os professores a participar. Somente em duas ocasiões, a participação de vice-diretoras<sup>16</sup> foi no sentido de lembrar aos professores que os mesmos já tinham muito serviço e que participar da pesquisa significaria mais trabalho para eles. Nessas duas, não houve adesão de nenhum dos

---

<sup>16</sup> Coincidentemente, trataram-se de duas profissionais, ambas na [vice-direção](#) das escolas.

professores. Numa dessas escolas, depois da saída da vice-diretora da reunião, quatro professores nos procuraram em público e disseram que estavam dispostos, mas que, diante da fala daquela profissional, consideravam melhor não insistir. Segundo um deles – de acordo com minhas anotações do caderno de campo – “até mesmo para não prejudicar o seu trabalho, porque a coisa aqui na escola está terrível. A democracia mudou da Rede, Analise!”.

Obtivemos, então, a adesão de 87 professores, pertencentes a 33 escolas: desde escolas com um candidato até escola com nove interessados. Para selecionar os quatro com os quais trabalhamos nesta pesquisa, registramos observações durante a conversa inicial com os coletivos, nas 33 escolas, e aplicamos um questionário<sup>17</sup> aos 87 interessados. Desses, quatro desistiram antes do resultado final; antes do “sim no altar<sup>18</sup>”. Dois foram aprovados em processos de aperfeiçoamento profissional – um no Mestrado e outro no Doutorado –, uma pediu licença para tratamento de saúde e não pretendia retornar à Rede Municipal de Educação, e outra entrou em licença para tratamento de saúde por tempo indeterminado, segundo nos informou o vice-diretor daquela escola.

De posse de 83 questionários preenchidos pelos professores que se ofereceram para participar desta pesquisa, passamos a selecionar os quatro que participaram efetivamente. E como, então, se efetivou esta seleção? Pautado em que critérios os selecionamos? O perfil dos professores selecionados devia expressar a maior diversidade que pudéssemos reunir do perfil do professor da Rede Municipal de Educação que trabalha com estudantes entre os 14 e os 24 anos de idade, no Ensino Fundamental, no turno noturno, no programa Escola Plural, e atuando com práticas pedagógicas nomeadas por eles como inovadoras no trabalho com estes jovens. Agrupamos, então, os 83 candidatos por Regional Administrativa, a partir dos itens escola, gênero, idade, naturalidade, tempo de formado, instituição em que se formou, tempo de docência, tempo de docência no noturno, tempo de docência com jovens,

---

<sup>17</sup> Anexo 1 (p.376).

<sup>18</sup> Na visita à quinta escola, das 33, para reunião com professores, após a nossa explicação do processo de seleção, uma professora questionou dizendo que não havia entendido como nós faríamos a seleção final. Então, um professor, colega dela, definiu da seguinte forma: “Eu entendi, ela está nos pedindo em casamento e aguarda nossa resposta. Só que, mesmo que a gente diga sim, ela vai comparar todos os que disseram sim, vai nos deixar comprar o terno e enfeitar a igreja e depois de comparar ela dirá sim apenas para quatro de nós. Os outros ficarão na lista de ex-amores. Porque a Analise vai escolher os quatro de nós que mais se parecerem com todos os outros”. Ela então entendeu, imediatamente, e fizemos essa apresentação do processo de seleção em todas as outras escolas, e todos entenderam.

proximidade da residência com a escola, atuação em alguma atividade coletiva em sua comunidade, atuação em alguma atividade coletiva na escola, motivo pelo qual trabalhava com jovens, o desenvolvimento de alguma atividade que se relacionava com o cotidiano dos estudantes jovens, razões pelas quais faz isso, ser pai ou mãe, atividades coletivas que desenvolveu na sua juventude, número de turnos nos quais trabalha, número de Redes nas quais trabalha, disciplina com que trabalha, estado civil, etnia. Terminado o cruzamento dos dados, tínhamos, então, selecionados, quatro professores com a maior amplitude de perfil que pudemos construir.

Aos professores que não foram selecionados, levamos um vaso de flor. Escolhemos uma planta chamada *kalanchoe*<sup>19</sup> que, dizem, é de origem japonesa e traz sorte. Escolhemos esta planta porque lembrávamo-nos, constantemente, da "massagem oriental" que "curou" a dor de cabeça insuportável daquele jovem estudante e que ele passou a recomendar<sup>20</sup>. Pretendemos discutir, mesmo que de passagem, isto é, sem grandes aprofundamentos, a relação entre as escolas e os órgãos diretivos da área da Educação, no município de Belo Horizonte, a saber, Gerência de Educação das Regionais e SMED. A auto-estima dos profissionais da Educação, assim como a dos jovens estudantes com os quais trabalham, está em baixa. O desejo que eles têm de falar e de ser ouvidos é muito grande e revela a ausência dessa prática, entre eles e os órgãos diretivos.

Então, nossos professores são: um de cada regional administrativa, a saber, Barreiro, Leste, Nordeste e Venda Nova; trabalham com as disciplinas de Matemática, Ciências Biológicas, História e Português; têm 50, 35, 27 e 41 anos de idade; têm 26, 18, 13 e dois anos de formados; têm 25, 13, 10 e dois anos de docência; têm 16, nove, seis e dois anos de docência no ensino noturno; têm 13, seis, cinco e dois anos de docência nessas escolas; têm 16, nove, seis e dois anos de docência com estudantes jovens. Somente um deles reside na mesma localidade da escola. Outro desenvolve atividade na comunidade em que reside. Somente um deles não desenvolve atividades na escola. Dois deles

---

<sup>19</sup> O *kalanchoe*, também conhecido como flor da sorte, pertence à família das crassuláceas, originado da África, das áreas montanhosas e secas da ilha de Madagascar. É uma planta que possui folhas suculentas e é resistente ao calor como também à pouca água. Existem flores com tons de vermelho, alaranjado, amarelo, rosa, lilás e branco. Normalmente, alcança uma altura máxima de 30 cm, e se adapta a um solo solto, poroso, bem drenado e fértil.

<sup>20</sup> Esse episódio será descrito à página 24 e o leitor, então, compreenderá de forma mais ampla o nosso gesto.

trabalham com jovens, por optar pelo turno noturno, um o faz porque trabalhava com a EJA, mas, nas palavras dele, “a SMED acabou com a EJA”<sup>21</sup>, e o outro o faz por preferir trabalhar com o estudante mais jovem. Quanto ao estado civil, um deles é separado, dois deles são casados e um deles é solteiro. Somente um deles não tem filhos. Os filhos dos outros três têm idades que variam dos quatro aos 20 anos.

#### **2.4 “O rei está nu”<sup>22</sup>: contradições da prática pedagógica entre a busca do caminho e o pedido de socorro**

Presenciamos vários episódios cotidianos, em muitas das escolas visitadas. Não faltam episódios para narrar, mas como o objetivo de narrá-los é o de situar, minimamente, a visão que se tem das juventudes e o trato que se dá às questões pertinentes a elas em algumas das escolas que visitamos, teceremos apenas os quatro relatos que se [seguem](#).

Primeiro episódio: ao chegar à escola para a reunião agendada com os professores, percebemos o movimento de chegada deles. Cumprimentam-se, queixam-se, combinam estratégias, fazem brincadeiras. A reunião está marcada para as 18 horas, mas se inicia às 18h20min. Entretanto, às 18h20min, quando a coordenadora anuncia a nossa presença e começamos a falar, somos interrompida pela vice-diretora que, nos pedindo milhões de desculpas, anuncia a presença de uma representante do Departamento de Educação da Regional que lá está atendendo a uma denúncia feita por uma estudante que procurou a Regional e disse ter sido atacada por uma professora com uma tesoura. Todos ficam perplexos, e a representante da Regional diz lastimar que uma atitude dessa parta de uma educadora. Depois de sua fala, os professores se rebelam, dizem que foram insultados pela postura da Regional que não perguntou sequer se algum deles teve essa atitude com alguma estudante, dizem que se recusam a dialogar com ela, e que as aulas deverão ser suspensas para que eles

<sup>21</sup> Essa expressão é encontrada com recorrência entre os trabalhadores em educação na capital mineira e se refere à redução do número de turmas atendidas na modalidade Educação de Jovens e Adultos que se pode constatar, até o momento desta pesquisa, na tabela do Anexo 2 (p.379). Dados extraídos do Censo Escolar Anual constante do SGE (Sistema de Gestão Escolar) da SMED.

<sup>22</sup> Assim como no texto de Andersen, na Rede Municipal de Educação de BH, usa-se de artifícios para não se enxergar aquilo que representa a realidade vivenciada nas escolas. Utilizamos este termo como fonte de inspiração no tratamento dos episódios vivenciados e observados por nós, na busca dos sujeitos dessa pesquisa. ANDERSEN, Hans Christian. A nova roupa do imperador. Tradução Naomi Lewis e Gilda de Aquino. Ilustração Ângela Barrett. São [Paulo: Brinque-Book, 1977](#).

possam debater um posicionamento sobre o ocorrido; dizem que hoje devem dar aula e que amanhã, com as aulas suspensas, representantes do Colegiado, da Associação Comunitária e do Sindicato devem ser chamados à escola para que se tome uma atitude conjunta contra a atitude da representante da Regional. A vice-diretora solicita nossa intervenção, invocando nossa condição de autoridade, uma vez que, nessa ocasião, ocupávamos a presidência do CME/BH. Fizemos, então, uma intervenção e, com a ajuda de três professores, conseguimos acalmar os ânimos e encaminhar a discussão do assunto para uma reunião de Colegiado Escolar, a ser realizada dali a 48 horas; ouvir a estudante e a professora – nesse momento, já sabíamos de quem se tratavam as duas, pois os nomes foram citados pela representante da Regional em presença de todos nós – e fazer os encaminhamentos necessários junto à Regional Administrativa. Encaminhamos também a solicitação da presença, nessa reunião, de representantes do CME/BH e do Conselho Tutelar daquela Região, por se tratar de estudante com menos de 18 anos de idade. Independentemente dessa definição, os professores decidiram pela elaboração de um ofício, encaminhado à Diretora de Educação daquela Regional, repudiando o trato dado à questão pela representante da Regional. Nossa reunião com os professores foi remarcada, então, para daí a três semanas, pois nossa agenda de reuniões em outras escolas somente assim o permitia.

**Excluído:** reunião do Colegiado,

Segundo episódio: enquanto falávamos com os professores de uma das escolas pesquisadas, observamos que um deles corrigia atividades em um canto e não se envolvia na discussão. Fizemos três tentativas de envolvê-lo e na terceira ele nos disse que estava muito ocupado, pois era um professor e não “alguém fazendo pesquisa”. Disse que, se ainda não sabíamos como funcionava a escola, isso não era problema dele, e que, se estivéssemos incomodada com a correção que ele realizava, que ele podia sair, “afinal, somos nós sempre que temos que ceder, e fingir que estamos muito satisfeitos com o que a SMED faz, né?!”. Disse, por fim, que “nós estamos perdidos, mesmo, porque agora até profissionais do nível da Análise vão defender os ‘delinquentezinhos’”. Vários colegas dele intercederam para explicar que ele estava confundindo os papéis, para pedir desculpas por ele, para justificar a alteração de ânimos. Continuamos a conversa e, ao final, ele veio se desculpar. Disse que era “muito antigo na Rede”, que estava cansado de tudo, e que se sentia muito frustrado com a “situação da educação atualmente”, que tinha uma

**Excluído:** que ele realizava,

**Excluído:** ão

relação muito boa com os estudantes até dois meses atrás, quando havia sofrido uma agressão física por parte de um jovem estudante de 17 anos. Os colegas esclareceram que, na ocasião, aquele jovem estava bastante drogado, que essa não é uma atitude do coletivo dos jovens estudantes naquela escola, e que os próprios estudantes já haviam repudiado o ato.

Excluído: , na ocasião,

Terceiro episódio: enquanto conversávamos com os professores numa sala, ouvimos um estrondo e ninguém se moveu. Ouvimos um segundo estrondo, e somente o coordenador pedagógico abandonou a sala apressado. Ouvimos um terceiro estrondo, interrompemos a conversa e perguntamos: "Isso é barulho de quê?" Visivelmente acomodados, os professores responderam: "Ah, são eles... começaram de novo... são bombas..." Resumindo, esse episódio desembocou em uma reunião com representantes do CME/BH, com representantes do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, com representantes do Conselho Tutelar, de uma das três Associações de Bairros, dos pais de estudantes, dos estudantes e da Regional Administrativa. É uma turma com 25 estudantes, todos com idades entre os 13 e os 18 anos de idade que foi montada assim "para dar paz aos outros alunos", "pra deixar quem realmente quer poder estudar". Os jovens estudantes não gostaram da conformação da turma e, já havia três semanas, utilizavam a estratégia de jogar bombas – garrafa pet com ácido – que, ao serem atiradas, desenhavam ao redor um círculo de ácido. Como várias tentativas de resolver o problema das bombas haviam resultado em fracasso, os profissionais da Educação daquela escola optaram por "largar para lá". As tentativas de mobilizar a Regional, o Conselho Tutelar e os pais não encontraram eco. A conselheira tutelar chorou muito e disse que "o que é que eu posso fazer sozinha? Se eu tiver que resolver entre um caso de estupro, um de assalto e esse da bomba, o da bomba vai ser por último. Nós somos cinco e temos trabalho para mais de cem. Os jovens estão a cada dia piores, mais violentos, mais monstruosos!"

Excluído: ti

Quarto e último episódio: enquanto conversamos com um professor, numa entrevista individual, uma professora chega ofegante, com 20 minutos de atraso e diz,

Excluído: que

É o [...] tem razão – referindo-se ao marido – eu sou mesmo uma trouxa! [E perguntada pelo motivo desse desabafo, me responde que] eu trabalho numa escola do Estado e aqui no [...]. Tem uns alunos lá do Estado que foram incentivados pelo professor de

Educação Física de lá a concorrer num Campeonato que o Estado ta organizando. Os meninos se esforçaram, trabalharam feito o cão, aprenderam a jogar o que não sabiam e agora a uma semana do final, o fdp do meu colega, do nosso colega, não é? foi chamado para trabalhar numa assessoria da Secretaria de Esportes e deu uma banana enorme pros meninos. Daí, eu e outra colega lá do Estado resolvemos levar adiante a participação dos meninos. E eles ganharam. Daí, o fdp tinha prometido para eles que, se eles ganhassem, ele daria para eles uma caixa de bombom para cada um. E, aí, eu e a [...] fomos hoje comprar as caixas de bombons para eles. Eu precisei pedir carona pro [...] porque a gente comprou lá no Carrefour Contagem que estava com uma promoção ótima e compramos muitas caixas, não é? Daí, ele me perguntou se isso era de verdade, mesmo. Disse que só mesmo uma trouxa como eu para ficar preocupada com esses meninos que na primeira oportunidade que tiverem vão me assaltar dentro da escola ou na rua. Fiquei olhando para ele, sabe, e me perguntando onde foi parar aquele rapaz que me encantou tanto com suas idéias tão mais revolucionárias que as minhas. Bom, deixa a trouxa aqui ir dar aula<sup>23</sup>.

Ela sai. Nós e o professor que estamos entrevistando permanecemos em silêncio. Ela retorna para pegar a caixa de giz e o apagador que esquecera e fala: "Prefeitura não respeita, marido não respeita, colega não respeita, direção não respeita... Deixa a trouxa ir dar aula, antes que os alunos tenham motivo para não respeitar também". O professor que entrevistávamos naquele momento suspira e nos diz:

[...] Lembra que eu te falei de uma colega que quando um aluno disse que precisava ir embora, porque estava com uma dor de cabeça insuportável (e chegou mesmo a lacrimejar) ela ficou fazendo carinho na cabeça dele e dizendo que era uma técnica de massagem oriental de origem japonesa, de origem oriental e ele disse que estava ótimo e foi para sala e ficou até o final e contou para todo mundo como a massagem tinha sido fantástica? Pois é! Era ela. E ela não fez massagem oriental nenhuma nele. Ela fez carinho nele, né?.

Excluído: ,

O objetivo desses relatos foi apontar contradições bastante evidentes entre a busca do caminho para a prática pedagógica inovadora e o pedido constante de socorro que ouvimos dos professores com os quais estabelecemos contato até selecionar os quatro a serem entrevistados nesta pesquisa. Assim como observamos nos jovens estudantes com os quais convivem os professores não admitem receber o tratamento desrespeitoso que, por vezes, dispensam aos jovens. Da mesma forma como os jovens observados, por vezes,

reprodução dessa, foi possível por estarmos gravando a entrevista com o professor quando essa educadora se manifestou.

Excluído: ¶  
23 A

Excluído: fala na íntegra

culpabilizam o coletivo dos professores pelas ações de alguns e permitem que reações agressivas emerjam para minimizar a dor que sentem no dia a dia, os professores observados também o fazem. Também coincide a sensação de isolamento para buscar alternativas às questões que se apresentam no cotidiano e o desejo de desenvolver atividades em grupo, no coletivo e de manter relações de afetividade no ambiente de trabalho.

## **2.5 Chegando aos jovens estudantes**

Cada um dos quatro professores selecionados indicou jovens estudantes com os quais conversamos em entrevistas coletivas e individuais. Necessariamente, jovens que já houvessem se manifestado, concordante ou contrariamente, em relação às práticas denominadas por estes professores como inovadoras. Solicitamos aos professores que montassem a listagem desses estudantes a partir da maior diversidade possível de perfil, assim como fizemos ao selecioná-los e assim fizeram. Pedimos que indicassem três grupos de jovens, por idades, com características diversificadas. Os grupos seriam de 14 a 17, 18 a 21 e 22 a 24 anos de idade. Além dessa separação entre o início, o meio e o final daquilo que as Nações Unidas categorizam como juventude, foram observados também aspectos, tais como, trabalha ou não, em que trabalha, por que estuda no noturno, histórico escolar, inserção cultural, ser pai ou mãe, estado civil, relação com a escola, relação com os colegas, relação com as práticas pedagógicas inovadoras, etnia, envolvimento com o mercado da droga, vivência de consequências de gravidez indesejada, situação de conflito com a lei. Cada professor indicou, então, de 12 a 18 estudantes.

Nosso primeiro contato com esses jovens foi sempre em entrevistas coletivas que se realizaram sempre às segundas e terças feiras consecutivamente. Às quartas, quintas e sextas, realizamos entrevistas individuais<sup>24</sup>. Pautado em nossas conversas coletivas e no preenchimento de questionário com dados pessoais, foi possível, no início do terceiro dia de encontros, dizer a eles quem foram os selecionados, e reafirmar os critérios utilizados. Não houve aspectos negativos apontados por aqueles jovens quanto aos critérios adotados. Reclamaram, sim! Disseram muito que queriam continuar como sujeitos na pesquisa, mas todos concordaram que o critério havia sido

---

<sup>24</sup> Anexo 3 (p.380).

explicitado no primeiro encontro e havia sido seguido corretamente. Aos que não continuariam, oferecemos um lápis e contamos a história da importância do lápis para que os astronautas pudessem fazer seus registros escritos na Lua<sup>25</sup>. Escolhemos lápis que, de alguma forma, em seu desenho, retratassem a disciplina trabalhada pelo professor que os indicou para a pesquisa. Trabalhamos a importância dos sujeitos nos processos históricos, o conceito de lenda urbana, alguns exemplos conhecidos por eles, o lugar privilegiado do jovem estudante na escola, na construção do seu conhecimento, na partilha de saberes com seus professores e com outros jovens, na vinculação com uma concepção educacional, na instituição de práticas pedagógicas inovadoras. E enfocamos com eles a importância do lápis para a experiência espacial, antes que se conseguisse fabricar a tal caneta, fazendo a analogia ao destacar a importância dos relatos deles nesta pesquisa, antes que nós conseguíssemos produzir este texto, que é resultante de nossos encontros com todos os 44 jovens estudantes ouvidos e de nossas leituras.

Nossa intenção ao presentear os jovens com os lápis foi a de fazer uma analogia entre a importância do lápis para a pesquisa espacial, segundo aquela lenda urbana, e a importância deles para a educação.

## 2.6 Abordagem qualitativa

---

<sup>25</sup> Trata-se de uma lenda urbana. Lenda urbana é uma história que alguém inventa e muitos outros vão repassando. Esta não é uma história real. Diz-se que, quando a [NASA](#) iniciou o envio de astronautas ao espaço, descobriu que as canetas não funcionavam quando a gravidade era zero. Para resolver este enorme problema, foi contratada a Anderson Consulting (Accenture), e foram empregados 12 milhões de dólares. Conta-se que uma funcionária da limpeza da NASA comentou que não entendia porque não usavam um lápis para evitar tamanho gasto e, como isso foi ouvido por um cientista, logo se resolveu o problema. Ocorre que, no começo da exploração espacial, tanto americanos quanto soviéticos usavam lápis. O problema é que a poeira de grafite gerava transtornos na gravidade zero: havia o risco de ela ser aspirada ou entrar em equipamentos elétricos, causando curto-circuitos. A NASA não gastou nem podia gastar 12 bilhões de dólares em canetas. Isso é mais de 10% de todo o dinheiro já investido no projeto Apollo! Em 1968, as tais canetas surgiram. Curiosamente, o mérito foi da iniciativa privada: Paul C. Fisher investiu e pesquisou, por conta própria, uma caneta pressurizada a nitrogênio e que funcionava nas condições mais adversas possíveis. Elas são usadas até hoje por americanos e russos em todos os vôos espaciais. Se quiser, você, leitor pode comprar uma Fisher Space Pen. Ela custa 50 dólares. Não 12 bilhões. E só escreve na ausência de gravidade. [www.quatrocantos.com/LENDAS/79\\_nasa\\_lapis.htm](http://www.quatrocantos.com/LENDAS/79_nasa_lapis.htm)

Neste trabalho, utilizamos uma abordagem qualitativa<sup>26</sup> de pesquisa. Importante esclarecer que a ênfase dada à abordagem qualitativa não implicou em abandono total da perspectiva quantitativa. Utilizamos, como elementos de auxílio ao trabalho de pesquisa, os resultados objetivos obtidos em levantamentos estatísticos, sobre os quais nos debruçamos para avançar em interpretação mais ampla não circunscrita exclusivamente ao dado estatístico, na investigação da questão que delimitamos em nossa pesquisa. Optamos pela ênfase na abordagem qualitativa, por entender que esta escolha é a que melhor se adequa à natureza do problema estudado. Reiteramos GATTI(2006), quando avalia que

... metodologias cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, do marketing ou dos slogans. (p. 31)

Foi uma abordagem com ênfase qualitativa, porque não pretendíamos comprovar hipóteses fechadas. Tínhamos, isso sim, algumas suposições que construímos em função de nossa vivência pessoal e profissional, isto é, idéias gerais básicas estruturadas em nossas inter-relações sociais, pois nos entendemos como sujeito de processos e, portanto, prevenida de crenças, valores, sentimentos e conhecimentos. Entretanto, na condição de pesquisadora numa abordagem qualitativa, não buscamos confirmar hipóteses elaboradas aprioristicamente, por entender que essa prática reduziria nossa capacidade interpretativa do fenômeno estudado, prejudicaria a isenção de nossas conclusões e anularia a contribuição que pretendemos dar diretamente à

<sup>26</sup> Sugerimos a leitura de ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Nº 77, maio-1999, de MINAYO, Maria Cecília de Souza; NJAINE, Kathie ; ASSIS, Simone Gonçalves de . Cuidar cuidando dos rumos: sobre avaliação de programas sociais. 1a. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004 e de WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 260-300.

<sup>28</sup> "Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para minha realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa" (TRIVIÑOS, 1987).

atividade educacional que envolve jovens estudantes pobres e os professores que partilham saberes com eles.

Além disso, as hipóteses construídas, no decorrer da pesquisa, foram sendo reformuladas de maneira que a adaptação às circunstâncias que se apresentaram permitiram a efetivação do caráter de observação cuidadosa, não por considerar possível a neutralidade científica, mas por considerar de fundamental necessidade a garantia do rigor científico almejado, quanto à fidedignidade dos achados.

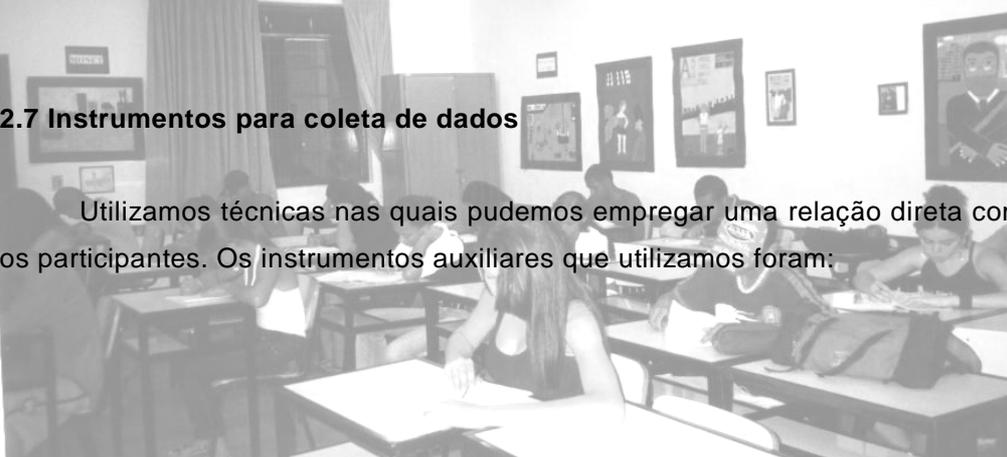
Nossa intervenção como pesquisadora, no contexto observado, foi mínima. Buscamos descrever, com riqueza de detalhes, as situações, e citar literalmente as falas, para com isto poder, inclusive, apreender a importância atribuída pelos participantes desta pesquisa ao fenômeno estudado.

Quanto às bases teóricas que orientaram a escolha metodológica que fizemos, entendemos que não deveriam ser as de enfoque estrutural-funcionalista, por não ser nossa intenção buscar, através da interpretação da questão central estudada, estabelecer normas gerais; também não se adequam às de enfoque fenomenológico, pois não pretendíamos privilegiar a discussão a respeito da formação da consciência do sujeito, nem a preocupação em particular com as características do fenômeno em questão. Isto posto, entendemos que o enfoque que melhor se adequava aos objetivos do estudo a que nos propusemos era o enfoque histórico-estrutural<sup>28</sup>, empregando o método dialético, pois assinalamos causas, conseqüências e contradições do problema estudado, avaliando o contexto educacional, a importância inegável da prática, bem como a possibilidade de intervenção na realidade estudada, e não só identificamos as características do fenômeno estudado.

Essa escolha embasa-se na concepção de que é a questão a ser estudada que define o método para efetivar tal estudo. Não se trata, portanto, de considerar os demais enfoques como equivocados, mas de considerar o enfoque histórico-estrutural como o mais adequado para a questão central.

## 2.7 Instrumentos para coleta de dados

Utilizamos técnicas nas quais pudemos empregar uma relação direta com os participantes. Os instrumentos auxiliares que utilizamos foram:



- ✓ reunião com professores das escolas para apresentar o projeto da pesquisa e sondar possíveis adesões;
- ✓ questionário de adesão aplicado aos professores que se manifestaram favoravelmente na reunião citada anteriormente;
- ✓ entrevista individual com cada jovem estudante e com cada professor participante da pesquisa. Entendemos a entrevista como instrumento que visa à interação entre pesquisador e participante e que permite esclarecimentos necessários demandando do pesquisador saber ouvir e respeitar o posicionamento do participante. Optamos pelo procedimento de entrevistas semi-estruturadas. Estas foram gravadas e transcritas;
- ✓ entrevista coletiva com jovens estudantes participantes da pesquisa inseridos no Programa Escola Plural – tal instrumento visou a concretizar uma perspectiva de espaço coletivo de debate e de socialização dos **significados atribuídos por eles às práticas pedagógicas inovadoras de seus professores**, além de objetivar a coleta de dados e a localização da concepção trabalhada por eles como práticas pedagógicas inovadoras. Também estes encontros foram gravados e transcritos;
- ✓ observação direta de aulas de todos os professores participantes da pesquisa para coleta de dados<sup>29</sup>;
- ✓ análise documental de material fornecido pela SMED, pelos estabelecimentos de ensino e por grupos de pesquisa.

Para o estudo da questão central a que nos propusemos, esta foi a metodologia de pesquisa mais adequada que conseguimos desenhar e desenvolver, considerando o tempo de que dispusemos no curso de doutorado e a qualidade do trabalho que pretendíamos realizar.

Excluído:

<sup>29</sup> O material empírico que coletamos na observação das aulas serviu de referência no momento de construirmos nossas reflexões, ou seja, incorporamos cenas, fatos e situações vivenciados e observados ali. Essa incorporação pode ser observada ao longo deste texto.

### 3 O LUGAR É A ESCOLA

*“A educação sobreviveu sempre aos sistemas escolares”.*  
ARROYO (2005, p. 50)

Este capítulo trata do chão onde a pesquisa de campo aconteceu e onde ocorre a partilha de saberes e sabores, por vezes, amargos entre jovens estudantes e adultos professores. Nele pretendemos situar historicamente a escola, não da perspectiva institucional, mas sim a partir da ótica da concepção que pauta as práticas pedagógicas nela desenvolvidas. Se hoje ainda convivemos com a herança da cópia, da memorização, da citação do que pensaram e disseram outros, convivemos também com práticas transgressoras pautadas na democracia, no diálogo, na construção de conhecimentos ao longo da vida humana e no compartilhamento dessa produção pelos sujeitos que convivem neste lugar.

Avaliamos que uma concepção de educação é construída pautada em uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, de jovem, de estudante, de professor, de escola e outras. Ao mesmo tempo em que é construída por esses elementos, ela os expressa e também os constrói. O conceito de educação com que trabalhamos é o de processo por meio do qual cada sujeito se constrói como parte da humanidade, tomando conhecimento da realidade e apontando estratégias para entender, analisar, criticar e propor soluções que alterem ou que mantenham, teórica e praticamente, a realidade social. Cada sujeito desenvolve estratégias, em nosso ponto de vista, por meio da apropriação cultural que envolve a tomada de consciência desse sujeito de seu lugar sócio-histórico. E, um dos componentes dessa construção de estratégia é a educação escolar.

É ainda PETITAT (1994) quem corrobora nossa consideração quando nos diz que

Em resumo, a escola é uma instância especializada na educação das novas gerações (cuja ação, às vezes, estende-se aos adultos), cuja criação se torna necessária assim que a sociedade

atinge um nível de divisão do trabalho que implica a utilização da escrita, a existência do Estado e o surgimento de grandes grupos sociais, mais extensos do que os clãs familiares, como é o caso das castas, das ordens, das classes e de qualquer outra forma de classificação que a história da humanidade poderá catalogar. (p.200)

Adotamos o princípio de que a escola não está dissociada da sociedade, pois integra a estrutura daquela e tem a sua própria estrutura integrada a ela. Quando nos referimos à educação escolar, consideramos que o estudo dessa construção de estratégias pelo sujeito deve ser contextualizado em determinado tempo e espaço que configuram características únicas em decorrência do paradigma sócio-histórico ali vivido.

### 3.1 Escolas Pedagógicas:abordagem histórica

*“Tudo se passa como se o sistema funcionasse perfeitamente e os problemas se referissem unicamente às capacidades, qualidades e disposições das pessoas envolvidas com o ambiente escolar.”*  
LEÃO (2005, p. 77)

Neste capítulo atribuiremos à expressão escola pedagógica o significado de um conjunto das manifestações educativas pautadas numa determinada concepção de mundo, de humanidade, de relações, de sociedade, de trabalho, de vida, de infância, de juventude, de ser adulto, de envelhecer, de direitos, de reconhecimento, de diversidade, de educação e, portanto, intencionais, que se manifestam no cotidiano que envolve os sujeitos em um determinado espaço.

Se tratamos nesta pesquisa do **significado atribuído por jovens estudantes pobres às práticas denominadas inovadoras por seus professores**, qual a motivação para a escrita de um capítulo que trate da Escola? É que focamos o estudo no campo da Juventude selecionando uma dimensão da vida desses e dessas jovens que é a vivência escolar. E buscamos fazer isto pela lente da juventude. Além disso, a escola que aqui se pretende compreender é a escola dentro do Programa Escola Plural<sup>30</sup>. Por sua vez, a identificação da concepção que respalda o Programa Escola Plural pauta-se no

<sup>30</sup> Sugerimos a leitura de DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Avaliação e Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Game, 2000a, pois durante o ano de 1999, sob a coordenação da professora Ângela Dalben, o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME, da Faculdade de Educação da UFMG, desenvolveu uma pesquisa intitulada Avaliação da Implementação da Escola Plural.

desenvolvimento de uma reflexão que explicita, que esclareça, que permita a compreensão dos elementos que contribuíram para as bases, para os princípios em que se pautou a construção do Programa. A Escola Plural, parte integrante do movimento de renovação pedagógica que se desenvolve há três décadas, no mínimo, ao propor a alteração, de forma radical, da organização do trabalho, dos tempos, dos espaços, enfim, das lógicas e da cultura escolar, pressupõe o rompimento com os processos decorrentes de concepções tradicionais e tecnicistas.

Nessa perspectiva, a Escola Plural apresenta, de maneira própria, uma proposta de relação dos sujeitos com o conhecimento, com outros sujeitos, com o mundo e consigo mesmo. O Programa Escola Plural respalda-se na concepção de educação que propõe superar o velho olhar imediatista, utilitarista, seletivo e excludente que o modelo social capitalista nos impinge, pois busca recolocar um dos atributos dos seres humanos que é pensar-se como ser em construção e recolocar também um novo olhar sobre o processo educativo escolar como direito desses seres humanos.

Sendo assim, como explicar a enorme polêmica que existe em torno deste Programa e a resistência que vem sofrendo por parte de alguns gestores, professores, estudantes e pais? Existem inúmeros fatores que interferem na adesão ou não e no grau da adesão ao Programa Escola Plural. Podemos atribuir os impasses e as resistências observadas na relação que se estabeleceu entre algumas comunidades escolares e a proposta denominada Programa Escola Plural ao fato de, naquele momento, os estabelecimentos de ensino serem chamados a partilhar de uma escolha coletiva. Saíamos da ação isolada de cada um daqueles estabelecimentos e passávamos à transgressão coletiva, à inovação pedagógica da “Rede”. Segundo DALBEN (2000a),

Observa-se que a Escola Plural se constrói a partir de princípios orgânicos, muito bem articulados e que se opõem a uma ordem político-pedagógica tradicionalmente existente. Esta questão introduz uma grande dificuldade na compreensão da proposta porque, embora os documentos afirmem que ela seja fruto de um retrato das práticas escolares emergentes, isto é, já existentes no cotidiano das escolas da Rede Municipal, essas práticas eram específicas de algumas escolas ou de turnos de escolas ou de grupos de professores de uma determinada escola. Em seu conjunto, vistas no formato de um programa como a Escola

Plural, essas práticas se diluíram e se revestiram de uma complexidade maior, articuladas e envolvidas por princípios comuns direcionadores das questões pedagógicas. Essa nova realidade confundiu: mesmo aqueles professores que desenvolviam práticas que deram origem à Escola Plural se sentiram inseguros. (p.57)

Outro fator por meio do qual pretendemos compreender as razões dos impasses, das resistências e das dificuldades é o caminho da abordagem histórica. Tal abordagem nos aponta a existência de várias possíveis leituras do que seja educação, humanidade, mundo, escola. A presença de outras concepções norteando as práticas de alguns dos sujeitos envolvidos nos processos educativos escolares se evidencia, a nosso ver, quando a Rede não se reconhece na proposta Plural demarcando, assim, a expressão do entrelaçamento das influências presentes. É ainda em DALBEN (2000a), que buscamos respaldo para esta compreensão quando a autora nos diz que a polêmica e as resistências em torno do Programa Escola Plural se justificam também como reflexo de que

Existe, historicamente, “uma cultura escolar” e “uma cultura da escola” (FORQUIN, 1993) já constituída e instituída em nossa sociedade que estabelece laços estreitos de papéis entre aqueles que dela fazem parte, e, também, entre a ciência e a sociedade, entre a escola e a família, laços esses cristalizados em referenciais construídos durante muitos séculos. Neste contexto, a implementação de uma inovação exige um trabalho *“paciente e determinado de desconstrução dessas práticas já arraigadas e dos valores que as suportam.* (p.57-58)

Então, para se compreender a escola dentro do Programa Escola Plural, há que se ter clareza de quais elementos explicitam a presença de outras concepções educacionais na prática da partilha de saberes entre professores e estudantes. Queremos compreender quais **significados os jovens estudantes pobres atribuem às práticas educativas escolares denominadas inovadoras por seus professores.** Entendemos que o desencontro entre a prática educativa escolar, que enxerga a todos os jovens estudantes com o mesmo olhar e os jovens estudantes que enxergam todas as práticas pedagógicas com o mesmo olhar gera um confronto no qual todos os seres humanos perdem. Na

conversa com jovens estudantes pobres que entrevistamos ficou evidenciado o caráter e a centralidade da necessidade de partilhar saberes manifestada por estes jovens

*Centro-Africana: Ah, eu me interesso por participar da entrevista, porque a gente está aprendendo uma coisa nova, né?*

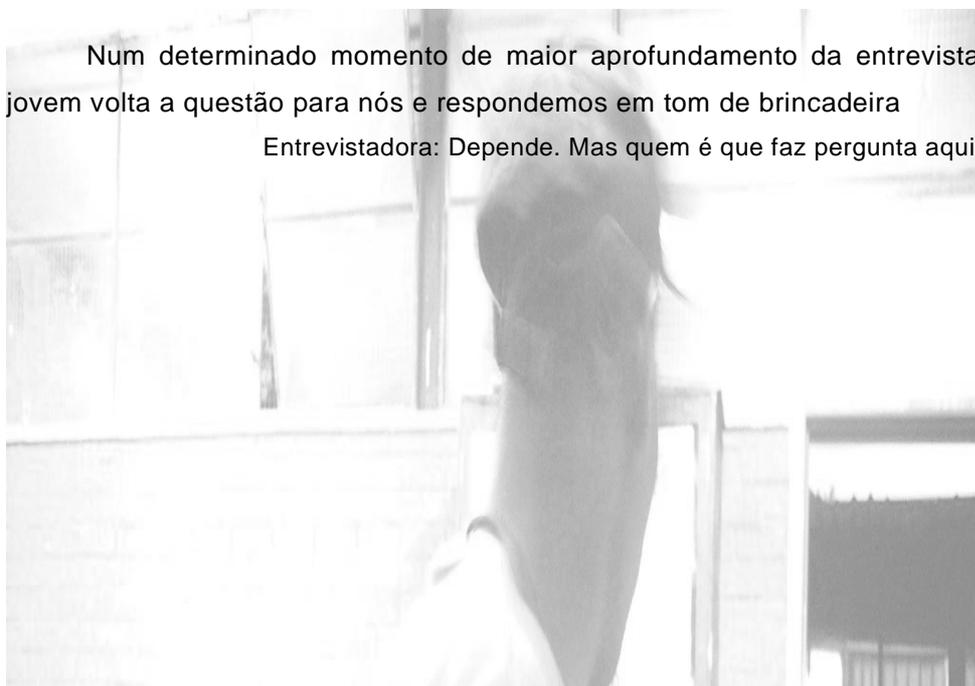
*Marrocos: Ah, eu me interesso. Porque assim, é uma coisa diferente, sabe? É muito interessante! Porque nós estamos aqui abrindo coisas diferentes, sabe? Você perguntando prá gente coisas que são diferentes, sabe? Coisas boas, que nunca perguntam prá gente na escola. Você pergunta a gente fala e a gente vai aprendendo também.*

*Gabão: Achei muito bom. Melhor do que ficar na aula de Matemática. rrsrrsrs Não! Eu estou aprendendo coisas com esta entrevista. Eu não ia tá aprendendo se eu tivesse lá em cima. Eu já participei de entrevista antes, sabe? Naquela outra, eu conversei com a professora da entrevista, aprendi algumas coisas. Mas ela perguntou mais é negócio do colégio, só, negócio da minha família, só. Dessa sua eu gostei porque a gente ser entrevistado, prá falar da gente mesmo, a gente ser escutado é melhor.*

*Benin: Porque eu acho assim, porque a pessoa quando ela vem prá uma entrevista, ela vem imaginando que vai ser uma coisa nova. Aí pô, espera aí! Eu vejo a possibilidade de aprender aquilo. Aí você vai e me pergunta: o quê, por exemplo? Porque a pessoa está, tipo assim, ela vai dar e ela vai receber. Como você deu umas palavras bacanas prá gente, desses assuntos todos que a gente falou aqui, nesses dias e a gente guardou. Assim também você vai guardar as palavras bacanas que a gente vai deixar gravado nessa fita.*

Num determinado momento de maior aprofundamento da entrevista um jovem volta a questão para nós e respondemos em tom de brincadeira

*Entrevistadora: Depende. Mas quem é que faz pergunta aqui?*



Todos: *Ah...? (risos)*

Entrevistadora: Quem é que faz pergunta aqui? Agora eu estou sendo entrevistada, é?

As reações explicitam a compreensão manifestada por aqueles jovens do caráter de exceção com que a vivência escolar pode promover a partilha de saberes entre os sujeitos que habitam aquele espaço quando dizem que

Somália: *(risos) Também. É uma troca, né?*

Egito: *Engraçado... eu fico com a impressão de que eu posso ensinar alguma coisa nessa entrevista!*

Camarões: *Ontem lá em casa eu pensei nisso, Egito. Fiquei me achando também! rrsrrsrsrs*

Na construção deste texto, observa-se um olhar positivo sobre a prática educativa escolar ao falar dela, com ela e sobre ela pautado em uma leitura dos caminhos que essa instituição trilhou historicamente. Esses caminhos não se desenharam num movimento linear, tanto que, atualmente, a prática educativa escolar convive com desafios como experiências inovadoras coexistindo com experiências tradicionais, por vezes, no sistema ao lado, por vezes, no estabelecimento de ensino ao lado, por vezes, na sala de aula ao lado, por vezes, na mesma sala de aula e durante a mesma aula.

Para compor esta escrita identificamos três caminhos possíveis: um deles é o da abordagem histórica, outro é o da escuta de estudantes numa aproximação fértil e outro ainda é o da pesquisa teórica. Dentre as possibilidades identificadas elegemos a abordagem histórica para estruturar este capítulo. Esclarecemos, porém, que, embora se trate de caminhos distintos entre si, ao longo dessa construção eles se entrecruzarão. Então, a abordagem histórica, a fala do sujeito jovem estudante pobre e a pesquisa teórica dialogarão, pois avaliamos que se abordássemos de forma isolada cada uma delas se tornaria insuficiente para a análise pretendida.

A opção pela abordagem histórica das diversas concepções de escolas baseia-se na defesa de que o olhar histórico aqui lançado visa analisar semelhanças e diferenças entre as diversas concepções de escolas, as práticas

desenvolvidas e pautadas nelas e suas funções sociais produzidas pautado em diferentes contextos, em diferentes momentos. Essa análise busca colaborar com a focalização das idéias, das propostas e dos fundamentos educativos a partir do local, da organização social e do tempo em que foram propostos, estimulando uma atitude crítica e reflexiva por parte do leitor. Além disso, pretendemos contribuir para a compreensão da prática educativa escolar como uma construção social e, não como algo dado naturalmente. Assim objetivamos ampliar as possibilidades de escolhas e de identificação dos sujeitos em relação às “escolas” às quais aderem.

Adotar a abordagem histórica para fazer a leitura das variadas perspectivas educacionais presentes no conjunto das escolas, demanda a compreensão de que não estabeleceremos a certeza e a verdade sobre a prática educativa escolar. Nessa perspectiva, dando vida a um processo dialético, ponderaremos as certezas e as verdades pensadas pelas diversas escolas e nos remeteremos, também, às críticas e às negações feitas por umas escolas às outras, pois ao mesmo tempo em que cada uma delas é singular, é possível localizar muitas zonas de entrecorte entre elas. Por mais diferentes que sejam, uma surge a partir da demanda pela contraposição de outra. Portanto, a opção que fizemos nos remete a um repertório de muitas escolas, dialeticamente interligadas, embora enxergando sob óticas diversas, diferentes e discordantes.

Reafirmamos que elegemos este procedimento num esforço de teorização da prática pedagógica e de descrição da historicidade do processo educativo e, nesse sentido, reiteramos não se tratar de um movimento linear desejando que a análise que passamos a desenvolver cuide de confirmar essa postura sublinhando as discontinuidades e as rupturas assim como os entrecruzamentos.

Enquanto vivenciávamos as entrevistas com professores e estudantes, as observações das aulas e a análise de documentos procurávamos elementos para analisar e compreender melhor o processo educativo escolar. Uma questão se delineou, a nosso ver, como relevante para a interpretação da realidade educacional escolar dentro da qual pesquisamos **os significados que os jovens estudantes pobres atribuem às práticas denominadas por seus professores como inovadoras**. Entendemos, e o que vivenciamos no desenrolar desta pesquisa corrobora nosso entendimento, que é fundamental

situar historicamente essa escola e as concepções educacionais que norteiam a prática e a vivência de professores e estudantes. Dizemos isso porque, segundo PETITAT (1994),

A escola é uma instituição educativa especializada, nisto distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de ofícios, de associações e de grupos de todo tipo, os quais também moldam as novas gerações e reeducam até mesmo os adultos. O ensino é um ramo da divisão social do trabalho que somente se impõem quando certas condições estão devidamente preenchidas. As escolas diferem entre si, assim como as condições que cercam seu surgimento. (p. 194)

Em outras palavras, BRANDÃO (1982), alerta-nos para o fato de que não há uma forma única nem um modelo de educação [...]. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em nossa sociedade. (p. 7-12)

Nessa perspectiva, avaliamos necessário explicitar as diversas tendências pedagógicas que habitam os estabelecimentos de ensino, isto é, as diversas escolas e a diversidade de olhares que refletem. Então, passamos a tecer, de forma sintética, considerações sobre o que ocorreu na educação escolar em variados momentos da história, enfocando o processo de construção das diversas formas de aprender e de ensinar as diferentes formas de registro. O que vivenciamos hoje é fruto de uma longa trajetória. As marcas do passado ainda estão presentes. Há que conhecer, ainda que de maneira sintética, essa trajetória.

### **3.1.1 Das comunidades primitivas até a escola tradicional<sup>31</sup>**

Desde os primórdios da história da humanidade, homens e mulheres das comunidades primitivas buscavam formas de registrar o seu cotidiano e,

---

<sup>31</sup> Esclarecemos que não faz parte de nossas pretensões aprofundar a pesquisa e a discussão sobre as abordagens educacionais ao longo do tempo. Para quem pretenda conhecer mais e melhor a temática, sugerimos a leitura de CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999 e de SEBARROJA, Jaime Carbonell. Pedagogias do Século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

conseqüentemente, formas de aprender e de ensinar estas formas de registro. É aí também que os jovens e, muitas vezes, as crianças passam por rituais de iniciação para ingressarem nas atividades do mundo adulto. No decorrer do desenvolvimento da sociedade da produção e das ciências, o ensino aparece como atividade planejada e intencional. Nas escolas sumérias<sup>32</sup>, os estudantes repetiam várias vezes textos escritos e lidos para memorizá-los. Os egípcios mantinham a mesma prática com os textos escolares. Na Grécia, copiar as tragédias e memorizá-las era o centro das tarefas escolares. A contraposição a essa metodologia que supervalorizava a cópia e a memorização que retratava uma determinada concepção de educação escolar foi percebida na Grécia, representada pela alternativa do método dialógico presente na escola de Platão.

Na Idade Média, o domínio da informação concentrava-se na Igreja e a cópia de textos religiosos passou a ser a principal técnica utilizada para ensinar e aprender. A freqüência à escola naquela época se restringia aos eclesiásticos. Foram práticas escolares, na Idade Média, o ensino intelectualista, verbalista e dogmático, a memorização e a repetição mecânica dos ensinamentos do professor. “Nessas escolas”, segundo LIBÂNEO (1994, p59), “não havia espaço para idéias próprias dos alunos, o ensino era separado da vida, mesmo porque ainda era grande o poder da religião na vida social”.

Os internatos do século XVII foram uma das causas do êxito das instituições administradas por jesuítas<sup>33</sup>. Essas instituições eram muito procuradas por membros da monarquia, inicialmente, e mais tarde, por membros da burguesia para se responsabilizar pela educação escolar de seus filhos, jovens estudantes de quem se esperava mais tarde que assumissem o poder econômico e político naquelas sociedades. Tendo como finalidade específica ofertar aos jovens estudantes uma vida metódica distanciada da agitação própria da idade, os jesuítas entendem a vida externa ao internato como perigosa e, portanto, temível como alimentadora de tensões. Para eles, os jovens estudantes são considerados débeis, inclinados à tentação e atraídos

---

<sup>32</sup> Os Sumérios foram o primeiro povo a habitar a região da Mesopotâmia, o atual Iraque, compreendida entre os rios Tigre e Eufrates. A escrita suméria está grafada em cuneiforme e é a mais antiga língua humana escrita conhecida. Os sumérios escreviam em tábuas de argila e registravam suas questões com um estilete de madeira. <http://www.historiadomundo.com.br>

<sup>33</sup> Integrantes da Companhia de Jesus que atuaram no Brasil (1549-1759) e foram os principais educadores de todo o período colonial. Naquele período, a educação não era considerada um valor social importante e a tarefa educativa desses religiosos se voltava para a catequese e instrução dos indígenas. A educação da elite colonial voltava-se para um ensino de cultura geral, enciclopédico e pouco afeto à realidade da vida da colônia agro-exportadora.

pelo mal. Não basta, então, que se isole a vida do internato da vida do mundo. É necessário velar pelo estudante constantemente e com severidade para impedir que ele se permita sucumbir a seus desejos e instintos. Segundo PETITAT (1994),

A separação – que se torna absoluta nos internatos – entre o mundo dos adultos e o das crianças e adolescentes está na base da pedagogia moderna. O ‘pequeno homem’ da Idade Média, vivendo misturado com os grandes, participando de suas festas e de suas ocupações, passa a ser enviado para locais especializados, onde é socializado. (...) Mas, se no século XVI já existe a separação entre o adulto e o adolescente, ela está confinada aos colégios e concerne, pois, em primeiro lugar, às camadas sociais superiores. O aprendiz e o jovem trabalhador ainda compartilham da vida dos mais velhos. (p. 90-91)

Os objetivos dos jesuítas comungavam em perfeita harmonia com o conteúdo do ensino que transmitiam e na maneira como o faziam. Por exemplo, ensinavam o latim que era exigido para o desenvolvimento da aula e para a conversa entre os estudantes durante os intervalos. Faziam isso, pois se opunham às transformações sociais em curso e almejavam o retorno à antiguidade.

A ação pedagógica dos jesuítas privilegiava o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio. MESNARD (1992) define o papel que o professor cumpre naquele momento como sendo o de

quem organiza a vida e as atividades, que assegura o cumprimento das regras e formas, quem resolve os problemas que aparecem; reina de maneira exclusiva neste universo puramente pedagógico, procurando garantir, por meio da vigilância integral, a transformação dos desejos do aluno. (p.69-70)

A didática, ou melhor, a metodologia de ensino, como os jesuítas chamavam ao conjunto de regras e normas prescritivas, visando a orientação do ensino e do estudo precisava ser seguida à risca. Essa definição consta do Código Pedagógico dos Jesuítas e, como afirma PAIVA (1987, p. 11) “um conjunto de normas metodológicas referentes à aula, ou seja, na ordem das questões, no ritmo, do desenvolvimento e seja, ainda, no próprio processo de ensino”.

Por acreditar que a concepção educacional traduz e é traduzida pela concepção de mundo, entendemos que, ao se falar de Escola, seja necessário se falar de Educação, de Educação Escolar, dos sujeitos envolvidos, dos

momentos históricos e de Didática. Além disso, quando este tema se colocou para nós como inquietação já há alguns anos, uma das possibilidades com que trabalhávamos era a de que uma didática adequada fosse suficiente para resolver o problema da relação entre estudantes e conteúdos curriculares.

Até o Renascimento, podemos falar em ação pedagógica. Entretanto, segundo LIBÂNEO (1994, p. 58) "... não podemos falar de Didática como teoria do ensino, que sistematize o pensamento didático e o estudo científico das formas de ensinar." Somente a partir da intervenção de adultos na atividade de aprendizagem das crianças e dos jovens, por meio da direção deliberada e planejada do ensino, é que o termo "Didática" aparece.

Neste ponto, consideramos de fundamental necessidade para o estudo que realizamos nesta construção de tese destacar a questão da importância da Didática para esta pesquisa. O termo "Didática" é conhecido desde a Grécia antiga, com sentido muito semelhante ao que usamos atualmente, ou seja, para indicar que o objeto ou a ação qualificada se relaciona com ensino. Segundo a professora universitária da USP Amélia Domingues de CASTRO (1991),

A situação didática, pois, foi vivida e pensada antes de ser objeto de sistematização e de constituir referencial do discurso ordenado de uma das disciplinas do campo pedagógico, a Didática. Na longa fase que se poderia chamar de didática difusa, ensinava-se intuitivamente e/ou seguindo-se a prática vigente. (...) podendo-se dizer que havia uma didática implícita em Sócrates quando perguntava aos discípulos: "pode-se ensinar a virtude?" ou na lectio e na disputatio medievais. Mas o traçado de uma linha imaginária em torno de eventos que caracterizam o ensino é fato do início dos tempos modernos, e revela uma tentativa de distinguir um campo de estudos autônomo. (p.15)

É ainda essa pesquisadora que nos diz que

A inauguração de um campo de estudos com esse nome tem uma característica que vai ser reencontrada na vida histórica da Didática: surge de uma crise e constitui um marco revolucionário e doutrinário no campo da Educação. Da nova disciplina esperam-se reformas da Humanidade, já que deveria orientar educadores e destes, por sua vez, dependeria a formação das novas gerações. Justifica-se, assim, as muitas esperanças nela depositadas, acompanhadas, infelizmente, de outras tantas frustrações. (p.16)

Trabalhamos com a concepção de didática nos apropriando daquilo que a professora universitária Pura Lúcia Oliver MARTINS em trabalhos desde os anos 80 e 90 define como sendo as iniciativas tomadas por professores “para fazer frente às contradições próprias da organização da escola capitalista” (1998, p.16). Quando discute a prática pedagógica vivida pelos professores no interior da instituição escolar, observando suas iniciativas, seus avanços e seus recuos, MARTINS (1989) denomina esse processo como Didática Prática e investiga como ele se dá, o que ele expressa, como ele contribui com o campo da Didática. Para aquela pesquisadora, a Didática que encontramos na literatura da área manifesta uma prática que é decorrente do sistema capitalista num dado momento histórico e, por isso, segundo ela,

As formas como as classes sociais se relacionam vão se materializar em técnicas, processos, tecnologias, inclusive os processos pedagógicos que se realizam através de uma dada relação pedagógica. Assim, a reconstrução do conhecimento da área não se faz por meio de reflexões exclusivamente teóricas, mas emerge das contradições presentes na prática de nossas escolas, expressando a prática de seus agentes ao vivenciarem essas contradições. (p. 177)

Nessa perspectiva, entendemos que uma pedagogia da juventude ou uma didática para trabalhar **com** a juventude não demanda a criação de uma nova pedagogia ou de uma nova didática, mas sim que se capte dos movimentos juvenis, de seus processos práticos de inserção, de busca de reconhecimento e de construção da visibilidade os elementos necessários para o sucesso da partilha de saberes que envolve os sujeitos da vivência escolar. Assim, uma pedagogia da juventude expressa um processo educacional voltado para a lógica, para a necessidade, para a demanda e para o olhar da juventude. E, para nós, o processo que envolve essa partilha é o objeto da Didática.

Neste trabalho, uma de nossas preocupações centrais tem sido o estudo de contribuições significativas na formação de professores para o trabalho com as juventudes em sala de aula. Desse modo, buscamos recolocar a importância do papel ativo dos sujeitos envolvidos.

João Amós COMÊNIO (1592-1670), um pastor protestante, escreveu a primeira obra clássica sobre Didática, que recebeu o nome de Didática Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, onde criava princípios e regras do ensino. Os princípios eram: a Educação é um direito natural de todos;

a tarefa principal da Didática é estudar a idade e a capacidade para o conhecimento dos estudantes e os métodos de ensino correspondentes; os conhecimentos devem ser adquiridos a partir da observação das coisas e dos fenômenos, usando e desenvolvendo sistematicamente os órgãos dos sentidos; o planejamento de ensino deve observar o curso da natureza dos estudantes, ensinando uma coisa de cada vez e partindo do conhecido para o desconhecido.

A influência considerável exercida por Comênio não pode ser contestada e se deveu, principalmente, a seu desejo que as pessoas mais pobres recebessem instrução, pois isso era fundamental para a reforma religiosa. A busca de procedimentos que propiciassem rendimento ao ensino tornou-se importante para que pudessem usufruir os benefícios do conhecimento.

Aqui se faz necessário a contextualização histórica, uma vez que nesse momento histórico ocorriam intensas mudanças que alcançavam desde as formas de produção até o desenvolvimento da ciência e da cultura e a organização religiosa. O lugar social da burguesia foi se alargando em detrimento do poder da nobreza e do clero. Segundo FRIGOTTO (2004:195), uma leitura histórica da origem da escola e da centralidade dessa instituição no projeto de sociedade da burguesia nascente, evidencia a concepção de escola como “instituição social e cultural, de produção do conhecimento e de valores e como espaço para o desenvolvimento” de crianças e de jovens. Ainda segundo este autor,

A origem etimológica da palavra *escola* vem do grego, significa lugar de *ócio*. Um espaço, portanto, onde as crianças e os jovens vivem um longo tempo incorporando valores, conhecimentos e amadurecendo para a vida futura. Mas o mesmo retrospecto histórico nos evidencia que esta não era e nunca foi a escola para todos. (...), a escola para a classe trabalhadora sempre foi outra – uma escola para a disciplina do trabalho precoce e precário.

Dessa forma, enquanto a burguesia crescia como classe social, crescia também a necessidade de uma educação que respondesse às exigências da nova ordem econômica contemplando o livre desenvolvimento das capacidades e dos interesses individuais.

### 3.1.2 Escola Tradicional

*Aula sempre foi: o professor escreve no quadro  
e a gente copia no caderno.  
O professor pergunta no questionário  
e a gente responde igualzinho ele disse que era pra responder.  
Ele fala, você repete.  
Ele te dá nota boa e você passa de ano.  
E os dois vivem felizes para sempre!  
(rsrsrsrsrsrs)  
Somália (2005)*

É exatamente num movimento que objetiva reforma e mudança que Comênio publica sua obra em 1657. A Didática surge como resultado desses embates e para atender às demandas colocadas pela Reforma Protestante. É instituída por Comênio como uma nova disciplina que traria a "arte de ensinar tudo a todos". O método proposto por Comênio obedece à lógica de sua época<sup>34</sup> e prega que se deve seguir sempre do fácil ao difícil, indo das coisas às idéias e do particular ao geral. Naquele momento da história não existem fronteiras, na obra do século XVII, entre Educação e Ensino, pois o objeto da Didática abrange o ensino de conhecimentos, atitudes e sentimentos, segundo apregoam os autores adeptos daquela posição. Comênio é considerado o fundador da pedagogia tradicional que persistirá durante séculos. Sob a denominação de Escola Tradicional articulam-se práticas, tendências e vivências que perpassam do século XVI ao XX. Durante esses cinco séculos a Escola Tradicional passou por inúmeras transformações.

Para a Escola Tradicional, a tarefa do professor é a base e a condição do êxito da educação. SNYDERS<sup>35</sup> (1974a) descreve detalhadamente essa função do professor:

o mestre é quem prepara e dirige os exercícios para que se desenvolvam segundo uma distribuição fixa, segundo uma gradação minuciosamente estabelecida. Para que o conhecimento esteja adaptado à idade e às forças dos alunos e

<sup>34</sup> Sugerimos a leitura de HOFF, Sandino. Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII. Revista Brasileira de Educação, nº 25. Rio de Janeiro: Jan./Apr., p. 143-155, 2004 e de MONTAIGNE, Michel. Ensaio I. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).

<sup>35</sup> SNYDERS, Georges. Pedagogia Progressista. Coimbra: Almedina, 1974.

para evitar perder tempo e desperdiçar esforços, o mestre, na classe, não deixa de tomar iniciativas e desempenhar (...) o papel central. É quem separa cuidadosamente os temas de estudo para evitar a confusão e quem os distribui em uma gradação que garanta que tudo aquilo que se aprendeu antes facilite o que aprenderá depois, o reforce, o confirme (...). O estudo se torna mais fácil e mais fecundo na medida em que o mestre tenha preparado o trabalho, tenha determinado as etapas. (p. 56)

Durante uma de nossas observações de aula, uma jovem estudante se manifesta e alguns outros concordam quando ela diz que *“pensar dá dor de cabeça. Pensar dói. E depois, a gente não entende nada. Por favor, Argélia! Explica e a gente copia. Dá questionário e a gente responde. Ah, não!!! Pensar não!”* Evidencia-se nessas manifestações a concepção de educação com a qual alguns deles trabalham: transmissão de conhecimento, professor como sujeito que sabe e escola como lugar de não conversar, de não brincar. Nas palavras de SAVIANI (1985:10)

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equalizar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

A Escola Tradicional pode, então, ser definida como o caminhar para os modelos pela mão do mestre. Feitas essas ponderações sobre alguns aspectos da Escola Tradicional, resta-nos ressaltar mais duas questões reveladoras dessa pedagogia. Em primeiro lugar, os teóricos dessa Escola se opõem a que os estudantes aprendam a ler em latim e não em sua língua materna. Em segundo lugar, pautados no pensamento de Comênio, os Tradicionalistas postulam uma escola única, exigem que a escolarização se desenvolva a cargo do Estado, que a escola seja para todas as crianças, contemplando diferenças de gêneros, de classe social e deficiências. É ainda SAVIANI (1985:10) quem

nos informa que à escola tradicional correspondia determinada maneira de organizar-se, pois

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas era organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

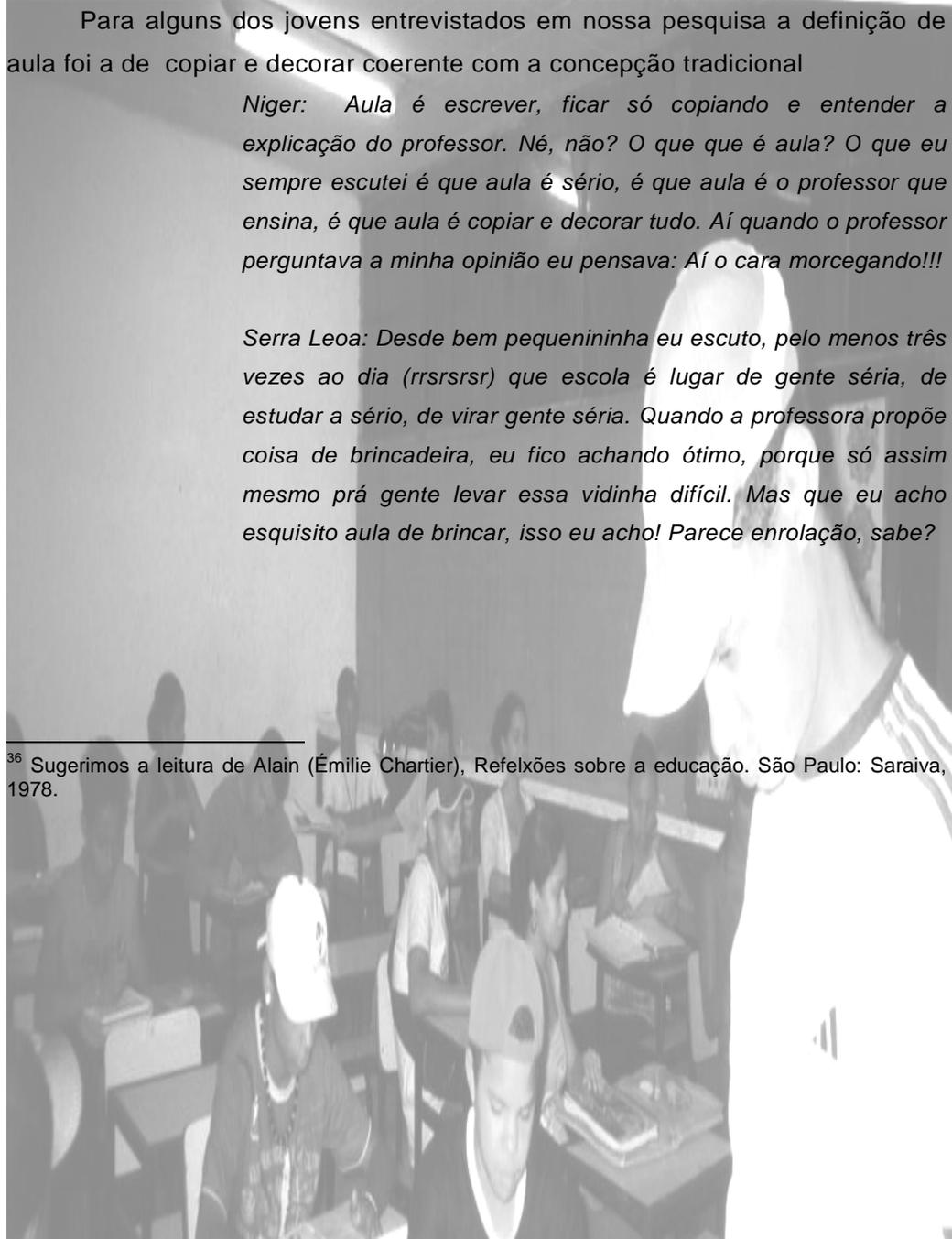
Compreender a intencionalidade da Escola Tradicional pressupõe compreender o conjunto de normas e regras dessa Escola. Esse conjunto constitui uma via de acesso do estudante aos valores, ao mundo moral e ao domínio de si mesmo. Se ocorrer transgressão desse conjunto o transgressor deverá ser castigado, pois somente através do castigo ele voltará a se submeter e a renunciar aos desejos pessoais. Nesse momento é importante que o professor exerça sua função de educar os sentimentos e os desejos dos estudantes mediante o controle das idéias desses. Segundo Émilie Chartier<sup>36</sup> (1868-1951), o mestre deve ser “insensível às gentilezas do coração”.

Para alguns dos jovens entrevistados em nossa pesquisa a definição de aula foi a de copiar e decorar coerente com a concepção tradicional

*Niger: Aula é escrever, ficar só copiando e entender a explicação do professor. Né, não? O que que é aula? O que eu sempre escutei é que aula é sério, é que aula é o professor que ensina, é que aula é copiar e decorar tudo. Aí quando o professor perguntava a minha opinião eu pensava: Aí o cara morcegando!!!*

*Serra Leoa: Desde bem pequenininha eu escuto, pelo menos três vezes ao dia (rrrsrsr) que escola é lugar de gente séria, de estudar a sério, de virar gente séria. Quando a professora propõe coisa de brincadeira, eu fico achando ótimo, porque só assim mesmo prá gente levar essa vidinha difícil. Mas que eu acho esquisito aula de brincar, isso eu acho! Parece enrolação, sabe?*

<sup>36</sup> Sugerimos a leitura de Alain (Émilie Chartier), Reflexões sobre a educação. São Paulo: Saraiva, 1978.



Buscando dar respostas a demandas observadas na escola Tradicional, Jean Jacques ROUSSEAU<sup>37</sup> (1712-1778) propôs uma nova concepção de ensino que tinha como idéias mais importantes a interpretação de que são os interesses e necessidades imediatas do estudante que determinam a organização do estudo e seu desenvolvimento e a crença em que as crianças são boas por natureza e se desenvolvem naturalmente.

Entretanto, as idéias desse pensador somente seriam postas em prática pelo pedagogo suíço Henrique PESTALOZZI<sup>38</sup> (1746-1841), que trabalhou com a educação de crianças pobres. Enquanto desenvolvia a educação intelectual, Pestalozzi levava os estudantes a desenvolverem o senso de observação, análise dos objetos e fenômenos da natureza e a capacidade da linguagem.

As formulações teóricas de Comênio, Rousseau e Pestalozzi influenciaram as formulações, dentre outros, do pedagogo alemão Hoham Friedrich HERBART<sup>39</sup> (1766-1841) que estabeleceu críticas e concordâncias com esses pensadores. Além da formulação teórica sobre os fins da Educação e da Pedagogia como ciências, Herbart desenvolveu uma análise do processo psicológico-didático de aquisição de conhecimentos, sempre sob a direção do professor. Para ele, o professor é um “arquiteto da mente”, pois introduz idéias corretas na mente dos estudantes. São consideradas idéias corretas, pois educar o homem significa instruí-lo para querer o bem, de modo que aprenda a comandar a si próprio. Essa formulação se sustenta afirmando ser a moralidade o fim último da educação e apontando a via da instrução educativa para que tal intento seja alcançado.

Enquanto ouvia os estudantes sujeitos desta pesquisa definindo como aprendem ou o que é necessário fazerem para aprender, recordava a teoria de Herbart. Quando esse estudioso enfatiza que o professor deve trazer à atenção dos estudantes aquelas idéias que deseja que dominem suas mentes e quando entende que ao controlar seus interesses vai construindo uma massa de idéias na mente deles, Herbart trabalha com a idéia de que isso favorece a instrução que é, para ele, o procedimento principal da educação e que baseia-se no

---

<sup>37</sup> Sugerimos a leitura de CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986 e de MANACORDA, M.A. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Trad. Galeano L. Mônaco. São Paulo: Cortez, 1989.

<sup>38</sup> Idem

<sup>39</sup> Sugerimos a leitura de GHIRALDELLI JR., PAULO. *A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade*. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) . Acesso em 07/10/2003.

desenvolvimento dos interesses. Os depoimentos que se seguem explicam melhor nossa compreensão:

*Mali: Ah! Prá mim também é uma sala e que é claro vai ter uma pessoa que vai saber mais que você. Que já passou pelo que você está passando ali, e que a gente vai ter... Como ele já passou por isso, ele sabe o que você precisa aprender. A gente vai passar por isso também, porque ele está ali prá ensinar. Então, a gente vai aprender coisas novas que a gente não sabe também e que mais prá frente vai fazer muita falta.*

*Ruanda: O que a professora vai passar prá mim aprender.*

*Camarões: Aula? Aula é chegar... ver lá a matéria no quadro, copiar e a professora explicar e depois fazer uma prova sobre a matéria. Prá aprender na aula é só prestar atenção nela. Não pensar assim, mais em nada, né? Se possível, só na aula.*

*Malawi: Aula é que a gente... É tipo assim, aprender alguma coisa do que está sendo ensinado, né? Não tem jeito de um aprender sem o outro ensinar, né?!*

Para a jovem estudante Costa do Marfim, o significado de aula inovadora está na quebra da rotina e este movimento consiste no incentivo do professor à aprendizagem dos estudantes. Inovador para ela é quando o professor chama a atenção dos estudantes para o tema do qual ele quer tratar e, se ocorrer o envolvimento dos jovens estudantes, estará garantida a aprendizagem.

*... porque uma aula tem um objetivo, um incentivo e um desenvolvimento. E o professor quando sai da rotina é como se estivesse dando um incentivo prá gente. Talvez o professor até pensa assim: "Pôxa vida! Será que eu estou incentivando os alunos a estudar? Será que eles não estão se sentindo muito na rotina? Vou dar uma aula diferente para eles!". E, às vezes, o que falta é o desenvolvimento. Não por causa do professor, mas por nós mesmos, porque a gente não entra, não envolve no assunto prá fazer daquela aula, que ele queria que fosse uma aula de lazer, que fosse uma aula... Fazer com que ela realmente seja uma aula de lazer... Talvez a gente como aluno... a gente*

*atrapalha a aula e o professor fica até chateado e triste por pensar que poderia ser diferente.*

Ao pensar um método único de ensino, que seguisse as leis psicológicas do conhecimento, Herbart estabeleceu quatro passos didáticos que, sendo rigorosamente seguidos, resultariam na aprendizagem. Esses passos eram: a clareza como um momento de preparar e apresentar a matéria nova de forma objetiva e completa; a associação que é feita entre a idéia antiga e a nova; a sistematização do conhecimento que se efetiva por via da generalização; e o método que consiste na aplicação, isto é, no uso dos conhecimentos adquiridos com a realização de exercícios nos quais os estudantes demonstram que sabem aplicar o que aprenderam em situações novas.

Os discípulos de Herbart desenvolveram a proposta dos passos formais e os estruturaram em cinco, quais sejam: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. A contribuição do pensamento de Herbart é inegável para a educação, pois traz esclarecimentos válidos para a organização da prática docente. Entretanto, se por um lado sua teoria aponta para a necessidade de estruturar e ordenar o processo de ensino; para a exigência de se compreender o assunto estudado e não de memorizá-lo; para o significado educativo da disciplina na formação do caráter, por outro ângulo, o ensino é o repasse, a transmissão das idéias do professor para a mente do estudante e quando o estudante compreende o que o professor transmite a finalidade, isto é, a reprodução do conteúdo assimilado é alcançada. Com isso, segundo LIBÂNEO (1994, p. 61), “a aprendizagem se torna mecânica, automática, associativa, não mobilizando a atividade mental, a reflexão e o pensamento independente e criativo dos alunos.”

### **3.1.2.1 Pós Revolução Industrial**

*“As formas como as classes sociais se relacionam  
vão se materializar em técnicas, processos, tecnologias,  
inclusive os processos pedagógicos que se realizam  
através de uma dada relação pedagógica”.*  
MARTINS ( 1998, p. 144)

A escola que se institucionalizou de forma mais complexa a partir do Renascimento e da Idade Moderna, prescrevia a graduação em séries, a separação por idades, a organização de currículos e recursos didáticos para

alcançar melhores resultados na educação escolar. Após a Revolução Industrial, aprender e ensinar passaram a ser destacados socialmente como elementos de fundamental importância. A escola, e em especial a escola pública, se expandiu. Essa onda de expansão deveu-se, em parte, à pressão das classes trabalhadoras. Mas foi também a necessidade da classe dominante de produzir operários padronizados, transformando estudantes em trabalhadores, treinando-os para ocupar o seu lugar social, que concorreu mais efetivamente para a concretização dessa nova realidade escolar.

Então, em um primeiro momento pós Revolução Industrial, a função social atribuída ao espaço escolar que se institucionalizou é fruto dos interesses da burguesia nascente, que passa a entender a família e a criança como necessitados de proteção. Essa proteção visa distanciar seus filhos dos “desvios do mundo”, por meio de uma educação sólida que se fundamente no passado.

A instituição da escola que mencionamos configura-se também na rejeição da escola medieval que possui inspiração religiosa e bastante contemplativa e na demanda por uma escola realista, adaptada às transformações que marcavam aquele momento. A burguesia que estava em ascensão tinha necessidades que exigiam outro paradigma de educação. A rede escolar se amplia, uma vez que o operário da fábrica precisa saber ler, escrever e contar para desempenhar sua função a contento do crescimento capitalista.

Quando o engenheiro norte-americano Frederick Winslow TAYLOR<sup>40</sup> (1856-1915), considerado o pai da organização científica do trabalho, elaborou uma teoria que revolucionou o sistema de produção, o que ele objetivava era alcançar o barateamento da mão-de-obra e o aumento do capital acumulado. Essa teoria pressupunha a padronização da produção e defendia a divisão do trabalho entre um grupo reduzido que planejasse e um grupo maior de operários que executasse. Daí, então, os operários produziam da forma correta que seria a definida pelo setor de planejamento e dissociada daquela anteriormente

---

<sup>40</sup> Para maior aprofundamento teórico desse sub item sugerimos a leitura de SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, de RICCI, Rudá. Interdisciplinaridad: Proyectos y Curriculum Interdisciplinares. Tradução de Fernando Hernandez. Barcelona: Kikiriki – Cooperación Educativa, nº 59/60, ano 14, p 50-56, 2000 e de RICCI, Rudá. O Direito de Aprender. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, Julho, 2002.

criada, pensada e praticada pelos antigos artesãos. A divisão do saber desapropriou os artesãos de seus saberes e os moldou em operários.

Busco estabelecer a contextualização histórica das relações estreitas entre os modelos produtivos e os modelos escolares. E nesse ponto se torna fundamental situar a contribuição de Joseph Mayer RICE, um educador taylorista norte-americano que, em 1890, ao elaborar uma orientação de estrutura de gestão escolar, avalia que, para alcançar os objetivos da escola proposta para ensinar estudantes a ser operários é necessário “selecionar os homens aptos ao trabalho repetitivo e disciplinado da indústria”. RICCI (2002, p.10).

Na seqüência, em 1908, Henry FORD (1863-1947), um industrial norte-americano, inaugura o princípio da necessidade de definição do ritmo da produção caracterizado pela esteira elétrica<sup>41</sup> que obrigava os operários a não sair de um espaço físico delimitado aos seus movimentos. O ritmo da produção passa a ser definido pela máquina. A divisão do trabalho, a padronização do produto, a linha de montagem, a desqualificação profissional produzidas pela industrialização facilitaram aos patrões o controle e a dominação das classes trabalhadoras e de sua organização, pois aqueles que não se adequavam poderiam ser facilmente substituídos. Mais uma vez, a relação modelo produtivo e modelo escolar se efetiva e dessa vez, tal efetivação se pauta na contribuição de Franklin BOBBITT, que escreveu, em 1918, um livro chamado *The Curriculum*. O que se discute no momento em que Bobbitt escreve sua obra é, de acordo com SILVA, (1999b)

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as

---

<sup>41</sup> Com o filme *Tempos Modernos*, Charles Chaplin realiza uma das críticas mais agudas de toda a sua cinematografia, encerrando uma etapa de sua carreira e, ao mesmo tempo, colocando um ponto final ao cinema mudo, que havia, então, passado à história. Mesclando sua sátira aguçada com sagaz sensibilidade e um toque de humor inigualável, Chaplin ironiza, de modo irreverente, o progresso humano e mecânico, denunciando as injustiças de tempos que, embora chamados modernos, não eram, por isso, melhores.

percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (p. 22)

Segundo Tomaz Tadeu da SILVA (1999b), Bobbitt avaliava que a escola deveria funcionar como qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como numa indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional começasse estabelecendo de forma precisa e fixa os seus objetivos. Esses objetivos deveriam basear-se nas habilidades necessárias para exercer as ocupações profissionais da vida adulta com eficiência. Nessa perspectiva, Bobbitt aperfeiçoava a contribuição de RICE e defendia que além dos conteúdos a serem apreendidos, os estudantes devessem também ser avaliados por suas capacidades, atitudes e hábitos.

Aqui reforçamos a conclusão que tanto a taylorização quanto a fordização da educação escolar – que ao reproduzir o modelo econômico vigente ao mesmo tempo é consequência dele – não permitiam que professores e estudantes participassem da proposição de práticas que resultassem de suas vivências e de suas reflexões. Nessa perspectiva, os professores acatavam as ordens dos planejadores e reproduziam, nas relações com os estudantes, a opressão e a imposição de ritmo que sofriam. Para ajudar a visualizar a teoria educacional fundada naquelas proposições, buscamos a ajuda de RICCI (2000, p. 51), quando este descreve o esquema básico do sistema fordista teorizado para a educação escolar por Bobbitt:

Nível educacional	Objetivo	Prática em sala de aula
Ensino Fundamental	Formar operários especializados com hábitos de consumo de massa	Memorização e padronização da leitura, das operações básicas da matemática e das disciplinas
Ensino Universitário	Formar especialistas de nível superior	Aprofundamento nas especializações, desenvolvimento

	responsáveis pelo planejamento e racionalização fabril	da capacidade de pesquisa e liderança
--	--	---------------------------------------

**Quadro1:** Esquema de funcionamento escolar básico proposto por Bobbitt

Como registramos anteriormente, delimitar um conceito tão extenso quanto o de Escola Tradicional é um desafio. Avaliamos, fundamentadas em autores como MIZUKAMI(1986)<sup>42</sup> que a Escola Tradicional, em suas várias manifestações, em suas diversas correntes, caracteriza a concepção educacional na qual predomina a objetividade, o conteúdo curricular, a transmissão do conhecimento pela palavra do professor, a formação de estudantes com disposições físicas e intelectuais que facilitem seu contato com as normas.

O pensamento construído por Bobbitt constituiu uma das vertentes dominantes na Educação no restante do século XX, com muitas variações. Outras teorias, de caráter mais progressista, como o humanismo e o cognitivismo, coexistiram. Nesse trabalho, consideramos impossível não destacar duas delas: a inspirada nas pesquisas de John DEWEY (1859-1952) e a liderada teoricamente pelos estudos de WATSON (1878-1958).

### **3.1.3 A Pedagogia Renovada**

Em 1902, Dewey escreveu um livro intitulado “The child and the curriculum”. Nele, segundo SILVA (1999b, p. 23), esse autor mostrava sua preocupação com a construção da democracia que era significativamente maior que seu interesse pelo funcionamento da economia. Contrastando com a visão de Bobbitt, Dewey considerou de fundamental importância o reconhecimento e o trato das vivências dos estudantes.

Quando John Dewey escreveu, em 1897, que “a educação é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura, e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” foi por entender que “todo conhecimento verdadeiro deriva

<sup>42</sup> Sugerimos a leitura de MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

de uma necessidade. A humanidade desenvolveu-se tratando de obter conhecimentos que satisfizessem as suas necessidades.<sup>43</sup> Dessa forma, contrapondo-se a Herbart que defende a educação pela instrução, Dewey defende a educação pela ação, propondo que a escola não seja como uma preparação para a vida, mas a própria vida. Segundo Libâneo (1994)

“A educação é o resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência. A função mais genuína da educação é a de prover condições para promover e estimular a atividade própria do organismo para alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento. Por isso a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiência onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais do aluno. O currículo não se baseia nas matérias de estudo convencionais que expressam a lógica do adulto, mas as atividades ocupacionais da vida presente, de modo que a escola se transforme num lugar de vivência daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade. O aluno e o grupo passam a ser o centro de convivência do trabalho escolar”. (p. 62)

Sempre com inspiração nas idéias de Rousseau, o movimento de renovação da educação ou Pedagogia Renovada, recebeu diversas denominações, como Educação Nova, Escola Nova, Pedagogia Ativa, Escola do Trabalho. Essa tendência pedagógica desenvolveu-se nos finais do século XIX e início do século XX, embora nos séculos anteriores tenham existido filósofos e pedagogos que propugnavam a renovação da educação vigente, tais como à época do Renascimento, Erasmo, Rabelais, Montaigne e outros já citados nesse trabalho como Comênio e Pestalozzi. Como elementos comuns todas as correntes desse movimento apresentam, segundo LIBÂNEO (1994),

... a valorização da criança, dotada de liberdade, iniciativa e de interesses próprios e, por isso mesmo, sujeito da sua aprendizagem e agente do seu próprio desenvolvimento; tratamento científico do processo educacional, considerando as etapas sucessivas do desenvolvimento biológico e psicológico; respeito às capacidades e aptidões individuais, individualização do ensino conforme ritmos próprios de aprendizagem; rejeição

---

<sup>43</sup> Disponível em [www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html](http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html) . Acesso em 02/12/2004.

de modelos adultos em favor da atividade e da liberdade de expressão da criança. (p. 62)

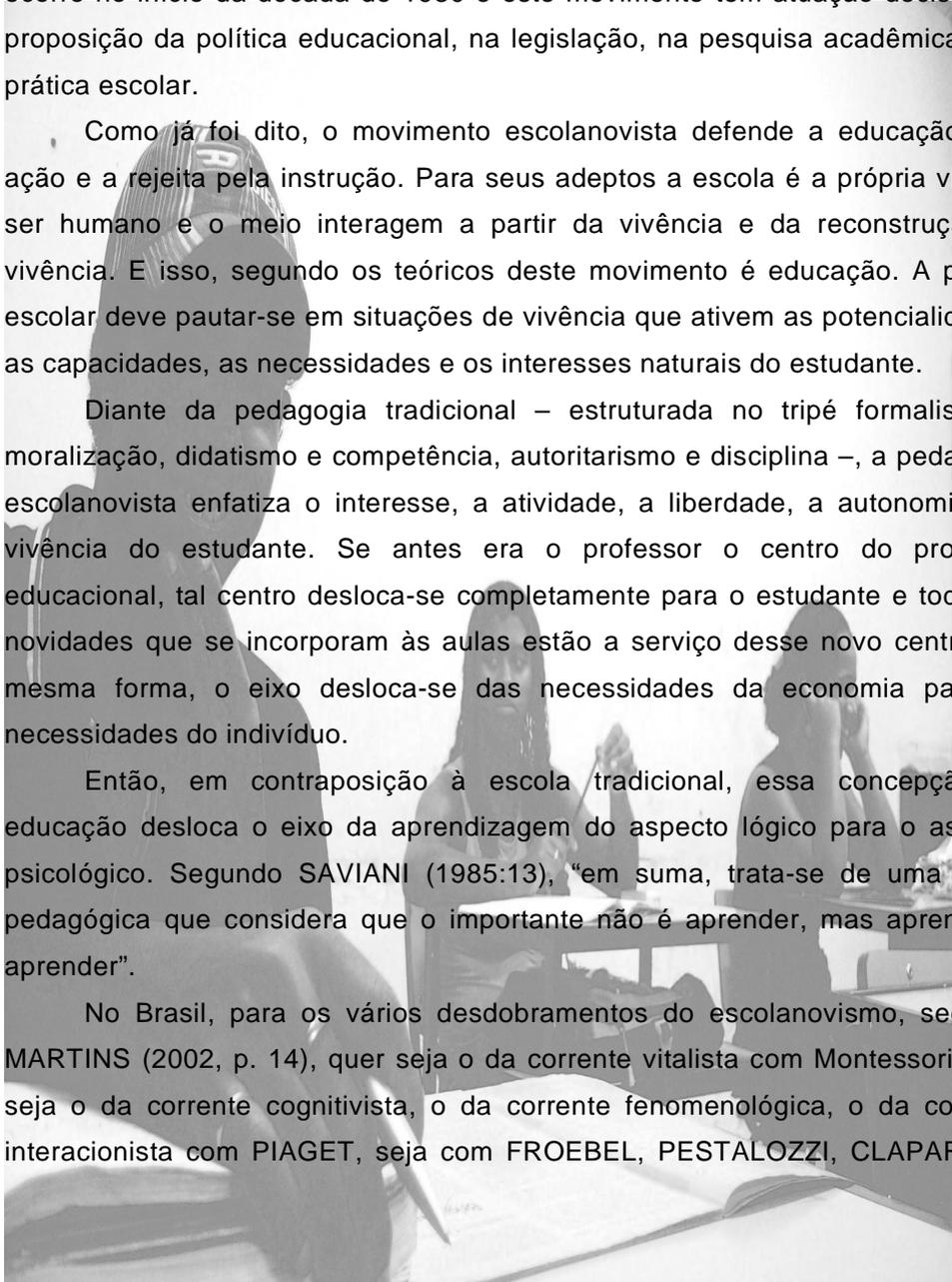
Uma das mais destacadas correntes do movimento de renovação pedagógica ou movimento escolanovista é a Pedagogia Pragmática ou Progressivista, tendo como principal teórico Dewey. A influência de Dewey notadamente se destaca na América Latina e, principalmente, no Brasil, onde educadores como Anísio TEIXEIRA, Fernando de AZEVEDO e LOURENÇO FILHO, entre outros, formam o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Isso ocorre no início da década de 1930 e este movimento tem atuação decisiva na proposição da política educacional, na legislação, na pesquisa acadêmica e na prática escolar.

Como já foi dito, o movimento escolanovista defende a educação pela ação e a rejeita pela instrução. Para seus adeptos a escola é a própria vida. O ser humano e o meio interagem a partir da vivência e da reconstrução da vivência. E isso, segundo os teóricos deste movimento é educação. A prática escolar deve pautar-se em situações de vivência que ativem as potencialidades, as capacidades, as necessidades e os interesses naturais do estudante.

Diante da pedagogia tradicional – estruturada no tripé formalismo e moralização, didatismo e competência, autoritarismo e disciplina –, a pedagogia escolanovista enfatiza o interesse, a atividade, a liberdade, a autonomia e a vivência do estudante. Se antes era o professor o centro do processo educacional, tal centro desloca-se completamente para o estudante e todas as novidades que se incorporam às aulas estão a serviço desse novo centro. Da mesma forma, o eixo desloca-se das necessidades da economia para as necessidades do indivíduo.

Então, em contraposição à escola tradicional, essa concepção de educação desloca o eixo da aprendizagem do aspecto lógico para o aspecto psicológico. Segundo SAVIANI (1985:13), “em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

No Brasil, para os vários desdobramentos do escolanovismo, segundo MARTINS (2002, p. 14), quer seja o da corrente vitalista com Montessori, quer seja o da corrente cognitivista, o da corrente fenomenológica, o da corrente interacionista com PIAGET, seja com FROEBEL, PESTALOZZI, CLAPAREDE,



DECROLY<sup>44</sup> e outros, o estudante e o grupo são os centros de convergência do trabalho escolar e o currículo se pauta nas vivências, desejos e necessidades, da vida presente, de modo que a escola se transforma num espaço de viver o que se vive nos demais espaços da sociedade.

Em relação ao estudante, o movimento escolanovista busca fundamentos na Psicologia, convencendo-se de que o enfoque que se dá à educação depende da concepção de estudante – quer criança ou jovem – que se tenha. Se a Escola Tradicional vê com pessimismo a natureza humana, o Escolanovismo entende que é necessário se ver com absoluta confiança a natureza do estudante. O processo educativo, então, não deve ser pensado para alterar o comportamento do estudante, mas para respeitar suas vivências. Não se educa “adultos do futuro”, mas sim estudantes do presente. A escola, portanto, não prepara para a vida. A escola é a vida mesma dos estudantes. O “aprender fazendo” é um dos pilares do escolanovismo. Ele traduz a idéia de que a ação deve preceder a representação e dar direção a ela. Essa idéia perpassa todas as correntes escolanovistas.

Quanto à relação professor e estudante, a estrutura poder e submissão é substituída pela ação, afeto e camaradagem que pode, inclusive, extrapolar o espaço escolar. Nesse sentido, no lugar da palavra do professor, se supervaloriza sua conduta. O professor é ainda um modelo, mas um modelo vivo, atual, presente, o que contrasta com os modelos oferecidos aos estudantes pela Escola Tradicional que eram os “vultos da História”.

Quanto à relação estudante e estudante, estimula-se a atitude solidária entre as crianças e os jovens, uma vez que as turmas e as escolas são grupos, comunidades. Além disso, as atividades em sala são desenvolvidas freqüentemente, em grupo e isso alimenta as relações pessoais com conflitos, buscando soluções.

O movimento escolanovista introduz procedimentos além do grupo de trabalho, a saber, atribuição de diferentes papéis dentro dos grupos, decisões coletivas, auto-avaliação e avaliações coletivas, clube de leitura, cantinho de ciência e outros. SAVIANI (1991) renomeia o escolanovismo como “pedagogia da existência”. Essa pedagogia, segundo esse autor, valoriza mais a

---

<sup>44</sup> Sugerimos a leitura de ROCHA, Eloisa A C. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC – Centro de Ciências da Educação. Tese (doutorado) – Núcleo de publicações, 1999 e de FREITAS, Marcos Cézar (org) História Social da Infância no Brasil. SP: Cortez, 1997.

capacidade que o estudante desenvolve de “aprender a aprender” e as atividades que o colocam em contato com a natureza e a sociedade – o “aprender fazendo”. O esforço aqui é valorizado também. Entretanto esse é entendido como conseqüência natural do interesse que a aprendizagem deve despertar. Aí reside a importância da “problematização” das situações de aprendizagem, levando o próprio estudante à observação, levantamento de hipótese, experimentação, generalização e aplicação dos conhecimentos científicos.

A forma como o escolanovismo aborda o conteúdo fundamenta-se no convencimento de que as experiências cotidianas da aprendizagem acontecem dentro e fora da sala de aula, isto é, na vida. Tal vivência estimula muito mais e desperta temas, construções mentais e aprendizagem mais significativa que as apresentadas nos livros. Essa mudança na fonte inspiradora dos conteúdos foi acompanhada da mudança na forma de trabalhá-los.

A corrente cognitivista do movimento escolanovista vê o conhecimento como resultado da interação do homem com o mundo. Mais recentemente, Emília FERRERO<sup>45</sup>, intérprete de Piaget, difundiu o “construtivismo”. Essa ramificação da corrente cognitivista pressupõe que os estudantes é que constroem o seu próprio conhecimento. Nesse sentido, propõe uma atividade mais livre, onde o papel do professor é o de criar condições para que o desenvolvimento dos estudantes se processe em interação com o mundo e com os outros sujeitos envolvidos nesse processo.

### **3.1.4 A Escola Tecnicista**

*“A crise da escola é reflexo da crise da sociedade:  
os velhos modelos nos quais as instituições tinham  
um lugar socialmente definido  
já não correspondem à realidade.”  
JUAREZ DAYRELL ( 2005b, p.65)*

Também com o objetivo de se contrapor à concepção tradicional, surge a concepção behaviorista, comportamentalista ou tecnicista da Educação. O behaviorismo foi uma das primeiras linhas de estudo sobre o comportamento animal e teve origem nos estudos de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), na

---

<sup>45</sup> Psicóloga e pesquisadora nascida na Argentina em 1937 e radicada no México, Emília Ferrero foi aluna de Jean Piaget durante seu doutorado na Universidade de Genebra no final dos anos 1960 e é autora da teoria da psicogênese.

Rússia, e com John Broadus Watson<sup>46</sup> (1878-1958), nos Estados Unidos. Watson publicou em 1913 um artigo ("Psychology as the behaviorist views it") que é tido como o "manifesto behaviorista". Nesse texto, Watson ressaltava que o objeto de estudo da psicologia seria o "comportamento" e não mais a "mente", e sugeria que esta fosse uma ciência empírica, capaz de estabelecer generalizações amplas sobre o comportamento humano, com experimentos passíveis de cópia fiel em qualquer laboratório. O Behaviorismo é conhecido como uma teoria de estímulo-resposta. Watson, considerado o pai do Behaviorismo afirmava que o importante era o estudo do comportamento observável, não vendo necessidade alguma da menção de aspectos emocionais ou da subjetividade. A estes fatores, Watson denominava vida psíquica e avaliava se tratar de pura suposição.

A teoria defendida por Watson considera que todo estímulo produz uma resposta e que como os estímulos são fornecidos pelo ambiente, então, o comportamento do homem é determinado pelo ambiente: determinismo ambiental. O behaviorismo originou-se no positivismo de Augusto COMTE e recebeu influências do evolucionismo de Charles DARWIN.

No Brasil, o behaviorismo ficou mais conhecido com o nome de Escola Tecnicista e teve como seu maior teórico o psicólogo norte-americano Burrhus Frederick SKINNER<sup>47</sup> (1904-1990). Skinner concebia que todos os homens controlam o comportamento e são controlados por ele e que o controle do comportamento deve ser analisado e controlado. Ele não negava a existência de processos mentais ou filosóficos, limitando-se, contudo, ao estudo de comportamentos manifestos ou mensuráveis. Para Skinner, a realidade é um fenômeno objetivo, o mundo já está construído e o homem é um produto do meio, pois o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas. Nessa perspectiva, as ações humanas podem ser antecipadas e, até certo ponto, determinadas.

---

<sup>46</sup> Ao leitor interessado em aprofundar esse tema sugerimos a leitura de ComCiência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Reportagens: cronologia dos estudos do comportamento. Disponível em [www.comciencia.br](http://www.comciencia.br) Acesso em 11/09/2006, de WATSON, John Broadus. Psychology as the behaviorist views it. The Psychological Review, nº 20, p. 158-177, 1913 e de CIRINO, Sérgio Dias e FAZZI, E. H. . A pedagogia da autonomia de Paulo Freire e uma possível aproximação com a proposta de B. F. Skinner. In: Hérica de Mesquita Sadi; Nely Maria dos Santos de Castro. (Org.). Ciência do Comportamento - conhecer e avançar. Santo André: Esetec, 2003, v. 3, p. 17-23.

<sup>47</sup> Sugerimos a leitura de LUNA, SERGIO VASCONCELOS DE. CONTRIBUIÇÕES DE SKINNER PARA A EDUCAÇÃO. In: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo: INEP, n. 7/8, p. 123-151, jun., 1998.

O condicionamento operante ou instrumental é uma teoria desenvolvida por Skinner. A partir de experiências com animais como ratos, cães, galinhas e outros para estudos sobre aprendizagem, foi analisada a ação do estímulo que se segue à resposta, isto é, do reforço. O reforço serve, então, para alimentar a repetição do comportamento. Skinner aplicou o resultado dessas experiências à educação escolar e concluiu que também os indivíduos repetem o comportamento que for reforçado e evitam aquele que não for. Por isso, para a Escola Técnica, algumas respostas devem ser reforçadas e outras devem ser ignoradas. Tanto o reforço regular e contínuo quanto o irregular e variável são importantes. O cérebro humano funcionaria como um grande painel de controle, pois o ser humano se esforça para aumentar ao máximo seus ganhos e diminuir suas perdas.

A teoria técnica considera que o conhecimento é o resultado direto da experiência, por isso as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes são formadas a partir do planejamento cuidadoso dos ambientes para tal. Para a escola técnica, o conteúdo é transmitido e essa transmissão objetiva a competência do estudante. Nessa perspectiva, na escola, os reforços devem ser preparados pelo professor na forma de treinos, exercícios e práticas, objetivando o condicionamento.

Na concepção educacional técnica, a prioridade da escola é a mudança de comportamento dos indivíduos. Educação equivale a treinamento social nessa abordagem. Retomamos aqui as considerações que elaboramos na construção de nossa Dissertação de Mestrado, Da SILVA (2002),

As agências controladoras da sociedade dependem da escola, porque é nela que as novas gerações são formadas – é ela que educa formalmente. Através da experiência, do estímulo e da resposta, do controle e do direcionamento do comportamento humano, a escola oferece aos indivíduos as opções permitidas pela organização social em que se insere. O indivíduo passa, então, a incorporar o socialmente aceito como opção pessoal. (p. 121)

Essa concepção não se preocupa com o porquê e com o como se dá a aprendizagem, pois ela é vista como um fenômeno individual e é necessário que o estudante saiba o que dele se espera e qual o resultado ele conseguiu atingir. O que se propõe é fornecer uma técnica que explique como fazer o estudante estudar e alcançar mudanças em seu comportamento.

Quanto à avaliação, para os técnicos, ela deve estar diretamente relacionada aos objetivos estabelecidos.

Por fim, a concepção de educação, de acordo com o pensamento tecnicista é uma melhor organização de situações que necessitem de experiências para possibilitar a transmissão de conteúdos, envolvendo métodos e técnicas que objetivam a modelagem e o reforço do comportamento humano que seja útil e desejável socialmente. Em síntese, o tecnicismo é funcional, não se ocupa do subjetivo e valoriza a pesquisa empírica por entender que o condicionamento operante é o resultado de um processo de modelagem contínuo.

No Brasil, o tecnicismo se firmou no contexto de um projeto desenvolvimentista, que empunhava a bandeira de fazer a educação para o desenvolvimento e que reelaborou o “taylorismo” no espaço educacional. Esse é o momento da introdução da fragmentação do trabalho pedagógico e do esvaziamento e alienação do trabalho do professor. Essa concepção educacional deu excessiva ênfase ao planejamento, aos objetivos comportamentais e à visão da avaliação como meio de controlar o processo. Ao colocar a função do planejamento aos técnicos deixando aos professores a função de executar o planejado, o tecnicismo desvincula o pensar do fazer.

Desenvolveu-se aqui na década de 50, ancorada no progressivismo e ganhou autonomia nos anos 60. Esta concepção acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais nos anos 60, 70 e meados dos 80, pois era compatível com a orientação econômica, política e ideológica do Regime Militar.

### **3.1.5 A Escola Crítico-Reprodutivista**

*“... hoje, todo ensino é, de certa maneira, profissionalizante, na medida em que para o indivíduo freqüentar a Escola se justifica apenas como pré-requisito para a entrada no mercado de trabalho. O conhecimento, a cultura, nada tem valor, se não está diretamente articulado à produção. Tudo que excede a esta necessidade deve ser retirado do currículo escolar”. MODESTO (1996, p.79)*

Se há um consenso entre as escolas sobre as quais elaboramos breves comentários até aqui, este reside no objetivo de se contrapor à Escola Tradicional e de apontar alternativas àquele modelo. Entretanto, enquanto os escolanovistas e os técnicos centravam sua alternativa nas atividades em

sala de aula; os representantes da teoria crítico-reprodutivista se concentravam na função que a escola cumpre na sociedade, isto é, na função social e política do processo educativo escolar.

Os teóricos da escola dessa escola foram influenciados por Karl MARX e Max WEBER. Segundo nossa compreensão da teoria proposta por Marx, a desigualdade social pode ser compreendida através do conceito de classe. A classe é o conjunto de pessoas que se encontram na mesma situação em relação aos meios de produção. O conflito, ou luta de classes, é marcado pela tensão existente entre as classes que possuem os meios de produção e os controlam e as classes que não possuem. Apesar do conceito de classe passar também pela dimensão política, é contudo a relação com o poder econômico que determina a situação da classe.

Max Weber apresenta uma perspectiva mais complexa sobre essa questão quando avalia que o poder econômico, o prestígio social, e o poder político são as três fontes da desigualdade social. Tal como Marx, Weber considera que o conceito de classe é caracterizado pelo poder econômico, que ele conceitua enquanto riqueza e rendimento. O status, ou prestígio social, é outra dimensão da desigualdade social, compreendendo modos de comportamento social ou estilos de vida. Finalmente, a terceira dimensão da desigualdade social se relaciona com o poder. O poder significa a oportunidade de um homem ou vários homens poderem realizar a sua própria ação. Weber não considera que o sistema de valores comum e o patrimônio cultural sejam aceitos por toda uma sociedade de uma maneira natural e consensual, uma vez que, para ele, trata-se de valores e patrimônio da elite detentora do poder e, conseqüentemente, dominante.

Elaboramos considerações, a partir daqui, sobre a teoria crítico-reprodutivista. Essa escola é assim definida por SAVIANI (1982:59)

Chamo de concepção crítico-reprodutivista a tendência que, a partir das análises dos determinantes sociais da educação, considera que a função primordial da educação é dupla: reprodução das relações sociais de produção e inculcação da ideologia dominante. É, pois, crítica já que postula que a educação só pode ser compreendida a partir dos seus condicionantes; e reprodutivista, uma vez que o papel da educação se reduz à reprodução das relações sociais, escapando-lhe qualquer possibilidade de exercer um influxo

transformador. As principais teorias que expressam essa tendência são: a) teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (Bourdieu e Passeron); b) teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (Althusser); c) teoria da escola dualista (Baudelot e Establet).

Essa perspectiva sociológica fundamenta-se na natureza coerciva e na estratificação da sociedade capitalista. Apesar de ser elaborada por sociólogos, esta concepção tem forte cunho pedagógico e olha para a educação escolar como um meio pelo qual esta estratificação se reproduz e se efetiva a imposição dos valores e das idéias das classes dominantes. Esta perspectiva insere-se no contexto sócio-econômico dos finais dos anos 60, que se caracterizou pela diferença marcante em relação aos anos 50. Diversos conflitos sociais marcaram aquela década: o movimento estudantil de Maio de 68, o movimento hippie, as manifestações pelo desarmamento, pela paz e pelos direitos civis. Também os sinais de crise eram visíveis e ameaçavam a segurança trazida com o *boom* econômico do pós-guerra. Essa crise econômica se efetivou com a questão do petróleo que, no início dos anos 70, arrastou para baixo a economia mundial capitalista.

Na década de 60, muitas pesquisas contribuíram para desmistificar a idéia de que a escola é o grande instrumento da sociedade para assegurar a igualdade de oportunidades entre os seus membros. Tais pesquisas serviram também de base às reflexões de muitos teóricos do conflito. O Relatório Coleman<sup>48</sup> foi um estudo de grande projeção em termos científicos e também políticos. Isso se deveu à dimensão da população estudada e à controvérsia que alimentou ao concluir que as diferenças entre os grupos sociais tendem a manter-se ou a aumentar com a escolarização.

Nos Estados Unidos, a teoria crítico-reprodutivista teve como teóricos de maior relevo GINTIS(1976) e, especialmente, BOWLES(1976). Esses pesquisadores se debruçaram sobre a análise da evolução da educação nos Estados Unidos. Estes autores consideram que o desenvolvimento da educação pública americana ocorre no seio do advento do capitalismo. O capitalismo requer uma força de trabalho competente e disciplinada, requisitos esses que

---

<sup>48</sup> Encomendado pelo governo norte-americano e divulgado em 1966, o Relatório Coleman (Coleman et. al., 1966) foi de grande impacto por avaliar as desigualdades de oportunidades educacionais para as minorias. Sugerimos a leitura de SOARES, José Francisco(coord). Características de uma Escola Eficaz. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002.

não podem ser satisfeitos adequadamente através das instituições socializadoras tradicionais, como a família ou a Igreja. Além disso, constatam que o capitalismo aumentou a dimensão tecnológica necessitando de novas competências e conhecimentos.

A solução para estes problemas é oferecida por um sistema de escolarização que atinja a população em massa, indo ao encontro das necessidades da classe capitalista e para BOWLES e GINTIS, assim, as transformações educativas são “respostas a transformações das estruturas econômicas associadas ao processo de acumulação de capital” (1982, p. 187).

Além disso, a escolarização massiva torna-se um meio, por excelência, para o inculcamento de valores e comportamentos necessários à atividade produtiva, por exemplo, ao se ensinar às crianças e aos jovens a pontualidade, a disciplina, o respeito pela autoridade e a aceitação da responsabilidade pelo seu trabalho.

Nessa perspectiva, as relações entre os sujeitos que habitam o espaço escolar, isto é professores e estudantes, copiam as relações existentes no mundo do trabalho entre patrões e empregados. Dessa forma, o processo educativo escolar simplifica e atenua a transição entre o ambiente familiar e o ambiente do trabalho. Contudo, a escolarização não só proporciona mão de obra mais preparada, pois a instituição escola também legitima as diferenças existentes na divisão do trabalho.

Assim, a desigualdade de escolarização reproduz a divisão social do trabalho. Desta forma, a divisão social do trabalho é reproduzida de geração em geração, e essa reprodução é garantida pela escola.

Também na França, nos anos 1970 dois autores, BAUDELOT e ESTABLET, observam a relação do processo educativo escolar com o sistema capitalista. Com base nessa observação do funcionamento do espaço escolar, estes autores consideraram que o sistema educativo reproduz as relações sociais do mundo do trabalho capitalista. Entretanto, será principalmente por meio de outros dois autores, BOURDIEU e PASSERON, que essa análise mais contribuirá para desvendar esse locus.

Esses teóricos buscam explicar a forma como a sociedade se reproduz e qual o papel do processo educativo escolar nessa mesma reprodução. Para eles é fundamental compreender os elementos que permitem definir uma

determinada cultura como autoritária, pois, segundo BOURDIEU E PASSERON (1970)

... a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de algum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por alguma espécie de relação interna à 'natureza das coisas' ou a uma 'natureza humana'. (p. 28)

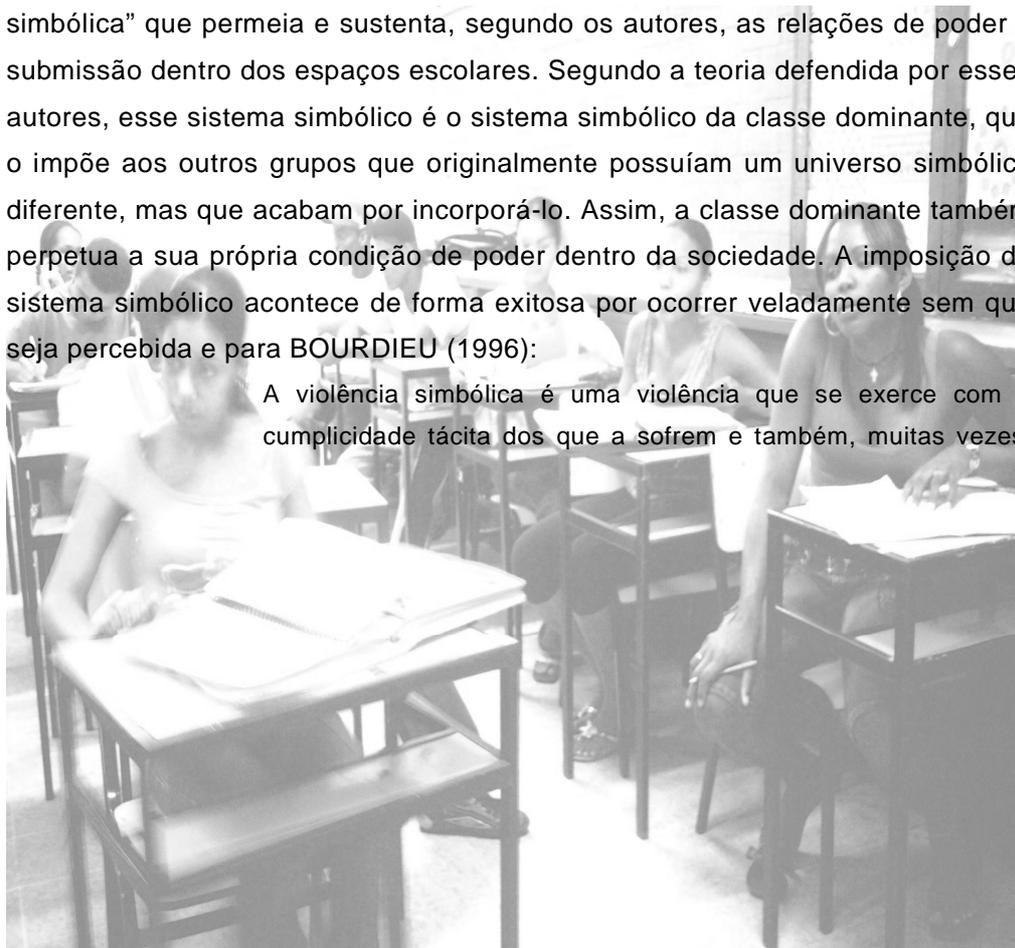
Isso posto, concluem que o sistema simbólico é arbitrário, pois é uma construção social, não tendo por detrás de si uma reflexão filosófica. Comprova-se isso enxergando a diversidade de perspectivas e interpretações sobre as mesmas realidades em diferentes culturas. A existência de um determinado sistema simbólico é fruto de uma construção social e, essa mesma sociedade, poderia ter construído um sistema simbólico totalmente diferente.

O processo de imposição é chamado por estes teóricos de *violência simbólica*. E, segundo eles, sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade. Para perpetuar este sistema simbólico é necessário que a sociedade seja capaz de impor a todos os seus membros o mesmo sistema simbólico e que todos o interiorizem. Para BOURDIEU e PASSERON(1970):

... todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força, junta a sua força própria, propriamente simbólica, a essas relações de força. (p. 23)

Na França, o livro "A Reprodução", de BOURDIEU e PASSERON, publicado em 1970, causa impacto ao analisar o processo educativo escolar como reprodutor das relações sociais capitalistas, revelando a "violência simbólica" que permeia e sustenta, segundo os autores, as relações de poder e submissão dentro dos espaços escolares. Segundo a teoria defendida por esses autores, esse sistema simbólico é o sistema simbólico da classe dominante, que o impõe aos outros grupos que originalmente possuíam um universo simbólico diferente, mas que acabam por incorporá-lo. Assim, a classe dominante também perpetua a sua própria condição de poder dentro da sociedade. A imposição do sistema simbólico acontece de forma exitosa por ocorrer veladamente sem que seja percebida e para BOURDIEU (1996):

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, muitas vezes,



dos que a exercem na medida em que uns e outros estão inconscientes do fato de a exercerem ou de a sofrerem. (p.9)

Bourdieu<sup>49</sup> critica, segundo NOGUEIRA e NOGUEIRA (2004), as concepções que entendem a escola como instituição que favorece a democracia ou que difunde uma cultura universal e racional. Esse pesquisador reafirma o caráter de classe presente na escola e evidenciado em suas formas de recrutar os estudantes, em suas propostas pedagógicas e em seus resultados sobre o destino social de seus estudantes. Tal reafirmação se pauta na constatação de que as desigualdades escolares mudaram de forma, mas continuam existindo e atuando.

A base conceitual a partir da qual Bourdieu formulou sua análise crítica sobre a função social e o funcionamento da escola pressupõe que o ator social não seja representado nem pelo indivíduo isolado, consciente e reflexivo e nem pelo sujeito determinado que é mecanicamente submetido às condições objetivas da estrutura em que vive. Cada indivíduo para ele é caracterizado por uma bagagem social herdada. Essa bagagem é composta por componentes externos ao indivíduo e esses componentes podem colaborar com o sucesso escolar. Esses elementos são o capital social, o capital econômico e o capital cultural<sup>50</sup>.

Do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural é dos três componentes da bagagem social herdada o que teria maior força no sucesso ou no fracasso escolar do sujeito. Nessa perspectiva, para os estudantes vindos de famílias culturalmente favorecidas, a escolarização seria como a continuação da educação familiar.

Para esse teórico, o aumento das taxas de acesso à escolarização para populações das classes populares faz com que a concorrência pelo capital cultural e escolar passe a se estabelecer de forma mais acirrada. Nessa perspectiva, se quase todos podem freqüentar o Ensino Fundamental, os que antes dispunham desse bem passam a buscar níveis de escolarização cada vez mais altos. Isso mantém a distância entre diferentes grupos e reconstitui essa distância incessantemente.

---

<sup>49</sup> Sugerimos a leitura de NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

<sup>50</sup> Sugerimos ao leitor interessado no tema a leitura de NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

A contribuição da obra de Bourdieu para o campo da Educação é inquestionável, quer para concordar quer para estabelecer contrapontos. Ao discutir teórica e empiricamente o problema das desigualdades escolares, Bourdieu formulou, a partir dos anos 60, uma teoria que tornou-se marco educacional. A visão de um papel central atribuído à escolarização no processo de construção de uma sociedade justa com bases no mérito individual, moderna com bases na racionalidade e nos conhecimentos científicos e , por fim, democrática com bases na negação do autoritarismo e na valorização da autonomia do indivíduo predominou até metade do Séc. XX. A igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos, nessa visão, seria garantida por meio do acesso de todos à educação na escola pública e gratuita. Nessa perspectiva, a escola era vista como uma instituição neutra onde os indivíduos competiam, em condições de igualdade e aqueles que se destacavam alcançavam melhores posições sociais.

Então, vejamos por que as idéias de Bourdieu encontraram espaço diante de tamanho otimismo quanto ao papel social da escola. Os anos 60 evidenciaram alguns efeitos não esperados quanto à massificação da escolarização ocorrida a partir do pós-guerra. Os estudantes que acorreram à escola com a perspectiva de ascensão social e econômica viabilizada pela certificação escolar junto ao mercado de trabalho não encontravam o retorno esperado. A crítica estabelecida por estes sujeitos ao paradigma educacional vigente contribuiu, segundo NOGUEIRA e NOGUEIRA (2004), “para a eclosão do amplo movimento de contestação de 1968”, em virtude da frustração de classe e pelo caráter elitista e autoritário do sistema educacional.

Bourdieu aponta, então, a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais como função social da escola e busca como elementos de sustentação de sua teoria os dados de suas pesquisas e os dados de pesquisas quantitativas internacionais que apontavam a forte relação entre o desempenho escolar dos estudantes e sua origem social. Tais pesquisas tiveram seus resultados divulgados a partir do final da década de 50 e foram patrocinadas pelos governos americano, francês e inglês. Elas demonstravam de maneira bastante clara o peso da origem social no sucesso ou no fracasso escolar dos estudantes. Nos termos de NOGUEIRA e NOGUEIRA (2004),

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das

sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece o novo quadro teórico para a análise da educação dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60, ganham uma nova interpretação. (p. 15)

Para Bourdieu e Passeron, a educação tem papel fundamental na imposição do sistema simbólico. A força da ação da escola contribui para a reprodução das estruturas de poder na medida em que centra-se no poder autoritário de reprodução da cultura dominante. Para esses pesquisadores franceses a educação é a forma mais privilegiada que as estruturas de poder têm de perpetuar os seus sistemas simbólicos, assegurando assim a sua continuidade no poder. O conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica, são dimensões em si arbitrárias que encontramos no centro da função social da escola.

A autoridade pedagógica do professor surge, nessa lógica de pensamento, como uma consequência necessária da ação educativa da escola, afirmando-se como poder de violência simbólica que se afirma de forma legítima. Todo o conhecimento só pode ser adquirido a partir da ação pedagógica de uma autoridade pedagógica na qual, segundo BOURDIEU e PASSERON (1970, p. 42), “os emissores pedagógicos são logo designados como dignos de transmitir o que transmitem, autorizados, pois, a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas.” Professores são emissores pedagógicos e estudantes são receptores pedagógicos. A legitimidade da autoridade pedagógica assegurada ao professor leva os ‘receptores pedagógicos’, que são os estudantes a reconhecer a legitimidade dessa mesma autoridade, a legitimidade da informação transmitida, recebendo e interiorizando a mensagem. Desta forma, é garantida não só a reprodução cultural, como também a reprodução social.

É fundamental perceber todo o processo de transmissão cultural como um ato de violência, produzido por uma autoridade que não é natural. A transmissão de significados arbitrários constitui o cerne da violência simbólica, pois os significados transmitidos são arbitrários, pertencendo às classes dominantes.

Quem ensina pertence a uma classe dominante ou, quando não pertence, expressa essa mesma cultura dominante.

O trabalho educativo representa um processo que deve durar muito tempo a fim de efetivar irreversivelmente a autoridade pedagógica, e assim produzir um *habitus*<sup>51</sup>. O *habitus* é fruto de uma interiorização do arbítrio cultural e possibilita que cada indivíduo apreenda de tal maneira as regras que a sociedade produz que as torne parte integrante de si mesmo. Assim, os princípios do arbítrio cultural serão reproduzidos pelo indivíduo mesmo depois de sua passagem pela escola. O sistema de ensino produz, nessa perspectiva, a homogeneidade enquanto trabalha a reprodução cultural e social. Para corroborar com essa compreensão, buscamos BOURDIEU e PASSERON (1970) para auxiliar nesta construção, quando dizem que:

Enquanto imposição arbitrária dum arbítrio cultural que supõe a AuP, i. e., uma delegação de autoridade (...), que implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbítrio cultural que um grupo ou uma classe impõe como digno de ser reproduzido tanto pela sua existência como pelo facto de delegar numa instância a autoridade indispensável para o reproduzir (...), a AP implica o *TRABALHO PEDAGÓGICO* (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, i. e., um *HABITUS* como produto da interiorização dos princípios dum arbítrio cultural capaz de se perpetuar depois da cessação da AP. ( p. 54-55)

Nas análises de Bourdieu e Passeron e de Baudelot e Establet evidenciam-se os esforços para revelar o significado sócio-político da escola encoberto, segundo eles, pela ideologia dominante. Dentro dessa perspectiva, a escola tem um profundo significado sócio-político. Seus teóricos avaliam a partir disso que analisá-la em seus aspectos pedagógicos e de relacionamento impossibilita a compreensão dos vínculos que unem a escola à sociedade. Tais vínculos para esses teóricos determinam o desempenho do processo escolar.

---

<sup>51</sup> Para Bourdieu, (1983b, p.61), *habitus* significa “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizada de um regime”.

Dentre as críticas e os limites apontados para a escola da teoria crítico-reprodutivista está o não apontamento de alternativas ao caráter reprodutivista da escola e o risco do determinismo, o qual nos impede de captar as contradições<sup>52</sup>. Ou seja, a instituição escola reproduz o sistema capitalista, porém produz também espaços de questionamento ao próprio sistema. Entretanto, segundo FREITAS (2005:56)

...há a tendência freqüente – impulsionada pela política neoliberal – de se fazer uma “superação teórica” do reprodutivismo no campo educacional. É como se, tendo sido “declarada” superada como idéia pedagógica, desaparecesse a face reprodutivista da realidade da escola ou se tornasse reduzida sua importância nos estudos. A “reprodução” não é uma invenção de Bourdieu e Passeron (1975). É uma realidade que está colocada para as sociedades estratificadas em classes e que necessita ser compreendida e superada na prática.

Também FREINET, WALLON, FERRER e GUARDIA<sup>53</sup> e Paulo FREIRE (1921-1997) têm suas obras recheadas da análise das relações educativas como relações de poder e do apontamento de alternativas para a negação da opressão. Esse último nos aponta que a negação da opressão é parceira da negação da ignorância.

### **3.1.6 A escola Crítico-Social dos Conteúdos**

No Brasil, no início dos anos 1960, surge o Movimento de Cultura Popular<sup>54</sup> com vários projetos educativos dentre eles o de Alfabetização de Adultos e esse movimento vai gestando idéias pedagógicas e práticas educativas de educação popular. Em meados dessa mesma década, esboça-se a escola sócio-política, denominada Crítico-Social dos Conteúdos.

Na segunda metade dos anos 70, com o começo das alterações do quadro político opressor como resultado de lutas sociais por democratização da sociedade, viabilizou-se a discussão de questões educacionais numa

<sup>52</sup> Sugerimos a leitura de GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, por avaliar que este é um autor que contribui com o emprego da categoria contradição.

<sup>53</sup> Sugerimos a leitura de FREITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR., Moisés (orgs.). Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>54</sup> Ao leitor interessado no tema do Movimento de Cultura Popular - MCP, sugerimos a leitura de FÁVERO, Osmar (org.). Cultura Popular, Educação Popular. Memórias dos Anos 60. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

perspectiva de crítica política ao capitalismo. Nessa ótica, a análise da instituição escolar busca compreendê-la sob um olhar mais denso que objetiva recolocar o sujeito com papel fundante da trama social que constitui tal instituição. Busca, por princípio pensar a escola para além de análises macro-estruturais, em outras palavras, refletir a instituição escolar superando as lógicas funcionalista, reprodutivista, dualista presentes nas concepções que permeiam as leituras das escolas que se conhecia até aqui. Nessa perspectiva, mantém-se a crítica ao capitalismo, entretanto, sem priorizá-lo como único definidor da estrutura escolar ou do comportamento dos sujeitos que convivem naquela instituição. Essa discussão trouxe consigo a teorização de uma nova abordagem pedagógica: a teoria educacional crítica. Entre outras, essa teoria abarca a escola Crítico-Social dos Conteúdos e a escola Libertadora, que retomou as propostas de educação popular - sufocadas pelo Regime Militar - constituindo-se em movimentos pedagógicos.

No início dos anos 80, a pedagogia “histórico-crítica” ou crítico-social dos conteúdos” contesta alguns pressupostos da pedagogia Libertadora. Para seu principal teórico, Demerval SAVIANI, a escola pública cumpre sua função social garantindo a propagação dos conhecimentos sistematizados. Essa propagação deve alcançar a todos para que se efetive a participação do povo nas lutas sociais. Esse teórico entende que, para organizar, interpretar, reelaborar e construir conceitos pautado em suas vivências, os estudantes precisam dominar os conhecimentos e as habilidades. Por isso, não considera suficiente trabalhar a vivência cotidiana como conteúdo escolar.

Essa teoria foi adquirindo força e sendo sistematizada por volta dos anos 80, quando se acentuou o interesse em alternativas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população. Já no começo do século passado organizaram-se movimentos que objetivavam mudanças educacionais. Esses movimentos eram constituídos por iniciativa de militantes socialistas. Isso evidencia que existiram, antes da década de 1980, esforços para elaborar alternativas de caráter popular. De acordo com LIBÂNEO (1994, p. 68), “muitos dos integrantes do movimento dos pioneiros da Escola Nova tinham real interesse em superar a educação elitista e discriminadora da época.” A necessidade da discussão sobre o significado sócio-político da escola já estava presente nos escritos sobre a educação de Marx e Engels, aparecendo também em Lênin e em Gramsci.

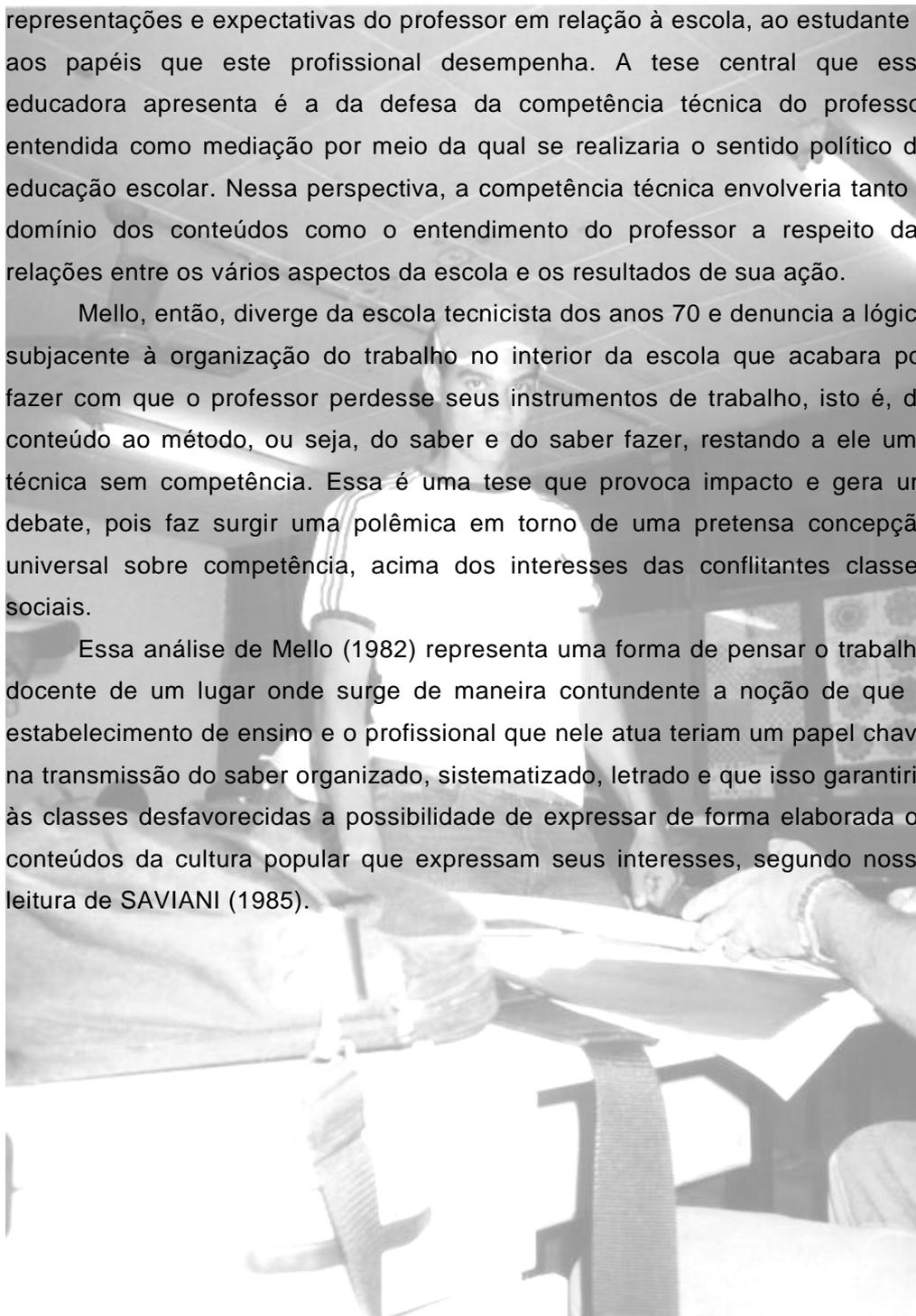
Se a segunda metade dos anos 70 foi marcada pela crítica ao papel da escola na reprodução da estrutura de classes, a partir dos anos 80, surgem, em maior número, trabalhos voltados para o conhecimento dos fatores intra-escolares, como mecanismos de exclusão das camadas populares, considerando-se a "rede de expectativas e contradições que permeiam a prática pedagógica" (SOUZA, MGS, 2000, p. 43).

Na tentativa de encontrar explicações para as precárias condições de funcionamento das escolas públicas, é analisada a situação do magistério expressa em altas taxas de exclusão escolar, principalmente entre segmentos das camadas populares.

Em um texto que se tornou referência para as pesquisas em Educação, MELLO (1982) parte do caráter mediador da escola para estudar as representações e expectativas do professor em relação à escola, ao estudante e aos papéis que este profissional desempenha. A tese central que essa educadora apresenta é a da defesa da competência técnica do professor entendida como mediação por meio da qual se realizaria o sentido político da educação escolar. Nessa perspectiva, a competência técnica envolveria tanto o domínio dos conteúdos como o entendimento do professor a respeito das relações entre os vários aspectos da escola e os resultados de sua ação.

Mello, então, diverge da escola tecnicista dos anos 70 e denuncia a lógica subjacente à organização do trabalho no interior da escola que acabara por fazer com que o professor perdesse seus instrumentos de trabalho, isto é, do conteúdo ao método, ou seja, do saber e do saber fazer, restando a ele uma técnica sem competência. Essa é uma tese que provoca impacto e gera um debate, pois faz surgir uma polêmica em torno de uma pretensa concepção universal sobre competência, acima dos interesses das conflitantes classes sociais.

Essa análise de Mello (1982) representa uma forma de pensar o trabalho docente de um lugar onde surge de maneira contundente a noção de que o estabelecimento de ensino e o profissional que nele atua teriam um papel chave na transmissão do saber organizado, sistematizado, letrado e que isso garantiria às classes desfavorecidas a possibilidade de expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que expressam seus interesses, segundo nossa leitura de SAVIANI (1985).



Para essa corrente educacional, ao professor caberia a organização dos processos e dos métodos, de modo a garantir a assimilação pelos estudantes.

Segundo SAVIANI (1982)

(...) um professor de história ou de matemática; de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc., tem cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. que o professor seja capaz de colocar de posse de alunos. (p. 63)

A proposta de Saviani conferia ao conhecimento científico e à reflexão filosófica uma centralidade que fazia deles instrumentos capazes de transformar positivamente os atributos negativos do senso comum em elementos característicos de uma consciência crítica. Em uma filosofia da educação que se afirmava radical, rigorosa e de conjunto, Saviani encontrava o fermento para uma educação revolucionária.

Analisando o pensamento político pedagógico de Saviani, BONAMINO (1989) chama a atenção para o caráter problemático do papel emancipador atribuído ao saber elaborado,

... a escola não educa a consciência social apenas através dos conteúdos críticos devidamente seqüenciados e dosados que transmite. A consciência da criança não se desenvolve tão somente através de conceitos que ela assimila em seu contato com os detentores da cultura elaborada, mas as condições para o desenvolvimento desta consciência crítica são criadas pela participação da criança na experiência social coletiva, a qual se compõe, em parte, das experiências práticas que a escola propicia através de sua organização interna e do sentido que assumem suas relações internas. (p. 205-206)

Se é preciso historiar a influência dessa corrente no campo das pesquisas em Educação, da perspectiva da prática de pesquisa, os anos de 1980 ficaram a nos dever, em termos do conhecimento sobre as práticas pedagógicas efetivas que estavam acontecendo na sala de aula. FIORENTINI et al. (1998) reforçam essa crítica ao afirmarem que

... as pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Linhares (1996), seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. ( p. 314)

Na busca por realizar um balanço da pedagogia crítico-social dos conteúdos, LIBÂNEO (1999), procura atualizar o "conteudismo", chamando a atenção para as interpretações equivocadas que esvaziavam a abordagem, na identificação automática entre "conteúdo" e "matéria":

... conteúdos são os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

Mesmo alargando-se o sentido do que entendemos por "pedagogia dos conteúdos", conserva-se o desafio de pensar nas relações que o professor estabelece com os saberes, considerando-se que na prática cotidiana, esses profissionais mobilizam saberes de diferentes ordens, dentre eles os conteúdos escolares.

### **3.1.7 A Escola dos Conflitos Sociais**

Os teóricos desta escola são João Bernardo (1997, 1992, 1991, 1998, 2000) e Santos (1992). A escola dos Conflitos Sociais compreende a instituição escolar como inserida no âmbito da mais-valia e, portanto, vinculada à esfera da produção. Santos (1992) considera que a escola, quando no sistema capitalista, assume uma estrutura organizacional, isto é, a divisão de tarefas, a seleção, a definição de conteúdos programáticos, grades, horários, que resulta das determinações do capitalismo.

Estabelecendo a crítica à escola Crítico-Social dos Conteúdos, este autor avalia que a análise daqueles autores se restringe aos processos de transmissão do saber sistematizado. Dessa forma, para a escola dos Conflitos Sociais o que importa alterar não é o método, mas sim a relação de exploração que ocorre no processo de trabalho.

Lidando com estas concepções no campo da Didática, MARTINS (2000) defende a tese de que para retirar a centralidade das formas de transmissão de conteúdo e leva-la à sistematização coletiva do conhecimento, professores e estudantes devem tornar-se sujeitos, pois, segundo a autora, uma teoria pedagógica é gerada na prática. Para esta pesquisadora, as pistas para o desenvolvimento de um trabalho mais articulado com os interesses e as necessidades dos estudantes são oferecidas quando o saber gerado no cotidiano pedagógico se constitui matéria-prima para a produção de instrumentais teórico-práticos.

É ainda Martins que colabora com nossa análise sobre **significados atribuídos por jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas por seus professores**, quando avalia que ao partilhar saberes é possível observar professores que consideram, como ponto de partida, as questões práticas postas pela situação existencial desses estudantes e que, para tal, se colocam na condição de ouvintes, ficando atentos às vivências cotidianas desses outros sujeitos.

Ao analisar o objeto de estudo da Didática, isto é, ao analisar o processo de ensino, MARTINS(2000:175-176) propõe que se rompa “com o eixo transmissão-assimilação (que se caracteriza pela separação entre teoria e prática)”, tomando como eixo norteador a ação-reflexão-ação (que se caracteriza pela unidade teoria/prática) por avaliar que na partilha de saberes entre professores e estudantes se reflita sobre as vivências desses sujeitos e se sistematize coletivamente sobre essas vivências. Em outras palavras, “é necessário vivenciar, trabalhar junto com os alunos um novo processo cuja forma vai definir, dar sentido ao novo processo, tendo como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social”.

Segundo FREITAS, esta escola, representada aqui por Santos e Martins tem sua principal dificuldade na radicalidade como entende os reflexos das determinações do sistema capitalista sobre a instituição escolar. Na leitura do autor, “a visão de escola, nesse projeto, parece aproximar-se da proposta

reprodutivista” (2005:55), pois a contaminação da instituição escolar se manifesta na divulgação da cultura da burguesia e na organização do trabalho escolar.

É também FREITAS (2005), que estabelece o contraponto entre a escola Crítico-Social dos Conteúdos e a escola dos Conflitos Sociais afirmando ser esse um dos aspectos de maior relevância da última, pois,

neste caso, a visão do trabalho pedagógico (e portanto da tecnologia pedagógica) não incorpora as limitações que as relações sociais impõem à geração de tecnologia. Isso faz com que ela coloque, na prática, a devida atenção aos processos de organização do trabalho da escola – apesar de admitir teoricamente sua importância (p. 56).

Segundo nossa leitura de SANTOS (1992), MARTINS (2000) e FREITAS (2005), observamos que a escola dos Conflitos Sociais pretende se colocar como alternativa às concepções pedagógicas que a precedem. Na análise de seus teóricos, a organização do trabalho pedagógico nas outras escolas caracteriza um processo de ensino centrado na transmissão-assimilação. Portanto, eivada de uma concepção de mundo, de homem e de sociedade na qual a educação é um processo de socialização do conhecimento definido a priori e à revelia dos problemas vivenciados na prática social.

Nessa perspectiva, observa-se que as formas empregadas para trabalhar esses conteúdos têm privilegiado a transmissão assimilação por meio do emprego de técnicas que valorizam atividades de memorização e repetição. Os conteúdos, selecionados aleatoriamente, são substituídos quando os resultados não alcançam os objetivos propostos. MARTINS (1991) conclui que o professor tende a explicar as situações de insucesso escolar como meramente pedagógicas, e a avaliar que basta alterar as técnicas de ensino para se obter resultados mais positivos.

Os teóricos da escola dos Conflitos Sociais avaliam que sem a devida compreensão das determinações sociais desenhadas pelo modelo capitalista e que incorporam o quê ensinar, como ensinar e para que ensinar, os professores tendem a reproduzir em sua prática cotidiana um trabalho alienado, um ensino mecânico e burocrático, tão presente ainda nas escolas mediado pela relação conteúdo-forma, pelos rigor da ordem, da disciplina, da pontualidade; a imposição das regras, dos ritos, dos regulamentos, da autoridade, da burocracia e da impessoalidade.

Buscando MARTINS (2004:88) vemos que para os que aderem à escola dos Conflitos Sociais

Altera-se, então, a forma de agir, de pensar, de sentir a própria situação escolar. Valorizam-se a prática dos alunos e os problemas postos por essa prática. (...) Entendem que as formas de ensinar, de transmitir, não são neutras. São, isto sim, a expressão material de relações sociais no interior do capitalismo. (...) Assim, inverte-se a relação: a prática já não é mais guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. Ou seja, são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos.

Nessa perspectiva, a escola dos Conflitos Sociais concebe que a educação não se limita à socialização do indivíduo nem à distribuição do saber. Ela busca, enfim, trabalhar um conteúdo definido a partir das práticas sociais, oportunizando aos estudantes e aos professores a resolução de problemas práticos.

### **3.1.8 Escola Libertadora ou Problematicadora**

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. FREIRE (2000, p. 67)*

Também objetivando romper com o processo de exploração e de dominação que o modelo capitalista impinge por meio de suas instituições, mas acreditando na possibilidade de ruptura com essa estrutura surge a Escola Libertadora ou Problematicadora. O teórico de maior destaque da Escola Libertadora é Paulo Freire. A teoria educacional crítica tem bases em outras teorizações, além das de FREIRE, das quais este autor difere em aspectos fundantes. Enquanto as análises de Althusser, Bourdieu, Passeron, Bowles e Gintis devem muito mais à sociologia e à economia política, a análise de Freire está muito mais alicerçada na Filosofia. A teoria da Escola Libertadora não se limita à análise de como funciona a escola existente, mas propõe uma teoria elaborada de como a escola deve existir.

Utilizando o conceito de “educação problematicadora”, Freire desenvolve uma concepção que constitui alternativa à escola na qual o conhecimento é algo que existe fora e independentemente dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Para a escola Libertadora não existe separação entre o ato de conhecer e

aquilo que se conhece, pois para seus teóricos o conhecimento é sempre o conhecimento de alguma coisa. Para Freire, por exemplo, os sujeitos se educam mutuamente intermediados pelo mundo que se pode conhecer. O conhecimento não se dá de forma isolada, individual, ele demanda intercomunicação de seus sujeitos e é mediado pelos objetos a serem conhecidos. Nessa perspectiva, o ato pedagógico é um ato dialógico. Nessa corrente educacional, o diálogo é imprescindível, pois todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecer. Assim, educador e educando constroem dialogicamente um conhecimento.

Para Isabel HERNANDEZ (1985) citada por Moacir GADOTTI (2000), a produção literária de Paulo FREIRE “faz parte inseparável da vida de toda uma geração que aprendeu a sonhar com um mundo de igualdade e justiça”. Para GADOTTI, a escola à qual FREIRE adere trabalha com uma concepção educacional que coloca a solidariedade como fundamento da prática educativa diferindo da concepção neoliberal onde o central está em função da competitividade. Em FREIRE, segundo este autor, se vai além da pesquisa e da tematização: entende-se que todos podem aprender, todos sabem alguma coisa e cada sujeito é responsável pela sua construção do conhecimento e pela resignificação deste conhecimento, pois em síntese, é o sujeito quem aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo.

Para permitir que homens e mulheres tenham reconhecida sua condição de sujeitos da sua história, a Educação e a formação devem subsidiar uma leitura crítica do mundo. Como ninguém está definitivamente educado ou formado, a educação é um processo de formação permanente e, além disso, comum tanto para educandos quanto para educadores que se tornam pesquisadores críticos, formuladores de proposições e agentes políticos, portanto, sujeitos. Esses sujeitos buscam a libertação como objetivo da educação que anuncia uma nova realidade a ser construída enquanto a constroem. Essa utopia estimula a busca e situa-se na experiência vivida, ou seja, traça uma perspectiva.

Usar a palavra perspectiva nos faz colocar à frente – pois nunca esteve fora - desta discussão o sujeito jovem, visto que, para ele, a tal perspectiva, numa dimensão de desenho futuro, de objetivo à distância, de objeto do desejo, de realidade projetada, socialmente não está posta. Nessa perspectiva, a realidade projetada é a utopia do educador de hoje.

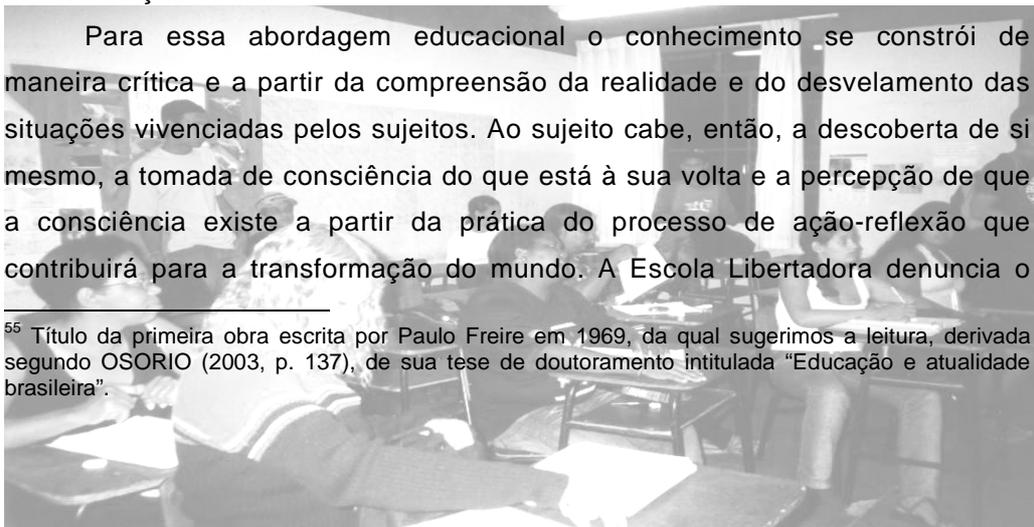
Na Escola Libertadora, a atividade escolar é pautada no debate de temas sociais e políticos, isso é, na realidade social. Nessa corrente, educador e educando realizam a análise de problemas e realidades sócio-econômico-culturais da comunidade local objetivando a construção de uma intervenção coletiva que apresente alternativas a esta realidade social imediata. As técnicas educacionais utilizadas nessa abordagem refletem a centralidade do diálogo para seus teóricos, pois se trata de debate, discussão, relato de experiência vivida, entrevista, assembléia, trabalho em grupo, pesquisa participativa de onde surgem os temas geradores que serão sistematizados para construir o conhecimento de forma consolidada.

Freire defende que o currículo seja construído por educadores e educandos sempre com base na própria vivência dos educandos. Defende também uma concepção de cultura como criação e produção humana. Isso significa que não se faz distinção entre cultura erudita e cultura popular. A cultura é vista simples e complexamente como o resultado de todo trabalho humano.

Para os adeptos da Escola Libertadora, a ação e o pensamento partem do pressuposto básico da educação como prática de liberdade<sup>55</sup>, isso é a compreensão do ser humano como ser inacabado, que além de não estar só no mundo carrega consigo um objetivo maior que é o de intervir no contexto no qual está inserido, transformando-o. É a singularidade do processo educativo que desperta para a singularidade do desenvolvimento humano e deste em cada uma de seus momentos. O processo educativo não pode limitar-se a transmitir, fatos e dados, não pode pressupor acomodação e ajustamento exatamente porque somos seres político-pedagógicos que a partir da leitura do mundo e da análise da práxis social, econômica e cultural perceberemos a necessidade da transformação social.

Para essa abordagem educacional o conhecimento se constrói de maneira crítica e a partir da compreensão da realidade e do desvelamento das situações vivenciadas pelos sujeitos. Ao sujeito cabe, então, a descoberta de si mesmo, a tomada de consciência do que está à sua volta e a percepção de que a consciência existe a partir da prática do processo de ação-reflexão que contribuirá para a transformação do mundo. A Escola Libertadora denuncia o

<sup>55</sup> Título da primeira obra escrita por Paulo Freire em 1969, da qual sugerimos a leitura, derivada segundo OSORIO (2003, p. 137), de sua tese de doutoramento intitulada "Educação e atualidade brasileira".



papel que o professor assume em outras leituras pedagógicas como sendo o único mediador no desenvolvimento das atividades curriculares sendo ele quem define, o que, como e quando os estudantes deverão aprender. Em contrapartida, para os adeptos desta Escola não há a divisão entre os que sabem e os que não sabem.

Nesse contexto, o educador de uma situação realista e de uma postura humilde evitando assumir a postura ingênua de quem pretenda deter todo o saber ou pelo menos o saber relevante ou mesmo de quem não pretenda saber nada. Ele é um dos sujeitos do processo de construção do conhecimento e precisará entender que a inexistência de uma prática educativa neutra não poderá significar a imposição de suas opções político-pedagógicas. Para a Escola Libertadora tanto educadores quanto educandos têm o dever de manifestar suas posições e de manifestá-las de maneira coerente, o que fará desse posicionamento um ato de educação e não um processo técnico de mera transmissão de conhecimento. Nesse processo estamos nos construindo como pessoas, como cidadãos, como sujeitos da história e, enfim, como seres humanos. Buscamos OSORIO (2003) para colaborar conosco na melhor explicitação deste pensamento quanto aquele professor universitário da Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha nos diz que

Essa história é um tempo de possibilidades, e não de determinismos, o que implica conceber a educação também como possibilidade. E ainda que a educação 'não pode tudo e sua força também reside em sua fraqueza', permite-nos descobrir o que historicamente se pode realizar, no sentido de contribuir para uma transformação do mundo para melhor, um mundo mais humano, no qual se elimine o sentido fatalista da vida que o pensamento neoliberal pretende impor como pensamento único: 'as coisas são assim porque não podem ser de outra forma'. (p. 136)

Observa-se que uma das críticas feitas a essa escola é a de que seus teóricos são prescritivos. Entretanto, o que eles fazem é a defesa de uma escola que propõe alternativas à exclusão e à sociedade da exploração.

Se nos anos 60 e 70 eram os estudantes os culpabilizados pelo fracasso escolar, nos anos 90 emerge de maneira contundente um discurso que culpabiliza o professor por este fenômeno e é neste quadro que a formação de professores torna-se um problema a ser resolvido fora dos espaços

desvalorizados da formação regular. À maneira dos programas de educação compensatória da década de 70, as práticas de formação dos professores serão também definidas como oportunidade para o professor resolver os desafios deixados pelas lacunas da formação inicial. Corroborando esta compreensão, ARROYO (2000a) explicita com clareza sua posição ao nos dizer que

Essa cultura perversa está na raiz dos baixos salários, da falta de estabilidade e de tempo de estudo, pesquisa e decisão coletiva. Está na raiz dos permanentes treinamentos, cursos de requalificação, da elaboração centralizada de currículos, das políticas oficiais impostas às escolas básicas. Essa visão perversa está na raiz da redução do trabalho dos professores apenas dando aulas, sendo aulistas, deixando para técnicos e especialistas a arte de decidir por eles e para eles. (p. 46)

Da leitura que fizemos de Freire, avaliamos que existem três objetivos básicos que precisam ser alcançados ao se pensar essa Escola como proposta de política pública de educação. O primeiro deles seria o de ampliar o acesso e a permanência dos estudantes pobres na escola. Para isto se torna necessário remodelar essa instituição de forma que sua função social esteja voltada para a construção de estratégias dos sujeitos nela envolvidos de modo a promover a apropriação destas estratégias por aqueles sujeitos e a incorporação das mesmas em suas vivências cotidianas. O segundo deles seria o de democratizar efetivamente e não somente em retórica os espaços de decisão existentes na instituição escolar transformando seus desenhos institucionais de maneira que possibilitem a participação de todos os segmentos das comunidades escolares. Para isso se torna necessário que gestores não se posicionem como senhores da legislação, que pais não se posicionem como senhores do saber popular, que profissionais da educação não se posicionem como senhores do saber escolar e que jovens abandonem sua postura de senhores da juventude. Partilhar saberes é fundamental para a democratização real das relações presentes no espaço escolar e em seu entorno. O terceiro objetivo básico é o desafio da formação de professores para o trato com jovens estudantes pobres e, conseqüentemente com suas famílias, com suas culturas, com suas vivências, com seus desafios particulares e coletivos. Esse terceiro desafio é o que mais nos instiga neste trabalho de doutoramento e sobre ele nos deteremos mais detalhadamente, mesmo sem a pretensão de esgotá-lo.

### 3.2 Formação de professores

*“Esses professores, hoje, qualificados como mal formados e despreparados para a profissão, são aqueles que durante mais de 30 anos estão suportando as políticas educacionais implementadas no Brasil desde os anos 70 com a lei 5692/71.*

*Esses professores, às duras penas, solitariamente, estão nas escolas públicas tentando levar adiante as propostas advindas dos movimentos sociais pelo acesso e democratização da educação e da escola”.*  
 Ângela Dalben (2003)

No nosso ponto de vista, a formação de professores precisa ser pensada em função das orientações em cada momento histórico. As tendências educacionais que se baseiam na reflexão do professor sobre a sua prática, procuram valorizar o conhecimento das teorias pessoais dos professores sobre a função social da escola, sobre a educação, uma vez que essas teorias podem ser consideradas uma das mais fortes influências nas práticas desses profissionais em sala de aula. Entretanto, estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e atuam em sala de aula, permanecem provavelmente inconscientes para esses trabalhadores.

Para melhor compreender a lógica como os professores remetem suas reflexões suas práticas pedagógicas à escola da qual se percebem ou se movem como adeptos, isto é, para buscar compreender o desenho das escolas que dão sustentação às práticas pedagógicas cotidianas dos professores, abordaremos, de maneira breve a temática da formação destes profissionais.

Para PÉREZ GÓMEZ (1992), o conhecimento a respeito do pensamento prático de professores é fundamental para uma maior compreensão do processo de ensino - aprendizagem e, conseqüentemente, para o desencadeamento de mudanças radicais nos programas de formação de professores, assim como a promoção da qualidade da educação trabalhada na escola, em uma perspectiva inovadora. O mesmo autor afirma que a formação de professores seja inicial ou continuada, é um campo profundamente determinado pelos conceitos de escola, ensino e currículo que são construções culturais de uma determinada época. A partir da compreensão desses conceitos, os professores localizam também a

concepção que adotam sobre seu papel na instituição escolar e no processo educativo.

SCHÖN (1983) apud PÉREZ GÓMEZ (1992), denomina de racionalidade técnica o modelo conceitual que confere ao professor o status de técnico - especialista. De acordo com o modelo da racionalidade técnica a função docente é considerada como uma atividade instrumental, dirigida para a solução de problemas através da aplicação rigorosa de teorias e técnicas advindas do conhecimento científico. Os diversos paradigmas dessa formação são determinados pelo conceito de escola, de educação, de estudante, de professor, de aprendizagem, entre outros. A racionalidade técnica ou instrumental é um desses paradigmas. Racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e a socialização de profissionais, principalmente dos professores, segundo PÉREZ GÓMEZ (1992, p. 96). Ao descrever currículos de cursos de formação de profissionais com orientação na racionalidade técnica, PÉREZ GÓMEZ (1995) cita SCHÖN (1983) que nos diz:

Geralmente, o currículo profissional baseia-se num corpo central de ciência comum e básica, seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes das competências e atitudes profissionais, que se costumam designar por *practicum* ou trabalho clínico, podem ser trabalhados em simultâneo ou posteriormente aos componentes das ciências. (p.59)

Os críticos dessa concepção defendem a superação do que PÉREZ GÓMEZ (1995) denomina de relação linear e mecânica entre o conhecimento científico - técnico e a prática na sala de aula, partindo da compreensão de como os professores utilizam o conhecimento científico ao lidarem com situações complexas e desconhecidas, como planejam e reformulam rotinas de trabalho, como manipulam hipóteses de trabalho, técnicas e instrumentos e como inventam e reinventam estratégias, procedimentos e recursos educacionais.

Essa proposta de superação está baseada, por sua vez, em um modelo de racionalidade prática. Nessa concepção o êxito do professor irá depender de sua capacidade de gerenciar uma situação complexa, onde vários fatores estão em jogo, e de resolver problemas de natureza prática, integrando de maneira

inteligente e criativa a teoria e a técnica (YINGER, 1986 citado por PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Ainda PÉREZ GOMÈZ (1995, p. 98), cita SCHÖN (1983) que, tecendo considerações acerca da racionalidade técnica, afirma:

Em primeiro lugar, não se podem aprender competências e capacidades de aplicação enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável e, em segundo lugar, as competências são um tipo de conhecimento ambíguo e de menor relevo.

Dentro desta teoria, o professor é um administrador e executor do planejamento, devendo prever as ações a serem executadas e os recursos e meios necessários para que os objetivos sejam atingidos. Parte considerável dos livros didáticos em uso nas escolas são elaborados com base na abordagem tecnicista.

As capacidades descritas fazem parte do que se denomina de conhecimento prático e podem ser analisadas pautado em diálogos reflexivos entre o professor e a situação problemática por ele enfrentada SCHÖN apud PÉREZ GÓMEZ (1995). Assim, pressionado por múltiplas demandas que se apresentam no cotidiano escolar, o professor passa a utilizar mais ativamente e amplamente os seus recursos intelectuais a fim de elaborar um diagnóstico da situação enfrentada, delinear planos de intervenção e prever o que pode vir a acontecer em decorrência da situação vivida. Tais recursos intelectuais se constituem de conceitos, crenças, procedimentos, teorias, técnicas, atitudes, dados que refletem uma concepção educacional.

Então, se reconhecemos ser herdeiros de concepções educacionais distintas e, por vezes, discordantes sobre o papel da instituição escolar e da educação compreendemos com maior facilidade que, sendo portadores de uma noção muito peculiar do papel educativo da socialização da humanidade e entendendo socialização como condicionamento dos sujeitos aos objetivos oficiais das instituições escolares, religiosas, econômicas e políticas, estávamos mais próximos de outras concepções educacionais que da concepção da renovação pedagógica.

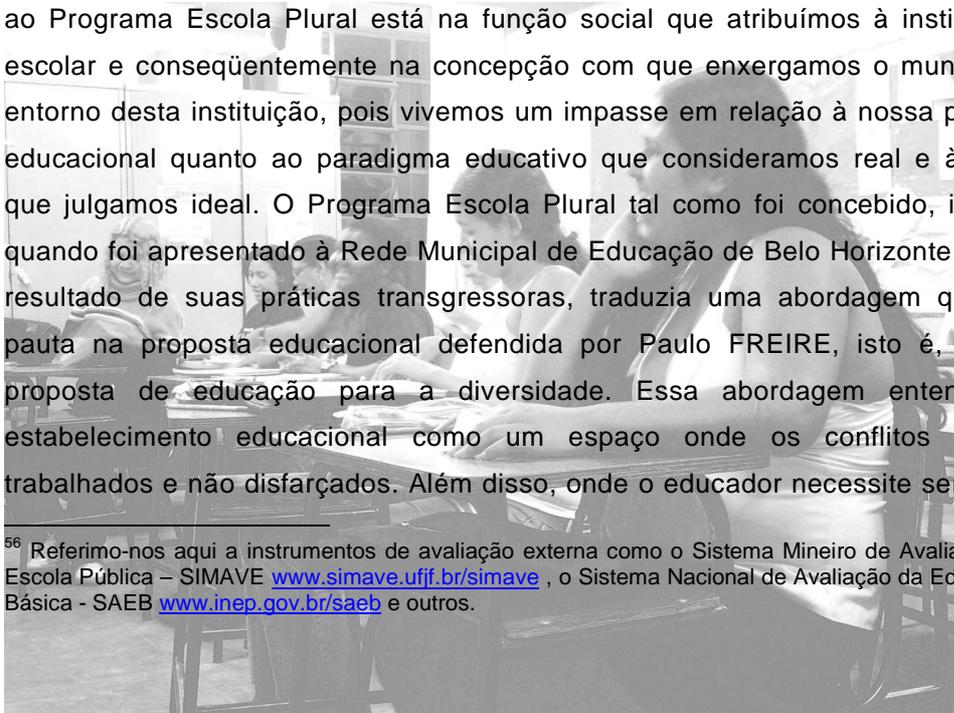
Por isso, manifestávamos nossa prática behaviorista quando cobrávamos de maneira extremada a disciplina dos estudantes, quando nos preocupávamos com dinâmicas que auxiliassem os estudantes a memorizar os conteúdos, quando não nos importávamos em ter nosso ritmo de produção medido por

instrumentos<sup>56</sup> externos de avaliação, quando não nos dedicamos à pesquisa, quando reproduzimos o conteúdo elaborado nas instituições de educação superior. Manifestávamos também nossa prática tradicional quando entendíamos que havia um conteúdo dominado por nós e que deveria ser transmitido aos estudantes, quando entendíamos que o objetivo da nossa convivência com eles era o de prepará-los para a vida como se eles já não vivessem.

Numa situação de observação, percebemos um movimento de contradição presente na construção da concepção educacional de um professor. Quando um estudante pede a ajuda a uma colega, do outro lado da sala, a professora diz imediatamente: “Espere aí, eu já vou aí!” Parece que ela se preocupa com a possibilidade de um ensinar ao outro de forma equivocada. Pode tratar-se também de preocupação com a estudante que age como se solicitasse o reconhecimento de sua facilidade em lidar com o conteúdo em relação aos outros. Em outros ela age como quem defende a concepção da transmissão de conteúdo pelo professor e que entende o estudante como vazio de conhecimento. Nesses momentos, refletíamos muito sobre a existência de concepções diferentes, e mesmo contrárias, convivendo nas práticas pedagógicas inovadoras no cotidiano das salas de aula. Então, lembrávamos que não há um único caminho, pois cada caminho se faz ao caminhar.

Nessa perspectiva, nos parece que um dos fatores que motivou a resistência oferecida por alguns gestores, professores, estudantes, pais e mães ao Programa Escola Plural está na função social que atribuímos à instituição escolar e conseqüentemente na concepção com que enxergamos o mundo no entorno desta instituição, pois vivemos um impasse em relação à nossa prática educacional quanto ao paradigma educativo que consideramos real e àquele que julgamos ideal. O Programa Escola Plural tal como foi concebido, isto é, quando foi apresentado à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte como resultado de suas práticas transgressoras, traduzia uma abordagem que se pautava na proposta educacional defendida por Paulo FREIRE, isto é, numa proposta de educação para a diversidade. Essa abordagem entende o estabelecimento educacional como um espaço onde os conflitos sejam trabalhados e não disfarçados. Além disso, onde o educador necessite ser mais

<sup>56</sup> Referimo-nos aqui a instrumentos de avaliação externa como o Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública – SIMAVE [www.simave.ufjf.br/simave](http://www.simave.ufjf.br/simave), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB [www.inep.gov.br/saeb](http://www.inep.gov.br/saeb) e outros.



criativo e se disponha a aprender com o educando e com o mundo, sem, contudo, se contentar com o saber do educando, pois a função do educador não se confunde com a do educando e onde o educando vivencie a alegria cultural da descoberta e da resignificação de seus saberes. Enfim, um espaço onde ambos partilhem seus saberes e construam novos conhecimentos que lhes permitam elaborar estratégias que contribuam para a melhoria de sua qualidade de vida.

### **3.3 Como a Rede Municipal gestou o filho que não reconheceu**

Nos meios educacionais, na capital das Alterosas, a década de 80 exala o desejo de construção de uma escola pública capaz de combater os altos índices de evasão e de reprovação escolar. Esse desejo compunha pares com o da valorização dos trabalhadores em Educação e com o de uma descentralização administrativa. É neste momento que, pela primeira vez, na história da Rede Municipal de Ensino<sup>57</sup> de Belo Horizonte – RMEBH, a Secretaria Municipal de Educação - SMED será comandada por uma trabalhadora em Educação. Observa-se que esse fato fará enorme diferença, pois os movimentos pedagógicos dos diversos estabelecimentos de ensino se impulsionarão acreditando estar crescendo em terreno propício.

Tais movimentos pedagógicos no interior dos estabelecimentos de ensino, refletem uma Rede em que já se havia consolidado a prática sistemática de concurso público para ingresso, prática esta conquistada como resultado de movimentos grevistas da década de 70. Tem-se, então, um quadro caracterizado pela permanência e pela qualificação de seus profissionais. Esses mesmos profissionais se caracterizam pela forte presença de militantes da Educação que vinculados aos mais diversos matizes dos movimentos sociais constroem trajetórias de defesa do direito à Educação, da educação de melhor qualidade, do estabelecimento de práticas educativas promotoras do acesso dos

---

<sup>57</sup> Até 1990, os documentos oficiais trazem a denominação da RMEBH como Ensino. Somente a partir do I Congresso, sobre o qual trataremos mais adiante, é que a denominação oficial coincidirá com a demanda do movimento que se constrói junto a trabalhadores em educação, estudantes e famílias. Essa foi uma conquista difícil. Desde meados da década de 70, na construção cotidiana da União dos Trabalhadores em Educação – UTE/MG, um grupo de educadores cada vez maior aderiu às concepções Freireanas e construiu a idéia de que a escola era um espaço sócio-histórico-político-cultural no qual o processo vivenciado pelos sujeitos ali presentes ia muito além do Ensino constituindo-se, então, como Educação.

estudantes pobres ao conhecimento escolar o que, por vezes, o que possibilita observar uma construção de Propostas Pedagógicas inovadoras e que apontavam para a transgressão das amarras institucionais à construção do conhecimento significativo. Nota-se que esse movimento vinha num crescendo contínuo.

### **3.3.1 I Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino(?) de Belo Horizonte**

*“Esperamos que seja educação e que sejamos fiéis à própria lei. Mas, veja só, se for ensino, parece-me que não temos que fazer grandes invenções. Trabalharemos com o perfil de professor licenciado, para o ensino de sua disciplina sem demasiada preocupação com os sujeitos concretos, jovens e adultos populares”.*  
ARROYO (2006, p. 24 e 25)

Para a Educação em Belo Horizonte, as décadas de 80 e 90 foram tempos de colher o que as lutas dos movimentos sociais plantaram durante o período da Ditadura Militar além de outras sementes. Nota-se que a RMEBH, colheu a implantação do processo de democratização do acesso à escola, a instituição de mecanismos de gestão democrática, bem como o aumento das inovações pedagógicas promovidas pelos educadores no interior das escolas municipais. Marca substancial dessa colheita é a adoção oficial, a partir de aprovação conquistada no I Congresso Político Pedagógico da RMEBH que teve sua abertura em fevereiro como de “Ensino” e se encerrou em maio como de “Educação”. Aqui tomamos emprestadas as palavras de DAYRELL (2005b) quando aquele pesquisador da temática da Juventude ao se referir ao ato político de se nomear as diferentes modalidades educacionais no Brasil, nos afirma sobre o uso do termo educação que

muito mais ampla que o ‘ensino’, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou muito claro Paulo Freire.  
(p. 53)

Mas até o momento do Congresso, muitos passos foram dados, além de outros tantos depois deste marco. Dentre muitos deles, foi possível destacar

alguns que consideramos relevantes para a análise do alicerce sobre o qual a Escola Plural<sup>58</sup> foi construída.

De fevereiro a maio de 1990, acontece em BH o I Congresso Político-Pedagógico da Rede, como parte importante do processo de democratização pelo qual passava a sociedade brasileira naquele momento, reflexo das construções dos movimentos sociais anteriores. O Congresso teve duas etapas distintas e para preparar os delegados e as delegadas para a participação nele traçou-se um diagnóstico da situação educacional na capital mineira naquele momento o que permitiu a discussão e a sistematização de propostas que apresentavam demandas que apontavam para a reorganização escolar no interior, no entorno, enfim em todas as suas esferas de alcance.

A partir das deliberações tomadas por esse Congresso, embora nem todas elas tenham sido incorporadas à gestão, modificações profundas foram introduzidas na organização da RME, dentre outras: o tempo pedagógico, a coordenação de turno e de área e o investimento nas condições materiais para as escolas incluindo verbas destinadas aos Caixas Escolares que poderiam ser geridas pelos Colegiados Escolares.

Para responder à demanda apresentada pelas comunidades escolares, o poder público municipal materializou a democratização do acesso na ampliação da rede física, por meio da construção de salas de aula nos estabelecimentos de ensino já existentes e da criação de novas escolas em diferentes regiões da cidade. Respondendo à demanda apresentada enfaticamente<sup>59</sup> por essas comunidades, instituiu, pela primeira vez na história da Rede a eleição direta<sup>60</sup> e secreta para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, por meio do Decreto Municipal n. 6237, de 3 de

---

<sup>58</sup> Utilizaremos a denominação de Escola Plural todas as vezes que nos referirmos ao Programa Escola Plural, pois mais que um Programa ele designa uma concepção que se desenvolve em práticas político-pedagógicas.

<sup>59</sup> Algumas escolas já haviam realizado eleição para diretor a partir de 1985 (a primeira foi a Escola Municipal Senador Levindo Coelho - EMSLC) e a participação efetiva das comunidades escolares no conjunto de seus segmentos na exigência de nomeação destes diretores eleitos consolidou este momento inicial de maneira a não permitir a ocorrência de retrocesso nessa trajetória.

<sup>60</sup> Desde aquele momento questionamos publicamente a utilização da expressão eleição direta uma vez que o efetivo exercício do cargo continua dependendo de nomeação do prefeito. Nessa perspectiva, o diretor continua sendo cargo comissionado e, sempre que necessário, exposto à pressão daquele que pode a qualquer momento, por força de lei, afastá-lo do cargo. Por caracterizar-se por grande fragilidade daqueles que elegem, entendemos que se trata de indicação para submeter à apreciação do prefeito e não de eleição direta. Em muitos estados e municípios a existência do artigo 37, II e V, IN FINE, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998 é um álibi perfeito para que prefeitos e governadores não apliquem a eleição direta. Também em âmbito federal, a lista tríplice para indicação de reitor pelo presidente da república é resquício desta concepção de democracia e de representação.

fevereiro de 1989. De acordo com esse Decreto, poderiam candidatar-se professores e especialistas em exercício e poderiam votar os professores, especialistas, servidores, estudantes regularmente matriculados no 2º grau (atual Ensino Médio), pais ou representante legal do estudante de 1º grau (atual Ensino Fundamental). Somente com a promulgação da Lei Orgânica Municipal, em 1990, é que o processo eleitoral passa a ser devidamente regulamentado por essa lei.

### **3.3.2 De dia de estudo a horário pedagógico e eleições: construção coletiva**

*"Era necessário, portanto,  
oferecer novas alternativas  
superando a crítica e a simples constatação dos problemas  
enfrentados pelos professores,  
cuja luta é muito solitária,  
uma vez que lhes é negado o espaço  
para a reflexão de sua prática cotidiana  
com os demais colegas". (Pura Lúcia Martins, 1996, p.13)*

A partir de 1984, a Escola Municipal Senador Levindo Coelho - EMSLC<sup>61</sup>, situada no Bairro Serra, entre o Parque das Mangabeiras<sup>62</sup>, o Aglomerado da Serra e o bairro Serra, e atendendo a estudantes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental residentes nas Vilas Marçola, Cafezal, Fátima, Conceição, Aparecida, Novo São Lucas<sup>63</sup> e ainda alguns poucos da Região da Baleia,

<sup>61</sup> Escolhemos tratar desta escola para exemplificar os muitos passos dados pela Rede que acabaram por construir uma caminhada na mesma concepção da Escola Plural, por ser esta a primeira escola da Rede a realizar a eleição direta para diretor e vice-diretor, a instituir o horário pedagógico, a trabalhar com equalização de tempos das disciplinas e a ter em sua composição de Colegiado Escolar a presença de estudante. Essa escolha se deve também à nossa lotação neste estabelecimento de ensino há 24 anos, sendo os dois últimos em licença para a conclusão do Doutorado.

<sup>62</sup> Inaugurado em maio de 1982, o Parque das Mangabeiras está localizado na Serra do Curral, que foi escolhida pela população como símbolo de Belo Horizonte. É a maior área verde da capital, com 337 hectares. Além de ser uma unidade de conservação aberta ao público, é um ponto de encontro de milhares de pessoas, palco de inúmeras atividades culturais e habitat de várias espécies vegetais e animais. Seu projeto paisagístico foi elaborado por Roberto Burle Marx e equipe. O gerenciamento do Parque é feito pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte através da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Saneamento Urbano. Contato [mangaba@pbh.gov.br](mailto:mangaba@pbh.gov.br)

<sup>63</sup> O Aglomerado da Serra é um conjunto de seis vilas situadas na encosta da Serra do Curral em Belo Horizonte, cujos nomes oficiais, segundo dados da URBEL, 1997, são Vitória Marçola, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora Aparecida, Morro do Cafezal e Novo São Lucas. É um dos maiores aglomerados da Região Metropolitana de Belo Horizonte ocupando 1.495.579 m². Situado nas encostas da Serra do Curral, faz limites com os bairros Mangabeiras, São Lucas e Santa Efigênia. De acordo com os dados levantados pelo CENSO 1996/IBGE, a população total das vilas gira em torno de 37.600 pessoas, e a população com menos de 24 anos de idade gira em torno de 21.500. Segundo o Programa Criança Esperança do UNICEF,

pautado em reflexões sobre o alto índice de evasão e de reprovação dos estudantes aos quais estava ligada construiu, com as famílias destes estudantes<sup>64</sup>, com lideranças comunitárias e religiosas uma parceria que objetivava reduzir estes índices. Àquela época esse estabelecimento escolar contava com 13 salas de aula funcionando por turno. No turno da tarde estavam as 1ª e 2ª séries e pela manhã ficavam as 3ª e 4ª séries. A entrada anual era de 5 turmas de 1ª série novata e já se havia cauterizado a presença de 3 turmas repetentes. Observa-se, então, um conjunto que evidenciava ao máximo a enorme evasão e a enorme reprovação daqueles estudantes. Esse conjunto era de 8 turmas de 1ª série e 5 turmas de 2ª série, sendo 3 novatas e 2 repetentes. Essa parceria se materializou com o nome de Projeto Dia de Estudo.

Durante os anos de 84 e 85 outras escolas de 1ª a 4ª série da Rede passaram a adotar também esse Projeto e, a partir de 86, também uma primeira escola de 5ª a 8ª série se organizava assim. Tal Projeto consistia no “dia de estudo”<sup>65</sup> dos estudantes, às sextas-feiras, ser de duas horas e trinta minutos e das outras duas horas serem “dia de estudo” dos professores. No caso de escolas de 1ª à 4ª série, era muito comum a participação de pais, mães ou responsáveis pelos estudantes coordenando atividades com grupos de estudantes na escola durante essas últimas duas horas. Com a mesma frequência, representantes desse segmento participavam do “dia de estudo” dos professores. Durante este período, observa-se o debate, a discussão e a reflexão pautados em situações vividas por aqueles sujeitos em sala de aula e de alguns textos trazidos por alguns professores como subsídio. A partir das reflexões elaboraram-se projetos de intervenção.

---

o espaço de mesmo nome funciona desde julho de 2003 no Aglomerado da Serra, aquela concentra 47 mil moradores e destes, 6.327 são jovens de 12 a 18 anos. <http://www.unesco.org.br>

<sup>64</sup> A EMSLC foi a primeira escola da Rede Municipal em Belo Horizonte a instituir o “Horário Pedagógico”, “Tempo Pedagógico” ou “dia de estudo” como o denominávamos inicialmente. Ressalto que naquele momento, embora o contato com as famílias dos estudantes e com membros da comunidade escolar fosse muito forte, somente a partir de 1986 é que a nossa organização escolar promoveu a participação efetiva dos estudantes, mesmo assim somente os de 3ª e 4ª série podiam participar dos órgãos decisórios daquele estabelecimento educacional.

<sup>65</sup> O texto do projeto trazia essa expressão pela compreensão ali presente de que dia de estudo era uma concepção mais incluyente que dia letivo, pois entendíamos que letivo estava relacionado a lecionar e não queríamos nos vincular a esta prática, e sim à prática de construção de conhecimento pautado em estudo.

É possível localizar hoje, ações do poder público municipal que derivam de projetos elaborados naquele momento<sup>66</sup>. Um deles é o Programa “Meninos no Parque”, sobre o qual nos fala BRANDÃO, (2005)

desenvolvido desde 1993, funcionando com suas diversas oficinas e atividades dentro da área do Parque das Mangabeiras. Atende hoje cerca de 200 crianças e jovens de famílias de baixa renda, moradoras das vilas situadas no entorno do Parque, na região chamada “aglomerado da Serra”. As oficinas abrangem áreas da cultura, artes, esportes e educação ambiental. Desenvolvem-se oficinas de horticultura através de uma horta medicinal e outra de plantas condimentares e comestíveis, ambas com fins educacionais e nutricionais. A horta de plantas medicinais tem como objetivo gerar oportunidades de pesquisa, conhecimento, resgate, ampliação ou apropriação da cultura científica e popular dos fitomedicamentos, em benefício de toda a comunidade.

O caráter inovador desta prática se evidencia quando lembramos que ações tais como o trabalho interdisciplinar, o trabalho coletivo<sup>67</sup>, oficinas de cultura, de esportes, de artesanato, de brincadeiras foram planejadas por nós durante o “dia de estudo”. A partir de 88, quase todas as escolas da Rede já haviam adotado essa prática, mas então o nome do Projeto já era “Tempo Pedagógico”. Desde então é possível localizar um sem número de práticas desenvolvidas nesse tempo. Também, observa-se, o caráter diverso de tais práticas que são algumas promotoras do direito à educação de qualidade social, outras tem este objetivo sem concretizá-lo e outras não o têm.

<sup>66</sup> O Projeto Meninos no Parque foi planejado, aprovado, proposto e desenvolvido pela EMSLC em parceria com o Parque das Mangabeiras, de 1990 a 1993. Nesse projeto três professoras da Escola, por turno, trabalhavam com estudantes da escola, desenvolvendo oficinas diversas de cultura, artes, esportes e língua estrangeira na área do Parque. Eram atendidos 240 estudantes distribuídos em dois grupos semanais. Outro projeto também planejado, aprovado, proposto e desenvolvido pela EMSLC em parceria com o Parque das Mangabeiras de 1990 a 1993 foi o “Horta Cidadã”. Nesse projeto, um professor da extinta disciplina Técnicas Agrícolas e duas auxiliares de escola desenvolviam com 60 estudantes distribuídos em seis grupos atividades de horticultura através de uma horta medicinal e outra de plantas condimentares e comestíveis, ambas com fins educacionais e nutricionais. A horta de plantas medicinais tinha como objetivo gerar oportunidades de pesquisa, conhecimento, resgate, ampliação ou apropriação da cultura científica e popular dos fitomedicamentos, em benefício de toda a comunidade. Havia um conjunto de cinco mulheres membros da comunidade escolar (duas mães, uma avó, uma madrinha e uma irmã mais velha de estudantes da escola) que participava ativamente como voluntárias.

<sup>67</sup> Certamente, nesse relato, não denomino coletivo à totalidade dos profissionais daquela escola. Havia sim um grupo propenso à mudança, um grupo resistente a ela e um grupo alheio aos acontecimentos. Entretanto, a marca daquela escola, naquele momento de sua história e da história da Rede que ela compunha, talvez por constituirmos a maioria do quadro de profissionais que ali atuávamos, era dada pelo primeiro grupo.

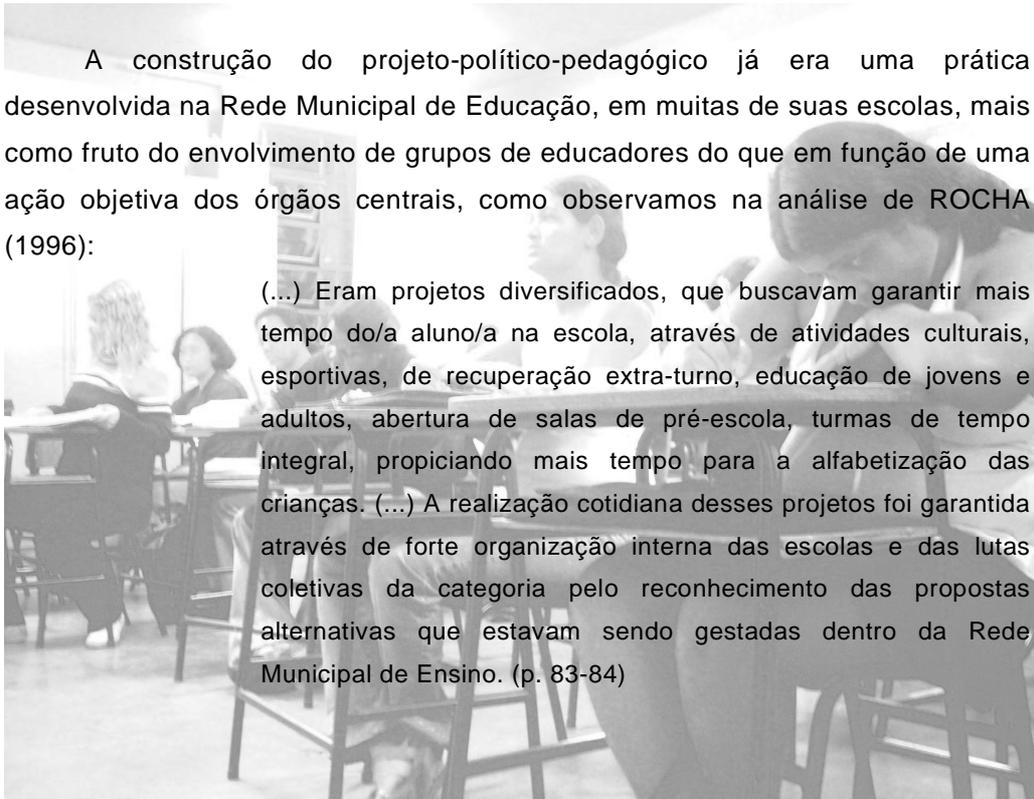
Era muito comum naquele momento de construção da história da RMEBH verificar-se a compreensão de que a qualidade da educação é resultado de uma ação pedagógica intencional realizada dentro de um processo coletivo. E cada estabelecimento de ensino, cada comunidade escolar estaria inserida na sociedade, mesclada e mesclando, portanto tal modelo social. Nessa perspectiva, a exigência da garantia, do reconhecimento e do respeito à autonomia pedagógica de cada escola pautaria a ação cotidiana tendo como perspectiva a compreensão de que, uma vez que o fracasso de cada estudante se constitui no fracasso da instituição escolar, caberia a essa instituição construir alternativas que promovessem o sucesso desse estudante que seria, conseqüentemente, de acordo com o que elaborávamos naquele momento, o sucesso da escola e de toda a comunidade escolar.

### 3.3.3 Projeto Político-Pedagógico na “Rede”

*“Os processos inovadores continuam a orientar-se por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado. Se a inovação é instituída, há fortes riscos de que seja absorvida pelas lógicas preexistentes, pelos quadros de referência reguladores.”*  
Ilma VEIGA (2003, p.269)

A construção do projeto-político-pedagógico já era uma prática desenvolvida na Rede Municipal de Educação, em muitas de suas escolas, mais como fruto do envolvimento de grupos de educadores do que em função de uma ação objetiva dos órgãos centrais, como observamos na análise de ROCHA (1996):

(...) Eram projetos diversificados, que buscavam garantir mais tempo do/a aluno/a na escola, através de atividades culturais, esportivas, de recuperação extra-turno, educação de jovens e adultos, abertura de salas de pré-escola, turmas de tempo integral, propiciando mais tempo para a alfabetização das crianças. (...) A realização cotidiana desses projetos foi garantida através de forte organização interna das escolas e das lutas coletivas da categoria pelo reconhecimento das propostas alternativas que estavam sendo gestadas dentro da Rede Municipal de Ensino. (p. 83-84)



Assim como na EMSLC, muitos educadores da Rede reuniram-se por meses após o segundo turno de trabalho, quando não tinham o terceiro turno funcionando, e em inúmeros finais de semana para elaborar seu projeto coletivo. Depois de muitas situações em que se apresentou a demanda à SMED é que se conseguiu que fosse permitida a liberação de 20% da carga horária dos professores a título de atividades extra-classe.

Uma das demandas que não viram-se atendidas foi a de que para ser lotado em naquele estabelecimento o profissional deveria tomar conhecimento do Projeto-Político-Pedagógico e assinar termo de comprometimento e de aceitação dos princípios nele presentes. A Regional Administrativa Centro-Sul à qual a escola estava diretamente vinculada e mais tarde a SMED discordavam desta solicitação e nunca permitiram que isso se efetivasse, mesmo depois da implantação da Escola Plural. Uma nova ampliação física da EMSLC, respondeu à demanda do aumento do número de turmas naquela escola e do funcionamento da escola noturna com 5ª a 8ª série – demanda mais antiga ainda. Nota-se que esse fato originou a chegada de um contingente enorme de profissionais novatos no magistério, novatos na Rede, muitos oriundos de outras Redes onde se construíam outras concepções educacionais, novatos também naquele estabelecimento, e, oriundos de uma formação acadêmica diferenciada em seu desenho e que privilegiava as áreas de ensino e as disciplinas específicas. Na sua quase totalidade estes profissionais discordavam do Projeto Político Pedagógico – PPP- daquele estabelecimento, pois adotavam posturas respaldadas em concepções que valorizavam aspectos como o conteúdo disciplinar com fim em si, a disciplina rígida imposta por normas produzidas pelos professores, a avaliação ao final dos bimestres letivos e o ensino. Isso levou a constantes atritos e confrontos entre concepções divergentes e ao conseqüente boicote da prática anterior pelos novos profissionais. Esse é um movimento que se observa em muitas escolas naquele momento da história da RMEBH.

Paralelo a este movimento, ocorreram as primeiras eleições diretas oficiais para Diretores e Vice-diretores das escolas municipais que aconteceram em 29/03/89 e 22/11/90 sob a égide de princípios da lei Orgânica do Município e da Lei Municipal N.º 5796/89. O amparo legal para Gestão Democrática nas escolas municipais garantido nessas leis foi fruto de movimentos das

Comunidades Escolares, já tendo algumas delas conquistado anteriormente o direito de eleger os diretores de suas escolas e os Colegiados Escolares. Os anos de 1989 e 1990 podem então, ser considerados "divisor de águas", efetivando a descentralização administrativa das escolas e iniciando um processo de autonomia e democratização das mesmas. A cada eleição para Direção das escolas correspondeu também uma eleição para os Colegiados Escolares. Administrar de forma colegiada, dividir as decisões e responsabilidades, efetivar de forma colegiada os Projetos Político-Pedagógicos construídos coletivamente, saindo do isolamento ao assumir compromissos foram os referenciais dessas duas primeiras eleições. Observa-se que essa era uma tarefa que as comunidades escolares assumiam por meio de instâncias de participação como os Colegiados e as Assembléias Escolares<sup>68</sup>.

### **3.3.4 Colegiado e Assembléia Escolar**

*“... e esse lugar que pode ser um lugar de muita beleza, muito afeto, muita interação e se transforma num lugar de sofrimento, de dor, de mal-estar, de um mal-estar muito grande”.*

CARRANO (2005,  
Exame de Qualificação)

O Colegiado Escolar das escolas municipais de Belo Horizonte, instituído pelo DECRETO N.º 6274 DE 13 DE JUNHO DE 1989, é um órgão representativo da Comunidade Escolar, com funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira das Escolas Municipais, respeitada a legislação. A PORTARIA N.º 004/89 da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte definiu a composição dos Colegiados das Escolas, as eleições para o Colegiado e as atribuições do diretor da Escola.

Nota-se que algumas conquistas da sociedade por maior participação popular na gestão pública, em especial, nas escolas<sup>69</sup>, ocorridas na década de

<sup>68</sup> Sugerimos a leitura de Pareceres e Resoluções do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte onde pode-se localizar o registro histórico da construção destas instâncias. Em especial a portaria 052/2002, construída em audiências públicas realizadas pelo CME/BH. Disponível no portal da Prefeitura Municipal de Educação de Belo Horizonte em [www.blz5.pbh.gov.br/dom2002](http://www.blz5.pbh.gov.br/dom2002)

<sup>69</sup> E também em esferas mais amplas da Educação como no caso dos Sistemas ocorreram outras conquistas como a regulamentação por meio do DECRETO N.º 9745 em 30/06/98, da LEI MUNICIPAL N.º 7543 que institui o Sistema Municipal de Ensino e cria o Conselho Municipal de Educação, órgão de caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador tendo como objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das

80 e na primeira metade da década de 90, chegaram até a Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 e à LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB, LEI N.º 9394 de 1996. Outras ainda não estão garantidas na Constituição ou organicamente na lei maior da Educação, como no caso das eleições diretas para diretores das escolas públicas, que não foi prevista na LDB/96, embora fruto da organização da sociedade civil e resposta aos desmandos da Ditadura.

Esses dois órgãos colegiados já existiam desde 1983 de forma regulamentada nessa Rede e a eles as comunidades escolares atribuíam enorme relevância nas deliberações e encaminhamentos do cotidiano. Esses dois órgãos de cada estabelecimento educacional tinham como função aprovar o PPP<sup>70</sup>. Naquele momento da história da Rede, a SMED manifestou seu reconhecimento pela autonomia de cada estabelecimento incentivando a elaboração do PPP. Cada estabelecimento educacional, pautado em suas vivências, no levantamento de perfil, compondo um diagnóstico detalhado, numa construção coletiva, elaborou seu PPP. Alguns mais teóricos, outros mais focados na ação; alguns com linguagem mais acadêmica, outros com escrita coloquial; alguns escritos primeiro por um grupo mais articulado do estabelecimento educacional e depois discutido e votado no coletivo; outros discutidos à exaustão e somente depois registrados; alguns introduziam cultura em seus currículos; outros aumentavam a carga horária das disciplinas “necessárias ao vestibular”. Enfim, eram de todos os modelos, tipos, matizes, formatos e concepções. Em outras palavras, o desenho do PPP e sua implementação se dão no interior de uma cultura da escola, e essa é uma construção teórica de FORQUIN (1993), que avalia que

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. (p. 167)

---

diretrizes da Educação no âmbito do Município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais.

<sup>70</sup> Embora os documentos oficiais falem em “projeto pedagógico”, era (e ainda é) usual a denominação de *Projeto-Político-Pedagógico* pelas comunidades escolares assim como também é comum ouvirmos o apelido carinhoso de PPP.

Entretanto, todos haviam sido construídos, em menor ou em maior grau, coletivamente e objetivavam melhorar a qualidade da educação municipal. Nota-se que na EMSLC trabalhava-se desde 1991 com equalização dos tempos para as disciplinas de História, Ciências Biológicas, Português, Geografia, Matemática e Educação Física<sup>71</sup>. Inovaram, pois também ao incluir no currículo para o Ensino Noturno dois tempos semanais denominados inicialmente “Técnicas de Estudo<sup>72</sup>” e “Eu, leitor<sup>73</sup>”. Dois anos depois, a Comunidade Escolar reconheceu o valor e os avanços proporcionados por estes subprojetos e os incorporou ao cotidiano daquela escola.

Analisando, então, todo o processo vivenciado na educação pública municipal desde finais dos anos 70, perpassando todos os anos 80 até meados dos anos 90 é possível observar que os alicerces da Escola Plural foram construídos muito antes de sua implantação em 1995. Assim, quando a Escola Plural chegou oficialmente, professores, estudantes, enfim, comunidades escolares já eram, em muitas escolas da Rede, sujeitos histórico-sócio-culturais plurais. Os ensejos do estranhamento do Programa por parte de muitas comunidades escolares são vários e não entraremos aqui nesse debate por considerá-lo por si só motivo para outra tese de doutoramento. Entretanto, observa-se que um desses motores destaca-se pela relevância, e, por isso, o citaremos.

Então, a Rede vinha em seu processo crescente de construção de alternativas para os desafios vivenciados por suas “175 escolas com um grupo

---

<sup>71</sup> Já reconhecemos em vários momentos avaliativos que nosso olhar não foi inclusivo o suficiente para alcançar a importância das artes e das línguas nesta construção que, apesar disto, demonstra uma concepção avançada quanto à necessidade do olhar sobre o sujeito de forma mais inteira e complexa.

<sup>72</sup> Este subprojeto consistia em trabalhar com os estudantes o significado de enunciados, cabeçalhos, expressões, fórmulas e outras situações com as quais se deparavam no cotidiano. Acontecia sempre nas duas primeiras horas de todas as terças feiras e era um momento de enorme frequência à escola. Fomos contatados por representantes de uma das Associações Comunitárias que solicitou a ampliação daquela vivência para moradores da comunidade não estudantes daquela escola. Essa ação foi desenvolvida durante oito meses aos finais de semana, na escola.

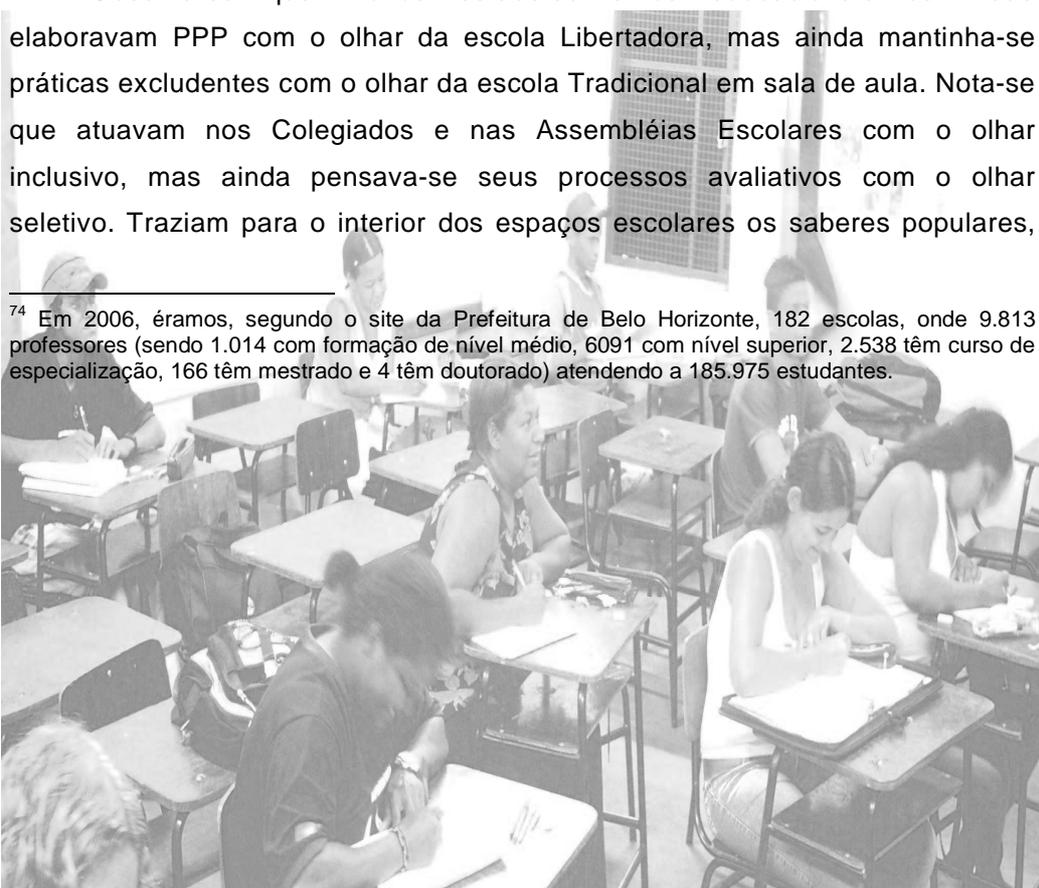
<sup>73</sup> Este subprojeto consistia em trabalhar com jovens estudantes e adultos do noturno que demonstrassem maiores dificuldades com a leitura, a interpretação de textos e a narração de fatos. Foi formulado com a intenção de promover o acesso desses estudantes à leitura de obras que lhes despertassem o desejo e o interesse. Nessa perspectiva, solicitamos de editoras, livrarias, Clubes de Livro e dos moradores do Bairro Serra, por meio de folhetos explicativos que distribuíamos por todo o bairro a doação de livros de literatura juvenil e adulta e os reuníamos em rodas de leitura, de estudo e de narração de obras. Conseguimos um número significativo de livros e observamos que os impactos deste subprojeto sobre o crescimento dos estudantes em sala de aula e dos sujeitos em suas vidas foi muito maior do que o que intentávamos ao elaborar junto com eles a proposta.

de cerca de 8 mil professores e um público em torno de 180 mil alunos”<sup>74</sup> espalhados por toda a cidade DALBEN e BATISTA (2000, p. 24). Considerando-se que os desafios encontrados eram de origens e realidades diversas, ao elaborar seus PPP também as comunidades escolares davam respostas diferentes e específicas. Daí, conforme avaliou o GAME, de acordo com DALBEN (2000a, p 57), surgiram várias “ações significativas” e “práticas transgressoras” que, no entanto, não se constituíam em ações e/ou práticas da Rede como um todo sendo, portanto, “específicas de algumas escolas ou de turnos de escolas ou de grupos de professores de uma determinada escola..” Nota-se que eram, como já dissemos, sujeitos histórico-sócio-culturais plurais, faltava-lhes, entretanto, a prática de ser coletivos histórico-sócio-culturais plurais. Buscando maior clareza para explicitar nossa análise nos respaldamos em VEIGA (2003) quando ela nos diz que

Introduzir inovação tem o sentido de provocar mudança, no sistema educacional. De certa forma, a palavra “inovação” vem associada a mudança, reforma, novidade. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente. (...) Em resumo, a inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. Conseqüentemente, a inovação não vai ser um mero enunciado de princípios ou de boas intenções... A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. (p. 270 e 275)

Observa-se que muitos estabelecimentos educacionais da Rede elaboravam PPP com o olhar da escola Libertadora, mas ainda mantinha-se práticas excludentes com o olhar da escola Tradicional em sala de aula. Nota-se que atuavam nos Colegiados e nas Assembléias Escolares com o olhar inclusivo, mas ainda pensava-se seus processos avaliativos com o olhar seletivo. Traziam para o interior dos espaços escolares os saberes populares,

<sup>74</sup> Em 2006, éramos, segundo o site da Prefeitura de Belo Horizonte, 182 escolas, onde 9.813 professores (sendo 1.014 com formação de nível médio, 6091 com nível superior, 2.538 têm curso de especialização, 166 têm mestrado e 4 têm doutorado) atendendo a 185.975 estudantes.



mas negavam-se a considerar como cultura as expressões dos jovens estudantes. Conseguiram enxergar a diversidade religiosa e lutavam pela laicização dos espaços educativos, entretanto continuava-se mantendo a todos sob o manto da invisibilidade étnica, racial, de gênero, de classe social, de orientação sexual. Reconheciam a especificidade dos estudantes com deficiência, mas insistia-se em mantê-los em escolas especiais. Observa-se que haviam encontrado o “fio condutor”<sup>75</sup>, mas ele ainda estava aos pedaços que construía-se enquanto rompiam e reatavam com as escolas anteriores ao seu fazer.

Quando foi entregue às comunidades escolares, “aos cidadãos belorizontinos”, em 1995, a Escola Plural foi apresentada como sendo resultado do somatório das diversas práticas escolares transgressoras, emergentes e crescentes já existentes na RMEBH há, no mínimo, duas décadas. A ação do coletivo que participou de sua concepção e de sua elaboração teórica foi a de recolher e destacar a pluralidade daquelas práticas, captar a direção plural e singular apontada por elas e concretizar essa direção coletiva em propostas de intervenção na estrutura da Rede Municipal. Assim, a Secretaria de Educação nada mais fazia, à época, que devolver aos profissionais da educação, aos estudantes, às famílias e às comunidades de forma articulada aquilo que o referido coletivo expressou no texto do Caderninho 1<sup>76</sup> como sendo

o retrato da escola que conseguimos captar nos inúmeros contatos que mantivemos com a Comunidade Escolar. Diante da seriedade dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e diante da pluralidade de ações significativas que são realizadas em cada série, turno, área, a primeira sensação é de estarmos diante de algo extremamente inovador. (1994)

---

<sup>75</sup> Sugerimos a leitura de Da SILVA, Analise de Jesus. Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, Dissertação de Mestrado, 2002.

<sup>76</sup> Como mencionamos anteriormente é característica da RME na capital mineira renomear ou apelidar situações ou componentes destas situações vivenciados em seus cotidianos. Assim acontece com os nomes dos estabelecimentos de ensino e também aconteceu com as apostilas e os livros que traziam a teorização da Escola Plural. Cada um deles foi designado carinhosamente Caderninho Zero, Caderninho Número 1, Caderninho Número 2 e assim sucessivamente à medida que foram sendo elaborados e entregues às Comunidades Escolares. Sugerimos a leitura do “Caderninho 1” cuja referência bibliográfica é BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação. *Proposta político-pedagógica: Escola Plural*. 2. ed. 1ª versão. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, out. 1994.

Daí, ao ser implantado, apesar de haver sido recolhido nas muitas idas e vindas, na imersão e no distanciamento dos profissionais que percorreram as escolas em busca do conjunto das ações da Rede, a Escola Plural alterou o caminho desenhado por essa Rede historicamente até ali. Nessa perspectiva, os processos vivenciados pelas comunidades ao buscar alternativas aos processos vividos nas várias escolas, de forma descentralizada, com seus ritmos e formas diferenciados, foram combinados, todos eles, em princípios comuns, eixos norteadores, num Projeto-Político-Pedagógico coletivos para uma cidade que, por não ser um espelho fiel de uma prática, de uma escola, de uma comunidade escolar, confundiu mesmo aqueles professores que desenvolviam as “práticas significativas” que justificavam a origem desse Programa (DALBEN,2000a).

Buscando exemplos para que aqueles que não viveram a gestação, o parto e a rejeição pela cria possam compartilhar da busca por alternativas que permitam a continuidade do caminhar da RMEBH, citamos que, na medida em que a Escola Plural propunha que cada comunidade escolar discutisse, resignificasse e (re)construísse, permanentemente, os conteúdos cognitivos e simbólicos a serem trabalhados, sempre que considerasse necessário, em sua prática pedagógica, isso não soou como novidade para o coletivo da EMSLC, pois já desenvolviam essa prática. Entretanto, trabalhar com as dimensões das artes, da cultura, da diversidade, da corporeidade era algo que pareceu-lhes bastante novo e que até hoje, pode-se observar, não incorporaram. Isso não significa que não tenham incorporado nada do que pareceu-lhes estranho. Entretanto, naquele momento, apesar de composto por uma comunidade escolar marcada pela abertura às alternativas inovadoras, em muitos aspectos, não conseguiram trazer para o seu cotidiano a maioria das vivências que não reconheceram como suas. Embora, neste parágrafo, estejamos relatando a postura político pedagógica adotada por maioria dos trabalhadores em educação da EMSLC, observa-se que, assim se comportou também a quase totalidade das comunidades da Rede.

### 3.4 Mas, então, o que é a Escola Plural<sup>77</sup> ?

*“O conhecimento da ciência, das tecnologias, da própria história através da história, o conhecimento do espaço, das artes, da cultura, das identidades, sempre foi um meio para melhor nos entendermos e melhor sermos gente, humanos”.*  
ARROYO (2006, p.25)

A Escola Plural constitui-se em uma proposta político-pedagógica que tem, segundo seus idealizadores, o objetivo de intervir na estrutura e funcionamento do conjunto das escolas da RMEBH, no sentido de colaborar com suas construções no sentido de

assegurar a inclusão de todos os setores da nossa sociedade, particularmente daqueles tradicionalmente excluídos e marginalizados, garantindo-lhes não apenas o acesso à educação formal, mas sobretudo a possibilidade de participar da construção de novos conhecimentos e da apreensão dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. (CASTRO e BAPTISTA, 1999:05)

Ao analisar o conteúdo de pesquisas sobre Ciclos e Progressão Escolar, no período entre 1990 e 2002, MOULIN (2005) afirma que

O balanço da pesquisa sobre a implantação dos ciclos no município de Belo Horizonte revela que essa foi a experiência mais analisada na década de 1990 no Brasil. Dentre as análises, encontramos estudos estritamente acadêmicos e uma pesquisa de avaliação externa efetuada por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, a Fundação Ford e o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/GAME, UFMG). (p.1)

---

<sup>77</sup> Em consulta realizada aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa em curso sobre o estado do conhecimento da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte obtivemos informação de que, até janeiro/2007, foram levantados 164 trabalhos acadêmicos, em nível mestrado e doutorado, com foco em questões específicas dessa Rede, produzidos entre os anos de 1986 e 2005. Desses pudemos localizar 24 com foco e ou interface com as questões da juventude que está estudando. Numa breve análise dos títulos desses trabalhos é possível observar que os temas como trabalho, novas tecnologias, culturas juvenis, violência, avaliação escolar, pobreza e alfabetização aparecem com maior frequência. Ao leitor interessado em aprofundamentos sugerimos o contato com PRODOC – Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente – FAE/UFMG.

Entendemos que a Escola Plural insere-se numa perspectiva de inovação educativa de tipo cultural, que concebe os sujeitos nela envolvidos como portadores de culturas diversas, diferentes e por vezes divergentes; que apresentam conflitos de valores que, por vezes, fomentam confrontos; que constroem diferentes significados sobre a realidade. Nessa perspectiva, avaliamos que o conteúdo de uma reforma educativa não tem um sentido único nem consensual muito menos definitivo. Ao contrário, as mudanças propostas estão sempre sujeitas a interpretações variadas por parte dos sujeitos envolvidos, em função de sua história pessoal e profissional, de sua visão de mundo, de seus pertencimentos grupais, de seus valores e crenças e isso caracteriza um processo complexo de interações, positivas ou não, entre diferentes perspectivas culturais.

Na lógica do funcionamento da maioria dos estabelecimentos educacionais na RMEBH, anteriormente à implantação da Escola Plural em Belo Horizonte, os conteúdos constituíam o eixo do trabalho escolar e da organização escolar. Observa-se que ali os conteúdos eram pré-definidos, independentemente do levantamento do perfil da turma de estudantes e eram divididos em parcelas de tempo anuais, semestrais, bimestrais, mensais, semanais. Portanto, a cada tempo correspondia determinado conteúdo. Nessa lógica havia o tempo para alfabetizar, havia o tempo para aprender sobre a Química e a Física, havia o tempo para as Artes, para a Literatura, para saber da História do Egito Antigo e assim por diante. Subsidiando essa concepção, os conteúdos eram trabalhados numa lógica transmissiva na qual cabia ao professor transmitir o conhecimento que o estudante deveria aprender; fragmentada, pois cada conteúdo tem objetivo em si mesmo, apesar de acumulativa, por entender que só se poderia aprender B se já se houvesse aprendido A; hierárquica, pois pressupõe que alguns conteúdos eram mais importantes que outros e, por isso, justificava terem carga horária semanal maior e reprovarem com maior rigidez; e de exclusão das diferenças, pois independentemente da diversidade de ritmos de aprendizagem dos estudantes, de suas diferentes condições sócio-culturais, da diversidade de processos de socialização, da diferença de gênero, raça, classe social, todos eles teriam que dominar, ao mesmo tempo, as mesmas habilidades e saberes; excludente, pois se utilizava entre outros mecanismos de uma avaliação que tinha como objetivo

excluir utilizando o dogma que dizia que sessenta por cento de aproveitamento aprovava o estudante e menos do que isso o reprovava.

Observa-se que, contrapondo-se a esse quadro e apresentando como alternativa inovadora construída pautado em experiências “transgressoras” já vivenciadas por um número significativo de estabelecimentos de ensino<sup>78</sup> naquela Rede de Educação, a Escola Plural defende uma concepção onde a escola não deve ser pensada apenas como sendo um tempo e espaço de preparação para outros tempos, ou seja, o tempo de preparação para o trabalho futuro, para a cidadania futura, para a vida adulta, para o direito futuro, para o prazer futuro. Tanto a infância, como a adolescência, a juventude ou a vida adulta são consideradas, igualmente, idades de formação e de vivências plena de direitos. Conseqüentemente, a organização do trabalho, dos tempos e dos espaços escolares, os perfis dos profissionais e dos estudantes envolvidos passam a ser resignificados no sentido de promover uma experiência o mais integral possível da vivência de cada momento do desenvolvimento humano dos sujeitos sócio-culturais que habitam a escola. Assim,

Trata-se de construir uma escola sintonizada com a pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos; uma escola que resgata sua condição de tempo-espaço de socialização e de individualização, de cultura e construção de identidades diversas. (CASTRO, 2000, p.31)

O corpo da Escola Plural constitui-se de quatro núcleos vertebradores: Eixos norteadores, Reorganização dos tempos escolares, Processos de formação plural e Avaliação. O primeiro refere-se aos eixos norteadores, que são:

- ✓ Uma intervenção coletiva mais radical na lógica que orienta a organização escolar tornando-a mais democrática e igualitária do que atual;
- ✓ Buscar práticas e ações na escola que garantam a sensibilidade com a totalidade da formação humana;
- ✓ Considerar a escola como tempo de vivência cultural, traduzindo no currículo as dimensões culturais que o perpassam;

---

<sup>78</sup> Optamos por não citar nominalmente tais estabelecimentos para evitar o equívoco de deixar alguns deles fora de uma possível relação. As formas e as práticas transgressoras eram as mais diversas e podemos omitir injustamente o nome de algum deles. Não há como se destacar um ou outro, uma vez que cada experiência era única, mesmo que se tratasse de práticas semelhantes.

- ✓ Garantir aos sujeitos a participação na construção dos conhecimentos tornando a escola um espaço de produção e vivência coletiva;
- ✓ Investir nas virtualidades educativas da materialidade da escola e nas mudanças na estrutura escolar existente na RMBH, tornando-a mais formadora para os seus sujeitos;
- ✓ Considerar a vivência de cada idade de formação, sem interrupção, redefinindo os tempos e espaços da organização escolar a fim de garantir os direitos da infância, adolescência, juventude e da idade adulta;
- ✓ Redescobrir a força socializadora da escola, mantendo os educandos junto aos seus pares de idade e socialização adequada a cada idade/ciclo de formação;
- ✓ Reconhecer o papel do profissional da educação da RMBH como participante ativo na construção da Escola Plural, reconhecendo-o, assim enquanto sujeito sócio-cultural, na efetivação do novo papel social da escola e nova identidade dos professores.

Nesse sentido, surgem como elementos fundamentais da reorganização escolar concebida pela Escola Plural, dentre outros, os que se seguem, que pretendem apresentar alternativas ao quadro já descrito da lógica do funcionamento da maioria das escolas na RMBH anteriormente à implantação da Escola Plural em Belo Horizonte.

Um desses elementos é a relação com o conhecimento que questiona a centralidade que os conteúdos ocupam na abordagem tradicional e procura redefinir os conceitos de aprender e ensinar. Recorremos ao “Caderninho Número 1” da Escola Plural na versão de 1994, para especificar de que redefinição falamos:

(...) aprender [não é] um simples ato de memorização ou de acúmulo de informações. E ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. (...) Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. (p. 17)



Valorizam-se, então, as áreas do conhecimento escolar que promovem o domínio de destrezas de motricidade, de manipulação, de movimento, de ação e de produção; dá-se grande importância às atividades socializadoras e propõe-se a incorporação de temas contemporâneos como diversidade cultural, sexualidade, religiosidade, gênero, etnia e meio ambiente, entre outros, nos conteúdos escolares. Atividades como debates, reuniões e assembleias ganharam destaque quando o objetivo era a definição de normas, regras, estruturas de convivência e a proposição de formas mais efetivas de partilhar o conhecimento escolar e de reconhecer o conhecimento local. Também passam a ter reconhecidas sua importância as artes, a corporeidade, as línguas e culturas estrangeiras, as atividades culturais e extra-classe. Excursões, passeios, trabalhos de campo, entrevistas, visitas dos mais variados profissionais e pesquisas realizadas na comunidade e que tratem da vida dos sujeitos que coabitam a escola passam a ser considerados ferramentas na construção dos saberes e não mais tempo perdido.

O segundo núcleo refere-se à reorganização dos tempos escolares, criando os ciclos de formação, centrais na concepção de formação do sujeito, pois permitem trabalhar com estudantes com seus ritmos diferenciados de aprendizagem e propõem grande flexibilidade nos tempos, espaços e práticas escolares. Nota-se que a proposta amplia de 8 para 9 anos a permanência do estudante no Ensino Fundamental incorporando a esse nível educacional o estudante de 6 anos de idade.

Essa abordagem deveu-se à compreensão de que os tempos escolares foram se endurecendo e deixando de ser fixados pela instituição escolar para passar a ser fixadores de suas ações. Nessa perspectiva, o enrijecimento do tempo na escola em horas-aula, dias letivos, calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, foram responsabilizados por muitos dos desafios da educação escolar, entre os quais, pode-se citar a exclusão dos estudantes pobres e a desvalorização da prática dos professores. No mesmo Caderninho citado anteriormente encontramos reforço para nossa compreensão daquele Programa quando lemos que

Os altos e persistentes índices de reprovação e repetência não são algo acidental a essa lógica temporal precedente, acumulativa e dicotômica que exige para todos os mesmos ritmos, médias e domínios simultâneos e em tempos parcelados

e curtos. Essa lógica é em si mesma excludente e seletiva por ignorar as diferenças socioculturais. É uma lógica perversa para os setores populares. Ela inviabiliza seu direito à educação. ( p. 11)

Introduziu-se, então, o Ciclo de Idade de Formação como elemento da construção e da efetivação da Educação como direito dos sujeitos para seu desenvolvimento, sua formação, sua humanização. O conceito de Ciclo de Idade de Formação é um dos alicerces fundamentais para a compreensão e a apropriação da proposta político-pedagógica da Escola Plural. O Ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. A escola assume sua função social de promotora de espaços das vivências de experiências variadas e da socialização destas vivências, de oportunizadora da construção da autonomia e de produtora de conhecimentos sobre a realidade. Dentro da proposta do Programa, o Ciclo favoreceria ao professor um tempo maior para o desenvolvimento do processo de partilha do conhecimento, pois, trabalhando coletivamente conforme frisava seu texto oficial, aqueles profissionais teriam um alargamento do tempo para o acompanhamento de grupos de estudantes pelo tempo necessário a cada e a todos os ritmos.

Então, foram três os ciclos adotados inicialmente. Eram eles: o 1º Ciclo de Idade de Formação, também denominado Ciclo da Infância, onde se construía uma prática escolar com estudantes de 6/7 a 9 anos de idade; o 2º Ciclo de Idade de Formação, Ciclo da Pré-Adolescência, com estudantes de 9/10 a 12 anos de idade; o 3º Ciclo de Idade de Formação, Ciclo da Adolescência, com estudantes de 12 a 14/15 anos de idade. Depois se incorporou a essa lógica o 4º Ciclo, Ciclo da Juventude, com estudantes entre os 14 e os 17 anos. Alargou-se também a abrangência dos Ciclos compreendendo-os para além das idades de formação como momentos do desenvolvimento e da formação humanos. Uma das implementadoras do Programa, professora da Rede Municipal e integrante da SMED à época, a pesquisadora e professora universitária Samira ZAIDAN (1999) contribui com nossa compreensão do conceito de Ciclo ao escrever que

é concebido como tempo próprio do desenvolvimento/aprendizagem das crianças e dos jovens. Um tempo com certas características físicas, sociais, culturais que

fazem parte do desenvolvimento do educando e que devem ser melhor articuladas nos tempos de escolarização. (p. 54)

Nessa perspectiva, o Ensino Fundamental foi reestruturado, então, em nove anos contínuos, formados pelo conjunto dos três ciclos de idade de formação. Tal reestruturação tinha como objetivo, de acordo com o que se encontra à página 12, no Caderninho Número 1

conceder mais tempo para o aprendizado dos alunos, construindo conceitos, valores, etc. Assim, há que se definir para cada Ciclo de Formação, o que se deseja construir, quais os componentes cognitivos, afetivos, as vivências e convivências. O educando terá um tempo mais longo e flexível do que a organização atual, respeitando-se, assim, os ritmos diferenciados e diversos do desenvolvimento dos seres humanos.

O terceiro núcleo vertebrador diz respeito aos processos de formação plural, problematiza a cultura escolar e pretende alargar a concepção de aprendizagem. Nesse núcleo vertebrador busca-se uma nova identidade do profissional da escola. Renova-se a importância de tempos destinados a estudo e pesquisa e isso alarga a concepção de formação continuada e em serviço. Observa-se que a Escola Plural, assim como outras propostas pedagógicas que concebem os ciclos como ciclos de formação ou do desenvolvimento humano avalia que a estratégia mais adequada é a de partir da formação que os professores já possuem, assumir que a função de professor carrega funções específicas definidas socialmente e recuperar o que há de permanente nesse ofício. A proposta é, então, a de se criar situações coletivas que possibilitem reforçar o que há de mais permanente e duradouro na função social e cultural dos profissionais da educação e que eles já põem em ação na sua prática, não incentivando a invenção de novas incumbências e, sim, a resignificação das já existentes.

Procura-se recuperar a concepção da educação como direito que é condição ao desenvolvimento, à formação, à humanização de seus sujeitos. Retoma-se, portanto, a luta pelos direitos sociais, pela emancipação humana, pela igualdade e pelo reconhecimento da diferença, visão que se contrapõe àquela que reduziu o direito à educação ao ato de receber da instituição escolar as credenciais e competências demandadas pelo mercado seletivo e a de preparar para a empregabilidade. Nessa concepção, a formação dos

professores se alarga na medida que as culturas escolares vão sendo desconstruídas e reconstruídas, pois os professores são também sujeitos atravessando um Ciclo do Desenvolvimento Humano.

O quarto núcleo refere-se à avaliação na Escola Plural, propondo avaliação contínua e processual. É o próprio texto do Caderninho Nº 1 que apresenta a prática avaliativa à qual o Programa pretende contrapor-se como aquela que

é feita através de provas em um momento estanque do processo. É a quantidade de pontos na prova, e não o processo vivido, que determina o resultado do aluno, ou seja, seu resultado é o sinônimo dos pontos que tira nas provas. Estas, por sua vez, devem ser 'neutras', 'objetivas', praticamente descontextualizadas do processo para se tornarem 'dignas de credibilidade'. Há, assim, uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação. O que predomina é um modelo quantitativo, centrado no aluno. Daí o fato dos resultados negativos, com uma alta taxa de reprovação, não repercutirem num processo de reflexão de todo o projeto escolar: a nota, nessa visão, reflete apenas o desempenho cognitivo do aluno e revela um problema que se concentra nele e não no processo educativo. (p. 27)

Ao analisar as concepções e as práticas avaliativas dos professores no contexto de implementação da Escola Plural, DALBEN (1998) demonstra como a reorganização do espaço/tempo escolar e a ênfase ao trabalho pedagógico coletivo interferiram na forma e na profundidade da reflexão que os professores faziam de sua prática avaliativa. A pesquisadora considera a avaliação como um elemento intrincado na cultura escolar e atribui a ela o papel de mediação da reflexão da escola e de seus sujeitos sobre a sua realidade. Portanto, nota-se que, na perspectiva adotada pela Escola Plural, a avaliação deveria ter como objetivo diagnosticar os avanços e os desafios do PPP de cada escola, em seus múltiplos aspectos, detectar seus motivadores e apontar as ações mais adequadas para seu redimensionamento. Esse PPP incluiria, nessa perspectiva, um processo de avaliação contínua e deveria ser capaz de perceber os desafios vivenciados por estudantes e professores, cumprindo a função de identificar os desafios e os avanços e reprojeter a ação educativa onde se fizesse necessário. Assim não somente o estudante, ou somente o estudante e o professor, seriam

sujeitos do processo avaliativo na Escola Plural, mas todos os sujeitos, os órgãos e as instituições envolvidos no processo educativo.

Objetivando romper com a cultura escolar então existente, caracterizada como seletiva e excludente, o Programa definia, inicialmente, que a retenção de estudantes somente ocorresse ao final de cada ciclo e em caráter excepcional. O texto entregue às comunidades escolares dizia, em suas páginas 13 e 14, que

A nova organização dos tempos e do trabalho pressupõe que o aluno continue com o mesmo grupo de idade, sem rupturas ou repetências. Ao final de cada Ciclo de Formação, pode acontecer que um aluno não consiga o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao Ciclo de idade. Essa situação levará à conveniência ou não de sua permanência nesse Ciclo durante mais um ano, ou de prosseguir com seus pares para o ciclo seguinte. A permanência de alunos no ciclo de idade, por mais um ano, deverá considerar-se como excepcional e, de modo algum como prática escolar habitual, como acontece atualmente na passagem da série.

Em outubro de 1997 foi determinado<sup>79</sup> que nenhum tipo de retenção seria admitido na Rede Municipal, o que foi utilizado, em documento assinado conjuntamente pelas Secretarias Municipais de Coordenação de Políticas Sociais e de Educação, endereçado aos delegados e delegadas à II Conferência Municipal de Educação<sup>80</sup> realizada pelo Conselho Municipal de Educação<sup>81</sup>, em 2002, como

Um segundo momento de radicalização na garantia do direito do aluno a uma educação inclusiva, continuada e sem interrupções” (...) [que] “atacou o problema em sua dimensão macro, e evitou que uma enorme quantidade de alunos fosse retida e impedida de prosseguir em seus estudos, apostando que em muitas escolas a devolução do problema levaria a uma reflexão e mudança de postura por parte das mesmas. (p. 01 e 03)

Embora provocando críticas e contestações, é possível observar-se que a Escola Plural, tem aberto perspectivas de transformação das práticas educativas e de implementação de posturas inovadoras nesta relação tão

<sup>79</sup> “Princípios e Garantias do Direito À Formação de Qualidade, Contínua e Ininterrupta”, SMED, Belo Horizonte, de outubro de 1997.

<sup>80</sup> Anexo 4 (p.385).

<sup>81</sup> A II Conferência Municipal de Educação, realizada pelo Conselho Municipal de Educação, prevista inicialmente para ocorrer entre 10 e 21/04, teve início em 10/04 e encerramento em 05/05, ocorrendo nos quatro dias inicialmente previstos e nos quatro finais de semana entre estas datas.

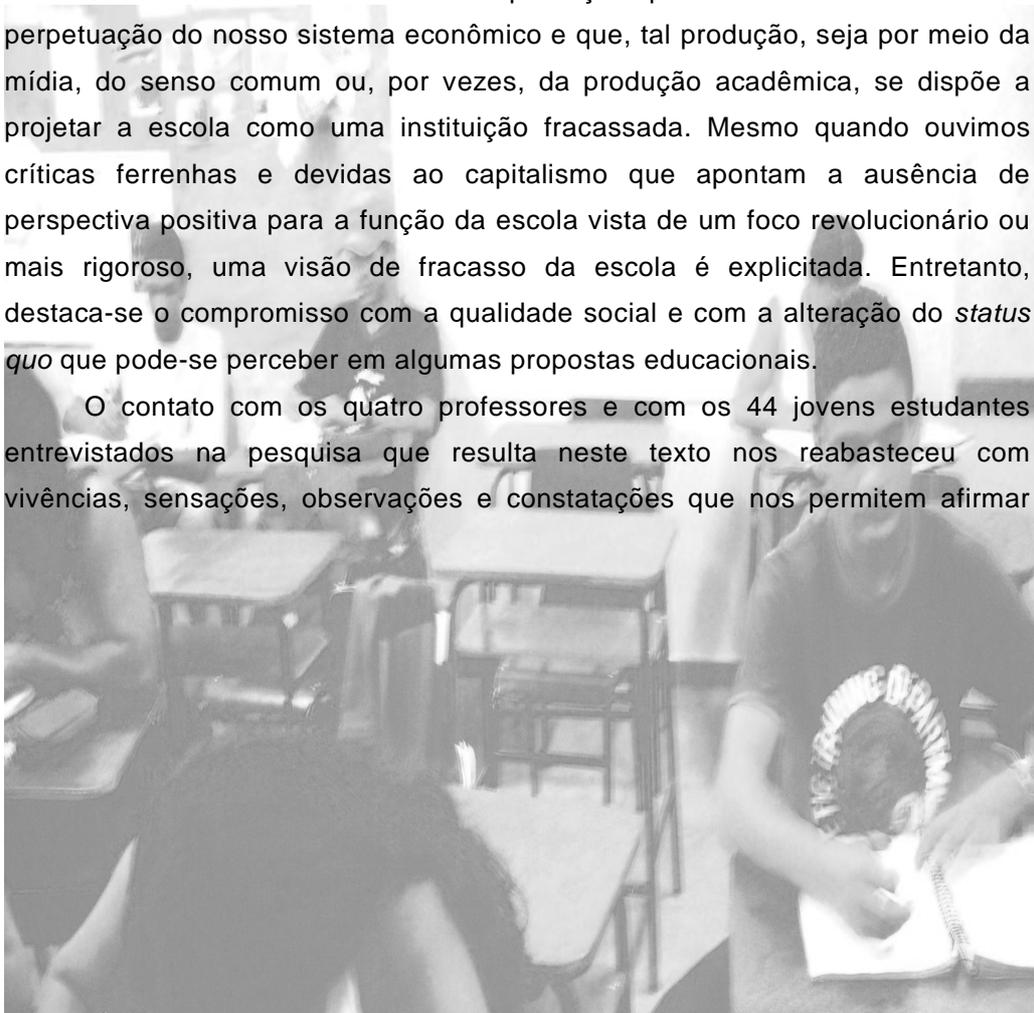
esgarçada que envolve jovens estudantes e adultos professores. Mesmo afirmando que o direito à escola de qualidade social para todos ainda não foi alcançado, é possível afirmar que a Escola Plural deu passos significativos nessa direção, pois é nessa concepção que este Programa se pauta. Pautado em uma lógica que entende que seja comum à cultura escolar trabalhar com uma prática de exclusão, de negação de subjetividades e de especificidades, a não retenção constituiu o ponto central da polêmica em torno da Escola Plural. Entretanto, esse não foi o único ponto polêmico, desde sua implantação há diversos e diferentes questionamentos.

Ao analisar as lógicas presentes nos diferentes posicionamentos e comportamentos de famílias de camadas populares em relação aos princípios da Escola Plural, ABREU(2002), colabora com nossa construção ao nos dizer que

... esse processo de construção de uma nova 'cultura escolar' se dá em estabelecimentos de ensino onde as realidades, rotinas, habitus profissionais, expectativas instaladas eram diversas. (...) Portanto, as mudanças preconizadas pelo Programa Escola Plural implicam, necessariamente, um processo complexo de transformações profundas na estrutura vertebral do sistema municipal de educação. (...) A isso somam-se, ainda, as dificuldades relativas à infra-estrutura material existente nas escolas, a conturbada relação entre professores e as administrações da cidade que se dizem comprometidas com o Programa, etc. (p 26 e 27)

Sabemos da existência de uma produção que atende aos interesses da perpetuação do nosso sistema econômico e que, tal produção, seja por meio da mídia, do senso comum ou, por vezes, da produção acadêmica, se dispõe a projetar a escola como uma instituição fracassada. Mesmo quando ouvimos críticas ferrenhas e devidas ao capitalismo que apontam a ausência de perspectiva positiva para a função da escola vista de um foco revolucionário ou mais rigoroso, uma visão de fracasso da escola é explicitada. Entretanto, destaca-se o compromisso com a qualidade social e com a alteração do *status quo* que pode-se perceber em algumas propostas educacionais.

O contato com os quatro professores e com os 44 jovens estudantes entrevistados na pesquisa que resulta neste texto nos reabasteceu com vivências, sensações, observações e constatações que nos permitem afirmar



que a instituição escolar, por meio dos sujeitos que nela trabalham, dos que nela estudam, por fim daqueles que nela compartilham conhecimentos, está num processo constante de deslocamento do lugar da reprodução ou da neutralidade em direção à construção de um lugar social de formação, de humanização e de colaboração com os sujeitos que a demandam. Esclarecemos que aquilo que ouvimos, e isso não diferiu a ponto de marcar a oposição das escolas com as quais convivemos nesses 26 anos de magistério, marca positivamente aquela instituição, mas não faz dela o local do *repouso do guerreiro*.

Entretanto, tendemos a acreditar que a materialização da busca por mudanças, transformações e as práticas de transgressões vão além das questões da aprendizagem escolar e provocam confrontos difíceis de serem superados uma vez que mexem com a convicção, com os sentimentos, com os saberes e com as ideologias dos sujeitos que aqui convivem abrindo espaço para outras questões não previstas e suscitando reações de boicote, de mágoa, de depressão, de violência, de frustração, de adoecimento e de outros desafios. Muitas vezes, percebemos que esse é um movimento que foge à percepção daqueles sujeitos. Podemos afirmar também que esses espaços escolares, reforçamos, – por meio dos seus sujeitos – manifestam sua adesão a uma concepção de vida, de sociedade e de educação que pretende estabelecer uma comunicação constante entre os saberes.

Quando aderem a estas concepções, os adultos professores e os jovens estudantes o fazem para contrapor-se aos processos de opressão e exclusão pelos quais eles também são vitimados e pretendem, pautado em suas práticas pedagógicas escolares, contribuir para a reinvenção da escola para aqueles que nela não acreditavam antes e atuação concreta para aqueles que foram sempre adeptos dessa leitura.

Também observamos que mesmo quando afirmam categoricamente discordar da proposta educacional oficial do município, a saber, da Escola Plural eles e elas são “plurais”. O movimento que esses sujeitos realizam nas escolas em que convivem não poderia prescindir de outros movimentos anteriores e paralelos ao deles. Observa-se que tanto o movimento popular, quanto o movimento educacional foram fundamentais para que esses jovens e esses profissionais definissem o que lhes provoca incômodo ou estranheza e o que lhes aguça o desejo e a convicção. Os avanços científicos e tecnológicos,

também colaboram para a ampliação dessas possibilidades. Então, a convergência dessas forças sociais é promotora das práticas pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa, mesmo quando isso não se dá de maneira consciente.

Observamos que o clima nas quatro escolas onde se realizou a pesquisa é o de uma gestão escolar que se pretende democrática. Isso se evidencia quando as concepções percebidas e as práticas observadas estão repletas de uma tendência que sinaliza para novos contornos da relação com o saber, com os outros sujeitos e com a construção de uma sociedade que negue a competição e estimule a prática colaborativa. Foi possível perceber esse trato da questão escolar nas estratégias de pluralização e partilha dos saberes, de oportunização do diálogo, de estímulo a iniciativas solidárias e da promoção de novas aprendizagens conciliadas com os desafios do cotidiano. Nota-se que são espaços escolares com práticas tradicionais, tecnicistas, reprodutoras, escolanovistas, que, a partir da problematização destas práticas e dos elementos implicados nelas, pretendem inovar e se constituir plurais. São, portanto, caminhadas.

### **3.5 A instituição escolar no turno da noite**

*“É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular no centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna”. DAYRELL (1996, p. 139)*

Se os professores e os jovens estudantes com os quais dialogamos nesta pesquisa apontam com freqüência o sentimento de isolamento que percebem se alargando a cada ano de sua vivência escolar, na escola noturna este sentimento é ainda mais agravado, segundo estes mesmos sujeitos. Observa-se a recorrência com que a organização dos tempos escolares é apontada como um desafio na escola noturna, uma vez que a ausência de sua adequação às situações vivenciadas pelos estudantes é evidenciada. Observa-se também que essa inadequação traz como conseqüência a exclusão de muitos jovens estudantes por meio da evasão e das múltiplas repetências. A dificuldade encontrada pela instituição escolar para se organizar em função do tempo e do

cotidiano dos estudantes trabalhadores ou não, é um dos fatores que contribuem para que estes desistam e que, por isso também, terminem sendo culpabilizados pela inadequação da escola noturna aos objetivos desta instituição e, portanto sendo estigmatizados como "sem interesse", "agressivos", "marginais"<sup>82</sup>, etc. Buscamos HADDAD e DI PIERRO (1994), para reforçar essa observação, quando lembram que

...a escola terá que redimensionar o seu atendimento, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora. (p 12)

O texto da Lei 9394 de 1996, em seu artigo 34 diz que a "jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola". Entretanto seu parágrafo 1º, ressalva "os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas" naquele instrumento legal. Dessa forma podemos compreender que a flexibilização para a instituição escolar no noturno está restrita à observância mínima dos duzentos dias letivos e das oitocentas horas de trabalho escolar efetivo, quando a escola noturna for organizada com a carga horária diária inferior a quatro horas. Neste caso, o ano (ou período) letivo haverá de ser estendido para alcançar o mínimo de oitocentas horas. Nota-se que aqui foi aplicada a lógica do direito à educação pelo viés da quantidade. Assim sendo, o estudante da escola noturna, seja ele trabalhador ou não, tem que perfazer um total mínimo de 800 horas e de 200 dias letivos. Destaca-se a definição de efetivo trabalho no Parecer de número 67, do Conselho Estadual de São Paulo, em 1998 como

os dias em que forem desenvolvidas atividades regulares de aula ou outras programações didático-pedagógicas, planejadas pela escola desde que contem com a presença de professores e a frequência controlada dos alunos.

A hipótese de que o cumprimento de 200 horas e de 800 dias garanta direitos ou solucione as limitações educacionais graves existentes parece-nos uma posição ingênua. Já há algumas décadas, é possível constatar que um dos

---

<sup>82</sup> Sugerimos a leitura de LEÃO, Geraldo Magela Pereira. A GESTÃO DA ESCOLA NOTURNA: AINDA UM DESAFIO POLÍTICO disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br> . Acesso em 02/12/2006.

grandes desafios da escola, quer seja a noturna ou a diurna não se encontra na quantidade de tempo, nem de escolarização, mas na qualidade do tempo que estudantes e professores passam na escola. Nota-se que o tempo escolar não tem sido rico o suficiente do ponto de vista do desenvolvimento humano, da humanização, tanto para os estudantes como para os professores.

Pensar e produzir propostas de momentos educativos em que os jovens estudantes, trabalhadores ou não, mesmo em atividades fora da escola estejam construindo conhecimento científico e/ou escolar é tarefa a ser desenvolvida na parceria jovem estudante e adulto professor, contando com a colaboração de outras parcerias tais como a escola e a comunidade do entorno, a escola e a universidade, a universidade e a comunidade em suas manifestações organizativas, religiosas, produtivas e outras. Essas parcerias ganham destaque para a elaboração destas propostas de ações que culminam em construção de conhecimento uma vez que uma cultura escolar tem sido a da apropriação dos valores trazidos por livros didáticos como sendo os valores corretos, oficiais e científicos. Para alguns teóricos, o conhecimento que se constrói em sala de aula não é conhecimento científico, pois não reflete nem acompanha o desenvolvimento das ciências. Para outros, o que se faz não é construir conhecimento e sim reproduzir o que o livro didático orienta. Buscamos aqui duas reflexões para fortalecer essa afirmação. A primeira extraída de conclusões de nosso trabalho de Dissertação (2002) a partir da fala de professores entrevistados e a segunda de CARVALHO (1998)

No que tange ao papel da escola de informadora, já foi dada como função social de seus profissionais, em outro momento histórico, a reprodução dos conhecimentos produzidos nas Universidades<sup>1</sup>. Hoje, essa função não encontra eco, mesmo porque, em grande maioria, o conteúdo reproduzido pelos professores é aquele produzido pela indústria do livro didático. Esse conteúdo, quase na totalidade dos casos, se encontra defasado e inadequado aos interesses da faixa etária a que se destina... (Da SILVA, 2002, p. 99)

‘Aprender’ os conteúdos simplificados apresentados pelos livros didáticos – em geral já ultrapassados- significa acentuar a separação entre Escola e trabalho e perder a oportunidade de entrar em contato com o conhecimento ‘de ponta’ a que os

professores podem ter acesso se estiverem em um trabalho de formação permanente, assessorados pelas universidades. Trata-se não de descartar o livro didático - que é um auxiliar ou ponto de partida -, mas de deixar bem claro que a função da Escola é qualificar o aluno e o professor, colocando-os em contato com a produção científica e cultural mais recente. Aqui, é imprescindível pensar nos novos desafios que as atuais mudanças no processo de trabalho e nas relações de produção trazem para a Escola, principalmente quando se trata de alunos trabalhadores. Dentre as conseqüências dessas mudanças, ressaltam-se a incorporação crescente da ciência ao processo produtivo; a constituição de complexas hierarquias nos locais de trabalho, cujas relações de poder são de difícil captação; a desqualificação crescente e a extinção/substituição dos postos de trabalho, com a conseqüente requalificação e polivalência. A apropriação do saber científico e tecnológico presente no moderno processo produtivo precisa integrar o currículo escolar e o fazer dos professores, contribuindo para a própria transformação da Escola em um local de trabalho. (p. 88)

É comum encontrarmos entre os jovens estudantes da escola noturna aqueles que tenham como atributo comum o fato de estarem submetidos já a responsabilidades com o trabalho, mesmo quando não se trate de trabalho formal, legal ou remunerado. Em nossa pesquisa tomamos contato com muitos que estavam nessa situação e com muitos outros que a almejavam, conforme se pode observar nos depoimentos de estudantes que se seguem.

*Nigéria: Ah! Eu estudo no noturno, porque eu gosto, né? Porque eu não posso estudar de dia que eu trabalho.*

*Tanzânia: No momento eu estou trabalhando e não dá prá coincidir as duas coisas não: trabalho e escola no mesmo horário. Aí eu trabalho de manhã e à tarde. Aí, seis horas eu venho prá aula e vou até dez. E eu procurei escola pertinho lá do meu serviço só que eu não consegui. Aí eu optei por essa aqui que é a mais perto que eu achei, porque eu num achei vaga. Aí, não posso ficar sem estudar.*

*Libéria: Eu estudo no noturno para trabalhar. Agora eu não estou trabalhando não, mas antes eu trabalhava num restaurante.*

Zâmbia: *Eu estava trabalhando na parte da manhã olhando uns meninos e a tarde fazendo curso. E aí tenho que estudar a noite.*

Uganda: *Eu também pelo mesmo motivo. Trabalho de dia e estudo a noite, porque não tem como estudar de manhã. Trabalho num shopping.*

Suazilândia: *Eu pelo mesmo motivo também. Trabalho em casa de família.*

Nota-se que esses jovens estudantes encontram-se expostos a condições de trabalho que, muitas vezes, os obrigam a permanecer períodos importantes fora da escola, a mudarem de horário várias vezes no mesmo ano ou que, simplesmente, os impede de comparecer com pontualidade por causa de jornadas de trabalho definidas em virtude das demandas de seus empregadores que não se preocupam, geralmente, em promover condições para a freqüência constante às aulas. Os depoimentos que se seguem são de jovens que já vivenciaram o conflito entre estudar e trabalhar. No caso do primeiro deles chegou à escola noturna ainda com 13 anos de idade e completou 15 a um mês e meio atrás:

Burundi: *É porque trabalho, né? Eu agradeço muito a direção da escola. Que se ela não deixasse eu estudar aqui de noite no ano passado, eu hoje estava era fora da escola ou, por aí, sem emprego.*

Djibuti: *Eu também é por causa do trabalho. Trabalho de dia e a noite estudo, porque de manhã eu posso fazer assim, por exemplo de hoje, de 6 da manhã às 5 horas da tarde eu trabalho e à noite eu venho pro colégio.*

Sudão: *É... eu estudo a noite porque trabalho durante o dia, a semana inteira e... só tenho tempo prá estudar a noite e... como já te expliquei, na minha vida não tem ninguém prá me ajudar, né? É só eu e Deus. Então eu tenho que correr atrás! E estudar a noite é melhor, apesar de que a gente tem aprendizagem diferente... A aprendizagem é diferente, embora que na sala de aula não é muito o que a gente espera, né? Pelo fato de ser à*

*noite, muita gente trabalha, muita gente, tem alguns que não trabalha, entendeu? Tem algumas pessoas na sala que acabam atrapalhando aqueles que querem aprender, entendeu?*

O mercado de trabalho ilícito também rivaliza e disputa estes jovens com a escola. Observa-se, então, que quando nos propomos refletir sobre as questões que dificultam o acesso, a permanência e a construção de estratégias pelos jovens estudantes é fundamental que pensemos também aquelas incorporadas nas leis, nas normatizações e nos pareceres elaborados por governos, parlamentares, conselhos e movimentos para adequar o tempo da escola ao tempo do jovem estudante.

Também a negação de seu direito ao lazer e o acúmulo de responsabilidades diárias transforma a escola no espaço de concretização das expectativas de socialização e de lazer que entram, de maneira muito recorrente, em conflito com a função social pensada para a escola. E isso exige interferências que busquem mediações para o sucesso escolar. E estas interferências, geralmente, não se tornam vivências exitosas. A organização escolar e pedagógica que se caracteriza pela fragmentação, pelo individualismo, pela negação das vivências concretas dos sujeitos não traduzem a unidade de ação necessária ao enfrentamento dessa realidade. Nota-se que é relevante o número de professores que não adere, no âmbito de suas disciplinas e das áreas de conhecimento, apesar dos esforços realizados metodicamente para diagnosticar os problemas, à reflexão sobre a ação e a tomada de decisões coletivas, definindo as metas para o trabalho. Nessa perspectiva, na escola noturna, evidencia-se de maneira ainda mais grave, o trabalho que segue isolado e as propostas de inovações que permanecem localizadas sem produzir transformações significativas.

A demanda diferenciada apresentada por jovens estudantes à escola noturna, quer estejam ou não na situação de trabalhadores, evidencia-se com seu retorno à escola, pois não desejam apenas obter um diploma ou a possibilidade de ascensão profissional e social. A demanda pelo direito à educação vem acompanhada da demanda por outros direitos. Nesse sentido, o perfil do profissional que compartilha saberes com esses jovens estudantes configura-se cada vez mais como o de um profissional que tenha sensibilidade, e condições práticas, de corresponder a esses anseios que geralmente não são explicitados verbalmente. Isso será importante no combate à estratégia de

facilitação, de jogo do faz de conta pedagógico, que ocorre, por vezes, por paternalismo, por falta de compromisso, por falta de parceria para o diálogo e para a construção de alternativas. É preciso problematizar o que, como, para que, em que condições ensinar, tendo em vista a especificidade sócio-cultural e as condições concretas de vida dos sujeitos da escola noturna sejam eles e elas estudantes ou professores.

Percebe-se que qualquer movimento de reflexão sobre a escola noturna precisa considerar que ela possui uma série de características próprias que demandariam focalizá-la pautado em suas especificidades. Utilizando as palavras de uma professora entrevistada “A gente costuma dizer isso porque existe uma diferença entre a escola do noturno e do diurno, assim como a diferença que existe entre a Licenciatura do diurno e do noturno. Mesmo se a gente fingir que não viu, a diferença está lá”. A imagem da escola noturna é comumente associada a de estudantes adultos trabalhadores, e, em especial, à de estudantes adultos em alfabetização, o que lhe atribui uma identificação marcada pelo preconceito que nosso modelo social pautado na exclusão se incumbe de fortalecer. Entretanto, a chegada de estudantes cada vez mais jovens e de desempregados jovens e adultos a essa instituição aumentou significativamente nos últimos anos no noturno.

Esse movimento tem colaborado para que o desenho da escola noturna altere e amplie sua complexidade. Na seqüência, os estudantes da escola noturna chegam até ela carregando culturas e valores construídos a partir de suas experiências de vida, suas trajetórias pessoais, profissionais e, cada vez com maior freqüência, com história de relações mal vividas e mal acabadas com a escola diurna. Portanto, pensar sua organização requer a compreensão de que a escola noturna não surgiu do nada, mas sim tem uma história peculiar e marcada pela luta dos movimentos sociais por direitos, dentre eles, a Educação. A escola noturna faz parte da história da Escola, pois foi construída pautado em peças legais, todas elas oriundas, isto é, retratando, reivindicações populares ou mesmo, em maior parte das vezes, aquilo que estas conseguiram alcançar. Para contribuir com esta análise, buscamos CARVALHO (1998), quando a autora nos fala que

A Escola que temos hoje é herdeira de muitas lutas, não suficientemente analisadas, assim como é herdeira de ações governamentais cristalizadas em instrumentos burocráticos que derivam da concepção de Estado vigente, da correlação dos

interesses de classes e que determinam as condições de acesso e permanência escolar; os níveis de ensino - os objetivos de cada um e as relações entre eles; as formas de manutenção dos "sistemas" de ensino; a formação, seleção e remuneração do pessoal docente, administrativo e de serviços; os currículos mínimos de cada nível de ensino, a organização escolar. (p 77)

Ainda segundo CARVALHO (1998), no Brasil Império já existiam escolas noturnas nas quais

As classes de alfabetização, destinadas a quem a idade e a necessidade de trabalhar não permitiam freqüentar cursos diurnos, funcionavam à noite, em locais improvisados, dirigidas por mestres que ganhavam pequena gratificação, e a freqüência dos alunos diminuía muito no decorrer do ano letivo. Registros da época dão conta de que os cursos não produziam os 'resultados esperados', mas continuavam a ser criados, motivados pelas exigências políticas da época e provavelmente obrigados pela demanda. (p.68)

Localizar o estudante e o profissional que atuam na escola noturna é passo fundamental para iniciar uma compreensão sobre essa "outra escola". Observa-se que, em sua quase totalidade os professores da escola noturna têm outro ou outros turnos de trabalho, caracterizando uma realidade de pauperização e desqualificação desses professores, pois não lhes sobra o tempo nem a disposição física para a formação continuada. Da mesma forma, os jovens estudantes pobres que a freqüentam também desenvolvem atividades de trabalho formal ou, na maioria das vezes, em serviços domésticos, pequenos bicos, na área informal. Constata-se que não são os únicos, pois isso ocorre também com os professores e com os estudantes do diurno. Trata-se, portanto, das mesmas pessoas. É exatamente essa observação que desmancha no ar a afirmação de que as dificuldades apresentadas nas aulas se justificam, no caso dos jovens estudantes pobres, pelo fato de chegarem à Escola com fome, cansaço, sono, terem "carência cultural", serem mais velhos que seus colegas estudantes do diurno, já terem compromissos com o trabalho e com a família.

Uma contradição localizada nos relatos dados nas entrevistas mostra que se, para os professores, o cansaço dos estudantes do noturno é atribuído à fadiga pelo trabalho, pela busca do trabalho, pelo cuidado com os filhos, para os estudantes, o que motiva o cansaço é, nas palavras deles e delas, a

“monotonia”, a “mesmice”, a “chatices”, o “aluguel”, a “pagação”, a “falta de tesão” das aulas, e naquilo que pudemos compreender de suas falas, a falta de oportunidade de participação efetiva com resultados, a falta de limites, de regras bem definidas e a falta de uma didática, de uma metodologia, de uma abordagem educacional, de um “jeito de dar a aula” adequado ao perfil do jovem estudante no curso noturno.

Nota-se que, independentemente da natureza do trabalho desempenhado ou da vivência da situação de desemprego, o jovem estudante em seu cotidiano realiza ações que exigem e determinam “responsabilidade pelo cumprimento de tarefas, uso do tempo para uma produção pontual, execução de ações concretas, prática social de convivência com o mundo de exploração e de exigência da produção.” CARVALHO(1998:08)

Então, porque este jovem estudante pobre não se mobiliza para as ações escolares, segundo a queixa de professores que deu origem à questão central desta pesquisa?

Observa-se que, por vezes, para os gestores de sistemas escolares, a escola noturna é percebida, de maneira geral como um problema, algo incômodo a se suportar. Isso é resultado da oferta de vagas no noturno sem que se criem condições objetivas adequadas ao funcionamento de um espaço onde se construa uma educação de qualidade social que atenda à demanda apontada historicamente pelos movimentos sociais. Geralmente, reserva-se à escola noturna medidas paliativas, de estilo compensatório, isso é pequenos retoques numa estrutura educacional discriminatória.

Também, por vezes, noutro lado do campo, mas jogando no mesmo time estão os profissionais da educação que, muitas vezes, associam linearmente a precariedade das condições objetivas de trabalho a uma visão estigmatizada e estigmatizadora que atribuem à escola noturna. Segundo o filósofo e educador LORIERI (1995), seria necessário repensar globalmente a escola noturna: a formação de seus profissionais, suas condições de trabalho, seu projeto pedagógico, etc.

Um dos desafios que pode-se localizar na escola noturna é o de se pensar sua estrutura de funcionamento considerando-se a especificidade dos sujeitos que a freqüentam e, conseqüentemente, sua especificidade. A transferência do modelo da estrutura da escola diurna tem sido o movimento

comum que podemos observar seja por parte de governantes, gestores públicos, professores, pais de estudantes e estudantes.

Percebe-se que quando se pauta pela aplicação dos mesmos programas, mesmos recursos didáticos, mesmas metodologias utilizadas na escola diurna, a escola noturna desconhece a especificidade dos sujeitos estudantes e professores com os quais se desenvolve. Por vezes, ainda quando o modelo de estrutura de funcionamento e gestão pensa os mesmos horários, espaços, atividades, duração de aula, etc que se pensa para o estudante do diurno, a estratégia construída por gestores, por professores e, às vezes, solicitada por estudantes é a da facilitação, a do faz de conta pedagógico, seja por paternalismo, seja por falta de compromisso, seja pela internalização do sentimento de inferioridade em relação à escola diurna. Observa-se que, se não são as especificidades do sujeito que justificam as dificuldades manifestadas nas partilhas de saberes na escola noturna, uma alternativa para descobrir quais são é a problematização do que, do como, do para que, do em que condições objetivas travar esta partilha, considerando todo o tempo a especificidade sócio-cultural e as condições concretas de vida de quem chega à escola noturna para trabalhar, para estudar, para partilhar.

É possível perceber que, por isso, e por não considerar o estudante em sua totalidade de vivências para além dos muros escolares, a escola tem-se constituído no lugar do estranhamento. Estranhamento esse que leva, com frequência, a avaliações negativas do cumprimento pela escola de sua função de espaço de contribuição para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, compreende-se que a valorização da escola noturna significa construir o alcance de uma dívida social histórica para com os movimentos sociais e os sujeitos que compõem esses movimentos.

Ao analisarem-se as pressões dos movimentos sociais pelo direito à educação, é possível perceber que, é a partir da década de 1940 que estas pressões aumentam na luta pela ampliação do acesso e pela permanência do estudante trabalhador no processo educativo. Desde aquela época, a escola noturna tem sido uma válvula de escape face às pressões sociais por educação. De acordo com ALMEIDA (1995)

...o poder público valeu-se da instalação de classes noturnas para a expansão do ensino secundário. Assim, ao oferecer o ensino noturno, o fez pensando em expandir a Escola diurna,

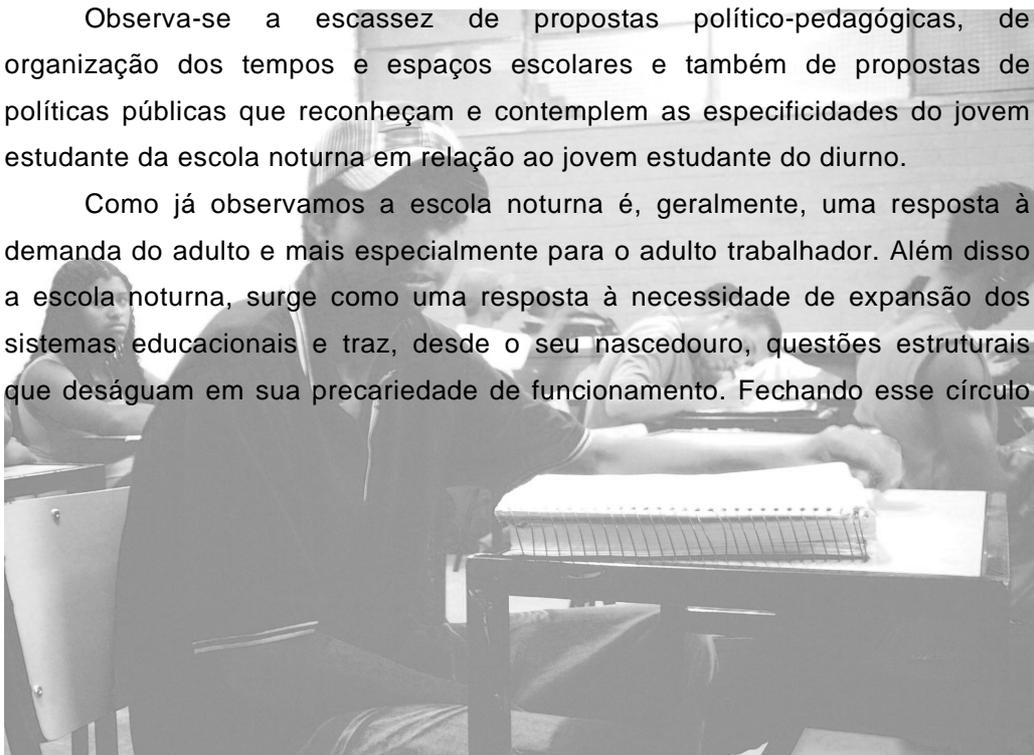
sem considerar que esta última fora organizada para atender ao aluno com tempo e condições diferentes daquele do noturno. (p.22)

Podemos perceber que à medida que vamos retomando historicamente a construção do sistema de ensino no Brasil e da escola noturna dentro dele, evidencia-se cada vez mais a estreita relação da escola noturna com a EJA, inclusive pelo caráter de questão menor como são tratadas pelas políticas públicas de educação.

Com a implantação do Programa Escola Plural desde 1994, a proposta de organização para a escola noturna na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que tinha como pretensão consolidar a proposta político-pedagógica daquele Programa, buscava garantir o direito à educação básica sem interrupção e levando em conta as especificidades desse turno, a saber, a enorme heterogeneidade dos estudantes quanto a interesses, faixa etária, tempo fora da escola, inserção cultural, escolarização e a inadequação da estrutura da instituição escolar quanto à realidade específica dos estudantes da escola noturna. Avalia-se que a necessidade de um projeto político-pedagógico específico para a escola noturna, quer seja ela de EJA quer seja ela de Juventude, precisa se apresentar como uma política pública de educação. O esforço inegável de socializar experiências exitosas e de mostrar o que não tem dado resultado positivo quanto à permanência com sucesso do estudante na escola noturna não desmancha o fato de que são ainda experiências isoladas e que, como nas duas décadas que antecederam à implantação da Escola Plural, não significam uma marca de Rede, pois não unificam todas as escolas, nem todos os profissionais, nem todos os estudantes.

Observa-se a escassez de propostas político-pedagógicas, de organização dos tempos e espaços escolares e também de propostas de políticas públicas que reconheçam e contemplem as especificidades do jovem estudante da escola noturna em relação ao jovem estudante do diurno.

Como já observamos a escola noturna é, geralmente, uma resposta à demanda do adulto e mais especialmente para o adulto trabalhador. Além disso a escola noturna, surge como uma resposta à necessidade de expansão dos sistemas educacionais e traz, desde o seu nascedouro, questões estruturais que deságuam em sua precariedade de funcionamento. Fechando esse círculo



de exposição das precariedades estruturais da escola noturna temos a chegada, cada vez em maior número, de estudantes com idades cada vez mais jovens e de desempregados como resultado da exclusão social à qual nosso modelo econômico submete os seres humanos e isso torna as relações de partilha de saberes cada vez mais complexas na escola noturna. Em consequência disso, tanto estudantes, sejam jovens ou adultos, quanto professores são estigmatizados por se filiarem à escola noturna.

Com o desafio de construir um modelo que dê conta das especificidades dos sujeitos que nela habitam, a escola noturna não pode negar, nem deixar de reconhecer, as identidades e as especificidades desses sujeitos, enquanto pensa uma estrutura de organização e de funcionamento que, sendo flexível esteja aberta à diversidade cultural, econômica e social que eles trazem em suas vivências. Buscamos a concordância de DAYRELL (1996) quando nos revela que os alunos do curso noturno chegam à escola com uma cultura e valores forjados na sua experiência de vida, na sua trajetória como pessoa. Problema recorrente na escola noturna, a inadequação entre o tempo escolar e o cotidiano dos estudantes caracteriza um sistema em que o estudante continua sendo permanentemente excluído das políticas públicas educacionais. Tal exclusão se manifesta por meio da evasão e das repetências seguidas, segundo HADDAD (1991).

### **3.6 Saindo do lugar: as insatisfações emergindo**

*“Um dia já pensamos que era impossível escapar  
do jugo da Inquisição  
ou do poder dos reis absolutos.  
Tudo isso, hoje, nos parece distante como contos de fada.  
Penso, então, que somos uma espécie  
com muitas possibilidades de dar certo”.*  
Jurandir Freire COSTA (2000, p. 54)

Quando no Mestrado em Educação registramos, de acordo com a fala de professores entrevistados, o fato da não adesão por parte dos jovens estudantes pobres às aulas denominadas inovadoras por alguns daqueles professores, nos sentimos inquietada. Enquanto ouvíamos dos professores a descrição dos estudantes como “desinteressados”, “desanimados”, “descompromissados”, “apáticos” e “indiferentes”, ouvíamos dos jovens estudantes falas que denunciavam aulas “chatas”, “desinteressantes”,

“broxantes”, “sem senso” e víamos professores e estudantes desistindo, desacreditando, abrindo mão de seu direito e indo embora da instituição escolar.

Essa inquietação e, porque não dizer a indignação diante desse quadro, deu origem ao nosso projeto de Doutorado. Nos perguntávamos porque professores e jovens estudantes demonstravam tanta insatisfação com o processo pedagógico escolar. Por quê? A partir desta indignação foi-se desenhando a questão “Qual(is) o(s) significado(s) atribuídos pelos jovens estudantes pobres às práticas denominadas inovadoras por seus professores?” Desde o início tivemos clareza de que queríamos saber o que os jovens estudantes teriam a nos dizer sobre esta insatisfação que sentiam e que provocavam.

Noutra observação de aula, o professor Argélia daria aula para duas turmas de 8ª série. Quase todos os sujeitos de nossa pesquisa estavam ali. Faltaram dois outros professores e ele assumiu as duas turmas para não “deixa-los sozinhos”.

Uma jovem perguntou do que trataria a aula e o Argélia informou que naquele dia eles não dariam continuidade à aula anterior. Segundo ele, naquele dia eles apenas imaginariam. Um jovem disse que isso era maravilhoso e que seria ótimo não ter que escrever e poder compensar o dia anterior no qual, segundo ele, em outra disciplina escreveram sem parar copiando do quadro. Ele afirmou que “*não ter aula de vez em quando é muito bom!*” O Argélia questionou porque não seria aula e outro aluno disse que seria uma “*aula diferente*” e que isso é que era “*muito bom*”.

Analisando a escola, aqui compreendida como o conjunto das manifestações educativas pautadas numa determinada concepção de mundo, de humanidade, de sociedade, e, portanto, intencionais, que se manifestam no cotidiano que envolve os sujeitos no espaço escolar, percebemos que diferentes concepções se entrecruzam no momento atual. Observa-se que a presença de cada concepção educacional ainda é forte. Daí a complexidade. Jovens estudantes convivem com professores marcados por concepções que até se contradizem e o mesmo ocorre com os adultos professores que trabalham junto a jovens estudantes que trazem as marcas de suas diversas vivências escolares. E isso, podemos afirmar, dificulta a instituição escolar avançar no

sentido de ver aproximada a partilha entre jovens estudantes e professores em seus espaços.

Observa-se também que essa existência e conseqüente convivência de escolas, de concepções educacionais divergentes e, por vezes, opostas ameaça, a manifestação de iniciativas de caráter inovador na instituição escolar, e no caso desta pesquisa, mais concretamente na Escola Plural no noturno. E isso implica num acompanhamento mais intenso, pois significa mudança radical de paradigma de educação, de concepção de escola.

Os professores com os quais dialogamos nesta pesquisa e na pesquisa de Mestrado sentem-se sem respaldo. Sentem que participaram a seu modo, colaboraram com suas práticas transgressoras, incentivaram a implantação do Programa Escola Plural e hoje estão sós! Aqueles e aquelas que buscam partilhar saberes com os jovens estudantes na escola noturna apontam, como ainda mais grave, o sentimento de isolamento.

Neste capítulo, já começamos a desvendar que a insatisfação que explode na sala de aula, com as “práticas inovadoras”, tanto para estudantes quanto para professores, é expressão de uma insatisfação mais profunda. Esta sim, com uma escola que está distante desses sujeitos e na qual há contradições e diferentes concepções de educação se entrecruzando. Tal insatisfação não se esgota aqui. Ela é reveladora de uma complexidade ainda maior. A Escola Plural cuja concepção inovadora ameaça, rompe com muitos parâmetros introjetados por outras escolas. Concluimos, até aqui, que a insatisfação com as “aulas”, que a não adesão às “práticas inovadoras” quer por jovens estudantes quer pelos professores com os quais convivem é o que se torna visível, é o que se manifesta, é o que se vê, é a “ponta de um iceberg”. A não adesão às práticas denominadas inovadoras é real; tanto jovens estudantes quanto professores se recusam a aderir. Nota-se, entretanto, que tal recusa não manifesta a insatisfação com a prática inovadora em si, mas com o desenho que o jovem estudante e seu professor foram construindo enquanto conviviam com os diferentes referenciais de escolas pedagógicas presentes ainda hoje no interior dos estabelecimentos educacionais. O que buscamos compreender, por meio deste capítulo, foi a presença de concepções educacionais divergentes coexistindo nas práticas pedagógicas cotidianas e a Escola Plural como expressão de uma dessas concepções sofrendo influência de todas as outras durante sua efetivação.

No próximo capítulo, procuraremos desvendar outros espaços, outras vivências, outras expressões onde essa insatisfação, que é reveladora de uma complexidade que envolve os jovens em nosso modelo de sociedade, se manifesta. Montando esta história, já vimos o cenário que é a Escola. Agora veremos os sujeitos que são os jovens estudantes pobres.

#### 4 “O CARA”<sup>83</sup> É O JOVEM

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério*

*O jovem no Brasil nunca é levado a sério*

*A polícia diz que já causei muito distúrbio*

*O repórter quer saber porque eu me drogo*

*O que é que eu uso*

*Cada um, cada um*

*Cada lugar, um lugar*

*Eu sei como é difícil*

*Eu sei como é difícil acreditar*

*Negra Li (2002)*

Está posta a necessidade que nos ajuda a nos aproximar dos jovens. Participando do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, realizado no final de agosto e início de setembro de 2006, no Recife, pudemos constatar, mais uma vez, a importância do diálogo entre os estudos, movimentos e reflexões sobre juventude e aqueles que tratam da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Naquela reunião, participamos de um grupo de trabalho que, sob o tema da diversidade, trabalhava com temáticas variadas, dentre elas, a da juventude presente na EJA. Era um grupo de, aproximadamente, 30 pessoas e, destas, 12 faziam relatos, inclusive nós. Dentre estes, somente dois focavam o trabalho com jovens. Interessante e importante destacar que, de todos os trabalhos apresentados, os dois sobre partilha de saberes com jovens educandos da EJA foram os que receberam maior número de questões para esclarecimentos, problematizações e trocas de contatos. Mesmo depois da atividade no grupo, alguns dos participantes trouxeram questões ao debate sobre a presença cada vez maior dos jovens na EJA, sobre os desafios que essa presença impõe a gestores, educadores e educandos, e sobre as formas possíveis de enfrentamento de tais desafios. Há grandes conjuntos populacionais de jovens em nossa sociedade que permanecem invisíveis em seus valores e em suas práticas. Os jovens da EJA parecem-nos ser um desses conjuntos.

<sup>83</sup> A expressão “é o cara” é utilizada pelos jovens estudantes com os quais convivemos e também por aqueles que entrevistamos para configurar a importância de um sujeito em um processo. Ser “o cara” significa ser a pessoa mais adequada, a pessoa mais indicada, a pessoa mais competente. Mesmo em consulta a grupos e a sujeitos integrantes de movimentos juvenis, não foi possível localizarmos em dicionários de gírias ou em produções acadêmicas esta expressão. Entretanto, localizamos em alguns sites (Quem é o “cara” da literatura brasileira? No site do Yahoo, por exemplo.) o uso da expressão com esse sentido. Localizamos também um filme com essa expressão no título, com este significado, lançado em 2006.

Compreender que “EJA tem J”<sup>84</sup> tem se mostrado uma complexa construção, e esta não é uma especificidade que envolve somente educadores e educandos da EJA. Também na Educação Básica “regular”<sup>85</sup> percebe-se a dificuldade para encontrar alternativas aos desafios que se colocam quando a partilha dos saberes envolve sujeitos jovens. Os dados de censos e pesquisas evidenciam o quanto o direito à educação é ainda hoje negado aos jovens do Brasil, sobretudo se vincularmos a não freqüência à escola com a cor da pele e a origem social. Segundo dados provenientes do último Censo (IBGE, 2000), em nosso país, a população jovem de 15 a 24 anos de idade soma 34.800 milhões de brasileiros e de brasileiras. Sendo estes os dados de conclusão do ano de 2000, certamente hoje o contingente é maior, se foram mantidas aquelas condições objetivas<sup>86</sup>. Desses, somente 16,2 milhões freqüentam a escola. Do total daqueles que não freqüentam essa instituição, daqueles que, portanto, não usufruem desse direito, 1,2 milhão, o que equivale a 3,8% , são analfabetos. Dos analfabetos, 70% residem no Nordeste do país e 73% são negros. Ainda dos analfabetos, 5% têm idades entre os 15 e os 19 anos, e 6,7% têm idades entre os 20 e os 24 anos.

Quando discute o que significa ser jovem na EJA, a pesquisadora Eliane Ribeiro Andrade (2004) diz-nos que esses jovens carregam a marca da pobreza e, em conseqüência disso, não têm condições de vivenciar uma escolarização considerada satisfatória. Essa professora universitária ainda acrescenta que eles insistem em viver esse direito, quando nos revela que:

Porém, a realidade que muitas vezes incomoda o sistema educacional, é o fato de que, apesar desses jovens terem todos os motivos para não voltar à escola, a ela retornam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhe são colocadas para construir uma trajetória escolar bem sucedida. ( p. 50)

---

<sup>84</sup> Título de palestra proferida por nós no I Fórum Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Contagem, em setembro de 2006.

<sup>85</sup> Utilizamos aqui este termo entre aspas, por havermos aprendido, durante a construção do Parecer e da Resolução que cuidam da Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, na presidência do CME/BH, a necessidade de se trabalhar na construção de um olhar sobre a EJA que não a tenha como modalidade “irregular”, mas como direito.

<sup>86</sup> Os jovens, no Brasil, em 1940, eram 8,2 milhões de pessoas e, 30 anos depois, esses jovens já somavam 18,5 milhões. Os censos populacionais de 1991 e 1996 apontavam 28,6 e 31,1 milhões de pessoas com idades entre 15 a 24 anos, respectivamente. Mas é examinando as variações absoluta e percentual do contingente de jovens de 15 a 24 anos, entre 1991 e 1996, que se evidencia o impacto das estruturas etárias passadas sobre a derivada do Censo Populacional de 1996. Se em um período de onze anos o número de jovens na população brasileira aumentou em 3,5 milhões, significando uma variação percentual entre 1980 e 1991 de 13,9%, em apenas cinco anos (1991-1996) este segmento experimentou um acréscimo de 2,5 milhões de pessoas, representando um aumento de 8,8%. Disponível em: [www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao). Acesso em: 02/12/2003.

Nessa lógica, Andrade dialoga com ARROYO (2005) que afirma:

A maioria desses jovens e adultos já tentaram articular suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares. A maior parte com experiências frustrantes. Elas revelam a incompatibilidade entre trajetórias populares nos limites da sobrevivência e a rígida lógica em que se estrutura nosso sistema escolar. (p. 46)

Também participando desse diálogo teórico, Dayrell (2005b) complementa com o dado de que os padrões rígidos sob os quais se pautam as lógicas escolares, somadas à perspectiva negativa a partir da qual o jovem muitas vezes é abordado nos meios educacionais pelos professores, pode se constituir “motivo de conflito”. De acordo com este autor, “jovens e adultos [...] pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas” (p. 54). A voz de uma das jovens estudantes entrevistadas, quando explica os motivos pelos quais estuda na escola noturna, reitera a fala de Dayrell (2005b), e nos traz o elemento da incorporação por aquela jovem do discurso da educação noturna para adultos, e não mais como direito, mesmo quando ela mesma tem 18 anos.

Guiné Bissau: *E eu estudo a noite, porque eu achei uma opção melhor. Porque eu tava tentando conseguir um emprego, e por isso eu vim estudar a noite. E já tem bem uns dois anos e eu não consegui emprego. O que eu posso fazer de dia pra tentar ganhar minha vida, eu faço. Por isso eu prefiro estudar a noite, apesar de que as escolas não têm mais vagas de manhã e à tarde para pessoas da minha idade. É, de 18 anos não tem mais! O tempo que eu tinha pra estudar já passou agora é dos mais novos, a preferência é dos mais novos. Eu agora sou pra EJA. A noite é que é pra gente...*

Para incorporar o “J da EJA”, essa modalidade precisa ir além da concepção compensatória de educação de jovens e adultos, que pensa pela ótica da reposição de conteúdos curriculares que não foram ensinados na idade considerada adequada para que se aprenda. Ao pensar a EJA como um campo de direitos e de responsabilidade pública, ARROYO (2005) lembra-nos que o fato de as trajetórias sociais e escolares dos jovens da EJA serem truncadas, não representa “sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens” (p. 25). Nos limites desse texto, não pretendemos aprofundar as questões específicas que dizem respeito aos jovens na EJA. Entretanto, mesmo considerando nossa não pretensão de manifestar qualquer ambição de tratar, de maneira exaustiva, temas tão

intrincados e essenciais do universo juvenil, consideramos de extrema relevância apontar que esse é um desafio para o qual buscamos situar nossa leitura na discussão das relações entre juventude e escola. Então, nos ateremos aos jovens estudantes do ensino “regular” noturno em escolas públicas municipais que adotam o Programa Escola Plural em Belo Horizonte.

#### 4.1 O jovem que está estudante

Para compreender **o significado atribuído por jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas que seus professores denominam como “inovadoras”**, faz-se necessário considerar que ser estudante não é uma condição natural e espontânea para o jovem pobre que frequenta a escola. Ser estudante é uma das características desse sujeito. Ele tem uma vida que abrange, além da escola, a família, o trabalho, o lazer, o namoro, a religiosidade, a sexualidade e muitas outras dimensões que pressupõem relações. Sem imprimir uma tonalidade fatalista, entendemos que a condição juvenil dos estudantes de que tratamos neste trabalho é parte de um processo social mais amplo que diz respeito a toda nossa sociedade e não apenas aos jovens. Talvez, do ponto de vista deles e delas, a parte do seu cotidiano que desperte menor envolvimento e interesse sejam as quatro horas que passam na escola, por si só. Não por não lhe atribuírem importância, mas pelas dificuldades em se reconhecer como parte dela.

Embora o interesse pelo tema da juventude não seja algo específico de nossa cultura e de nosso tempo, nas últimas décadas esse interesse ganha a adesão dos mais variados grupos. O CME/BH, por meio da Comissão Especial<sup>87</sup> do Ensino Noturno<sup>88</sup>, realizou uma pesquisa durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2004, em dezoito escolas envolvendo as nove Regionais Administrativas de Belo Horizonte. Numa amostragem de 1.744 estudantes que responderam ao questionário aplicado, 48% são homens e 52% são mulheres; 32% têm de 14 a 16 anos, 39% têm de 17 a 19 anos, 17% têm de 20 a 22 anos de idade e 12% têm de 23 a 25 anos de idade; 77% se auto-declararam negros e pardos<sup>89</sup>, 9% se intitulam brancos e 14% não responderam ou afirmam não saber; 57% daquelas jovens trabalham e 43% não o fazem; 54% daqueles jovens trabalham e 46% deles não trabalham; são todos estudantes do ERN, pois a pesquisa do CMEBH<sup>90</sup> não se aplicou a escolas

<sup>87</sup> A 4 de dezembro de 2003, a presidência do CME/BH, de acordo com o art. 3 da Lei n. 7.543, de 30 de junho de 1998, instituiu a Comissão Especial Para Analisar e Emitir Parecer, que daria origem a uma Resolução sobre “Ensino Regular Noturno” nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

<sup>88</sup> O trabalho da Comissão somente foi possível por contar, para a aplicação dos questionários, com a colaboração voluntária e parceira de jovens agentes culturais do Grupo D-Ver.CiDade Cultural e do Tambolê, de jovens estudantes universitários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG. Também o envolvimento de membros da Secretaria Executiva daquele Conselho e de Conselheiros do segmento de estudantes e de pais de estudantes foi fundamental.

<sup>89</sup> Alguns se auto-intitulam escrevendo em seus questionários ao lado desta questão como “marrom bombom”, “neguinho”, “chocolate”, “negão”.

<sup>90</sup> Outra iniciativa que registra a preocupação daquele Conselho com as diferenças e minorias era a atividade “Roda de Conversa”, coordenada por esta Comissão e iniciada em novembro

classificadas pela SMED/BH como de EJA, embora o público aqui seja mesclado. Quanto ao perfil econômico, são pobres e mantêm renda *per capita* familiar mensal de, no máximo, três salários mínimos e, no mínimo, 1/6 de salário mínimo, equivalente a 780 e a 43 reais, respectivamente, à época da aplicação do questionário.

**TABELA 2**  
**Ensino noturno de agosto a novembro de 2004**  
**por gênero, faixa etária, cor e inserção no trabalho**

ENSINO NOTURNO DE AGOSTO A NOVEMBRO DE 2004	
1744 Estudantes	
48%	Homens
52%	Mulheres
32%	14 a 16 anos
39%	17 a 19 anos
17%	20 a 22 anos
12%	23 a 25 anos
77%	Negros e Pardos
9%	Branços
14%	Não sabem a cor
54%	Trabalham
46%	Não trabalham

Fonte: Pesquisa desenvolvida pelo CME/BH durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2004.

O conjunto deste capítulo procura trazer argumentos para que se compreendam algumas das inquietações sobre o momento do desenvolvimento humano que é a juventude, os sujeitos que o vivenciam que são os jovens, a condição juvenil e as situações vivenciadas pelas juventudes contemporâneas, buscando apresentar algumas possíveis leituras de como vivem, o que pensam, quem são, o que fazem e como reagem às situações que se lhes apresentam como problemas e, enfim, o que é ser jovem neste início de século. Consideramos que falar desses jovens traz a responsabilidade de identificar quem são os jovens a respeito dos quais nossa pesquisa de doutoramento se indaga, se inquieta, se preocupa. Aqui nos referimos a 44 jovens, sendo 22 moças e 22 rapazes, com idades entre os 14 e os 24 anos de idade, estando 15 deles entre os 14 e os 17 anos de idade; outros 15 entre os 18 e os 21 anos de idade e os últimos 14 entre 22 e os 24 anos de idade. Localizamos, ainda, que 24 deles residem com pai, mãe ou irmãos; que nove deles residem com outros parentes; que oito residem com marido, esposa e filhos; que dois residem com

---

de 2003. Foram realizados encontros com a finalidade de ouvir e falar sobre as perspectivas e possibilidades do trabalho pedagógico com estudantes da Rede Municipal com idades de 14 a 24 anos. O objetivo central da "Roda de Conversa" era subsidiar o trabalho da comissão especial na formulação de proposta de normatização para o ensino com esses sujeitos. Os temas discutidos foram: ressignificação curricular, Movimento *Hip Hop*, uma escola mais sedutora que as drogas, prevenção da violência, pai e mãe adolescente, escola pública, religiosidade juvenil, experiências pedagógicas significativas, trabalho juvenil, jovens e Redes, identidade juvenil, protagonismo juvenil, participação, relação adultos professores e jovens estudantes.

amigos e que, ainda, um reside no emprego. Quanto ao trabalho 11 estão desempregados; seis fazendo “bicos”; 22 trabalhando e cinco nunca trabalharam nem procuram por emprego. Destes cinco, todos têm menos de 17 anos. No que se refere à preferência musical, eles e elas gostam de *funk*, de música internacional, de *rock*, de samba, de música evangélica, de *rap*, de pagode, de música clássica e de romântica. Quanto à situação das famílias 62% têm os pais separados; 19% são órfãos de pai ou de mãe; 21% têm filhos e destes 67% os tiveram com menos de 17 anos. Buscamos dar maior visibilidade aos dados aqui relatados apresentando a tabela que se segue:

**TABELA 3**  
**Perfil dos jovens estudantes entrevistados por faixa etária, residência, ofício e situação das famílias**

JOVENS ESTUDANTES ENTREVISTADOS		
44 Estudantes		
Gênero	Número de Jovens	%
Homens	22	50
Mulheres	22	50
Faixa Etária		
14 aos 17 anos	15	34
18 aos 21 anos	15	34
22 aos 24 anos	14	32
Residem		
Com pai, mãe ou irmãos	24	55
Com outros parentes	09	20

Com marido, esposa e filhos	08	18
Com amigos	02	05
No emprego	01	02
<b>Ofício</b>		
Desempregados	11	25
Fazendo "bicos"	06	14
Trabalhando	22	50
Nunca trabalharam, nem procuram.	05	11
<b>Situação das famílias</b>		
Pais separados	27	62
Órfãos de pai ou de mãe	08	19
São pais ou mães	09	21

Obs.: Dos 9 jovens que têm filhos, 6 tiveram filhos antes dos 17 anos. Destes 05 que nunca trabalharam e nem procuram emprego, todos têm menos de 17 anos. Dos 24 que residem com pai, mãe ou irmãos, 19 deles residem somente com a mãe ou com a mãe e irmãos.

Fonte: Entrevistas e Questionário desta pesquisa

Para os professores pesquisados, a condição juvenil e a condição estudantil precisam ser mescladas, sem que se descaracterizem. "Angola: Eu acho que a gente não pode tirar dele e, e essa coisa, de querer construir, de querer sonhar, de quer ter, de, de querer ser, de querer ser melhor, não é?!" A mesma professora reproduz um diálogo do qual se recorda numa situação vivida em um sábado letivo em que alguns estudantes se demoraram mais que a maioria numa atividade:

Angola: 'Gente, hoje é sábado! Hoje é dia de dar beijo na boca. Vocês têm que sair para dar beijo. Olhem os namorados todos lá fora! E vocês ficam ai fazendo prova. Que coisa inútil.' [...] Eu acho que ser jovem, é mesmo ser rebelde. A nossa idéia é essa: é dando um pouco de responsabilidades para eles, acreditando neles, não é? Deixando que eles assumam um pouco as rédeas das coisas, para que eles aprendam a [...] não ser só dependentes, e não só ser estudantes.

Para os jovens, trabalhar os tirou da condição de jovens, pois, para eles, ser trabalhador faz com que sejam privados do acesso a situações vivenciadas por jovens que, pertencendo a classes sociais que lhes permitam não trabalhar, "podem não trabalhar". Observem-se as falas que se seguem:

África do Sul: *Eu acho que... os professores acham que se é jovem, não trabalha, não faz nada, né? Fica à toa dentro de casa, não chega cansado do serviço, só fica pensando que jovem é jovem, né? Está é querendo curtir a vida. Eu sou diferente, eu não penso assim. Preocupado com o trabalho, em dar duro, sol quente, lixar parede... Quem mexe com pintura sabe! Lixar parede, pintar pedra, sol quente. Aí chega aqui em*

*sala de aula. Perder tempo? Perder tempo é dentro de casa. Então, é melhor ficar descansando. É, é melhor!*

*Tunísia: Eu não sou daqueles que podem não trabalhar. Eu não sou jovem mais não... Se eu não trabalhar, não como!*

*Guiné Equatorial: Igual no meu caso, assim, eu comecei a trabalhar com treze anos de idade. Comecei a trabalhar de servente. Aí de servente eu passei prá estofador de sofá, aí depois eu caí nessa profissão de lustrador de móveis, dar acabamento em móveis. Aí até hoje eu tô aí trabalhando. Mas assim, eu parei de estudar pela última vez com treze anos.*

Muitas vezes, os jovens incorporam o discurso que reproduz que vivenciar situações como inserir-se no mundo do trabalho, formar família ou engravidar confere ao sujeito a condição adulta. Observa-se a fala de um jovem sujeito de nossa pesquisa e que se auto-declara ex-jovem e ex-estudante:

*Eritréa: É assim... A vida... a vida de estudante, de jovem... Iguazinho eu já tenho vinte anos... nos meus dezessete, dezoito, de quinze até dezessete anos, eu não queria saber de nada da vida, só queria saber de chegar na escola, fazer bagunça, viver a mocidade... O professores tá lá "Fulano, não faz isso". E eu fazia! Fiquei dois anos sem estudar, porque... um ano foi por causa de briga dentro da sala, que deu até polícia pro meu lado. [...] Aí meu tio teve que ir na escola prá resolver, prá mim voltar a estudar, senão nesse ano eu não tava estudando não. Eu vejo assim, né, cada um tem um modo de pensar, um modo de ver, aquela coisa... Agora eu trabalho, tenho responsabilidades... Eu não sou estudante mais. Eu agora sou trabalhador e preciso do diploma prá melhorar no emprego.*

Outro professor analisa a condição juvenil se entrecruzando com a condição estudantil ao dizer que:

*Gana: Então isso foi meio planejado uma semana antes, quer dizer, começamos a discutir essa corrupção que está acontecendo (mensalão, CPI dos Correios). E queríamos ver como os "meninos" estão percebendo isso. Então, alguns de nós achavam que parece que eles não se tocam muito na questão política. Uma colega minha comentou uma entrevista que ela leu que o cara fala assim: 'No jornal e na televisão o que chama mais atenção é questão econômica ou social, por exemplo: fulano que foi preso, enchente, um desabamento, mas a questão política parece que não toca muito essa juventude'. Aí fiquei pensando que eles são alunos e precisam aprender as coisas... os conteúdos, mas eles são jovens e a gente, os conteúdos, a escola, precisamos aprender a trabalhar com a juventude deles.*

Buscando elementos da juventude dos professores entrevistados, podemos afirmar que, pelo menos dois deles, fizeram natação, fizeram caminhada e corrida, tocaram violão, vivenciaram situações de gravidez antes do casamento, praticaram esportes profissionalmente, participaram de comando de greve e integraram o sindicalismo fora do magistério, começaram a trabalhar

antes dos 15 anos de idade, deram aula de reforço, receberam xingamentos de seus pais em virtude da companhia de colegas e amigos que não eram aprovados por eles, e foram reprovados na escola:

Gana: Para mim é uma fase da vida fantástica, de descoberta, de sonho, de frustração. Uma novidade na vida da gente. Eu só posso falar do que é a juventude para mim lembrando da minha juventude, não tem outro jeito. Não estou teorizando sobre o assunto, eu vivi. Então é uma fase e tanto que a gente descobre o mundo e a gente faz muita bobagem, muita besteira. Mas também faz muita coisa legal.

Argélia: O jovem ele é ... sujeito em formação que a gente que já vê como adulto, não é? ... É o sujeito que confunde ainda o que é ser adulto e a vontade de ser criança, não é? Ele quer ser adulto, todo mundo fala para ele: você tem que crescer, você tem que pensar como homem, mas ele quer ser um pouco criança também. E não tem nada de ruim nisso, pelo contrário. Eu sentia muito isso! Aliás, para ser mais sincero ainda, eu ainda sinto!!!  
rsrsrsrsrs

Ouvimos, dos quatro professores, a afirmação de que o cansaço de alguns estudantes que não conseguem ficar acordados, atentos ou calados deve-se ao trabalho que desenvolvem durante o dia, e ao fato de este ser seu segundo ou terceiro turno de trabalho diário. Entretanto, as falas dos estudantes com os quais partilhamos nesta pesquisa diz de outra situação vivenciada a partir de outro lugar: o lugar do jovem estudante.

Nigéria: *Eu tenho... Nossa! Todo dia indo e voltando, indo e voltando!!! Nossa, realmente cansa um pouco viu!? O trabalho que eu faço: eu olho idosa, sabe? Ela é muito pesada e nossa é muito puxado! E eu chego aqui até morta de cansaço. Mas mesmo assim eu quero ir até o fim. Mesmo assim eu venho. Eu não ligo pro cansaço, não. Estou vindo pro colégio, entendeu? Sacrifício que a gente tem que fazer, tem que lutar até o fim, até a gente conseguir, né? É claro, que estando nesse cansaço, se a gente chega e não aprende nada que sirva, é muito ruim. Dá vontade de desistir! Eu mesmo, às vezes, penso muito em desistir, porque vir prá escola e não aprender é muito ruim!*

Tanzânia: *É, a gente gasta energia demais! Tem que ter pique, viu?! Nossa é um cansaço, nó! E enfrentar a escola ainda é mais difícil, né? Você trabalha o dia inteiro, olha menino corre prá lá e prá cá e é... Eu ando muito é muito longe prá vim a pé. Prá vim a pé é longe, mas se fosse de ônibus... Mas, ah! Vale a pena! Falo prá mim que é prá vencer... que é prá vencer. Acho que vale a pena. O problema é quando a gente não aprende. Tem aula que a gente não aprende nada nem se estiver descansada!*

Guiné Bissau: *Eu trabalho e também não tenho horário não, sabe? Vou de manhã até a hora de eu vir prá escola. Chego às cinco e meia. Ai eu tomo banho e seis e meia eu tô descendo pro*

*colégio. Aí, quando eu chego na escola eu quero dormir, eu tô com sono. Mas, por exemplo, prá vir prá essa entrevista com você, eu num tive sono nenhum. Acontece que com aquela aula chata, aquela coisa igual de todo dia, aqueles professores que ficam falando estrangeiro prá mim, eu durmo. Eu não consigo, nem rezando. E olha que eu rezo!*

Por vezes, para vencer o cansaço do trabalho e a monotonia da aula, os estudantes jovens utilizam-se de estratégias<sup>91</sup> que objetivam burlar essas duas situações.

*Lesoto: Porque quando a minha pessoa faz isso, eu acho que, às vezes, eu estou cansado naquele momento, aí, eu tento levar tudo na esportiva, até o professor... Tem professor que é gente boa, entendeu? Te escuta, escuta o quê que a gente tem prá falar. Que, às vezes, é um assunto que mexe com a gente mesmo, não é um golpe. Às vezes, é um assunto, um assunto que envolve muito a gente, um assunto que está na sua cabeça, está te prejudicando. Às vezes, quer jogar prá fora, quer jogar prá fora com uma pessoa mais madura. Aí, quando você não chama o professor num canto, você senta perto da cadeira dele prá conversar com ele. Às vezes, é um tipo de pessoa que sabe escutar a gente, sabe dar algum conselho, sabe falar o que você deve fazer, o que não deve fazer. E isso aí vai levando o tempo dele. Eu acho que, às vezes, é um erro. Mas, às vezes, é o melhor momento que tem prá conversar esses assuntos com professor.*

*Lesoto: Mas, às vezes, isso é feito de sacanagem, sabe? Prá ficar prejudicando todo mundo, né? Porque o objetivo é não deixar o professor dar aula. O objetivo é que ele não escreva nada no quadro. Isso é o que passa na cabeça de cada um. E a outra vez foi a mesma coisa. Tinha acontecido alguma coisa, estava até envolvendo a minha filha no meio. Levou, tal... foi de cansaço mesmo, foi a outra professora. Eu levei ela na lábria mesmo, por cansaço. Às vezes, é melhor você estar conversando com um professor do que você sentar num canto da sala e dormir ou falar prá ele que a aula está uma bosta, mesmo se ela estiver uma bosta. Aí seria uma falta de respeito com o professor! Então, é melhor você estar conversando com ele, tentar levar ele na conversa. Mas, às vezes, o cansaço fala mais alto. E aí é safadeza mesmo!*

*Benin: É pior alguns, né, que começam a falar umas coisas que não tem nada a ver. Aí começa a professora a xingar, começa a professora mandar descer<sup>92</sup>. Isso é que é mais feio, entendeu?*

<sup>91</sup> Sugerimos a leitura de NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *Identidade Juvenil e Identidade Discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte

<sup>92</sup> É comum que a arquitetura dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Educação em Belo Horizonte, privilegie os espaços acima do primeiro andar com salas de aula e que as dependências administrativas, dentre elas a sala da Coordenação e da Direção, fiquem no primeiro andar. Utiliza-se muito, por aqui, a expressão “descer”, significando ir para a sala da

*Acho que isso aí é uma postura feia do lado deles, mas enquanto estão numa coisa sadia, estão falando numa coisa sadia, uma coisa que envolve aquilo dali, eu acho que não tem nada a ver não. É melhor que matar a chatice da aula!*

É, então, com este jovem e sobre este jovem, que nossa pesquisa pretendeu investigar. Fomos até eles e elas para ouvir, pautado em seu olhar, qual é **o significado atribuído por jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas que seus professores denominam como “inovadoras”**, e fizemos isso na escola. Entretanto, para fazê-lo, foi necessário entender minimamente quem é este sujeito jovem e que momento do desenvolvimento humano é esse da juventude.

#### **4.2 Juventude é categoria construída**

Observa-se a recorrência do tratamento dispensado à juventude como uma unidade social, analisando-a como tendo um caráter universal e generalista. Entendemos como Peralva (1997b), que, ao mesmo tempo em que é uma condição social, a juventude é também um tipo de representação. As transformações vividas pelo indivíduo numa determinada faixa etária, evidenciadas pelo seu desenvolvimento físico e pelas mudanças psicológicas, ocorrem de maneira diferenciada, variando de acordo com cada grupo, e mesmo dentro de um mesmo grupo. Assim, também, a condição social, cultural, racial, de gênero e de localização geográfica representam aspectos dessa diversidade de formas como cada sociedade representa esse momento do desenvolvimento humano que é a juventude.

Reunindo elementos para compreender os jovens estudantes pobres, buscamos construir uma noção de juventude pela lente da diversidade, considerando-a como uma figura concreta, vinculada ao universo econômico, social, cultural e de interações sociais que colaboram na construção da trajetória desses jovens. Considerar a juventude como categoria social, histórica e cultural, implica não fazer referência a ela, genericamente, como se tratássemos de um bloco homogêneo, mas reconhecer que juventude é uma noção construída culturalmente em função da organização socioeconômica de

cada sociedade através da história. LEVI e SCHMITT (1996b) corroboram esta análise, quando afirmam:

Assim, existe um contraste de épocas: mas é relevante também a desigualdade entre as classes sociais, que torna as condições de vida e as opções culturais da “juventude dourada” (toda época tem a sua) somente a expressão de uma minoria, embora sua presença nos documentos e a capacidade de atração do modelo que ela encarna sejam muito fortes. Assim, será preciso estar atentos para não esquecer também outras figuras: os escravos, os operários, os estudantes pobres, os desempregados, os mendigos, os jovens agressivos. (p. 14)

A forma como os jovens vêem o mundo e a si mesmos é desenhada pautada em significados pessoais e coletivos que, por sua vez, desenham e são desenhados por uma infinita quantidade de informações, de conformações e de contestações da realidade com as quais os jovens convivem atualmente. O tempo geracional, isto é, a forma de ser jovem de cada geração, não tem como medida apenas o aspecto biológico e cronológico, mas diz respeito à produção cultural e subjetiva destes jovens. Buscamos em MELLUCI (1997) um interlocutor que concorda com nossas observações, quando nos diz que:

Na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida. (p. 9)

Autores como Foracchi (1965, 1972, 1982), Pais (1990, 1993), Spósito (1993a, 1993b, 1997 e 2000), Peralva (1997b), Feixa (1998) e Dayrell (1999, 2001 e 2003), entre vários outros, ocupam-se, de maneira aprofundada, na discussão da noção de juventude como categoria construída. Essa compreensão ajuda-nos a entender que, por ser a juventude uma categoria construída, social e culturalmente, não podemos tratá-la no singular, pois são muitas as juventudes construídas pelas muitas sociedades e pelas muitas situações vivenciadas, dentro de cada uma destas sociedades, pelos sujeitos desse momento do desenvolvimento humano.

#### **4.2.1 Juventudes**

Nota-se que uma sociedade com diferenças, diversidades e desigualdades sociais, culturais e econômicas tão profundas como a nossa não permite o uso indiscriminado do termo juventude. Embora a mídia, aliás, os interesses que movem a mídia, tentem padronizar o termo, os jovens não são

iguais. Na condição de jovens, convivem em meio aos modelos de juventude herdados e construídos historicamente. Constroem-se e são construídos nas vivências e nas experiências sociais em diferentes e diferenciados lugares e tempos e espaços. Buscamos, aqui, respaldo nas palavras de SOUZA (2003), quando esta estudiosa diz que:

A condição juvenil, portanto, não só varia de sociedade para sociedade, mas no interior de uma mesma formação social ao longo do tempo, de grupo para grupo ou de classe social para classe. (p. 45-46)

Embora possamos considerar a juventude como uma categoria sócio-histórica que reúne sujeitos que vivenciam o mesmo momento do desenvolvimento humano, é fundamental atentarmos para a diversidade das vivências destes sujeitos. Referimos-nos, aqui, às diferentes experiências<sup>93</sup> vividas por jovens que, por exemplo, habitem um grande centro urbano sendo um deles um *rapper*, outro um religioso, outro militante partidário, outro atleta, um morador de rua, um “soldado” do tráfico, um profissional do sexo, um universitário, um participante de programa governamental de geração de renda e um estudante do Ensino Médio. Esses dez jovens representam dez vivências, dez experiências que se entrecruzam no espaço da cidade e que evidenciam as diversas juventudes de que tratamos. A situação familiar do indivíduo, sua classe social, sua condição de gênero e racial, sua orientação religiosa, sua condição de sobrevivência, sua orientação sexual, vão diferenciando internamente esse conjunto a que chamamos de juventude, e delineando as múltiplas e diversas maneiras de vivê-la. Também, na medida em que nos detemos ainda mais na realidade social, percebemos o aumento das especificidades no interior dos próprios grupos. Pode-se afirmar que duas jovens estudantes terão vivências diferentes se uma tiver 15 anos e outra 24; se uma viver a experiência da maternidade e outra não; se uma trabalhar e outra não; se uma estiver em conflito com a lei e outra não, vivenciando, portanto, experiências juvenis muito distintas.

Segundo Margulis (2001), é inadequado que falemos em Juventude. O correto seria, segundo ele, falarmos em Juventudes, visto que há distintas maneiras de ser jovem em vista da heterogeneidade que se observa no plano econômico, social e cultural. É inadequado trabalhar-se com a mesma noção de

---

<sup>93</sup> Sugerimos a leitura da obra DUBET, François. Sociologia da experiência. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, em que o autor desenvolve a noção de experiência social para designar as condutas individuais e coletivas que caracterizam a vida social contemporânea.

jovem se for esse jovem de classe média ou um jovem pobre; se for um homem jovem ou uma mulher jovem; se for jovem nos anos 50 ou jovem hoje. Há diferenças mesmo entre jovens de um mesmo grupo desses. Por não se tratar de uma noção estática, limitada a um determinado segmento ou classe social, ou somente característica de um grupo que pertença a uma determinada faixa etária, é que a Juventude não pode ser observada por uma perspectiva homogênea, generalista e universalizante. Ela deve ser analisada como um fenômeno sociocultural inserido numa sociedade dinâmica e complexa em constante processo de mudança, e, portanto, considerada na sua multiplicidade. Para esse autor, “A Juventude deve ser analisada como uma condição relacional determinada pela interação social, cuja matéria básica é a idade processada pela cultura”.

Segundo Abramo (1994, p. 1), o termo juventude pode, numa noção mais corrente, representar uma faixa de idade, um período da vida em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e uma série de mudanças psicológicas e sociais ocorre, quando este abandona a infância para processar a sua entrada no mundo adulto. Entretanto, devido ao fato de ser uma construção social, essa noção varia de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através das suas divisões internas.

É a contribuição de SPÓSITO e CARRANO (2003) que desvela essa armadilha quando os estudiosos da temática da juventude propõem:

Tem sido recorrente a importância de se tomar a idéia de juventude em seu plural – juventudes –, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos. No entanto, parte dessa imprecisão parece decorrer da superposição indevida entre fase de vida e sujeitos concretos, aspectos que, para os estudiosos da infância, não se superpõem [...] Infância e criança são noções que exprimem estatutos teóricos diferentes, operação ainda não delimitada claramente pelos estudiosos, profissionais e demais agentes sociais que tratam da juventude, pois superpõem jovens – sujeitos – e fase de vida – juventude – como categorias semelhantes. (p. 60)

Então, podemos afirmar que, nesta pesquisa, conversamos com os sujeitos que vivenciam um dado momento do desenvolvimento humano. Esses sujeitos são os jovens. Podemos afirmar, também, que esses sujeitos vivenciam esse momento por meio das situações às quais se expõem e são expostos e, por isso, em sua diversidade e pluralidade de vivências constituem as juventudes. Portanto, as juventudes são construídas, social, cultural, política e economicamente por cada sociedade, a partir das concepções de cada uma

delas. Nessa perspectiva, a juventude constitui um momento do desenvolvimento humano a partir dos desenhos de desenvolvimento e de humanidade presentes em cada sociedade.

#### **4.2.2 Juventude como momento do desenvolvimento humano**

Chamamos juventude a um momento do desenvolvimento. O modo como cada sociedade vê esse momento é a condição juvenil. O sujeitos concretos desse momento são os jovens e as jovens. E os diferentes percursos experimentados por eles são sua situação juvenil. A priorização da juventude, entendida como momento do desenvolvimento humano, como objeto de análise em particular, é uma marca recente nos estudos acadêmicos como também nas estatísticas resultantes de censos e pesquisas populacionais.

Nesse sentido, é fundamental distinguir a juventude como momento do desenvolvimento humano que apresenta especificidades dos jovens como sujeitos que atravessam esse momento. Utilizamos aqui o termo “atravessam”, por compreendermos que o caráter transitório desses grupos etários é marcado por uma característica específica: diferentemente do pertencimento social, sexual ou racial, os sujeitos não pertencem à juventude, eles estão na juventude. Portanto, não são jovens, estão jovens. Como disseram LEVI e SCHMITT (1996b), “[...] os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam” (p. 9).

Buscamos a ajuda de Dayrell (2003), que, ao apontar a dificuldade de se construir uma definição da categoria juventude e, explicitando sua posição, ajuda-nos a refletir, dizendo que: “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesmo” (DAYRELL, 2003, p. 23-24). Seguindo esta linha de raciocínio, concluímos que a juventude, assim como a infância e a vida adulta, são momentos do desenvolvimento humano, este sim, como fim em si mesmo, pois as mudanças, as alterações, as variações, enfim, as transformações são características presentes e próprias desse desenvolvimento.

Portanto, o olhar que o modelo sócio-político-econômico-cultural de cada sociedade destina a seus sujeitos refletirá diretamente no olhar que se direcione em especial, à juventude.

#### **4.3 Olhar negativo a respeito da juventude**

O interesse por essa temática, nos estudos populacionais, surge recentemente, e se intensifica nos anos 90 associado, de certa forma, ao temor de uma explosão demográfica devido ao potencial de reprodução do ser humano jovem. Inúmeros estudos, pesquisas e produções acadêmicas têm, na juventude, um objeto de trabalho. Isso se faz pelas mais diversas abordagens, desde a sociológica, psicológica, antropológica e pedagógica, analisando alterações comportamentais, físicas e emocionais que ocorrem nesse momento do desenvolvimento humano. Nota-se, com frequência, que, ao utilizar algumas dessas abordagens, pesquisadores discutem idéias do cotidiano associando a noção de juventude à noção de crise. Questões como fecundidade das jovens, principalmente na adolescência, instabilidade gerada pelas mudanças do mercado de trabalho, mortalidade por contaminação de doenças sexualmente transmissíveis, abuso de drogas, inserção no mercado da droga, AIDS, violência, mortalidade no tráfego e desencontros escolares norteiam a maioria dos estudos sobre juventude, e mantêm a discussão pautada pelo olhar da negatividade que é, muitas vezes, incorporado pelo próprio jovem.

Importante compreender que é característica da condição juvenil a ambivalência entre a potencialidade, isto é, a maturação sexual, física e mental, e a efetivação de seu desempenho em papéis sociais, o que vem reiterar a conclusão de ser a juventude uma categoria construída historicamente.

Sobre a questão da mortalidade juvenil, a afirmativa feita por MELLO JORGE<sup>94</sup> (1998) de que as epidemias e as doenças contagiosas foram progressivamente substituídas pelas chamadas “causas externas”, principalmente acidentes de trânsito e homicídios, hoje se reforça. A leitura das informações disponibilizadas pela Base de Dados Nacional do Sistema de Informações de Mortalidade – SIM, do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde - DATASUS, do Ministério da Saúde, evidencia que a proporção de mortes por causas naturais é bem mais elevada no Norte e no Nordeste do país. Esse fenômeno pode ser atribuído à dificuldade de acesso ao sistema de saúde vivenciada ainda hoje por jovens daquelas regiões brasileiras.

O Estado de Minas Gerais que, em 1994, estava em 24º lugar no ordenamento das Unidades Federativas por taxa de homicídio (em 100 mil) por habitantes entre a população jovem passou em 2004 para o 12º lugar. Já em Belo Horizonte, tivemos um crescimento do número de mortes por homicídios na população jovem, que em 1994 foi de 91 e em 2004 alcançou um aumento de 692,3%, chegando a 721 mortes, representando naquele ano, uma média de 14 vidas ceifadas por semana na capital dos Inconfidentes. Analisando dados do SIM, pode-se afirmar que, em números absolutos, em 2004, Belo Horizonte perdia apenas para São Paulo e Rio de Janeiro. Pode-se afirmar também que aquelas duas capitais apresentaram, no referido período, queda em seus números total de óbitos por homicídios entre a população jovem nos dois anos anteriores, o que não se manifesta nos dados de Belo Horizonte. O fato se repete quanto à Região Metropolitana de Belo Horizonte, que apresenta o índice alarmante de 145 jovens assassinados, em 1994, contra 1.262 jovens assassinados em 2004, representando 24 jovens mortos, em média, por semana.

---

<sup>94</sup> Sugerimos a leitura de MELLO JORGE, Maria Helena P. *Como morrem nossos jovens. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.

Quando trazemos à baila o recorte racial, observamos que, se a vítima de homicídios em nosso país tem idade, ou seja, se são os nossos jovens que estão sendo mortos, estes jovens têm raça. De acordo com Waiselfisz (2006), ao comparar os dados presentes no *Mapa da violência IV*<sup>95</sup>, correspondentes ao ano de 2002, com os dados revelados em 2006, pautado em pesquisa da década 1994 a 2004, podemos concluir que, no conjunto da população brasileira,

- ✓ as taxas de homicídios dos brancos passam de 20,6 para 18,3 em 100 mil, o que representa uma queda de 11,1%;
- ✓ as de homicídios dos negros passam de 34,0 para 31,7, ou seja, queda de 6,8%;
- ✓ tendo maior queda a taxa de homicídios dos brancos do que a dos negros, o índice de vitimização aumenta de 65,3% para 73,1%. (WAISELFISZ, 2006, p. 58-59)

É ainda este pesquisador que, ao apontar, pela quinta vez, desde 1998, dados da violência entre e contra jovens, que se insere em um contexto muito mais amplo e violento, qual seja o do sistema social capitalista, nos informa:

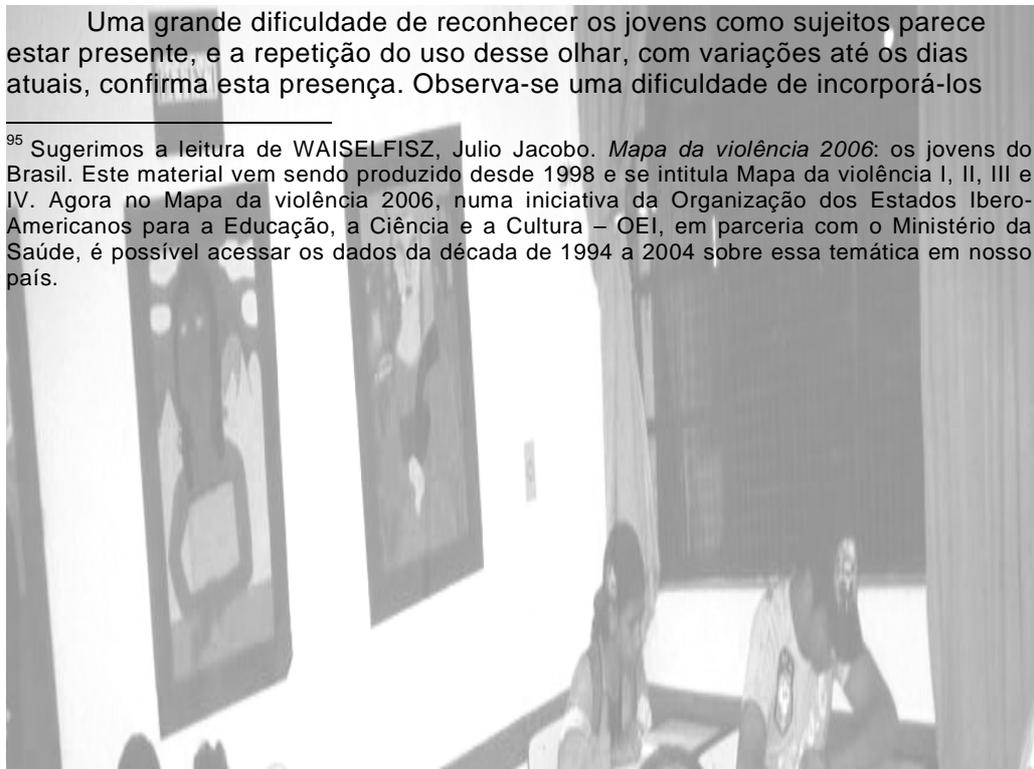
Se no conjunto da população a vitimização de negros já é severa, entre os jovens o problema agrava-se ainda mais: os índices de vitimização elevam-se para 85,3%. Isto é, a taxa de homicídios dos jovens negros (64,7 em 100 mil) é 85,3% superior à taxa dos jovens brancos (34,9 em 100 mil). (WAISELFISZ, 2006, p. 59)

E novamente comparando os resultados de 2004 com os atuais Waiselfisz (2006) conclui que, em se tratando do momento do desenvolvimento humano da juventude, a vitimização por raça cresceu mais do que para a população em geral. A essa conclusão, ele acrescenta:

- ✓ Para os jovens brancos, as taxas de homicídio caem de 39,3 em 2002 para 34,9 homicídios em 2004. Isso representa uma queda de 12,5% entre 2002 e 2004.
- ✓ Já para os jovens negros a queda foi bem menor: 5,7%, dado que passaram de uma taxa de 68,4 homicídios em 100 mil em 2002 para 64,7 em 2004.
- ✓ Com isso o índice de vitimização juvenil por homicídios passou de 74,0% para 85,3%, o que implica que, proporcionalmente ao tamanho dos grupos, morrem 85,3% mais pretos. (WAISELFISZ, 2006, p. 59)

Uma grande dificuldade de reconhecer os jovens como sujeitos parece estar presente, e a repetição do uso desse olhar, com variações até os dias atuais, confirma esta presença. Observa-se uma dificuldade de incorporá-los

<sup>95</sup> Sugerimos a leitura de WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2006: os jovens do Brasil*. Este material vem sendo produzido desde 1998 e se intitula Mapa da violência I, II, III e IV. Agora no Mapa da violência 2006, numa iniciativa da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, em parceria com o Ministério da Saúde, é possível acessar os dados da década de 1994 a 2004 sobre essa temática em nosso país.



como propositores e sujeitos de questões e ações significativas. Eles são o vir a ser! ABRAMO (1997) é bastante esclarecedora quando afirma:

A concepção de juventude corrente na sociologia, e genericamente difundida como noção social, é profundamente baseada no conceito pelo qual a sociologia funcionalista a constituiu como categoria de análise: como um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados da “cultura” e da assunção de papéis adultos. É, assim, o momento crucial no qual o indivíduo se prepara para se constituir plenamente como sujeito social, livre, integrando-se à sociedade e podendo desempenhar os papéis para os quais se tornou apto através da interiorização dos seus valores, normas e comportamentos. Por isso mesmo é um momento crucial para a continuidade social: é nesse momento que a integração do indivíduo se efetiva ou não, trazendo conseqüências para ele próprio e para a manutenção da coesão social. (p. 29)

Em palestra proferida no Congresso Ibero-Americano sobre violências nas Escolas<sup>96</sup>, promovido pela UNESCO, em 2004, Miguel Arroyo, lembra-nos que, ao trabalhar com tal temática docentes, gestores escolares, gestores governamentais, Organizações Não-Governamentais - ONGs, pesquisadores e teóricos mostram preocupação pela mudança de estratégias anteriores para as inovadoras, buscando o enfrentamento e a solução pedagógica e profissional. Aquele educador diz-nos que, diante de tal situação, vemo-nos ameaçados e com nosso despreparo e com a precariedade das nossas condições de trabalho evidenciados. Arroyo alerta para a necessidade de se avançar na construção de um imaginário social, pedagógico, escolar e docente que pense positivamente a juventude e, sobretudo, a juventude pobre, juventude essa que demanda ser vista como sujeito de direitos que é.

Tecendo considerações sobre o alcance social das pesquisas sobre violência nas escolas, o professor Miguel Gonzalez Arroyo nos implica e nos responsabiliza, ao lembrar que, dependendo da forma como pesquisamos, como analisamos os dados e como intervimos a partir desses dados, contribuimos para afetar, positiva ou negativamente, a imagem social que se tem dessa juventude pobre, negra, excluída de vários espaços, reprovada etc. Alerta também para o fato de que o *locus* sobre o qual se fala da violência, nessa temática, é a “escola pública” e sugere, portanto, um trato científico e social cuidadoso, quando enfoca que é a imagem do povo brasileiro que está em jogo quando se fala de jovens negros, pobres e de periferia sendo autores e alvos de violências em nossas escolas públicas.

Numa das entrevistas com jovens estudantes pobres lembramo-nos, de maneira muito forte, das palavras de Arroyo e de como a imagem do povo brasileiro está em jogo, inclusive no imaginário desse mesmo povo, ao ouvir dos jovens com quem conversávamos o diálogo que se segue:

---

<sup>96</sup> Estivemos presente a esse evento e fizemos registros das falas ali proferidas.

Guiné Equatorial: *Por que você fala FAVELA? Fala periferia que é mais bonito!*

Egito: *Periferia, sei lá, é o pessoal de favela. Eu frequento muito favela. Eu moro na favela!*

Guiné Equatorial: *Periferia é um bairro pobre. Favela é um nome horroroso.*

Egito: *Horrorosa é a vida que a gente leva na favela. O nome não tem nada a ver, não.*

Guiné Equatorial: *Eu acho que favela é muito feio prá chamar... 'Ah, moro ali na favela!' A gente podia falar assim uma vila, um... inventar um nome diferente.*

Egito: *rsrsrsrsrs Condomínio fechado, pronto. Favela... Eu acho que se favela é muito pesado, né, então usa condomínio fechado. Rrsrsrsrsrs Porque a gente já sabe o que pensam de quem mora na favela, né?!*

Análise: Por que condomínio fechado?

Egito: *Pela violência que tem lá dentro. Mas isso é muita conversa. Mas não é nada não. Isso é outra conversa. Eu tô puto, só isso.*

Análise: E a razão do seu emputecimento pode ser falada aqui ou não tem nada a ver com a nossa conversa, Egito?

Egito: *Só umas mulheres que vão lá pesquisar sobre violência com cada saltão e cada brincadeira. Largam os carrões aqui na escola e sobem pro meio da pobraiada. Mas não é nada não. Mas a pesquisa delas não tem nada a ver com essa sua. A sua é da hora. Eu me sinto super bem. Eu sei que você não tem medo de mim. Na delas parece que elas tão fofocando da nossa vida.*

Nesse momento, outros quatro dos jovens que estavam presentes à entrevista começaram a cantar a música "Diário de um detento"<sup>97</sup>, a partir da rima "Com gente de bem, apressada, católica. Lendo jornal, satisfeita, hipócrita. Com raiva por dentro, a caminho do Centro. Não, não é o zoológico. Minha vida não tem tanto valor quanto seu celular, seu computador".

---

<sup>97</sup> Essa música é cantada pelo Grupo de Rap Racionais MC's e se pauta no diário escrito por um dos detentos do presídio do Carandiru na véspera e no dia seguinte ao episódio conhecido como "massacre do Carandiru" que resultou na morte de 111 internos penitenciários. O Carandiru localizava-se no bairro de Santana, e era o maior complexo penitenciário do Brasil. As pessoas que visitavam os internos aos domingos formavam filas na avenida Cruzeiro do Sul, e estavam sujeitas a revista feita pelos funcionários do presídio antes de atravessar o portão de entrada: "[...] as mulheres têm de abaixar as calças e agachar. A brutalidade de normas como estas, constantes no cotidiano de uma vida encarcerada, inspira os detentos a compor o rap". Sugerimos a leitura de CONTIER, Arnaldo Daraya, no texto *O rap brasileiro e os Racionais MC's*, apresentado no Simpósio Internacional do Adolescente, em 2005 e publicado no SCIELO.

Análise: E sobre a violência estar dentro da favela?

Egito: *Está vendo? Eu falei isso, né, a gente acaba repetindo o preconceito que a sociedade tem da gente e fica repetindo que a gente é perigoso. É preconceito que eles têm. O perigo mora em qualquer lugar.*

Estreitando os laços de relação professor adulto e estudante jovem, Arroyo levantou consequências do discurso do desvalor e da violência, no perfil do educador, pois todas essas imagens sobre os jovens com os quais trabalhamos, afetam nossa auto-imagem. Ainda nesta fala, Arroyo explora que não é o lugar onde ocorre a violência que assusta a sociedade, e sim, os sujeitos que a praticam, crianças e jovens. Ele afirma que nossa sociedade trabalha com a lógica de que “ver e conviver com adultos violentos é normal”. Alerta, ainda, para a necessidade de percebermos que escola, estudantes e docentes mudaram como o restante do mundo. A escola não é uma ilha. Ela possui um entorno e dialoga com ele.

A juventude, vista pela ótica da desorganização social, tratada nos anos 20, se restringia ao surgimento de gangues e ao acirramento dos conflitos resultantes do processo de imigração recente nas áreas urbanas. Também naquele momento, como sintetizou Zaluar (1997), em meio a um cenário de rupturas dos valores tradicionais, as atividades ilegais e as possibilidades de ascensão social dos jovens marginalizados caminhavam juntas. Essa leitura negativista pela qual os jovens são, geralmente, estudados, marcou esses estudos pelas décadas seguintes. Crítica desse olhar, esta antropóloga argumenta sobre a incapacidade desses estudos em explicar porque os jovens pobres que entram para o crime são poucos, e não a sua maioria, e muito menos a sua totalidade. Segundo ela, a visão do jovem pobre como criminoso se fortalece pelo

... compromisso com o positivismo que transformava as pessoas em objeto e seu comportamento em fatalidade ou determinação, dificultando o entendimento delas enquanto sujeitos que participariam de forma ativa nas suas escolhas e ações, apesar das restrições e pressões de forças de várias ordens. (ZALUAR, 1997, p. 21)

São muitas as representações possíveis da juventude através dos tempos.<sup>98</sup> Da leitura que realizamos de Peralva (1997), concluímos que ser

---

<sup>98</sup> Ao tecer algumas considerações históricas sobre “A imagem dos jovens na Grécia Antiga”, SCHNAPP (1996, p. 19-57) demonstra que ser jovem naquela sociedade era uma arte. Informa, ainda, que na Grécia Antiga, sociedade que se pautava pela guerra e por padrões próprios de beleza, a juventude era representada por homens guerreiros dos quais a forma física ocupava lugar de destaque caracterizando aquela sociedade. Também na Roma Antiga, segundo Frascetti (1996, p. 59-95), o recorte de gênero, associado à faixa etária, era marcante, pois ali os homens entre 15 e 30 anos eram denominados adolescentes e os homens entre 30 e 45 eram os jovens. Somente a partir da inserção na vida pública romana é que os homens eram considerados adultos. Na Europa Medieval, segundo Pastoureau (1996, p.245-263), a pintura retratava como jovens os indivíduos de origem nobre, isto é, os cavaleiros. Já na Idade Moderna, o jovem das representações é o filho da burguesia. A partir desse momento histórico, a juventude passa a ser configurada, nas representações sociais, como uma categoria da sociedade moderna, estabelecendo-se semelhanças entre os jovens dos vários países. A Idade Moderna consagrou uma concepção de juventude profundamente marcada pela delimitação de um período de

jovem passa a representar valores e estilo de vida em decorrência, entre outros fatores, do aumento da expectativa de vida que dobrou em menos de um século, e que transformou o jovem, de esperança do futuro, em modelo cultural do presente, na contemporaneidade. Sem a pretensão de aprofundar na narrativa histórica que nos ajuda a contextualizar a condição juvenil através dos tempos, relatamos a seguir, brevemente, algumas questões que consideramos relevantes para a compreensão do **significado que os jovens estudantes pobres atribuem às práticas educativas denominadas inovadoras por seus professores.**

#### **4.3.1 Representação da delinquência**

*Eu do meu lado, aprendendo a ser louco  
 Maluco total  
 Na loucura real  
 Controlando a minha maluquez  
 Misturada com minha lucidez  
 Vou ficar  
 Ficar com certeza  
 Maluco Beleza  
 Raul Seixas e Cláudio Roberto (1980)*

Nosso modelo social vive, em relação à sua juventude, uma contradição. Se, por um lado, supervalorizamos o “ser jovem” que se alarga como valor absoluto para todos os outros momentos do desenvolvimento humano e se manifesta em múltiplas representações sócio-culturais, na publicidade, na moda, na música, na televisão. Por outro lado, para autores como Ariès<sup>99</sup> (1981) e Morin (1969), a juventude, enquanto segmento social específico, tenha se conformado, no século passado, como consequência do prolongamento do período escolar e das necessidades de uma preparação formal para a entrada

---

preparação para o futuro e de espera pela entrada na vida adulta, segundo Schindler (1996, p.265-324), onde os principais marcos são a inserção no mundo do trabalho, a constituição de um novo núcleo familiar e a maternidade/paternidade. Esta mesma modernidade transformou a imagem de jovens das classes médias e das classes altas em modelo a ser reproduzido, e consolidou, assim, uma determinada concepção de juventude.

<sup>99</sup> Sugerimos a leitura de ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981, e de MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX*. Rio de Janeiro. Forense – Universitária, 1969.

na vida adulta, sua visibilidade social remete a conflitos, notadamente urbanos, que emergiram sob a forma de rebeldias, revoltas e situações caracterizadas como delinqüência.

Já nos anos 50 do século XX, a juventude recebe o desenho de uma categoria social delinqüente pela condição etária. Isso ocorre porque os jovens, de quem se espera um ajustamento ao mundo adulto, demonstram dificuldades para tal. Os jovens que perseguiam espaços de socialização diferenciados no conjunto das normas sociais vigentes eram denominados como “setores socialmente anômalos”, marginalizados e “classes perigosas” (ABRAMO, 1997, p. 30), e isso demonstra bem o caráter notadamente social imputado a essa transgressão. É a partir daí, quando atitudes consideradas delinqüência juvenil passam a ser praticadas também por jovens operários e de classe média baixa, que começa a se esboçar a leitura da juventude como “fase inerentemente difícil” (ABRAMO, 1997, p. 30). Diante da possibilidade de os jovens, extrapolando a recusa passageira inerente à “fase difícil”, não mais se integrarem ao funcionamento normal, sadio e desejável da sociedade, eles passaram a ser vistos como uma ameaça social.

Essa visão acabou dando lugar a outra, que entendia que o comportamento desviante é momentâneo e faz parte do processo de integração da juventude ao mundo adulto. Sendo assim, só representaria um problema o jovem que não se integrasse, de maneira sadia e normal, mantendo-se, portanto, indefinidamente delinqüente.

É, também, a partir da década de 50, que se busca incorporar a juventude nos processos de modernização, e isto se dará por meio das políticas educativas. Essa incorporação é muito relevante, pois, além de seu caráter maciço, naquele momento, era a escola o mecanismo a partir do qual poderiam ser construídas trajetórias de mobilidade social. No entanto, a partir dos anos 60, a visão sobre a juventude muda, assim como muda a visão sobre sociedade, com a tomada do poder pelo governo militar.

#### **4.3.2 Juventude e ditadura militar**

*Nas escolas, nas ruas, campos, construções,  
Somos todos soldados, armados ou não,  
Caminhando e cantando e seguindo a canção,  
Somos todos iguais, braços dados ou não,  
Os amores na mente, as flores no chão,  
A certeza na frente, a história na mão,*

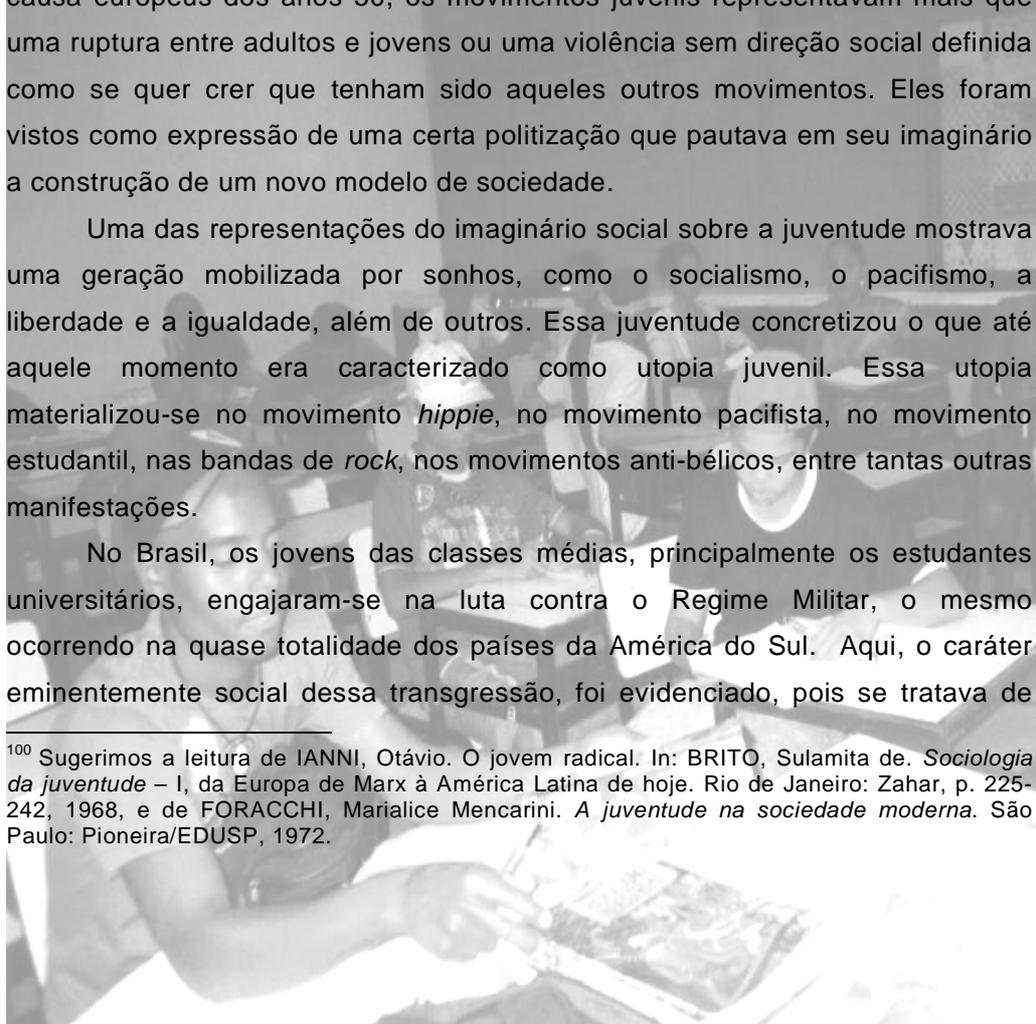
*Caminhando e cantando e seguindo a canção,  
Aprendendo e ensinando uma nova lição.  
Vem, vamos embora que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*  
Geraldo Vandré (1968)

No Brasil, os estudos sociológicos têm, na década de 60, um marco fundamental, no qual as formas de participação da juventude são vistas como questionadoras da ordem social vigente e, portanto, revolucionárias dos costumes e propositoras de outros modelos sociais, econômicos e políticos. A geração dessa década e suas mobilizações tipificaram a “juventude engajada”, sendo o movimento estudantil sua formatação mais característica. Entretanto, essa juventude crítica – questão central de estudos importantíssimos no Brasil, como Ianni (1968) e Foracchi (1972)<sup>100</sup>, é composta, fundamentalmente, por jovens das classes médias, cujos questionamentos culturais e políticos deram relevância à juventude naquele momento de nossa história, segundo as análises elaboradas após aquele período. Em nosso país, na década de 60, diferenciando-se da juventude transviada norte-americana e dos rebeldes sem causa europeus dos anos 50, os movimentos juvenis representavam mais que uma ruptura entre adultos e jovens ou uma violência sem direção social definida como se quer crer que tenham sido aqueles outros movimentos. Eles foram vistos como expressão de uma certa politização que pautava em seu imaginário a construção de um novo modelo de sociedade.

Uma das representações do imaginário social sobre a juventude mostrava uma geração mobilizada por sonhos, como o socialismo, o pacifismo, a liberdade e a igualdade, além de outros. Essa juventude concretizou o que até aquele momento era caracterizado como utopia juvenil. Essa utopia materializou-se no movimento *hippie*, no movimento pacifista, no movimento estudantil, nas bandas de *rock*, nos movimentos anti-bélicos, entre tantas outras manifestações.

No Brasil, os jovens das classes médias, principalmente os estudantes universitários, engajaram-se na luta contra o Regime Militar, o mesmo ocorrendo na quase totalidade dos países da América do Sul. Aqui, o caráter eminentemente social dessa transgressão, foi evidenciado, pois se tratava de

<sup>100</sup> Sugerimos a leitura de IANNI, Otávio. O jovem radical. In: BRITO, Sulamita de. *Sociologia da juventude* – I, da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, p. 225-242, 1968, e de FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1972.



jovens estudantes politizados, idealistas, comprometidos com questões sociais e pertencentes às classes médias, segundo as produções acadêmicas posteriores. Segundo Abramo (1997, p. 30), os movimentos liderados pelos jovens objetivavam a luta contra toda a forma de dominação imposta pelas ditaduras militares. Essa atitude dos jovens inaugurou, de certa forma, a imagem de uma geração idealista, criativa, comprometida com a mudança social. Contudo, aquela pesquisadora assinala que os jovens que participavam deste movimento eram representantes de classe média, e afirma:

Nos anos 60, a juventude em evidência eram os jovens de classe média, empenhados em propostas de mudança, tanto mudanças políticas como comportamentais e de valores: estudante do ensino secundário e universitário, envolvidos nas suas entidades e manifestações públicas, e jovens envolvidos em movimentos culturais e contraculturais, hippies, "tropicalistas", etc. Os jovens que, a partir do endurecimento do regime e do fechamento dos canais de participação democrática, se envolvem na guerrilha, vivendo na clandestinidade, fazendo ações armadas, sendo presos, torturados, exilados e muitas vezes mortos, são de fato, a face mais dramática desta juventude genericamente vista como em busca de mudança. (ABRAMO, 1997, p. 33)

Naquele momento, jovens de outras classes sociais se envolviam com outras situações como atestam os estudos de Cohen (1972)<sup>101</sup>, de Hall e Jefferson<sup>102</sup> (1996) e quem elaborou uma retrospectiva histórica bastante esclarecedora para quem se interessa pelo tema, foi Carles Feixa, autor de *De joves, bandas y tribus*, publicado na Espanha pela Editora Ariel.

A juventude do movimento estudantil disponibilizava-se a ações coletivas e dispunha, em certa medida, de recursos para garantir suas demandas ou, no mínimo, para ser reconhecida como uma ameaça a ser combatida. Portanto, essa juventude aparecia como crítica à ordem estabelecida e promotora de uma prática transformadora.

Os sujeitos desses movimentos receberam da sociedade respostas punitivas como reação à sua ação contestatória. Essa reação priorizava mecanismos de censura e repressão, inclusive física. A mobilização da juventude estudantil influenciava ou, na maioria das vezes, fortalecia a formação de grupos políticos de esquerda, com o objetivo de pôr fim ao regime em vigor. Em resposta a essa ação, as políticas direcionadas à juventude eram

<sup>101</sup> Stan Cohen é autor de *Folk devils and moral panics*.

<sup>102</sup> Stuart Hall e Tony Jefferson são autores de etnografias do início dos anos 60 no *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*. London: Routledge, 1996.

notadamente de controle social, com enfoque no controle da mobilização e na sua superação por meio da repressão.

Nota-se que, a partir da releitura histórica, psicológica e sociológica, feita já na década de 1980, é que as ações dos jovens dos anos 60 e 70 os tornaram o modelo ideal de juventude. Passaram, então, a ser consideradas características naturais da juventude a capacidade de sonhar, de idealizar, de inovar, de se rebelar e de conceber a utopia. Essa forma de conceber a juventude continuou como referência de análise, o que significou, para muitas reflexões posteriores, a desqualificação das manifestações juvenis dos anos subseqüentes, que eram vistas como expressões de alienação, pois tais reflexões se referenciavam na juventude revolucionária. (MARTINS, 1979)<sup>103</sup> Essa desqualificação relaciona-se, basicamente, ao fato de que, nos anos 70, e, principalmente, durante toda a década de 80, os jovens se organizaram em torno de movimentos culturais que se apresentavam socialmente com um estilo de vida que tinha, na chamada cultura juvenil, especialmente na música, na arte e nos esportes, sua marca de identificação.

Contudo, essa releitura acontece como contraponto à imagem que se construiu socialmente da juventude dos anos 80, como de sujeitos apáticos, despolitizados, alienados e desmobilizados, que se manifesta em letras de música como “Anos 80”, de Raul Seixas<sup>104</sup>, ou como “Geração Coca-Cola”, de Renato Russo<sup>105</sup>, pois com a visibilidade que ganharam nos processos de democratização ocorridos na década de 80, as juventudes daquela geração garantiram a presença das questões juvenis na agenda pública. Entretanto, somente a partir do final dos anos 80 e do início dos anos 90 é que a juventude pobre ganha destaque nas páginas de nossos jornais, porém, quase sempre, nas páginas policiais.

### **4.3.3 Juventude pobre**

*Eu só quero é ser feliz*

<sup>103</sup> Sugerimos a leitura de MARTINS, Luciano. *A geração AI-5: um ensaio sobre autoritarismo e alienação*. São Paulo: Ensaio Opinião, 1979. v. II.

<sup>104</sup> Esta música gravada em 1980 dizia em sua letra “Hey, anos 80! Charrete que perdeu o condutor. Hey, anos 80! Melancolia e promessas de amor”, numa alusão à desqualificação dos anos 80 em relação aos anos 60 e 70 que os antecederam.

<sup>105</sup> Esta música, composta e interpretada por Renato Russo, diz-nos, em 1985, que: “Quando nascemos fomos programados / A receber o que vocês nos empurraram / Com os enlatados dos USA, de 9 às 6 / Somos os filhos da revolução / Somos burgueses sem religião / Somos o futuro da nação / Geração Coca-Cola / Depois de vinte anos na escola / Não é difícil aprender / Todas as manhas do seu jogo sujo / Não é assim que tem que ser”.

*Andar tranqüilamente  
Na favela onde eu nasci  
É!...  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência  
Que o pobre tem seu lugar.  
Fé em Deus, DJ.  
Cidinho e Doca (1995)*

Nesse ponto consideramos necessário definir o que chamamos de pobre neste texto, pois caracteriza os jovens estudantes com os quais trabalhamos. Os jovens estudantes com os quais trabalhamos, na rede pública municipal em Belo Horizonte, são pobres. Consideramos de fundamental importância tecer aqui, mesmo que de maneira não aprofundada, apesar de não simplista, considerações sobre a concepção de pobreza com a qual trabalhamos. Não pretendemos utilizar esta palavra de forma genérica e desidentificada, pelo contrário, quando dizemos jovens pobres, falamos de jovens aos quais se nega as possibilidades de atender aos apelos e às pressões do mundo do consumo, condição essa que se faz essencial em nosso modelo de sociedade para ser aceito e pertencer a agrupamentos geracionais; falamos de jovens que vêem sua manifestação musical ser caracterizada como marginal; falamos de jovens que vêem sua manifestação artística ser caracterizada como periférica; falamos de jovens que vêem seus valores serem caracterizados como falta de valores; falamos de jovens que se incluem à sua maneira num modelo de sociedade que se propõe a excluí-los.

Com efeito, discutir a definição de pobreza não é trabalho simples, surgem dificuldades tanto para conceituá-la quanto para delimitá-la. Apontamos a importância de referência da literatura sobre o tema como SARTI, PAOLI, SADER e outros. Definir pobreza como o resultado da associação de elementos como o desemprego, as dificuldades com saúde, educação, moradia e alimentação é restrito – mesmo considerando que tudo isso não é pouco. Definir pobreza como categoria de exclusão é negar a resistência dos sujeitos pobres na busca de integração e de reconhecimento. Portanto, ao se definir pobre como excluído, reforça-se a leitura de pobreza como falta ou carência material.

Nessa leitura, os pobres estão fora da sociedade e suas tentativas de se fazer presentes, de resistir à condição de inexistentes, que lhes é dada socialmente, ficam invisíveis ou recebem tratamento dispensados a anomalias sociais. Quando se tornam sujeitos de práticas de resistência à dinâmica do

nosso modelo de sociedade capitalista, estão se integrando concretamente. Nesse caso, não existe exclusão<sup>106</sup>. Existem as manifestações através das quais os sujeitos atingidos pela organização econômico-social vigente expressam o desejo de romper com os efeitos dessa organização. Dizê-los excluídos é negar-lhes a importância, é embaçar-lhes a resistência que expressa o desejo deles de um pertencimento que seja real e não marginal. Aqui emprestamos a opinião de Dayrell (2001, p.231) quando este formador diz:

Dessa visão, é muito fácil concluir que os jovens pobres são desviantes, sem valores, sem cultura (e por que não?) pré-humanos. Mas o que as trajetórias desses jovens parecem nos mostrar é que, nos limites dos recursos a que têm acesso, eles vivenciam processos riquíssimos de socialização, mesmo que não sejam os tradicionais, elaboram valores, representações, identidades, constituem-se como sujeitos, tão humanos quanto outros jovens “bem socializados” com trajetórias de vida mais “normais”.

Pobreza é um conceito cultural, isto é, que se modifica em virtude do contexto histórico em que é analisado, dos sujeitos que o analisam e das razões que motivaram tal análise. Os significados atribuídos à pobreza passam por alterações em razão do uso social que pretende-se atribuir ao termo. Exemplificamos apresentando quatro possibilidades. A primeira que conseguimos localizar refere-se ao sentido que atribuiu-se ao termo no período medieval, quando associou-se a pobreza à noção do despojamento, do valor espiritual. A segunda, diz respeito ao sentido de carência material atribuído ao termo para justificar a adoção de políticas sociais assistencialistas e clientelistas, por exemplo, durante o período da Ditadura Militar, aqui no Brasil. A terceira, é o sentido da pobreza como situação natural e não-histórica que, não podendo ser superada, dado o seu caráter natural, justifica a existência de um Estado que tutela, assiste e protege os pobres - principalmente deles mesmos. Finalmente, a quarta possibilidade de noção de pobreza refere-se ao sentido da pobreza como privação de direitos.

É essa quarta possibilidade que adotamos como nossa concepção utilizando-a, portanto, no estudo que aqui desenvolvemos e em nossa prática social. Refiro-nos ao entendimento de pobreza como privação de direitos que é

---

<sup>106</sup> Sugerimos a leitura de MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

construída culturalmente e modificada pela ação de seus sujeitos a partir da construção de alternativas que passem, necessariamente, pelo exercício de direitos humanos, sociais, políticos, jurídicos. Não comungamos, portanto, com as concepções que colocam a pobreza no lugar de bênção, de pleiteadora de ações assistencialistas, paternalistas, clientelistas ou de tutela. Concebemos essa categoria como privação de direitos e entendemos que os sujeitos pobres elaboram diversas maneiras de reapropriar-se desses direitos.

Recorremos às palavras de Zaluar (1994, p.41-42) quando aquela pesquisadora diz que:

Além do mais, a pobreza é um conceito comparativo, e sua qualidade relativa aos outros gira em torno da desigualdade social. Esta não é uma consequência de sua cultura, mas o resultado de políticas públicas que provocam uma real privação material e uma real exclusão dos pobres nos campos ocupacional, educacional e político. O que os exclui não é, portanto, o seu propalado fatalismo, desmotivação para o trabalho, apatia e resignação, nem a sua exclusão no campo educacional é consequência de uma suposta restrição no seu estoque simbólico. Sublinhar a cultura da pobreza neste caso termina por desviar a atenção das próprias relações de poder e por alimentar as políticas públicas que perpetuam a desigualdade. Por outro lado, na cultura dos pobres concebida como o negativo ou o desconhecimento do estoque simbólico erudito, não há lugar para as manifestações culturais desenvolvidas fora dos aparatos educacionais oficiais.

Castel (1995) acrescenta algo mais à formulação acima ao dizer que “falar em termos de exclusão é dar uma qualificação puramente negativa que nomeia a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde ela provém”. Ele nos alerta para a necessidade de perceber a exclusão como resultado de processos que têm origem no centro de nosso modelo social e não em sua periferia. Ou por outra, discutir a exclusão por si só é desconhecer que, no nosso modelo econômico, os ditames do capital internacional são a causa e a *exclusão* é uma das consequências. Logo, “o controle do processo exige um tratamento político”. Em texto intitulado *As armadilhas da exclusão*, Castel (1995, p. 08), lembra:

Não penso que seria preciso uma revolução para colocar fim à problemática da exclusão. Mas, como em outras ocorrências históricas, é o mesmo deslocamento do centro à periferia que se opera quando se reduz a questão social hoje à questão da exclusão. Assim fazendo, percebe-se os efeitos mais visíveis da “crise”, que não é uma crise pontual, mas um processo geral de desestabilização da condição salarial. É a desagregação das proteções que foram progressivamente ligadas ao trabalho que explica a retomada da vulnerabilidade de massas e, no final do percurso, da “exclusão”

e mais à frente, reforça ainda que

“a luta contra a exclusão’ é levada também, e sobretudo, pelo modo preventivo, quer dizer, esforçando-se de intervir cada vez mais em fatores de desregulação da sociedade salarial, no coração mesmo dos processos da produção de repartição das riquezas sociais.

Com o fim do Regime Militar, os governos democraticamente eleitos que agora se instalavam precisavam dar respostas às demandas sociais que haviam sido deixadas em atraso. Observa-se que, naquele momento, são implementadas políticas de compensação social, por meio de programas de combate à pobreza. Os setores juvenis, atendidos por essas políticas, são os pobres, os delinquentes, os marginalizados e isto contribuiu enormemente para o enraizamento do estigma da situação juvenil associado à falta, à carência, à necessidade.

Se apareciam na paisagem urbana por meio de movimentos como o *punk* e o *dark* (Caiafa, 1985 e Abramo, 1994), ou por meio do rock (Souza, 1995)<sup>107</sup>, os jovens

atraíram a atenção pela agressividade real e simbólica de seu comportamento, pela negatividade de suas representações do presente e do futuro, pelo investimento na própria imagem e pelo privilegiamento do lazer e dos produtos da indústria cultural como elementos articuladores de suas atividades. (ABRAMO, 1994, p. XI)

---

<sup>107</sup> Sugerimos a leitura de CAIAFA, Janice. *Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, de ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano.* São Paulo: SCRITTA/ANPOCS, 1994, e de SOUZA, Antonio M. Alves. *Cultura rock e arte de massa.* Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

Entretanto, a relação com a juventude pobre e a dimensão de classe social que perpassa esses movimentos juvenis aparece, mais recentemente, nas produções acadêmicas tendo como questão central a ampliação dos movimentos e estilos musicais ligados ao Movimento *Hip Hop* que, de acordo com HERSCHMANN (1995), é o

conjunto de manifestações culturais – abrange o *rap*, o *funk*, o *break*, o *graffiti*, *B-Boy* – bastante comuns nos guetos norte-americanos e que vêm sendo apropriados de modo geral pela camada menos favorecida da população que habita as periferias das grandes cidades brasileiras. (p. 90)

Mesmo sabendo que essas manifestações já estavam presentes na década de 70, é inegável que sua visibilidade só se dá na década de 90, quando adquirem importante espaço nos meios de comunicação e na indústria fonográfica, com suas músicas e ritmos ganhando audiência e seus bailes expandindo-se em diferentes pontos das cidades. É também a HERSCHMANN (1995) que recorreremos para complementar a idéia quando o autor nos diz que:

Os jovens vêm encontrando, sem dúvida, nas representações associadas a estes universos musicais e à sociabilidade que eles promovem, o estabelecimento de novas formas de representação social que não só permitem expressar seu descontentamento, mas também se opor à tese de que o Brasil seria uma nação diversa mas não conflitual. (p. 90)

Já a partir dos anos 90, os jovens pobres alcançam visibilidade, ao chegarem aos noticiários em escala de destaque como jovens em “situação de risco”. Mais uma vez, o caráter social da representação feita sobre a juventude se desnuda. Os jovens voltam a ser vistos como não integrados, excluídos, marginais, delinqüentes. Embora alcancem enorme visibilidade, ficam invisíveis quanto às suas demandas e questões, e se contrapõem à ordem, sendo, então, vitimados por ela e/ou colaborando para o seu acirramento.

Por meio da música, milhares de jovens são mobilizados semanalmente e, agrupados, se deslocam pelas cidades nos bailes, nas festas, para divertir-se em sua opção de lazer mais freqüente. As músicas que cantam, ouvem e dançam falam dos dilemas por eles enfrentados em suas vivências nas favelas e bairros periféricos, e nelas se evidenciam os preconceitos, estigmas e segregações dos quais são vítimas. Cantam também suas alegrias! Cidinho e Doca, falam disso na letra de "*Rap da Felicidade*":

Diversão hoje em dia não podemos nem pensar /  
 Pois até lá no baile eles vem nos humilhar /  
 Ficar lá na praça que era tudo tão normal /  
 Agora virou moda violência no local /  
 Pessoas inocentes que não tem nada a ver /  
 Estão perdendo hoje o seu direito de viver /  
 Nunca vi cartão postal que se destaca uma favela /  
 Só vejo paisagem muito linda e muito bela /  
 Quem vai pro exterior da favela senti saudade /  
 O gringo vem aqui e não conhece a realidade /  
 Vai prá zona sul prá conhecer água de coco /  
 E pobre na favela vive passando sufoco /  
 Trocaram a presidência uma nova esperança /  
 Só o fim da tempestade agora eu quero a bonança /  
 O povo tem a força só precisa descobrir /  
 Se lá eles não fazem nada faremos tudo daqui.

Um dos jovens com os quais partilhamos nesta pesquisa expressa, de maneira bastante contundente, o que outros dizem de outras formas para registrar que o olhar de negatividade que lhes é endereçado pelo nosso modelo econômico é percebido por eles: *“Eu sou um jovem. Eu não sou perigoso. Perigosa é a vida que o sistema me obriga a viver. E olha que ele já estava aqui quando eu nasci”* (Lesoto).

Sublinhamos que, nas leituras que a sociedade faz em relação a essas manifestações, destaca-se a ótica da marginalidade e da violência juvenil, pois, em sua imensa maioria, as manifestações dos jovens pobres têm sido consideradas suspeitas ou ameaçadoras. Também as análises sociais, jornalísticas ou acadêmicas têm privilegiado a juventude pobre como objeto de estudo de delinqüência ou violência urbana, ocupando lugar de destaque nas estatísticas que apontam vitimados e agressores; nos estudos sobre o mercado de trabalho informal, principalmente naqueles ilegais ou nos estudos sobre evasão, fracasso escolar ou consumo de drogas. É nesse contexto que avaliamos a importância de pesquisas como a nossa que objetivam o estudo da juventude pobre e seu processo de formação/deformação como sujeitos, suas manifestações e, em nosso caso especificamente, sua relação com a escola. Na medida em que pretende compreender a teia de relações subjacentes à sua presença no cenário social, alargando os alicerces de leitura usualmente utilizados para seu entendimento, pesquisas como esta se tornam uma tarefa socialmente essencial.

#### **4.3.4 Questões gerais espelhadas na juventude**

*Depois de vinte anos na escola*



*Não é difícil aprender  
 Todas as manhas do seu jogo sujo  
 Não é assim que tem que ser.  
 Vamos fazer nosso dever de casa  
 E aí então, vocês vão ver  
 Suas crianças derrubando reis  
 Fazer comédia no cinema com as suas leis.  
 Somos os filhos da revolução  
 Somos burgueses sem religião  
 Somos o futuro da nação  
 Geração Coca-Cola.  
 Renato Russo (1985)*

São muitas as situações em que se atribuem questões à juventude, como aumento do desemprego, da mortalidade, da violência, do abuso de drogas, dos confrontos envolvendo instituições e outras, e espera-se que sejam interpretados e traduzidos dilemas que são de toda a sociedade. Isso acontece por ser a juventude o grupo social que torna tais dilemas mais visíveis para o restante da sociedade, quando, por exemplo, o desemprego e a carência de vagas nas escolas públicas não são especificidades da juventude. Os jovens são identificados com a violência, reforçando sua representação como problema, na medida em que a violência vai se destacando como preocupação na sociedade. Porém, esses dilemas são tratados como se fossem especificidades das juventudes.

Conseqüentemente, os programas voltados para os jovens são formulados numa perspectiva compensatória em que se oferece entretenimento que os “tire da rua”<sup>108</sup> até que a juventude, entendida como “fase difícil”, passe. Na formulação dessas políticas, os jovens não são considerados interlocutores significativos e, portanto, não são chamados a participar ou, quando isso é feito, são representados por adultos. Não defendemos a tese de que somente jovens possam propor políticas públicas de juventude. Entretanto, avaliamos que esses jovens são sujeitos de direitos, e que precisam se apropriar da defesa de tais

---

<sup>108</sup> É inegável o aumento das iniciativas e o alargamento do caráter de inclusão dessas iniciativas, nos últimos anos no Governo Federal. Entretanto, alguns equívocos de concepção ainda são percebidos. Um deles é a insistência em tirar da rua crianças, adolescentes e jovens. Entendemos que o movimento deva ser o de promover situações que façam da rua um espaço de socialização, de educação e de convivência saudável. Essas são políticas de contenção e de localização, e não políticas públicas de juventude. Não consideramos que seja fácil. Porém, avaliamos que seja essa a lógica que crê que um outro mundo é possível e não a lógica que enclausura nossas crianças, nossos adolescentes e nossos jovens em lugares específicos onde a lógica capitalista e inumana define onde e qual seja o lugar de brincar, o lugar de estudar, o lugar de ser feliz, o lugar de fazer amigos, o lugar de se humanizar.

direitos, tornando desnecessária a tutela, e firmando, cada vez mais, a concepção de parceira entre cidadãos da humanidade. Nota-se a necessidade da afirmação de que toda política destinada à juventude ressignifique o que seja a concepção de juventude, desenvolvendo o reconhecimento da importância da participação juvenil nessas construções. Para tal, é necessário assumir o caráter político que qualquer definição, concepção e lógica carregam em si.

#### 4.4 Ambigüidades e arbitrariedades de uma definição etária

*Você não sente nem vê  
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo  
Que uma nova mudança em breve vai acontecer  
E o que há algum tempo era jovem, novo  
Hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer  
Belchior (1976)*

Apesar da noção contemporânea de juventude que carregamos, e da compreensão de que ela foi construída social e historicamente, toda sociedade sempre teve jovens e estabeleceu com eles uma relação ambígua. Em toda sociedade, a juventude é o objeto de uma aposta como um recurso. Essa ambigüidade reveste-se de sinalizações negativas. Entretanto, ao mesmo tempo em que é de medo, tal relação ambígua é investimento, pois a sociedade necessitará apostar nesses sujeitos para garantir o futuro dela mesma. Essa recorrência é, então, histórica. Nessa perspectiva, pensar a juventude no Brasil, conceituá-la, dizer sua faixa etária, é pensar nesses espaços institucionais. Não basta pensar as formas culturais dos grupos juvenis ou os espaços de socialização, socialização compreendida aqui como internalização dos valores sociais em uma dimensão na qual o jovem se adapta às normas sociais, pois estes serão categorizados e prismados pela análise. É importante contemplar as configurações da juventude à semelhança de um caleidoscópio que, na medida em que se gira numa direção ou noutra, toma uma de suas cores como mais forte ou predominante, enquanto outra se apaga.

A ambigüidade marca, geralmente, as representações elaboradas pela sociedade sobre juventude: a ela se atribui o caráter de sujeito das mudanças sociais, ao mesmo tempo em que, ao buscar essa mudança, ela se torna personagem principal de uma crise de valores. Além da ambigüidade, nota-se que também a transitoriedade é marca da condição juvenil. E esta visão impede que os jovens sejam reconhecidos como sujeitos de direitos. Isso se dá uma vez que a concepção de jovens é a de pessoas que, não sendo mais dependentes da autoridade moral do círculo familiar, ainda não são autônomas em relação à sua sobrevivência. Outra marca da representação sobre juventude diz respeito à

instabilidade, e essa característica é atribuída em contraponto a uma pretensa estabilidade inerente à vida adulta<sup>109</sup>. Além disso, a vida adulta é vista, nessas representações, como estágio ao qual os jovens ainda chegarão, portanto, como condição a ser alcançada e desejada, como sendo o pleno do desenvolvimento humano.

Outra ambigüidade que causa estranheza, e mesmo desconforto, é o fato de que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>110</sup>, órgão do Governo Federal, trata como população jovem em seus documentos aquela com idade entre os 10 e os 24 anos, ao analisar o contingente de ocupados<sup>111</sup>.

Em nossa formação acadêmica, aprendemos que os métodos e as técnicas servem às concepções, e que metodologia estatística não tem fim em si mesma. Daí nossa estranheza ao constatar que um órgão público federal ainda não se adequou aos avanços que a construção social vem conseguindo imprimir a alguns trechos de instrumentos legais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN e à Declaração dos Direitos Humanos. Isso aponta para um descaso do Estado brasileiro que, ao não efetivar ou ao não garantir a efetivação dessa construção social, permite a não compreensão ou mesmo a manipulação dos dados e o cerceamento dos direitos aí implicados.

Ainda no documento “Principais Destaques da Evolução do Mercado de Trabalho nas Seis Regiões Metropolitanas Abrangidas pela Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE (Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre) EM FOCO: comparação 2003/2004/2005, de 2006<sup>112</sup>”, o texto cita que:

[...] as pessoas ocupadas com idade entre 10 e 24 anos continuaram a apresentar queda em sua participação no contingente médio mensal de ocupados no conjunto das seis RMs (...) A RM que apresentou a maior participação de

<sup>109</sup> Utilizamos a expressão vida adulta no sentido daquilo que até aqui se configurou denominar assim, embora não desconhecamos que elementos definidores da condição adulta, tais como: a constituição familiar, a autonomia financeira e a maternidade/paternidade estão em crise, assim como o modelo social que os valorizou.

<sup>110</sup> A FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE rege-se pela Lei n. 5.878, de 11 de maio de 1970, e por seu Estatuto, aprovado pelo Decreto n. 3.272, de 3 de dezembro de 1999, e tem como missão institucional retratar o Brasil, com informações necessárias ao conhecimento da sua realidade e ao exercício da cidadania, sendo, para tanto, responsável pela produção, análise e disseminação de informações estatísticas (demográficas, econômicas e sociais), geográficas, cartográficas, geodésicas e relativas aos recursos naturais e ao meio ambiente. Disponível em: [www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br). Acesso em: 12/01/2004

<sup>111</sup> Disponível

em:

[www.ibge.gov.br/home/estatistic/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/retrospectiva.pme.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistic/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/retrospectiva.pme.pdf). Acesso em: 12/01/2004

<sup>112</sup> Documento divulgado no *site* do IBGE com este título na íntegra.

ocupados nessa faixa etária foi Belo Horizonte (20,7%) e a menor, a RM do Rio de Janeiro (14,8%). (IBGE, 2006, p. 10)

Novamente, à página 28, o mesmo documento nos traz o seguinte texto:

A média das estimativas mensais para as pessoas desocupadas em 2005 foi 13,8% inferior à referente a 2004. O declínio foi observado nas seguintes regiões metropolitanas: Belo Horizonte (-18,6%), Rio de Janeiro (-15,7%), São Paulo (-18,0%) e Porto Alegre (-14,1%). Apenas as regiões metropolitanas de Recife e Salvador apresentaram comportamento diferente. Em Recife houve crescimento da população desocupada (6,5%) e em Salvador, estabilidade. (IBGE, 2006, p. 28)

Entretanto, ao avaliar a queda no número de desocupados, em todos os grupos de idade analisados, o documento cita, à página 30, os grupos de 15 a 17 anos (-17,9%), de 18 a 24 anos (-10,6%), de 25 a 49 anos (-13,8%) e de 50 anos ou mais de idade (-16,4%) não mais fazendo menção ao grupo de 10 a 14 anos de idade.

Essa abordagem preocupa-nos, pois, crianças de 10 a 12 anos completos, e adolescentes de 12 até 18 anos, respectivamente, deveriam estar vivenciando a sua condição etária. Quanto às crianças, são inúmeras as articulações que atuam em nosso Estado, defendendo o direito à infância contrapondo-se ao trabalho infantil. Essas articulações são integradas por entidades, órgãos e movimentos que, em âmbito local, estadual e nacional, propõem e encaminham ações que objetivam monitorar e articular a atuação do governo em relação à erradicação do trabalho infantil e à proteção do trabalho adolescente. Entre essas integrantes, estão representações da administração municipal e dos governos estadual e federal. Isso aumenta nosso estranhamento, uma vez que, enquanto o IBGE publica seus dados do Censo e da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD – considerando as faixas etárias de 10 a 14, 15 a 19 e de 20 a 24 anos, o Ministério da Educação – MEC, em suas estatísticas educacionais privilegia as faixas etárias em correspondência aos níveis de ensino sendo 6/7 a 14/15 – Ensino Fundamental e 15 a 18 anos – Ensino Médio, e ainda o cálculo da População Economicamente Ativa – PEA – inclui crianças de 10 a 12 anos e adolescentes de 13 a 14 anos, sendo que a legislação proíbe o trabalho para pessoas com menos de 14 anos, deixando-o facultativo na condição de aprendiz para aquelas que têm idade entre 14 e 16 anos.

Recorremos aqui a PERALVA (1997) para melhor expressar nosso incômodo:

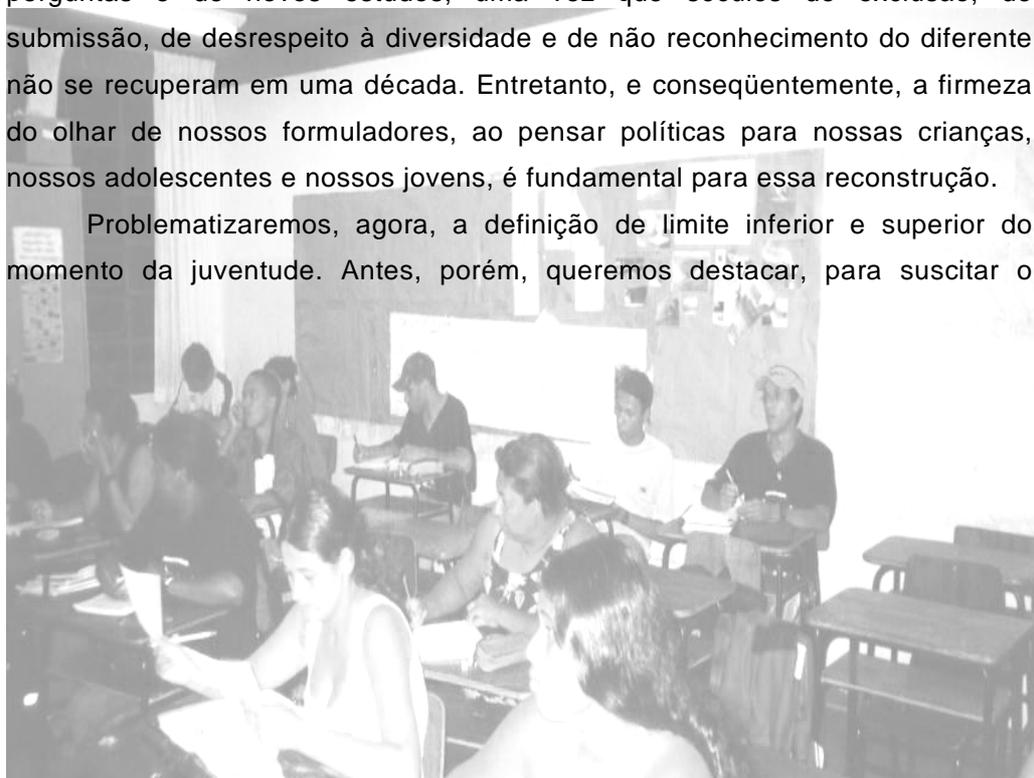
O aprendizado, forma geral de iniciação ao trabalho que selava precocemente o fim da infância e marcava a entrada na vida adulta, era praticado, diz Ariès (1973, 255), em todas as camadas da população. À medida que a escolarização se difunde, ela tende a subtrair segmentos progressivamente mais amplos da população infantil às injunções do trabalho, retardando a entrada na vida adulta. Desse ponto de vista também, a experiência das sociedades industriais no século XIX introduz elementos novos que aceleram essas transformações históricas, redimensionando-as, mas sobretudo redefinem o processo social de cristalização das idades, institucionalizando as diferentes fases da vida por efeito da ação do Estado. (p. 17)

Esta mesma autora nos informa que:

A escolarização avança contra o trabalho, contribuindo com sua lógica própria para a modulação social das idades da vida. Mais do que isso, ela termina por se tornar, ao longo do tempo, e sobretudo a partir do segundo pós-guerra, o verdadeiro “suporte” da família contemporânea (Singly, 1993), que passa cada vez mais a depender do Estado enquanto mediador dos dispositivos que lhe asseguram a reprodução social. Quanto mais importante é a presença do Estado na esfera educativa, o que é o caso na experiência francesa, mais essa assertiva é verdadeira. Nesse sentido, a definição da infância e da juventude enquanto fases particulares da vida torna-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa – vale dizer jurídica e institucional, ainda que abrigando fortes diferenças sociais no seu interior (Touraine, 1993). (PERALVA, 1997, p. 17)

Ao utilizarmos a expressão Política Pública, é inegável que estaremos lidando, constantemente, com as possíveis interpretações derivadas do caráter provisório e do estilo precário que Política e Pública, respectivamente, assumem diante dos avanços das legislações que garantem direitos. Embora tais legislações sejam resultantes das mobilizações populares, as contradições entre esses avanços e as práticas arcaicas que a matriz conservadora, a partir da qual as políticas públicas são definidas, ainda insiste em manter a idéia de tempo livre como perigo. Daí a necessidade de novas questões, de novas perguntas e de novos estudos, uma vez que séculos de exclusão, de submissão, de desrespeito à diversidade e de não reconhecimento do diferente não se recuperam em uma década. Entretanto, e conseqüentemente, a firmeza do olhar de nossos formuladores, ao pensar políticas para nossas crianças, nossos adolescentes e nossos jovens, é fundamental para essa reconstrução.

Problematizaremos, agora, a definição de limite inferior e superior do momento da juventude. Antes, porém, queremos destacar, para suscitar o



debate, que a ambigüidade atribuída como característica dos jovens pode ser percebida na organização de algumas legislações produzidas por adultos, entre outras situações. Por exemplo, em alguns estados norte-americanos, um jovem pode dirigir um automóvel aos 14 anos de idade; em outros não pode ingerir bebida alcoólica antes dos 21. No Brasil, um jovem, com autorização judicial, pode se casar e constituir família a partir dos 14 anos, mas não pode dirigir um automóvel antes dos 18. Ainda no Brasil, um jovem não pode contrair dívida em estabelecimento comercial antes dos 21 anos, mas pode eleger parlamentares e dirigentes escolares aos 16, em Belo Horizonte.

Observa-se que a complexidade e o caráter político da definição do que é ser jovem, do que significa estar na juventude ou do que significa atravessar a juventude manifesta-se na ambigüidade encontrada na legislação, do Brasil e do mundo, quando define responsabilidades que uma pessoa pode ou não assumir, atribuindo graus diferenciados de emancipação para cada dimensão da vida em sociedade. Sem pretender, aqui, realizar uma análise do mérito ou do conteúdo histórico-social em que essas legislações foram propostas, passamos a alguns exemplos que melhor evidenciam o caráter ambíguo que pretendemos ressaltar. O jovem pode trabalhar a partir dos 14 anos como aprendiz, mas só a partir dos 16 anos tem os direitos de trabalhador assegurados; pode votar aos 16 anos, mas só a partir dos 18 pode ser votado para vereador, aos 21 para prefeito e vice, e deputado estadual; aos 30 para juiz de paz, deputado federal, governador e vice, e aos 35 para senador ou presidente da República.

#### **4.4.1 Juventude e idades**

Folheando recentemente um livro que adquirimos para nosso filho de 7 anos, intitulado “A gente pode”<sup>113</sup>, refletíamos sobre a idéia de ter uma idade ou de pertencer a uma idade. Ter uma idade significa ter que se adequar a um conjunto de procedimentos que podemos ou não podemos ter. Essa adequação, assim como a categoria juventude, foi construída socialmente. Essa construção não foi feita pelas crianças, nem pelos jovens, nem pelos idosos, assim como nas demais construções histórico-sociais. Seu desenho foi “inventado” pelos adultos. Nessa perspectiva, a partir da construção da categoria idade, a vida

---

<sup>113</sup> Nesta obra, as autoras trabalham com as idéias de que crianças de 7 e 8 anos de idade elaboraram sobre o que se pode e o que não se pode fazer com a idade que se tem. RAMOS, Anna Claudia e RAQUEL, Ana. *A gente pode*. São Paulo: DCL Difusão Cultural do Livro, 2002.

passa a ser ordenada por idades: a idade escolar que perpassa um terço ou mais de nossas vidas; a idade da rebeldia comumente associada à juventude, principalmente na sua “fase inicial”<sup>114</sup>, a adolescência; a idade adulta, geralmente proposta como parâmetro de comportamento a ser alcançado pelos jovens, e outras idades. Ocorre que, sendo construída nessa perspectiva, a concepção de idade não favorece a compreensão de que, ao atravessá-la, o sujeito leva consigo as experiências, as vivências e as construções conceituais que elaborou durante cada uma e todas as idades anteriores ou simultâneas. A segmentação da vida, em diversas idades, resulta de um complexo de construção social e, portanto, de modificação, ao longo do tempo.

Segundo TENTI FANFANI (2000),

“Nem todos os que têm a mesma idade participam da mesma ‘classe de idade’, já que nem todos os coetâneos compartilham as mesmas características e experiências vitais (formar família, trabalhar, ter independência econômica, estudar, etc.)”. (p. 6)

E o mesmo sociólogo completa:

Podia-se perguntar o que tem em comum as 400.000 meninas brasileiras que trabalham no serviço doméstico com suas coetâneas das classes médias e alta que estudam, dispõe de tempo livre, têm determinados níveis e qualidade de consumo cultural, etc. (p. 17)

Quando usado para agrupar as pessoas, o critério da idade deixa marcado seu caráter transitório. É como se a infância, a adolescência e a juventude fossem etapas anteriores para se alcançar a estabilidade da idade adulta. Ora, a sociedade atual é marcada pela transitoriedade e, se a incerteza, a mobilidade e a necessidade de estar aberto a mudanças já caracterizou a juventude, hoje é aspecto integrante das características também da idade adulta.

Pode-se afirmar, que a juventude apresenta maior facilidade para se adaptar à velocidade das mudanças da sociedade atual, quer estejam estas afetas ao uso e ao domínio de novas tecnologias, quer se trate de aderir a novas profissões. Pode-se afirmar, também que, atualmente, não se pode conferir a profissionais que ocupam determinadas funções já há décadas e

---

<sup>114</sup> Segundo MELUCCI (1997, p.10), a adolescência é a fase inicial da juventude. Sendo assim, essa seria então a fase desse momento do desenvolvimento humano na qual o tempo começa a ser encarado como uma dimensão significativa e contraditória da identidade do sujeito. É ainda esse autor quem afirma que “não há dúvida que, se a experiência do envelhecimento está sempre relacionada com o tempo, é durante a adolescência que essa relação se torna consciente e assume conotações emocionais” (MELUCCI, 1997, p. 8).

pretendem mudar de área de atuação, a marca juvenil, pois tais profissionais têm 40-50 anos de idade. Essa situação pode ser causada por readequações do mundo do trabalho e podem ser motivadas pelas mudanças no funcionamento e na lógica da economia local e mundial. Isso leva também, e cada vez com maior incidência, à mudança de localidade de residência, à adaptação aos meios de transporte ou de comunicação, e à reversão de decisões e de escolhas feitas há décadas.

Pensar uma definição de juventude substanciada numa concepção que a reconheça como momento do desenvolvimento humano, atravessado por sujeitos de direitos, encontra desafios. Um deles é estabelecer uma faixa etária compreendida nesse momento. Se o limite inferior dessa definição considerar apenas o desenvolvimento das funções reprodutivas, esbarraremos num problema devido à ocorrência, cada vez mais precoce, do início da puberdade que tem nas meninas o aparecimento da menarca ocorrendo por volta dos 10 anos, desde a década de 1940.

Ora, aos 10 anos, tratamos de crianças, conforme definição da Lei 8.069/90, o ECA, para o qual a pessoa humana entre os 0 e os 12 anos de idade é criança. Por outro lado, se o limite superior da definição de juventude considerar a conclusão da escolarização, a entrada no mercado de trabalho, o casamento, a constituição de novo núcleo familiar, esbarraremos em outros problemas.

Margulis (1996), discutindo moratória social, diz que essa categoria merece destaque por explicar, com propriedade, questões sociais da juventude das classes médias e da classe alta. Os jovens dessas classes sociais dependem de recursos financeiros e de tempo para viver um período prolongado com isenção das responsabilidades. Esses recursos são proporcionados pela família, e são dedicados a estudos e a formação para o mercado de trabalho. Portanto, moratória social é uma especificidade afeita a jovens de classes sociais médias e altas nas quais as famílias têm a possibilidade de oferecer escolarização prolongada e de retardar o ingresso em situações da vida adulta, tais como o casamento e o trabalho. Os jovens de que tratamos em nossa pesquisa são jovens pobres e, portanto, não se beneficiam da moratória social, nesse aspecto.

Portanto, para alguns jovens, a juventude pode se estender até os 29 anos<sup>115</sup> e, com isso, uma parte desses jovens vem postergando a saída da casa dos pais. Houve situações na História em que a duração da travessia, pelo momento da juventude, foi reduzida ou ampliada e, certamente, o pertencimento social influenciou na retração ou no prolongamento dessa travessia. Existem ainda as situações nas quais os jovens podem ser emancipados. Até mesmo este termo, encontrado nos marcos legais, traduz a concepção de juventude ideal socialmente construída em cada momento histórico. Ao dizer que o jovem deva ser emancipado por concessão do adulto responsável legal, a legislação<sup>116</sup> transpira uma compreensão de juventude como condição inacabada e, portanto, dependente. Transpira, também, uma concepção de adultez como condição plena do desenvolvimento humano capaz de tutelar, isto é, de proteger e amparar o jovem e ainda de se auto-garantir.

Neste estudo, trabalhamos com jovens pobres e, como a estes não está facultada a moratória social, utilizaremos aqui como critério o somatório de duas definições etárias para as juventudes. À consideração da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU – que, em 1985, por ocasião do Ano Internacional da Juventude, delimitou este momento do desenvolvimento humano entre os 15 e os 24 anos, acresceremos a compreensão de adolescência, sugerida por Melucci (1997, p. 8) como inauguradora da juventude e constituinte de sua fase inicial, sendo parte integrante desse critério definidor da faixa etária da juventude. Então, nesta pesquisa, compreenderemos juventude como o momento do desenvolvimento humano que abarca as idades entre os 14<sup>117</sup> e os 24 anos de idade, sendo um momento desenhado por especificidades e já complementar à infância. Esse momento é atravessado por sujeitos de direitos que diferem em suas vivências e nas construções que resultam delas, criando a diversidade das juventudes.

Como qualquer outra definição, esta é uma definição arbitrária de juventude. Será utilizada para este trabalho e foi moldada pautada em nossas

---

<sup>115</sup> Ao leitor interessado, sugerimos consulta ao site da Câmara dos Deputados e a busca por dados do PL 4530/2004, em andamento.

<sup>116</sup> Exemplo disso pode ser encontrado na leitura da Lei n. 10.406/02 que trata da necessidade de emancipação do jovem para a plenitude da prática de atos civis, a saber: firmar contratos, ter conta bancária, casar, constituir sociedade e outros, por ambos os pais ou por um deles, na ausência do outro.

<sup>117</sup> Na pesquisa de campo localizamos número significativo de estudantes no ensino noturno com 14 anos de idade. E, embora muitos deles tenham chegado a este turno escolar aos 13 anos, trabalharemos neste texto com a idade inicial de 14 anos.

vivências e em nosso olhar sobre os jovens com os quais partilhamos experiências. Esse olhar objetiva pautar-se pela positividade da leitura da juventude e nos ajuda a construir argumentos para a defesa daquilo em que acreditamos e em que aprendemos a acreditar. Esse aprendizado construiu-se a partir da análise de nossas vivências e a partir daquilo em que a análise das vivências, das experiências e das construções dos jovens com os quais convivemos ensinou-nos a acreditar. Portanto, nossa definição de juventude pauta-se na importância da defesa da construção de uma ótica positiva sobre a juventude e sobre os jovens que a vivem.

Reconhece-se, então, que a juventude compreendida entre os 14 e os 24 anos de idade tem diferenças bastante profundas que vão desde a heterogeneidade, dentro do próprio grupo, até as suas inúmeras variáveis, por exemplo, racial, de classe social, de gênero, de maternidade e paternidade, de escolarização, de localidade, de religiosidade, etária, entre outras. Daí o recorte na faixa etária com a qual trabalharemos a juventude, pautar-se na categoria estudantes, na especificidade do ensino noturno. Portanto, falamos de jovens de 14 a 24 anos pela definição que construímos. Em algumas situações deste texto falaremos de jovens de 13 a 24 anos, pela situação que encontramos nessa pesquisa, no ensino noturno da Rede Municipal de Educação em Belo Horizonte.

#### **4.5 Redes de juventude**

Por pertencer a uma pluralidade de grupos, a juventude atual constrói, muitas vezes, experiências fragmentadas. O pertencimento a esses grupos e redes constitui uma forma de participação social. Falar das formas como os jovens pobres vivenciam sua condição e as situações que os marcam é falar também das redes que tecem e das formas como o fazem. É falar também das redes que não tecem, pois esse direito lhes é negado. E esse é o nosso interesse, quando buscamos, neste subitem, elementos que nos ajudam a compreender **o significado atribuído por jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas que seus professores denominam como “inovadoras”**. Saber de jovens que caminham quilômetros, diariamente, para acessar um computador e uma linha de internet pública, saber de jovens que trabalham com computadores e que não têm a permissão de seus patrões para

acessá-los mesmo depois do horário, saber de jovens aos quais só é permitido, no espaço escolar, acessar *sites* relacionados aos conteúdos programáticos que estejam estudando, saber de jovens que compram ou trocam, por valores mínimos ou por favores, celulares sabidamente roubados de outros jovens, saber de jovens que não têm garantido o direito de se conectar em rede com outros jovens pela falta da condição econômica e, finalmente, saber que quase a totalidade dos jovens que entrevistamos, isto é, 95% deles e delas, se encontram nessa situação, dá-nos a justificativa necessária para tratar do tema neste texto.

**TABELA 4**  
**Número total de usuários da rede internet**  
**Março de 2000 = 304 milhões**

<b>%</b>	<b>Localização</b>
45	Estados Unidos e Canadá
27	Europa
23	Ásia Pacífico
95	Total Parcial
3,5	América Latina
1,5	África e Oriente Médio
100	Total Geral

\* Estimativa de 350 milhões em dezembro de 2000.

Fonte: CEPAL – Reunião Regional de Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento, Florianópolis, junho de 2000, página 10.

Buscamos FRIGOTTO (2004) para explicar, por meio das palavras daquele pesquisador, a leitura que nos é possível fazer da tabela acima:

Há um avanço exponencial da capacidade de produção de mercadorias e serviços, mediados por uma nova base técnica, de natureza digital-molecular, que dilata a produtividade do trabalho e poderia ampliar o tempo realmente livre e, portanto, de escolha. Entretanto há uma apropriação privada cada vez mais concentrada, entre regiões e países e internamente a cada país. Uma realidade bem diferente da que postula o credo ideológico da globalização. A construção do mercado mundial é a forma de o capital seguir sua natureza intrínseca de acumulação,

concentração e centralização, excluindo competidores e usurpando direitos. (p. 196)

Geralmente, quando ouvimos ou lemos o termo “rede”, entendemos que esteja sendo usado de forma mais comum para representar uma estrutura de laços entre os sujeitos ou entre os grupos de uma dada sociedade. Estes sujeitos podem ser indivíduos, organizações, setores ou governos. Os seus laços podem basear-se na conversação, afeto, amizade, parentesco, em relações de autoridade, em trocas econômicas, em troca de informação ou quaisquer outras coisas que constituam a base de sua relação. Pelo fato de os jovens investirem em mais de um grupo e com durações diferentes desses investimentos, e pelo fato desse pertencimento influir e ser influenciado pela construção de identidade desse sujeito jovem, cada experiência é única e vivenciada numa intensidade maior do que para a juventude anterior, pois as variáveis que interferem nela são inúmeras, diversas e constantes.

Se o jovem Hermes, o mensageiro dos deuses do Olimpo, precisava das asas de seu capacete e das de suas sandálias e de seu caduceu<sup>118</sup> para alcançar a velocidade, atualmente é a quantidade de informações que enviam e que recebem que imprime velocidade às relações da juventude com a construção de suas identidades, e essas identidades juvenis fazem-se na relação com o outro.<sup>119</sup>

#### **4.5.1 Redes de juventude são redes sociais**

A busca pela compreensão dos significados sociais da juventude pressupõe a busca de compreensão da complexidade do funcionamento das redes sociais. Entendemos que, ao mesmo tempo em que se processam, em nossa sociedade, fenômenos graves relacionados com os diversos modos de confrontos, também se processam redes de ações coletivas que apontam para a construção de relações sociais democráticas, humanas, justas e fraternas. Portanto, a juventude é um elemento privilegiado de ação nesse processo em

---

<sup>118</sup> Caduceu é uma vara delgada e lisa, terminada em duas asas e rodeada por duas serpentes, a qual, sendo insígnia de Hermes, era também usada pelos antigos arautos.

<sup>119</sup> Sugerimos a leitura de MARQUES, Carlos Eduardo. O Fórum de Juventudes (de Entidades e Movimentos Juvenis de Belo Horizonte) e a questão do trabalho em redes: algumas considerações. Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG – BH, 03 a 08 de outubro de 2005, onde o jovem Mestrando em Antropologia e Membro do Observatório da Juventude da FAE/UFMG e do Núcleo de Estudos Quilombolas/NUQ/UFMG fala sobre a constituição e o funcionamento de redes de juventudes. [www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro](http://www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro)

que se entrecruzam diferentes formas de dominação política, cultural, econômica e social. É este olhar positivo quanto às possibilidades de construção coletiva desses sujeitos que pretendemos enfatizar ao tratar das redes que os unem.

Apesar de parecer novidade, o estabelecimento de redes de relações é inerente às atividades humanas. No nosso cotidiano, encontramos conjuntos de redes que emergem constantemente. Observa-se que focando nas relações que sustentam nossas rotinas vemos emergir conjuntos de redes. Nos dias atuais, fala-se muito em redes, tais como: rede de supermercados, rede de comunicação, organizações em rede, rede do tráfego, o que dá a falsa sensação de que a organização em rede seja uma invenção das últimas décadas. Entretanto, o fato de aparatos tecnológicos de comunicação e informação estarem “conectados” uns aos outros não é garantia de uma operação-em-rede, de uma co-operação, de uma organização colaborativa. Da mesma forma, apesar da utilização do termo, cadeias de lojas, farmácias, emissoras de TV... não são redes. São, sim, sistemas hierárquicos verticais, uma vez que há um controle central onde são formuladas, pensadas e emanadas as regras que todos devem cumprir. Fortalecem-se por estarem juntas, mas dependem de decisões de um espaço de deliberação, e isso as tira da concepção de redes, pois se há nelas concentração de poder, não há aí uma rede, conforme o nosso entendimento. A noção de rede remete, num primeiro momento, à noção de capturar a caça, pois objetiva capturar informações por meio das relações estabelecidas nas redes sociais. E esse mesmo enfoque é acentuado por CAPRA (2002), quando delinea a importância das redes organizacionais:

[...] na era da informação – na qual vivemos – as funções e processos sociais organizam-se cada vez mais em torno de redes. Quer se trate das grandes empresas, do mercado financeiro, dos meios de comunicação ou das novas ONGs globais, constatamos que a organização em rede tornou-se um fenômeno social importante e uma fonte crítica de poder. (p. 267)

Os vínculos sociais que as diferentes juventudes estabelecem em seus relacionamentos são plurais. As relações dos jovens são muito mais complexas, atualmente, e isso pode ser percebido se abandonarmos a perspectiva do que nos parece ser evidente e penetrarmos nos espaços sociais dos grupos juvenis. Importante considerar que a discussão sobre redes sociais de juventude pauta a discussão sobre a sociedade em que vivemos, uma vez que os jovens são

sujeitos dessa sociedade, independentemente das redes sociais às quais se vinculem, inclusive porque, geralmente, elas são produtos e colaboram na produção de nosso modelo de sociedade. Redes sociais e, sobretudo, redes sociais de juventude, são espaços para a vivência das diferenças.

Para ser incluyente e emancipatório, um processo de desenvolvimento necessita disseminar a capacidade de fazer política, quer dizer, precisa democratizar a política e o poder, portanto, uma rede social colabora para este processo, uma vez que prima pela horizontalidade numa ação que pressupõe o empoderamento dos sujeitos que a compõem.

Para qualquer atividade, necessariamente, teceremos uma teia de relações em todas as situações. Todas as nossas atividades dão origem a redes de relações e derivam da socialização humana. Estão aí o tempo inteiro e são elas que dão sustentação à nossa vida. Trata-se de um tecido de relações e interações que se estabelecem com uma finalidade e se interconectam por meio de linhas de ação, pensamentos, construção de conceitos. Os pontos de rede podem ser pessoas, instituições ou grupos, sendo sempre sujeitos da rede. Os novos desenhos de socialização que se gestam entre os jovens, moradores dos bairros periféricos das grandes cidades, surgem, sobretudo, da socialização no mundo da rua, suas esquinas e pontos de encontro, onde esses sujeitos ampliam relações de afeto, de desafeto e de lazer, enfrentam as estruturas da violência urbana e vivem, na luta pela sobrevivência, os confrontos diários com os aparelhos repressivos. No espaço da rua, buscam construir identidades coletivas e diversas modalidades de associação. Algumas formas de ação reúnem atividades expressivas e denunciam a exclusão social e cultural, a violência policial, e criticam a discriminação sofrida no mundo do trabalho, da moda, do lazer, da cultura, das relações de gênero, das relações raciais, das relações econômicas e no mundo da escola.

Entendemos que as redes de juventude, isto é, a disposição dos jovens para a vida em sociedade, desenvolvendo sua urbanidade, será saudável quanto mais se desenvolver o sentimento coletivo da solidariedade social e o espírito colaborativo entre os jovens, uma vez que os jovens de que falamos não estão juntos por estar, as redes das quais fazem parte não são apenas uma forma de convivência, não estabelecem uma relação por ela mesma, mas pelos identificadores que os unem. Daí, entendermos que programas, projetos, ações ou políticas que visem tirá-los das “ruas” estão na contramão da construção de uma sociedade desejável. Em geral, as políticas que embasam essas ações são calcadas na concepção de que os problemas estão na “rua” e de que não se possa confiar nos jovens. Imagina-se que, diante da necessidade de uma escolha entre o que lhe for oferecido pelas “ruas” e o que lhe for fornecido por direito pelas instituições que frequenta, o jovem optará pelo crime, pela marginalidade, pela infração. Brincamos muito na “rua”, na infância, e caminhamos muito por ela, na juventude. Avaliamos que a solução não pode ser privar o jovem da experiência da “rua”. Se há problemas e perigos nas “ruas”, devemos, então, tirar problemas e perigos das “ruas” e não tirar os jovens das “ruas”, pois lá eles constituem redes.

O que unifica todas as redes, desde a rede de jovens, passando pela rede dos atingidos por barragens até as redes das mulheres negras, as redes dos educadores e educandos da EJA e as redes dos defensores dos direitos

humanos<sup>120</sup>, é a forma como os sujeitos que as constituem se relacionam: em rede, o olhar que se tem sobre o mundo é, necessariamente, o das relações, das conexões. A rede social difere dos tipos tradicionais de organização social, pois, neles, o poder está sempre concentrado em apenas um ou em alguns poucos sujeitos ou numa parte do grupo. Por isso, uma rede opera por meio de um processo de radical desconcentração de poder. A rede é um conjunto dinâmico de elementos, por definição já empoderados, e que mantêm entre si relações de igualdade entre todos, e isso confere natureza de rede à rede.

Nessa perspectiva, redes de relações pressupõem, por trazer em si a horizontalidade como característica, serem relações onde não há subordinação, nem concentração de poder, nem individualismo. A não-existência de subordinação, aqui citada, refere-se ao fato de a comunicação nos processos horizontalizados ser dominada por todos os seus membros, de forma que qualquer um deles pode colocar informação em circulação. A comunicação acontece, então, em muitas direções, e seu fluxo é administrado e não controlado. Se não há como negar que os jovens, na sociedade atual, estão imersos no individualismo contemporâneo que pouco espaço daria para novas formas coletivas, colaborativas, associativas e solidárias de se estar no mundo. Mantê-los somente neste lugar é reafirmar a suspeição, a incredulidade, enfim, o olhar negativo quanto à capacidade de ação coletiva, de resistência ao que está posto e de articulação de outros modelos possíveis para a juventude. Buscamos, aqui, WITHAKER (1998), quando nos diz:

Uma estrutura em rede [...] corresponde também ao que seu próprio nome indica: seus integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais, diretamente ou através dos que os cercam. O conjunto resultante é como uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum dos seus nós possa ser considerado principal ou central, nem representante dos demais. Não há um 'chefe', o que há é uma vontade coletiva de realizar determinado objetivo. (p. 1)

---

<sup>120</sup> Estas são redes das quais fazemos parte. Disponibilizamos aqui seus contatos: [contruindoteias@grupos.com.br](mailto:contruindoteias@grupos.com.br) Redes de Juventudes; [www.mabnacional.org.br](http://www.mabnacional.org.br) Movimento Atingidos Por Barragem Nacional; [juventudebrasil@yahoogrupos.com.br](mailto:juventudebrasil@yahoogrupos.com.br); [controledemocratico@yahoogrupos.com.br](mailto:controledemocratico@yahoogrupos.com.br); [politicaegestao@grupos.com.br](mailto:politicaegestao@grupos.com.br) Rede Nacional de ONGs; [forumejamg@marista.edu.br](mailto:forumejamg@marista.edu.br) Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Minas Gerais; [www.forumejabrasil.org.br](http://www.forumejabrasil.org.br) Fórum de Nacional de Educação de Jovens e Adultos; [agenteculturaviva@minc.org.br](mailto:agenteculturaviva@minc.org.br) Rede Nacional dos Pontos de Cultura que trabalham com a Ação Agente Cultura Viva; [forumjuventude@yahoogrupos.com.br](mailto:forumjuventude@yahoogrupos.com.br) Fórum de Entidades e Movimentos Juvenis da Região Metropolitana de Belo Horizonte; [juventudenegraefavelada@grupos.com.br](mailto:juventudenegraefavelada@grupos.com.br) Movimento da Juventude Negra e Favelada de Belo Horizonte; [fpmgediveracial@yahoogrupos.com.br](mailto:fpmgediveracial@yahoogrupos.com.br) Fórum Permanente de Diversidade Racial.

Nota-se que as redes sociais emergem, nos últimos anos, como a manifestação cultural de uma nova forma de pensar, de construir o conhecimento, de conhecer e de fazer política. Expressam, portanto, um padrão organizacional capaz de expressar, em seu arranjo de relações, as idéias políticas, culturais, pedagógicas e econômicas inovadoras, nascidas do desejo de apontar alternativas a situações vividas em nosso modelo social, visto como responsável pela organização humana com viés hegemônico e predatório. Como as redes se inspiram no pensamento sistêmico, tais alternativas priorizam valores, pensamentos e atitudes diferentes daquelas calcadas na tendência auto-afirmativa e competitiva. O diferencial das redes sociais das quais presenciamos a formação atual é seu aspecto colaborativo. O diferencial das redes sociais acessadas pelos jovens pobres, dos quais tratamos em nossa pesquisa de doutoramento, é seu aspecto de construtoras de estratégias que burlem a negação de acessos a direitos, pois, na maioria das vezes, eles e elas não apresentam dificuldades para dominar as novas tecnologias e as novas mídias. Encontram dificuldades, sim, em acessá-las!

Uma destas estratégias, encontrada pelos jovens pobres, é o telecentro comunitário ou público. Entretanto, cada experiência é única, com desafios e potenciais próprios. Assim, não há uma “fórmula” para os usos individuais e coletivos do espaço de um telecentro. A dinâmica da rede se faz e refaz pautado em cada comunidade onde um telecentro é instalado, trazendo uma forma original de ação em inclusão digital, já que as habilidades, no trato com a informática e as novas tecnologias, são desenvolvidas a partir das demandas e necessidades de cada comunidade e das decisões sobre quais mídias serão desenvolvidas, por quê e para quê. Esse processo torna possível a criação participativa de uma auto-imagem positiva dos envolvidos, contribuindo com processos de consolidação de novas identidades. Entretanto, os sujeitos levam para a rede os mesmos princípios de agregação com os quais se organizam no cotidiano, isto é, os valores que nos agregam fora são os mesmos que nos reúnem dentro da rede.

Apesar de as redes sociais não serem espontâneas nem naturais, uma vez que existe uma intencionalidade nas relações e em seus objetivos, elas possuem dinâmica própria, que permite que se sustentem e se auto-produzam. As redes sociais têm princípios constitutivos que representam os valores e os objetivos compartilhados e que definem a identidade da rede e, conseqüentemente, dos sujeitos que a compõem. Assim, são criadas redes para discutir questões as mais diversas, diferentes, antagônicas, criativas possíveis e inimagináveis, assumindo uma variedade enorme de configurações. Observa-se que, para acionar uma rede, implantá-la e sustentá-la na dinâmica das relações, é necessário construir princípios que norteiem sua gestão e as relações entre os

sujeitos que a compõem, de forma a garantir a horizontalidade. Esses princípios objetivam evitar a reprodução de práticas características de organizações verticais onde a não concentração do poder, o estímulo a multi-lideranças e o espírito colaborativo não fazem parte das concepções e das práticas priorizadas. Objetivam, também, incentivar concepções e práticas voltadas ao desenvolvimento do reconhecimento da diversidade e à atuação coletiva e propositiva dos sujeitos que integram tais redes, sem que estes abram mão de suas identidades individuais, contribuindo para a internalização desses princípios. Observa-se, entretanto, que nelas há conflitos, e que a própria busca de solução para as situações conflitivas caracteriza uma atividade da rede e a presença nela dos seres humanos.

#### **4.5.2 Redes virtuais e redes humanas**

O desenvolvimento da comunicação mediada por computadores, facilitou a formação de redes sociais, pois estas sempre dependeram de meios de comunicação eficazes para manter seus membros em contato constante. Com o surgimento da internet, aconteceu uma potencialização dessa habilidade humana, e surgiram várias organizações sociais em rede. Essas organizações variam, desde movimentos políticos e sociais, até redes de relacionamentos pessoais e funcionam com base em *sites*, fóruns, *blogs* ou listas de endereços eletrônicos.

O sentimento de que a sociedade do início do século XXI já não se organiza mais conforme parâmetros convencionais de localidade, parentesco, vizinhança, contato físico, etc. é recorrente. Esse sentimento aparece nas reflexões que surgiram, de fato, ao mesmo tempo em que se desencadeava uma profunda revolução nos meios de comunicação, gerando uma mudança determinante na forma de interação entre as pessoas, no modo como cada uma poderia interagir e estar em contato com outras ao seu redor. Vivenciamos isto hoje, com o surgimento do ciberespaço, com a multiplicação das ferramentas de colaboração *on-line*, com as tecnologias de comunicação móvel se integrando às mídias tradicionais, e o resultado mais conhecido de todo esse processo são as comunidades virtuais. Destaca-se que o caráter transitório dessa nova forma de se relacionar, por ser desprendida de tempo e espaço, baseada muito mais na cooperação e trocas objetivas do que na permanência de laços. E isso tudo só foi possível com o apoio das novas tecnologias de comunicação.

Enfim, as redes sociais possibilitam a fluência de idéias e informações por meio de associações humanas no ciberespaço, e isso nos força a pensar, diferentemente, a maneira como nos organizamos em grupos e comunidades até este momento da história da humanidade. Nota-se que a juventude organiza-se em redes, e um dos motivos desse comportamento é o fato de a socialização da juventude, em especial a dos jovens pobres, residentes nas periferias, ser marcada pela ausência total de redes de proteção que derivem de políticas públicas entendidas como direito.<sup>121</sup> As falas que se seguem são de jovens estudantes pobres entrevistados:

*Senegal: Foi na aula do Gana que eu aprendi onde tem teatro, cinema, música e dança '0800'<sup>122</sup>. Se ele não trouxesse aqueles papezinhos de propaganda e não desse força prá gente ir... Ele levou a gente lá prá ver o filme da matéria que a gente estava estudando. Toda mão ele traz mais papéis sobre lugares legais e eu já fui quatro vezes nesses lugares. Sério!*

*Togo: Ele ensinou também onde tem telecentro e uma lan house baratinha aqui perto. Eu fiz meu e-mail de lá. Rsrrsrsrs*

*Níger: Foi com as aulas do Argélia que eu fiquei sabendo de umas coisas que a Prefeitura faz. (...) Ah... por exemplo, que tem oficinas de coisas legais no Parque da Lagoa do Nado<sup>123</sup>, que tem cursos na Biblioteca de Jovem<sup>124</sup>, que tem oficinas no Posto de Saúde que ensina a cuidar do corpo e da saúde.*

*Gabão: Eu não sabia que tinha lugares de deixar o currículo prá procurar emprego. Foi a Naníbia que trouxe e mostrou prá nós os lugares, os tipos de emprego, os salários como é que estão. Ela ensinou a gente a procurar no jornal também. **Ela trazia o jornal da casa dela e a gente via, mas agora tem um projeto de jornal na escola e a gente pode ver todo dia se quiser. Por isso, que, prá mim, a aula dela é diferente, sabe?***

<sup>121</sup> Para explicitar o que chamamos rede de proteção, passamos a relatar um fato ocorrido em Belo Horizonte, envolvendo um jovem negro morador de periferia, um policial e uma ausência de política pública. O Anexo 5 (p.391) traz o texto de uma das correspondências encaminhadas à autoridade estadual competente. Reforçamos que, até o final de janeiro de 2007, nenhum responsável foi punido. Somente o jovem vitimizado teve, até aqui, perdas financeiras e afetivas.

<sup>122</sup> Gratuito.

<sup>123</sup> O Parque Municipal Fazenda Lagoa do Nado foi criado a partir de uma mobilização da comunidade local, que se uniu para transformar a antiga Fazenda Renné Giannetti em um espaço com atividades voltadas para o meio ambiente e para a cultura. O Parque fica na rua Ministro Hermenegildo de Barros, 904, Itapoã. (31) 3277.7321/7883. [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)

<sup>124</sup> Referência à Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte - BPIJBH. Criada em 1991, possui um acervo de mais de 20 mil títulos, além de brinquedoteca, gibiteca e o teatro "Maria Clara Machado". Seu acervo compõe-se de livros, revistas, jornais, discos, fitas de vídeo, brinquedos e jogos. Com o objetivo de estimular nos jovens o hábito da leitura, a pesquisa, o conhecimento e a criatividade, a BPIJBH funciona como um laboratório permanente de pesquisa documental e incentivo à leitura na área da literatura infantil e juvenil. (31) 32778580. [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br).

Camarões: *Nó!!! Os direitos que eu sei que eu tenho hoje eu aprendi todos na aula da Angola. Ela conversa de tudo com a gente e põe a gente prá fazer trabalho e prá pesquisar. Ela trouxe um cara aqui do... tipo um sindicato de estudante<sup>125</sup> (...) Isso mesmo! E ele explicou tudo sobre a carteirinha de estudante e quem se ligou fez. Eu já usei duas vezes a minha! Também ela foi num vereador que faz campanha aqui no bairro e conseguiu um ônibus prá gente fazer excursão já umas quatro vezes. Ela já falou que não vota nele, mas que isso é direito da gente. (...) A gente andou pela cidade quase que toda. **Eu vi lugares que eu nem sabia que tinha aqui em Belo Horizonte, Analise. A gente quase não sai do bairro, né? Passagem de ônibus é muito caro.***

Essa é uma das características de um quadro social que desfavorece o exercício de escolhas culturais alternativas que rompem com o isolamento social desses jovens, favorecendo, nessa perspectiva, a ampliação de seus relacionamentos com outras redes sociais. Por outro lado, a sociedade da informação, cuja linguagem principal é a imagética, provocou e foi resultado de rupturas no padrão linear, tornando possível fazer *“tudo ao mesmo tempo agora”*<sup>126</sup>. Esse tempo, marcado por ritmos que exigem adaptação e flexibilidade, às vezes, se contrapõe ao tempo interior. Sobre esta questão, a interlocução com MELUCCI (1992) é esclarecedora:

As diferenças entre os tempos internos e os tempos sociais não são uma novidade das culturas. Mas nas sociedades do passado, a relativa homogeneidade e a lentidão das mudanças garantiam uma certa integração entre a experiência temporal subjetivamente vivida e as definições do tempo reguladas socialmente. (p. 14)

O que hoje se constitui desafio para os jovens é encontrar os fios que lhes permitam a tessitura do desenho de suas opções, dentre as possibilidades que lhes são ofertadas, construindo a possibilidade de vivenciar a diversidade, a mudança e a diferença, sem que se percam. Nota-se que conviver em tempos calcados na fragmentação, na descontinuidade e no individualismo traz efeitos que dificultam ao extremo o trânsito para o mundo adulto. Os desafios para a construção de identidades fortalecem-se e fazem com que a vivência de redes virtuais, encontros eletrônicos e relacionamentos digitais constituam-se, enquanto possibilidades culturais que alargam o espaço social dos jovens, fazendo dele o mundo inteiro. Entretanto, como citamos no início deste subitem,

<sup>125</sup> Referência a uma entendida estudantil secundarista.

<sup>126</sup> Título do álbum do conjunto "Titãs" que traz como letra durante todo o tempo de exibição a alternância entre as frases "Uma coisa de cada vez" e "Tudo ao mesmo tempo agora", buscando retratar a possibilidade da convivência harmônica entre o que parece antagônico.

os jovens estudantes com os quais conversamos nesta pesquisa sofrem também a negação do direito à vivência dessas redes virtuais, desses encontros eletrônicos e desses relacionamentos digitais, na construção de sua identidade.

Nota-se que essa redefinição do conceito de espaço e de tempo propicia à juventude a alteração do sentido do grupo, do coletivo, e o sentimento de pertença a um determinado grupo pode se tornar uma escolha temporária e variável. Importante destacar que essa variedade de escolhas não pressupõe a abertura de todas elas a todos os jovens. A situação juvenil, atualmente, se caracteriza por contratempos, incertezas e impossibilidades. A construção de metas para um futuro não é o que fundamenta a ação dos jovens. Esse mobilizador é o seu engajamento em questões próprias do presente. Portanto, ao falarmos em participação juvenil, não mais devemos ter em mente um bloco homogêneo mensageiro de um plano único de futuro e de ação coletiva. A juventude ainda ferve, porém os caminhos e as experiências são muito diversos.

Entretanto, ainda encontramos exemplos de redes humanas mediatizadas pelos interesses comuns como a cultura, a juventude e as políticas públicas que estabelecem interlocução não necessariamente midiática. Citamos o caso da Rede de Agentes Culturais Juvenis D-vEr.CidaDe Cultural<sup>127</sup>. Segundo a jovem autora Claudinéia COURA<sup>128</sup> (2005),

Assim, foram selecionados grupos culturais da Região Metropolitana de Belo Horizonte que tiveram, como representantes no projeto, dois de seus membros, o que somou um total de 40 jovens participantes, residentes de 15 bairros diferentes. Houve uma tentativa de contemplar as várias expressões culturais como dança (dança afro, *break* e dança de rua), grafite, congado, mídia alternativa (rádio e *fanzine*<sup>129</sup>),

<sup>127</sup> O Grupo D-vEr.CidaDe constituiu-se a partir do Programa Observatório da Juventude da UFMG, vinculado à Faculdade de Educação e coordenado pelos professores Juarez Dayrell e Nilma Lino Gomes. O programa que, desde 2002, trabalha com a temática juvenil, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão, desenvolveu o projeto intitulado Formação de Agentes Culturais Juvenis tendo como objetivo potencializar, através de formação, as ações já desenvolvidas em comunidades por jovens inseridos em grupos culturais.

<sup>128</sup> Procura-se, neste trabalho, possibilitar que alguns jovens representantes de diferentes juventudes tenham sua visibilidade identificada, a partir da citação bibliográfica e do diálogo com produções desses e dessas jovens, na construção deste texto. O que se pretende é colaborar para que esses sujeitos sejam lidos, vistos e ouvidos, ao apresentarem suas próprias questões, e que não sejam representados pautados em medos e em esperanças de pessoas não mais jovens. Nessa perspectiva, utilizaremos na composição deste trabalho citações que expressem concordâncias, discordâncias e outras visões de autores jovens sobre os temas de que tratamos.

<sup>129</sup> *Fanzine* é um jornal alternativo que busca expressar e veicular questões que não estão postas nas grandes mídias. Ele é geralmente produzido de forma artesanal de modo a não

música (*rap, funk e rock*), teatro, percussão, capoeira, além de absorver grupos ligados a temáticas específicas como a questão racial<sup>130</sup>. (p. 48)

Consistindo na oferta de uma formação que promovesse, nos participantes, as ações necessárias para buscar financiamento através da elaboração de projetos de intervenção em suas comunidades, o projeto era desenvolvido de segunda a quinta-feira no Centro Cultural da UFMG e contava com aulas de expressão corporal, leitura e produção de texto, elaboração de projetos e discussões temáticas que abordavam assuntos como cultura e gestão cultural, raça e etnia, identidade, gênero e sexualidade, capitalismo, participação etc. Ainda de acordo com COURA (2005),

[...] os jovens eram incentivados a participar de eventos culturais e políticos e palestras. Havia uma necessidade de fazer com que os jovens circulassem mais pela cidade. Apesar de trabalharem com a cultura, houve jovens que experimentaram, pela primeira vez, o contato com salas de cinema, teatros e galerias de arte. Houve outros que nunca tinham ido à UFMG. E ainda aqueles que não sabiam andar pelo centro da cidade, porque, devido às dificuldades financeiras para se deslocarem de seus bairros, não tinham o costume de saírem de suas comunidades. Durante todo o processo de formação, foi discutido e vivenciado, com muita veemência, o acesso à cidade e à apropriação de espaços, outrora, não freqüentados pelos jovens. (p. 49)

É ainda o texto desta jovem cientista social que nos remete às muitas possibilidades de redes de juventude, quando nos relata o processo de elaboração identitária pelo qual os jovens participantes do projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis passaram.

Estimulado pelo Observatório da Juventude, no último ano de formação, os jovens participantes tomaram para si uma identidade de grupo e acabaram tendo a necessidade de criar um nome para aquele coletivo que agregava outros coletivos distintos. Foi pensando na variedade de linguagens artísticas, no tipo de atuação sócio-política e na forma de inserção na cidade que os jovens criaram o nome D-vEr.CidaDe Cultural Rede de Agentes Culturais Juvenis. (COURA, 2005, p. 50)

---

onerar o custo de sua produção. Ele foi criado na década de 80 por bandas alternativas que queriam manifestar suas idéias e opiniões.

<sup>130</sup> Os grupos participantes foram: DMHC – Defensores do Movimento *Hip Hop* de Contagem, Gíria Geral, Pêlos de Cachorro, Tambolelê, Meninos do Morro, Comunidade dos Arturos, NUC – Negros da Unidade Consciente, Grupo Teatral Novas Raízes, Aliança Taquaril, Aruê das Gerais, Associação Cultural de Capoeira Angola Aruanda, Dialeto Cultural, Aliança Mineira de *Hip Hop*, UFAF (União Faz a Força), Equipe *Moon*, Movimento Juventude Negra e Favelada e Rádio União.

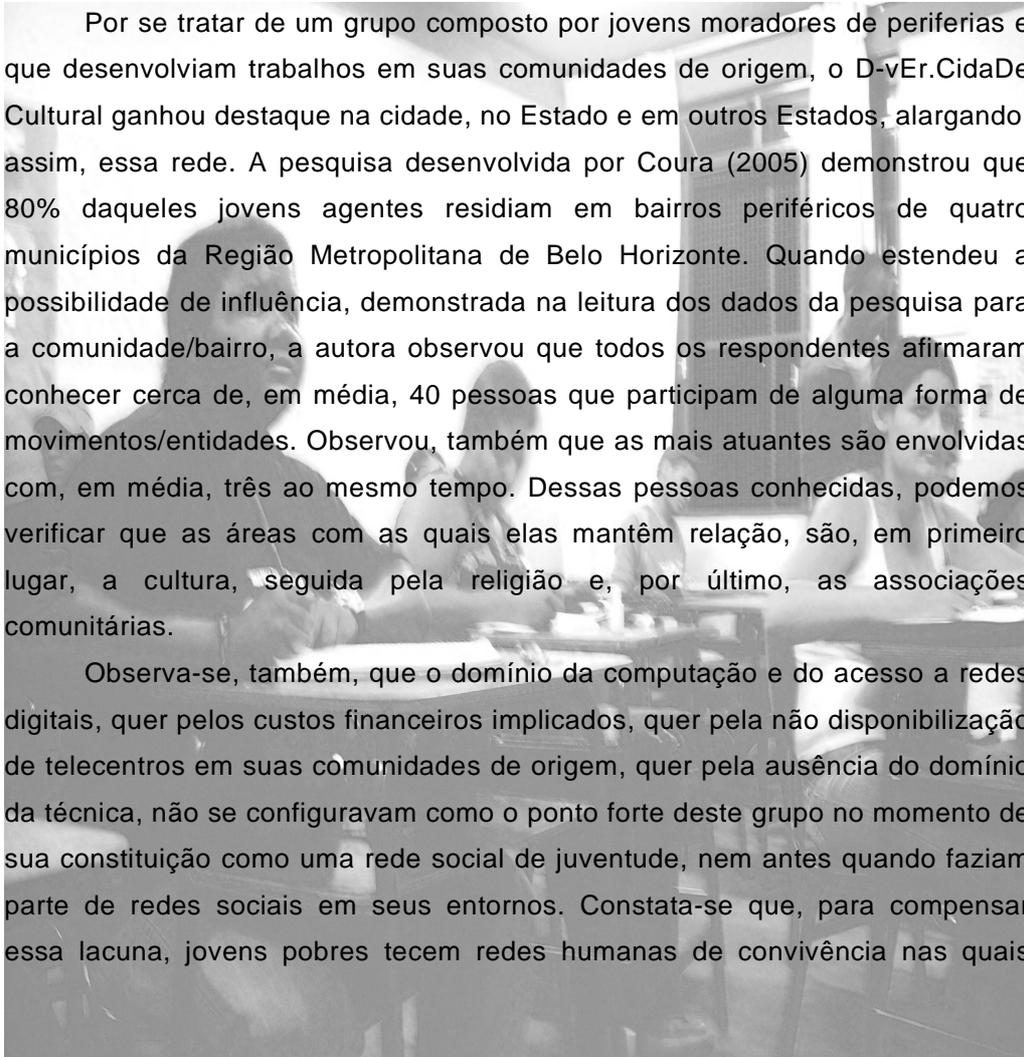
De acordo com o olhar de COURA (2005), esta rede se caracterizava por três aspectos, a saber:

[...] primeiro o fato de que o grupo primava pela diversidade cultural, segundo porque ele queria expressar a forma como os jovens, no caso de periferia, viam a cidade e se relacionavam com ela e, por último, o fato de que o jovem, tomado como um cidadão e como um ator político tinha um dever para com a cidade de forma a buscar a sua melhoria. (p. 50)

Observamos que a vontade dos participantes do projeto de continuar um trabalho conjunto para além do Formação de Agentes Culturais Juvenis, foi intensificada com a constituição de um nome para o grupo. Em 2003, todos os jovens agentes culturais participaram do 3º Fórum Social Mundial, em Porto Alegre. E, ali, fortaleceram-se os laços e os nós dessa rede e criaram-se outros com outras redes juvenis que já se articulavam em outros espaços. A formação dos agentes para a discussão sobre políticas públicas da juventude se consolidou a partir daquele evento.

Por se tratar de um grupo composto por jovens moradores de periferias e que desenvolviam trabalhos em suas comunidades de origem, o D-vEr.CidaDe Cultural ganhou destaque na cidade, no Estado e em outros Estados, alargando, assim, essa rede. A pesquisa desenvolvida por Coura (2005) demonstrou que 80% daqueles jovens agentes residiam em bairros periféricos de quatro municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Quando estendeu a possibilidade de influência, demonstrada na leitura dos dados da pesquisa para a comunidade/bairro, a autora observou que todos os respondentes afirmaram conhecer cerca de, em média, 40 pessoas que participam de alguma forma de movimentos/entidades. Observou, também que as mais atuantes são envolvidas com, em média, três ao mesmo tempo. Dessas pessoas conhecidas, podemos verificar que as áreas com as quais elas mantêm relação, são, em primeiro lugar, a cultura, seguida pela religião e, por último, as associações comunitárias.

Observa-se, também, que o domínio da computação e do acesso a redes digitais, quer pelos custos financeiros implicados, quer pela não disponibilização de telecentros em suas comunidades de origem, quer pela ausência do domínio da técnica, não se configuravam como o ponto forte deste grupo no momento de sua constituição como uma rede social de juventude, nem antes quando faziam parte de redes sociais em seus entornos. Constata-se que, para compensar essa lacuna, jovens pobres tecem redes humanas de convivência nas quais



elaboram projetos que objetivam dar-lhes visibilidade, por meio de geração de renda, da projeção social, da inclusão, do fim da negação de seus direitos.

#### 4.6 Juventude e trabalho

*E aos treze anos de idade  
Eu sentia todo o peso do mundo em minhas costas  
Eu queria jogar mas perdi a aposta  
Eu trabalhava feito um burro nos campos  
Só via carne se roubasse um frango  
Meu pai cuidava de toda a família  
Sem perceber segui a mesma trilha  
Nando Reis e Sérgio Britto ( 1992)*

E, em meio aos contratempos, incertezas e impossibilidades, encontramos as instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização dos jovens, tais como: família, escola, igreja e trabalho, passando por mutações, composições e recomposições profundas, onde paradigmas anteriores estão se esgotando e ainda não se consolidaram os novos. Constatam-se, em nível mundial, mudanças nos padrões da organização do trabalho, que alteram as formas de se relacionar dos jovens com o mundo do trabalho. E essas mudanças repercutem nas relações juventude e escola, devido ao fato de alterar as expectativas, as motivações dos jovens em relação à escola. Nossa pesquisa de campo revelou-nos a importância do estudo da temática juventude e trabalho, na medida em que ouvimos daqueles jovens pobres as razões pelas quais estão estudando, e essas trazem muitas reflexões. A passagem bem sucedida pela instituição escolar, isto é, o direito ao acesso, à permanência e à partilha de saberes, significa, para eles e para elas, a única possibilidade de ascensão social que vislumbram. Isso se percebe quando nos dizem:

*Nigéria: [...] em vez de estudar eu já ia trabalhar direto, porque a gente que é pobre não pode perder tempo. Mas aí eu pensei e resolvi e fui também estudar. Porque aí eu posso ser outra coisa melhor que isso. Também que pode ajudar em casa e tal. Em vez de trabalhar direto eu decidi estudar de noite e trabalhar de manhã, num bico, né?!*

*Tanzânia: [...] um negócio assim qualquer. Trabalhar assim prá fazer um biquinho aqui, um biquinho ali. Qualquer coisa só prá ter como eu comprar o que eu quero comprar, o que eu precisar comprar e não ficar dependendo de ninguém.*

Burundi: *Eu queria estudar, formar... Queria ter assim uma profissão boa, uma profissão legal que eu pudesse ajudar a minha família também. Por isso que eu .... É, eu tô aqui prá isso.*

Gabão: *Assim, eu quero trabalhar e adquirir minhas coisas com meu próprio dinheiro, entendeu? Acho legal a gente aprender isso, porque mais tarde a gente fica sozinho na vida. Eu acho que a gente não precisa ficar dependendo de todo mundo, não! Se você foi à escola, se estudou, se formou, você é capaz, você consegue aquilo que você quer. E sem a escola isso não vai rolar!*

Ouvimos, com frequência, expressões que indicam a crença desses jovens estudantes pobres no fato de a escolaridade garantir, ou, pelo menos, promover a ascensão social. Expressões como as que se seguem evidenciam a relação que fazem entre a escolaridade e a melhoria de suas condições de vida.

Etiópia: *Eu tenho que ser boa coisa na minha vida, algum dia, sabe? Por isso que eu preciso estudar muito.*

Zinábue: *Prá ser alguma coisa na vida, você estuda e vai a luta!*

Costa do Marfim: *Aí eu percebi que eu tinha que trabalhar e estudar! Então, o meu futuro seria com base nas duas coisas. Então, não adiantaria nada eu trabalhar e não correr atrás do meu futuro através dos meus estudos. Aí eu pensei nisso... estudar!!!*

Guiné Bissau: *Eu voltei, porque eu pretendo entrar numa faculdade. É a coisa que eu mais quero na minha vida! É fazer faculdade.*

Sudão: *Eu voltei a estudar, porque, hoje em dia, o mercado de trabalho está muito exigente. Quem tem segundo grau é pouco. Não está tendo tantas vantagens assim de emprego. [...] pretendo fazer concurso na polícia, prova prá bombeiro, ou seja, tentar alguma coisa, entendeu? Tentar uma oportunidade melhor na vida, porque é o único jeito que tem. Sem... Hoje em dia prá gente arrumar um emprego mais ou menos o pessoal pede segundo grau completo, entendeu? Quem não tem não consegue. Posso ficar a vida inteira trabalhando, digo, ganhando mixaria, né? Sendo que eu posso tentar outras oportunidades melhores e que podem me ajudar e tal. Por isso voltei a estudar.*

Líbia: *Eu voltei, em 2005, com o sonho de formar, de ser alguém na vida. A gente que é pobre precisa estudar, porque sem estudo a gente não é nada.*

Quando, aos 17 anos de idade, fomos aprovada em concurso público municipal, assim como muitos outros e outras jovens daquele momento, sabíamos que isso significava ter o futuro garantido, com emprego fixo até a aposentadoria. Se o contrato social, que vigorava há 26 anos, perdeu sua

validade, a nova realidade político-econômico-social que pôs em marcha acelerada a globalização, deu origem também à crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica. O prestígio dessas instituições tem se debilitado pela perda de seu papel ordenador nesse modelo de sociedade. As dificuldades da sociedade atual para efetivar junto à juventude o cumprimento da promessa de seguir o itinerário família-escola-trabalho relativizam a cultura de cumprir etapas para alcançar emprego e salário, na idade adulta. Também a crença na mobilidade e na ascensão social, vinculada à maior escolarização, tem-se mostrado ilusória, quando discutida em relação à inexistência do pleno emprego. Buscamos ARROYO (2000b) para melhor explicitar nossa constatação:

Na medida em que nos tornávamos mais sensíveis a essa realidade, mais estreitos nos pareciam os vínculos entre nosso ofício de mestres, o papel da escola e nossas condições de vida e as condições de vida dos educandos. Mais sem-sentido nos pareciam os clássicos e repetidos vínculos entre escolarização e progresso, sucesso, riqueza, emprego... Mais enganosas nos pareciam as promessas que nos faziam e fazíamos aos educandos. (p. 239)

E ainda:

O discurso escolar das elites promete à infância popular que a escolarização lhes trará inexoravelmente o progresso, o emprego, uma vida melhor... Entretanto, apenas voltando seu olhar infantil e juvenil para seu entorno familiar e social perceberão que seus primos(as), irmãos(ãs) que com tanto sacrifício chegaram a alguma formatura não progrediram tanto quanto a escola lhes prometia. Estão no desemprego, subemprego, na sobrevivência a qualquer custo ainda que escolarizados. (p. 239)

Então, a escolarização, vista como garantia da ascensão social, é questionada pelos próprios jovens como nos aponta o depoimento que se segue:

Lesoto: *Eu voltei, em 2004, porque eu vi que é um sonho meu, ser alguém na vida. Eu acho que se com estudo a gente não tem uma coisa assim, por exemplo, uma profissão na vida, imagina sem ele! Então... estudar!*

Agora o ordenador é o mercado capitalista, e é esse mesmo ordenador que indica aos jovens a obrigatoriedade do consumo para a efetivação da identidade juvenil. A juventude passa a ser o ideal de adultos que desejam remoçar e de crianças que não agüentam esperar. Observa-se que a intenção de parecer jovem está acessível pela aquisição de objetos e de valores que

caracterizam o juvenil. Assim como citamos anteriormente, ao falar em juventude, na Grécia, o que predomina, quando se pensa a caracterização de juventude, atualmente, é a estética, num padrão de beleza próprio, porém imposto. Citando Dubet (2002), que analisa o processo de mutação da instituição escolar, quando queremos falar de todo o processo de mutação das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, lembramos que, também quanto à obrigatoriedade do consumo para a efetivação da identidade juvenil para jovens pobres.

Um dos desafios postos aos jovens, atualmente, diz respeito à dimensão socioeconômica, quanto ao processo de reestruturação da economia capitalista e à adoção de novas tecnologias. Em sua nova forma de organização, a produção capitalista é muito menos dependente de mão-de-obra, e demanda cada vez mais capacitação<sup>131</sup> e experiência profissional. Nesse momento, a juventude é vista como mão-de-obra que pode contribuir no processo do crescimento econômico. Essa visão gera a proliferação de políticas e programas voltados à incorporação do jovem pobre a um mercado de trabalho precarizado.

Evidencia-se que, diferentemente da promessa de relação vitalícia com a empresa, que a geração dos jovens nascidos nos anos 60 recebeu, atualmente não há emprego. Os que existem não durarão para sempre e o jovem é culpabilizado por não conseguir nem mesmo esse emprego. Um bombardeio sofrido pelos jovens, principalmente pelos pobres, é a difusão da noção de que quem está desempregado irá se empregar melhor se fizer a escolha acertada de competências para as quais deverá se capacitar. Não se encontra mais em programas oficiais o termo emprego, mas sim empregabilidade. Ora, empregabilidade está na esfera do individual. Não é mais um compromisso coletivo da sociedade, não é mais um direito. Em seu artigo 6º, a Constituição Federal de 1998 define a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados como direitos sociais. A Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1966, reconheceu a existência dos direitos sociais ao lado dos direitos individuais.

---

<sup>131</sup> Avaliamos que o termo capacitação não dialoga com uma concepção que entenda o trabalhador como sujeito de seu processo de formação e, por isso, o utilizamos neste contexto entendendo que a produção capitalista não o vê assim e que, portanto, este termo "capacitação" se adequa mais do que "formação".

Observa-se que a ideologia da empregabilidade aumenta sua eficácia, na medida em que os sujeitos jovens interiorizam que o problema do desemprego juvenil é de cada um deles, por não haver se capacitado nas competências necessárias. Assim sendo, esse é um problema resultante do nosso modelo econômico, da estrutura social em que vivemos e das relações de poder a que estamos submetidos. O que significava garantia de futuro para os jovens concursados em cargos públicos na década de 70 é o que a ideologia da empregabilidade pretende significar para os jovens de hoje. Este não é, entretanto, o objetivo do nosso estudo. Portanto, para não mais nos alongarmos, buscamos OLIVEIRA (2000a), quando a autora diz:

Diante da constatação de que ela (a educação) não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, portanto, de saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença na educação como elevador social cede à premência de formar para a empregabilidade. (p. 163)

Nota-se, entretanto, na contramão desse discurso, o crescimento significativo do número de jovens pobres, com idades cada vez menores, que trabalham com atividades dos mais diferentes tipos, para ajudar suas famílias a sobreviverem ou para mantê-las. A ideologia da empregabilidade entrediz aos sujeitos jovens que eles “escolheram” errado. É recorrente os jovens pobres assumirem a postura da culpa diante de fracassos e insucessos experimentados quando da busca por trabalho, por emprego, como se tal situação fosse decorrente de opção pessoal e não de uma das marcas perversas da lógica capitalista.

O trabalho precoce de crianças e de jovens pobres e a sua superexploração é uma das muitas conseqüências da destruição, imposta pelo modelo social capitalista, de um a um dos direitos sociais e civis conquistados pelas lutas sociais, ao longo de todo o século XX. Tais conseqüências fazem parte de uma proposta de organização do trabalho que “desgentifica”<sup>132</sup>, que violenta essas crianças e esses jovens em seu meio e em suas condições de vida, que produz a fome, que naturaliza o abuso da droga, a prostituição e o esgarçamento da vida.

---

<sup>132</sup> Sugerimos a leitura de *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, livro que, segundo Nita Freire, Paulo Freire escrevia quando nos deixou fisicamente, em 2 de maio de 1997. Em especial, sugerimos a leitura da Terceira Carta.

O trabalho torna-se, nessa perspectiva, um direito cada vez mais escasso<sup>133</sup>, e, quando o jovem pobre o encontra, em geral, apresenta baixo salário e qualidade precária. A ampliação do trabalho informal, dando lugar a ocupações temporárias e precárias e a uma relação emprego-salário cada vez mais instável, também é consequência perversa da expansão capitalista. Segundo ABRAMOVAY e CASTRO (2006c), “A grande maioria dos jovens ocupados ou desocupados responde não usufruir os direitos sociais previstos em lei. [...] Afirmam não receber benefícios de seus trabalhos 38,4% dos jovens” (p. 205).

Essa precarização atinge diretamente os jovens pobres de nossa pesquisa de doutoramento, ao localizarmos, nos dados colhidos, que 11 estavam desempregados; seis fazendo “bicos”, 22 trabalhando e cinco nunca trabalharam, nem procuram por emprego. Destes cinco, todos têm menos de 17 anos. Registramos ainda, e corroborando com o dado trazido por aquelas outras pesquisadoras, que, dentre os que trabalham, as profissões citadas foram: babá, cuidadora de idosos, manequim, faxineira, mecânico, pintor de automóveis, pintor de paredes, doméstica, trabalhador da construção civil, vendedora, *office-boy*, gari, carregador de supermercado, costureira, balconista, jardineiro, estofador de automóveis e jovem que trabalha por conta própria. Consideramos importantíssimo ressaltar que somente oito têm a carteira de trabalho assinada, o que equivale a 36% do total de 22 que estavam trabalhando. Além disso, dez dos que estavam trabalhando sem carteira assinada, isto é 45%, recebiam menos que um salário mínimo mensal. Dentre os desempregados, um deles fez alusão ao trabalho com o narcotráfico, mas, questionado, disse não querer falar mais sobre o tema; uma das moças foi citada por uma colega, em sigilo, como alguém que se prostituía. Não aprofundamos a questão, pois o relato não partira dela mesma.

A situação se agrava ainda mais quando, de acordo com as mesmas pesquisadoras,

Para 61,3% (16.428.451) dos jovens brasileiros que trabalham, as atividades que desempenham no trabalho não tem relação com aquilo que eles estudam ou estudaram. [...] Destaca-se que quase a metade dos jovens brasileiros (46,9%), o que representa 22.433.951 de indivíduos, está buscando trabalho. Desses, 48,2% (10.803.344) estão procurando trabalho há 6 meses.

<sup>133</sup> Segundo dados da Pesquisa Mensal de Empregos, realizada pelo IBGE em seis regiões metropolitanas do país, em abril de 2004, a taxa de desemprego dos jovens de 18 a 24 anos (26,5%) era mais que o dobro da taxa nacional (9%).

20,8% (4.663.555) procuram trabalhar entre 6 meses e 1 ano e 20,1% (4.506.109) de 1 ano e meio a 3 anos. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006c, p. 205)

A fala de um jovem entrevistado por nós reforça esse aspecto trazido por Abramovay e Castro (2006c), quando ele nos disse que:

*Burundi: O que eu aprendo aqui podia ser legal se servisse prá alguma coisa lá fora, né? [...] nem prá ser cozinheiro vai servir, porque até o jeito de medir que eu aprendo aqui é diferente lá no meu serviço. Aqui ensina de um jeito, quando a gente vai fazer lá o encarregado fala que a escola de hoje não ensina nada que preste.*

Devido à realidade em que vivem, os jovens não dispõem de recursos para se qualificarem profissionalmente, e, assim, permanecem inseguros num mercado de trabalho regido pela instabilidade e pela precariedade dos vínculos trabalhistas. Observa-se o agravamento desse quadro, pela ausência de políticas públicas concretas, que viabilizem, de fato, a inserção desses jovens no mercado de trabalho, por meio da garantia de seus direitos sociais.

O modelo fordista de que tratamos no capítulo anterior, sofreu, nas últimas quatro décadas, um esgotamento do padrão de acumulação do capital e deu aos poucos lugar a um novo padrão de regulação econômica que HARVEY (1993) chamou de "acumulação flexível" (p. 140). Esse movimento de reestruturação capitalista amplia os mecanismos de aumento da produtividade, enquanto acirra a concorrência, no âmbito dos processos produtivos, e intensifica o trabalho, provocando mudanças de ordem política, social, econômica e cultural.

Diante desse quadro, o recuo do Estado nas políticas sociais, inclusive ao solapar as conquistas das lutas sociais do século passado, contribui para a diminuição do número de empregos ofertados, e isso afeta a toda a sociedade. A exemplo de outras situações já mencionadas, como os jovens dão maior visibilidade a este problema, avalia-se que esse seja o segmento mais afetado. De fato, o aumento do desemprego e do subemprego, sobretudo entre os jovens, constituiu-se como uma preocupação crescente dos governos em geral. De acordo com nossa compreensão do que defendem Madeira e Rodrigues (1998), não apenas o desemprego, mas também a forma específica da sua inserção no mercado de trabalho, revela marcas da exclusão social a que estão sendo submetidos os jovens pobres. Sendo assim, a preocupação com questões como desemprego, fracasso educacional e dos problemas de ajustamento social da juventude, surgem como centrais na pauta de ação de alguns governos durante os anos 90.

É possível afirmar que, em muitos casos, espera-se, mesmo, que a escola promova a integração social dos jovens pobres, contribuindo para administrar os riscos de rupturas sociais em um contexto em que o Estado se encontra cada vez mais fragilizado e recuando. Há uma relativa preocupação em implementar políticas que visem a integração social e profissional dos jovens pobres, para evitar os riscos de rupturas sociais e econômicas inerentes aos processos de exclusão social dos mesmos no contexto das transformações

contemporâneas. Entretanto, a preocupação com a garantia do acesso dos jovens pobres a serviços da mesma qualidade, encontrada por aqueles pertencentes às classes médias e à classe alta, não se registra com efetividade.

Com o aumento da concorrência pelo acesso ao primeiro emprego e pela permanência no mercado de trabalho, os jovens pobres precisam optar pela aceitação de ocupações em condições desfavoráveis, precárias, algumas até fazendo lembrar o trabalho servil. Por isso, percebe-se a recorrência, entre eles, da tendência a investir mais na qualificação profissional e na escolarização, com vistas a adquirir uma maior condição de competitividade no mercado de trabalho. Pensar que a taxa de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos aumentou cerca de 33%, nos últimos dez anos, atingindo 82,4%, em 2003, e que a principal causa deste movimento é o aumento das exigências do mercado de trabalho, segundo o IBGE, mostra que o prazer de estudar inexistente no horizonte do jovem brasileiro como motivador do seu ingresso, da sua permanência e do sucesso de sua passagem pela escola. Os depoimentos doloridos que se seguem nos mostram que, como relatamos, também, em depoimentos anteriores feitos por eles e por elas, acreditam ainda na escola como mecanismo de ascensão social, no sentido de desfrutar de um mínimo de qualidade de vida, de alguma humanização:

*Egito: Querer vir pra escola, ninguém quer, que ninguém está doído, mas a gente precisa se não a dificuldade de hoje, vai virar fome amanhã!*

*Ruanda: Virar bacana eu sei que nunca vou virar, porque se nasceu pobre vai morrer assim. O que eu quero é melhorar pelo menos um pouquinho. Aquele dia, você perguntou meu sonho: sair do serviços gerais e ir pro balcão. E pra isso eu preciso estudar mais!*

Mesmo aumentando, significativamente, o número de jovens matriculados nas escolas na Educação Básica, ainda assim é grande o número dos que não estão estudando, representado por 17,62%. O principal motivo para o abandono da escola, nessa faixa etária, é o surgimento de uma oportunidade de trabalho para 25% dos rapazes e a gravidez para 25% das moças, segundo pesquisa desenvolvida pela Unesco. De acordo com Leonardo de Castro Pinheiro<sup>134</sup>, (2002), pesquisador daquela entidade, o aumento na taxa de escolaridade, nos

---

<sup>134</sup> Sugerimos a leitura de ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. Juventude, violência e vulnerabilidade na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002.

últimos anos, pode ser explicado pela implementação de políticas públicas que asseguram vagas no Ensino Fundamental para os adolescentes. Por outro lado, nem sempre o ambiente escolar está preparado para receber esse novo contingente de estudantes, o que resulta em frustração e não-continuidade dos estudos nos anos posteriores. Além disso, os altos índices de desemprego explicam a grande preocupação dos jovens com o assunto. Mesmo quando o interesse dessas pessoas é com a sua formação educacional, isso também está relacionado à obtenção de um bom emprego, pois, para 37% dos jovens, o trabalho é o assunto que mais interessa, perdendo somente para a educação. O emprego, com 38%, é o problema que mais preocupa, perdendo somente para a violência. A autonomia financeira e a elevação da auto-estima também estão entre as razões que colocam o trabalho no centro dos interesses juvenis. Entretanto, segundo o site da Rede ANDI, conforme a PNAD(2002), 63% da população entre 18 e 24 anos ainda não concluíram o Ensino Médio.

Por sua vez, o mercado de trabalho apresenta uma diminuição do acesso aos postos assalariados e uma elevação dos segmentos autônomos. De 1980 para 1997, cresceu quase três vezes o desemprego juvenil, sendo duas vezes superior ao desemprego total. No caso da Região Metropolitana de BH – RMBH, em março de 2000, a taxa de desemprego total era de 18,1%, sendo 47,1% na faixa de 10<sup>135</sup> a 17 anos, e 26,8% de 18 a 24 anos. Esses índices apresentam uma tendência crescente, desde 1996, quando estavam em 34,7% e 19,2%, respectivamente. (Fundação João Pinheiro, 2000)

A maior escolarização representa uma promessa de ingresso em melhores postos de trabalho, que quase nunca é cumprida em nossa sociedade. A pesquisa "Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas"<sup>136</sup> mostra que o trabalho, assim como a educação, a violência e a desigualdade social são as questões que mais mobilizam a juventude, atualmente, no Brasil. Políticas públicas promotoras de maiores oportunidades profissionais foram apontadas, de forma recorrente, como necessidade da juventude. Nas palavras da banda de reggae Cidade Negra "Desci pro asfalto,

---

<sup>135</sup> Novamente manifestamos nossa estranheza com o fato de crianças serem computadas nos cálculos para avaliar índices de desemprego.

<sup>136</sup> A referida pesquisa foi realizada em sete regiões metropolitanas e no Distrito Federal, de julho de 2004 a novembro de 2005, foi coordenada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE – e pelo Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais – Polis, em parceria com uma rede de instituições e apoiada por uma entidade canadense, o Centro de Pesquisas para o Desenvolvimento Internacional.

subi na vida, e depois vi que a intenção da autoridade não resume nada aqui!" De acordo com Paulo Carrano, particularmente para os jovens pobres, a inserção no mundo do trabalho é incerta. CARRANO (2006) diz também que o trabalho ofertado não aponta, na maioria das vezes, para a possibilidade de início ou de progressão numa carreira profissional para os jovens cariocas. Esse pesquisador<sup>137</sup> destaca que:

Os baixos níveis de renda e de capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação das necessidades para a maioria das pessoas jovens. Isso demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum institui como o modelo de jovem universal: que se libera da necessidade do trabalho para poder se dedicar aos estudos, ao associativismo e ao lazer. (CARRANO, 2006, p. 5)

Segundo De Tommasi e Brandão<sup>138</sup> (2006), que formavam a equipe responsável pela mesma pesquisa na Região Metropolitana do Recife, para os jovens daquela região as condições de pobreza e exclusão são bem mais agudas que nas outras regiões pesquisadas. Pela leitura que fizeram dos dados da pesquisa, observaram que os jovens apresentam demanda por acesso a trabalho digno, principalmente, para aqueles e aquelas que ainda não vivenciaram uma experiência profissional. De acordo com os pesquisadores, os jovens do Recife afirmaram que "o trabalho não é associado somente à sobrevivência, mas também à realização pessoal". Os sociólogos destacam, ainda, a discussão sobre o tema do voluntariado que identificou aspectos negativos e positivos desse caminho tão próximo da realidade dos jovens

---

<sup>137</sup> Pesquisador da temática juvenil, que integrou a equipe técnica desta pesquisa e coordena o Observatório da Juventude da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: [www.uff.br/obsjovem](http://www.uff.br/obsjovem). Acesso em: 12/01/2006.

<sup>138</sup> Livia De Tommasi e Marcílio Brandão são pesquisadores da temática juvenil e integrantes do Projeto Redes e Juventudes, que é uma proposta de criação e articulação de uma rede entre cerca de 25 projetos que realizam ações com jovens e estão sediados, em sua maioria, no Nordeste do Brasil. Surgiu em abril de 2002, como uma iniciativa da Fundação Kellogg, para dar suporte aos projetos que ela financiava, especificamente no que diz respeito à temática de juventude. A coordenação está localizada no Recife, na sede de *The Save the Children Found*. Segundo o site [www.redesejuventudes.org.br](http://www.redesejuventudes.org.br) seus objetivos são o fortalecimento mútuo, a disseminação das ações e a intervenção nas políticas públicas, tendo como princípio norteador os jovens como sujeitos de seus direitos. A proposta de trabalho é fortalecer atores com capacidade de intervenção na definição dos direitos dos jovens e na formulação e execução de políticas que implementem esses direitos. Com base no princípio de aprender pelas práticas (o "aprender fazendo"), querem favorecer a troca de experiências, de metodologias e de tecnologias entre os projetos, criando oportunidades de reflexão e de trabalho conjuntos que permitam construir, a partir das práticas, uma visão comum que oriente o trabalho com jovens. Com esse intuito, organizam e realizam seminários e oficinas para refletir sobre as práticas e aprender com elas, compartilhando saberes, desafios e aprendizagens.

pobres. Citam, ainda, a fala bastante esclarecedora de um dos jovens envolvidos na pesquisa, quando ele diz que:

eu acho que o voluntariado é um trabalho muito importante, sem os voluntários muita coisa no Brasil estaria parada, mas a gente não pode fugir à questão política, porque se nós não procuramos os nossos direitos, não vão ser os outros que vão nos ajudar. (DE TOMMASI; BRANDÃO, 2006, p. 24)

Os pesquisadores ainda nos esclarecem que “foi também significativa a identificação das responsabilidades do Estado no enfrentamento das situações de exclusão e desigualdade vividas” (DE TOMMASI; BRANDÃO, 2006, p. 25).

Pochmann (2004) recorda os resultados obtidos pelas classes trabalhadoras com o avanço histórico das lutas sociais e políticas por meio da redução da exploração das condições de trabalho no século XX. Os trabalhadores saíram, então, de uma jornada de 16 a 18 horas de trabalho diário, sem descanso semanal, sem férias, sem feriados, sem aposentadoria, com a permissão do ingresso aos cinco ou seis anos de idade, num tempo de vida humana que se consumia em 70% com o trabalho, uma vez que a média de vida era de 30 anos. Para Pochmann (2004), em seis décadas de lutas sociais, dos trabalhadores na sociedade capitalista, foi conquistada a redução de mais da metade do tempo de trabalho em relação ao tempo de vida. Entretanto, esse professor da Universidade Estadual de Campinas, chama a atenção para o fato de essa diminuição do tempo de trabalho não ser sinônimo de ampliação do tempo livre. POCHMANN (2004) afirma:

Pelo contrário, com a urbanização das atividades econômicas e o aumento das distâncias entre a moradia e o local de trabalho, notou-se que o tempo livre ficou prisioneiro do tempo de não-trabalho comprometido indiretamente com o exercício do próprio trabalho para atender a sobrevivência. Ou seja, o tempo gasto e não pago no deslocamento de casa ao trabalho e vice-versa, com fazer compras de bens e serviços para a sobrevivência, com o pagamento de contas, com o levar dependentes ao colégio, entre outras atividades, não representa tempo livre, a ser gasto autonomamente. (p. 229)

Poderíamos acrescentar a esta lista o tempo que utilizamos em casa desenvolvendo atividades profissionais que são agora facilitadas pela disponibilidade das novas tecnologias, tais como: a internet, o fax, o celular e a copiadora residencial. Então, diferentemente de uma de trabalho que sirva para educar o ser humano para o trabalho, os jovens com os quais dialogamos vislumbram a possibilidade de um trabalho que faça parte do processo que os eduque para seu desenvolvimento como ser humano.

#### 4.6.1 Educação e trabalho como processo de formação humana da juventude

Para compreender o que nos move nesta pesquisa, isto é, **o significado atribuído por jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas que seus professores denominam como “inovadoras”**, precisaremos, inicialmente, pensar a centralidade do trabalho como processo de formação humana dessa juventude, e isso requer que pensemos o termo formação. Por isso, neste subitem, buscaremos compreender o termo educação.

O conceito e a concepção de educação com que trabalhamos, vinculam-se, por princípio, à libertação e à emancipação dos sujeitos estudantes e dos sujeitos educadores. Apoiamos-nos aqui na forma como Arroyo (2004) trabalha com uma concepção de educação na perspectiva da formação humana, ou seja, o processo através do qual nos constituímos como indivíduos e como seres sociais, numa relação dialética, a partir do contexto sócio-cultural e das experiências através das quais construímos o nosso ser social, que difere do ser individual.

Durante os anos 80 e início dos 90 do século XX, acompanhamos a discussão em torno do trabalho como princípio educativo que foi, sem dúvida, um dos temas mais recorrentes no Brasil, entre os teóricos da educação, sobretudo aqueles que pertenciam ao campo do conhecimento “trabalho e educação”, e que se apoiavam num referencial teórico-político marxista. Do leque de pesquisadores que discutem esta temática, podem-se citar alguns brasileiros como Saviani (1986, 1994), Kuenzer (1988, 1989, 1994), Franco (1989 e 2001), Machado (1989), Nosella (1989), Ferretti e Madeira (1992), Frigotto (2001a, 2001b, 2002, 2004), e alguns internacionais como Marx (1983, 1984, 1985), Gramsci (1985), Pistrak (1981), Makarenko (1985), Manacorda (1977) e Enguita (1993). Aqui, destacamos Arroyo (2004) e este destaque justifica-se, não somente pela sua enorme contribuição à educação pública brasileira, mas, pela sua atuação como coordenador do Grupo de Trabalho – GT – Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, entre 1982 e 1988, como também por sua inquestionável liderança no processo de implantação do Programa Escola Plural, que constitui um dos recortes desta pesquisa de doutoramento. O trabalho, como princípio educativo como categoria de análise, tem sido objeto de reflexão entre estudiosos sobre as relações entre trabalho e educação<sup>139</sup>.

<sup>139</sup> O GT Trabalho e Educação da ANPED durante os anos 80 e início dos anos 90, foi um espaço importante no desenvolvimento desses estudos.

Aqui estamos nos pautando de maneira especial em algumas reflexões propostas por ARROYO (1998)

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda a atividade intelectual e moral, de todo o processo humanizador. (p.138)

Miguel González Arroyo recupera o objeto da pedagogia moderna, lembrando os caminhos complexos da formação humana e o lugar dos educadores, na colaboração com os educandos na construção de trajetórias escolares de sucesso:

O que diferencia a pedagogia moderna é ser “humanista” ou estar a serviço de um projeto de auto-construção como humanos e não a serviço de um projeto pré-definido de fora. Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética. Nosso objeto tem sido as relações entre trabalho-educação-humanização-emancipação. Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestres: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a apreender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados de capacidade de propiciar-nos meios de orientação, comunicação e de participação. (ARROYO, 1998, p. 34)

É também este teórico da educação que nos desvela o quanto as reflexões sobre o mundo do trabalho nos ajudam a compreender “[...] o caráter formador e deformador dos tempos de produção-reprodução da existência [...]” (ARROYO, 1998, p. 36). E é ainda Arroyo (2001b) que nos ajuda a refletir sobre o lugar pedagógico dos movimentos sociais, enquanto sujeitos coletivos, na constituição das dimensões humanizadoras e desumanizadoras dos envolvidos e daqueles que estão em seu entorno. Aqui, o autor traz a necessidade de construirmos um olhar mais direcionado para os processos de formação humana que ocorrem nas lutas coletivas dos movimentos sociais, dentre elas aquela por trabalho: “a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana” (ARROYO, 2001b, p. 3). Arroyo (2001b) faz uma reflexão a respeito de uma “vivência total” que os envolvidos em movimentos sociais experimentam. Nesta vivência afirmam-se como sujeitos de decisão; experimentam mais intensamente a dimensão social de sua existência; interrogam

permanentemente a não-resolução de demandas basilares de sustentação da vida; degustam valores diversos, crenças, maneiras de viver, de sentir e de conhecer.

É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade da vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos como seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. (ARROYO, 2001b, p. 3)

A partir da segunda metade da década de 90, o trabalho, como princípio educativo, passou por um grande revigoramento, na medida em que se constituiu como fundamento de propostas de educação que se pretendem inovadoras e progressistas, desenvolvidas por alguns movimentos sociais e assumidas por algumas administrações municipais. Ao mesmo tempo, observa-se um declínio de sua discussão no âmbito acadêmico.

Pode-se aqui levantar uma problematização, considerando-se que a discussão desse texto é a de qual juventude falamos, na finalização dessa pesquisa de doutoramento. Então, tomando como referência que o trabalho é a base da existência humana, pensamos que seria necessário indagar em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipadora da juventude no interior do modelo capitalista de nossa sociedade.

Ao se pensar a transição do trabalho educativo para o trabalho produtivo com jovens, é necessário ter em mente o que está garantido no art. 68 do ECA, em que o trabalho educativo deve ser entendido como “a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social prevalecem sobre o aspecto produtivo”. Embora isso divirja daquilo que presenciamos em uma das salas de aula observadas quando, no início de uma aula de segundo horário, Angola informa que trabalharão agora com a Introdução ao Plano Cartesiano. Um estudante adulto pede licença para se retirar de sala e me esclarece que precisa sair, pois trabalha à noite. Alguns estudantes jovens brincam dizendo que ele vai é “*pra ferra*” e que só a “*boba da Angola prá acreditar nele*”. A professora participa da brincadeira dizendo que se faz de boba, porque quando ela

precisar inventar uma desculpa para sair mais cedo vai ter gente para acreditar nela. Ele se despede da turma e o clima de concentrações variadas restabelece-se.

Trabalho e escola ainda são incompatíveis em muitas situações. A escola não se adequou à realidade do estudante fazendo no máximo concessões que não garantem a ele o direito de aprender. Um dos jovens estudantes comentou conosco naquele momento que precisou deixar um trabalho para continuar estudando, mas que “o bicho está pegando” e, por isso, ele não sabe se fica até o final do ano. Noutra turma, ocorreram diversas manifestações durante a chamada feita por Angola e eles informam sobre colegas que não poderão retornar ou sobre justificativa de ausência de outros. Chamou a atenção serem três os que não mais retornarão todos por questão de trabalho. A turma tem 37 alunos na lista e somente 21 estão em sala. Segundo a professora, e confirmamos essa informação com os estudantes, hoje a sala está lotada. Quando começamos a aula observamos que uns 7 estudantes chegaram para essa aula e não assistiram as aulas anteriores. Esse é o terceiro horário.

Pensar experiências de trabalho que expandam as possibilidades de construção de um projeto amplo de busca de dignidade, como jovem e trabalhador, está entredito no levantamento de elementos necessários para uma reflexão em torno de uma pedagogia da juventude. Essa reflexão leva à constatação da necessidade de conceber uma metodologia de trabalho calcada em uma concepção de educação “problematizadora e libertadora” (FREIRE, 1987, p.35), que se baseia na premissa freireana, em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39) ainda, à problematização de questões que envolvem possíveis repercussões na formação dos jovens, do processo de construção da identidade, nesse momento do desenvolvimento humano, bem como da questão legal relacionada aos jovens trabalhadores e da relação entre esses jovens e a escola.

As últimas décadas foram marcadas pela vivência de uma realidade no mundo do trabalho, que extrapola as concepções clássicas sobre a forma de produção e reprodução da vida social. As novas configurações do trabalho que a nova roupagem do capitalismo vem desenhando, coloca para a sociedade a exigência de um novo perfil de trabalhador, o que tem causado para os que não estão inseridos e até mesmo para aqueles inseridos no mercado, um clima de instabilidade constante.

O problema do desemprego, que tem assolado a população, encontra, na juventude, sua maior vítima. Ressalta-se, entretanto, que isso não significa que essa seja uma questão específica da juventude, nem tampouco que seja um problema juvenil. É, sim, uma consequência do modelo social capitalista em que vivemos. Hoje, temos no Brasil cerca de 34 milhões de jovens de 15 a 24 anos, ou seja, 20% da população brasileira, segundo o Censo Demográfico de 2000. No que diz respeito ao mercado de trabalho, conforme nos mostra a PNAD de 2002, a taxa de desemprego na população de jovens, entre 18 e 24 anos, era de 17%, o dobro da taxa nacional. Nota-se, diante dessa realidade, a necessidade de que políticas sejam pensadas para atender essa faixa etária e que tomem o jovem não apenas como uma pessoa humana atravessando um momento do seu desenvolvimento, mas também, e principalmente, como um sujeito de direitos, respeitando-se suas especificidades.

Nesse sentido, articulando-se a concepção de juventude aqui construída com a concepção de trabalho como processo de formação humana, reafirma-se que a juventude não se reduz a uma fase da vida preparatória para o mundo adulto. Pensamos esses sujeitos no presente e consideramos suas vivências e particularidades ao construir, neste texto, uma discussão sobre o trabalho na formação da identidade dessa juventude. Percebe-se que a juventude vive um momento crítico para a realização de projetos, para a realização de seus sonhos e para sua inserção na sociedade. Para Damasceno (2000), ao mesmo tempo em que os jovens das camadas médias e altas vivem as ambigüidades decorrentes do mundo do trabalho, os jovens pobres vivem o drama, conforme MARTINS (1997), da “inclusão precária e instável, marginal” (p. 20), e da negação dos direitos, ao mesmo tempo em que confrontam sonhos com a realidade do trabalho ou da falta dele.

Questionam-se, enfim, quais as reais possibilidades de trabalho para esses jovens?

Compreendendo que eles têm direito à profissionalização e à inserção no mundo do trabalho, entendemos que o direito à profissionalização não pode ser interpretado isoladamente dos demais direitos, ou seja, trabalhar não pode impedir o jovem nem subtrair-lhe o tempo e condições para as outras atividades que também são de igual importância para os sujeitos que atravessam essa idade. Falamos, aqui, da necessidade de fiscalização que assegure uma jornada de trabalho ao jovem trabalhador, condizente com as atividades escolares e

com sua condição de aprendiz, no caso daqueles com menos de 18 anos. A defesa legal da formação integral da juventude não condiz com a permissão da implementação de jornada de trabalho de oito horas diárias. A exigência legal de frequência às aulas para garantir a permanência no trabalho, muitas vezes é incompatível com a saúde física e mental do jovem, se esse trabalho é de oito horas diárias e se situa em local distante daquele de seus estudos. A concepção de trabalho como processo de formação humana está distante da vivência real de jovens trabalhadores que são submetidos a formas de trabalho precarizadas e inumanas.

O caráter emancipatório da educação reside na perspectiva de promover a autonomia dos jovens envolvidos no processo, incentivando-se não somente a autonomia, como também promovendo a busca por caminhos que possam levá-los além do seu bairro, da sua escola, da sua comunidade, da sua religião, do seu time de futebol, do seu estilo musical, do seu sentimento, da sua cultura permitindo-lhe, enfim, o alargamento de sua rede de relações e da sua noção de mundo. A formação que recebem na escola pode despertar neles o desejo de utilizar os conhecimentos que estão adquirindo como ferramenta para aprimorar suas ações no trabalho e na vida pessoal, e para ampliar o próprio envolvimento com outros campos do saber e com novas oportunidades. O referencial maior do que aqui pautamos como concepção de educação, necessária para a compreensão do trabalho como processo de formação humana, está na produção de Paulo Freire (2003b). Essa é, observe-se, uma perspectiva da Pedagogia da Autonomia, “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 2003b, p.107) desses jovens.

Essa perspectiva, conseqüentemente, vai na contramão, ou seja, opõe-se ao caráter produtivo do trabalho. Nessa perspectiva, ao pensarmos a relação juventude e trabalho, estamos pensando uma formação ampla, que ofereça a esse jovem melhor inserção no mundo do trabalho e na vida social, garantindo-lhe vivências que possam ampliar seu capital cultural, e potencializar o desenvolvimento de sua autonomia. E esse é um dos componentes de uma pedagogia da juventude.

Nota-se que, ao conceituar o desemprego juvenil como um problema, os autores que desenvolvem essa linha de raciocínio lançam sobre o jovem o olhar da classe social, o olhar do desejo pelo consumo, o olhar pela inserção numa atividade caracterizada como essencial em nosso modelo social. Entretanto, representa motivo de preocupação a ausência, por vezes, do olhar quanto ao momento do desenvolvimento humano que esses sujeitos atravessam. São

jovens, pobres, impedidos de consumir, privados do acesso, desempregados, mas sobretudo, são jovens. Dialogo com POCHMANN (2004) quando ele afirma:

Nos dias de hoje, por ainda haver parcelas importantes de crianças e adolescentes trabalhando, torna-se fundamental avançar na viabilização de condições que favoreçam a entrada mais tardia possível de jovens no mercado de trabalho. Nota-se que há no Brasil, para cada dez jovens, quase sete ativos no mercado de trabalho. Nos países desenvolvidos, a presença de jovens no mercado de trabalho é muito menor, chegando a apenas um ativo para cada nove inativos. Em síntese, a postergação da inatividade juvenil possibilita a ampliação da escolaridade e a melhor preparação para o ingresso no mercado de trabalho o mais tardiamente possível. Para isso torna-se fundamental o fim da condenação ao trabalho precoce para a maior parte dos jovens brasileiros... (p. 230)

No entanto, quando o mesmo autor aponta a solução desse problema como sendo “a implementação de um programa nacional de transferência de renda capaz de financiar a inatividade” (POCHMANN, 2004, p.230-231) dos jovens pobres, há que se alertar para o risco de que essa proposição, assim como outras<sup>140</sup> que se apresentam, reafirme a defesa do consumo, da padronização e, por fim, da lógica capitalista. Observa-se a importância da construção de uma lógica de colaboração, de coletivo, de direitos, onde a expansão dos postos de trabalho, a formação profissional da juventude, a frequência à escola pública de qualidade social se tornem realidade pela atuação consciente dos movimentos sociais de juventude reconquistando, ou voltando a avançar nas conquistas sociais. E não porque o mercado assim exige, nem porque seja necessária uma nova capacitação para concorrer nesse mercado cada vez mais seletivo, nem porque as elites permitiram, em uma “crise de humanidade”, nem porque governos agora enxergam a juventude. Legitima-se o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos em sua totalidade. Portanto, receber a transferência de renda para poder adquirir um tênis fabricado por mão-de-obra infantil em outro país segue uma lógica tão perversa quanto ser submetido a condições humilhantes, precárias e inumanas

<sup>140</sup> Essa e outras alternativas são apresentadas, inclusive, em pautas levantadas por jovens em redes e organizações juvenis, e também, como observamos inúmeras vezes, em situações de sala de aula, tais como a priorização dos que estão buscando o primeiro emprego em relação a outros; o pagamento de uma bolsa como transferência de renda para quem tem médias altas na escola; o pagamento de bolsa para quem desenvolve alguma atividade comunitária; pagamento de bolsa para estudantes que colaborarem com outros estudantes em dificuldades de aprendizagem, como monitoria, e outros já nos foram sugeridos como solução para o direito de adquirir bens. Lembramo-nos de uma jovem estudante que sugeriu que fosse paga mensalmente uma bolsa ao estudante que não tivesse nenhuma falta para que, no caso dela, pudesse não ter que trabalhar como doméstica objetivando comprar suas “coisinhas” e, em consequência do trabalho, por vezes, se visse obrigada a faltar à aula.

no trabalho informal. Enfatizamos, também, que já ouvimos, de outros jovens, a defesa de que estudar é um direito, assim como trabalhar, assim como ouvir seu “som”, assim como cuidar da saúde e que seus direitos não estão à venda.

Não questionamos que o jovem tem direito ao acesso a atividades culturais. Problematizamos aqui, por exemplo, que essas atividades culturais devam somente ser adquiridas pelo jovem que receba a transferência de renda, e não garantidas por políticas públicas que assegurem esse direito. Quando os jovens com os quais convivemos repetem com veemência que querem trabalhar, estão falando da centralidade que o trabalho como processo de formação humana tem para eles. O resgate dessa dimensão, no cotidiano da juventude, tem sido massacrado pela presença da dimensão do consumo. Mas esse é tema para outra pesquisa e não para a que desenvolvemos nesse momento. Porém, sendo professora, não queremos nos furtar ao questionamento de outras alternativas que associam a transferência de renda para o jovem à sua frequência à escola, por exemplo. Compreendemos que a exigência de que permaneçam na escola vinculada a um valor financeiro, não atende à demanda apresentada pela juventude por discutir, por debater e por construir coletivamente a educação de qualidade nas escolas públicas. A educação é um dos direitos sociais previstos constitucionalmente. Entende-se que aquela lei não trata de qualquer educação, mas de um direito conquistado pelas lutas sociais. Portanto, trata-se da educação de qualidade social a que a juventude tem direito, isto é, a que lhe garante o acesso, que lhe viabiliza a permanência e que lhe assegura as aprendizagens. E, sendo direito, o jovem não precisa receber uma verba para usufruir dele.

De acordo com os indicadores sociais que medem o emprego e o desemprego, as piores taxas de desocupação encontram-se na população juvenil. Os jovens representam 62,2% no global dos que perderam empregos assalariados e, nessa escassez de postos de trabalho, restam aos jovens pobres os setores de serviços básicos, tais como limpeza, garçom, segurança, ascensorista, entre outros, por serem um dos segmentos mais fragilizados da população. Pontuamos, aqui, duas questões que consideramos de fundamental importância a um estudo que discute e analisa jovens estudantes pobres, buscando compreender sua relação com a escola. A primeira delas diz respeito ao fato de projetos e ações desenvolvidas por ONGs, por escolas, por educadores, por órgãos públicos e por governantes prepararem jovens com

menos de 18 anos para atuarem como garçons, ascensoristas, telefonistas e outras.

Atuamos, durante os anos de 2005 e 2006, dentro do Programa Cultura Viva do Governo Federal<sup>141</sup> como Coordenadora Pedagógica da Ação Agente Cultura Viva<sup>142</sup>, vinculado aos Ministérios da Cultura e do Trabalho e Emprego, por meio do Centro de Convergência de Novas Mídias – Rede Lê – UFMG.

No ano de 2005, contando com o prazo de dez dias para a divulgação da abertura de inscrição para participar dessa formação, recebemos, no Centro de Convergência de Novas Mídias – Rede Lê, cerca de 600 jovens que se dispunham a concorrer às 100 vagas ofertadas. Vieram dos mais variados

---

<sup>141</sup> Segundo o caderno CULTURA VIVA: Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – 2ª Edição de 2004, o Programa CULTURA VIVA, do Ministério da Cultura, criado e publicado na Portaria n. 156 de 06 de julho de 2004, visa a ampliar e a garantir o acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural existentes no Brasil, estimular e facilitar o envolvimento da população nas diversas manifestações culturais, e promover a cultura enquanto expressão e representação simbólica, de direitos e econômica. Para esse desenvolvimento, o Programa Cultura Viva conta com cinco ações: Ponto de Cultura, Agente CULTURA VIVA, Cultura Digital, Escola Viva e Griôs. A Ação Agente CULTURA VIVA está relacionada com a abertura de novos espaços de ação e de formação para jovens aos quais se impôs, historicamente, uma situação de vulnerabilidade social e econômica, pois, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) de 2000, no Brasil, 54 milhões de pessoas, ou 32,1% da população vivem com menos de meio salário mínimo *per capita* por mês. O objetivo é colaborar com alguns jovens em seus processos de transformação, progressão e emancipação, trabalhando com eles possibilidades de acessos aos meios que garantem seus direitos sociais. Colaborando com o jovem para que ele tenha um conhecimento das diversidades culturais e um desenvolvimento reflexivo e crítico sobre a sua realidade como cidadão. A partir dos Pontos de Cultura – que são bases de articulação, recepção e disseminação de iniciativas, os jovens terão a oportunidade de desenvolver e de se apropriar de ações culturais, digitais e cidadãs. Nessa perspectiva, o Programa CULTURA VIVA busca participar dos mecanismos de combate à desigualdade social e à exclusão sócio-cultural. A permanência do jovem no Ponto de Cultura será um exercício de reconhecimento de suas capacidades humanas, em busca da autonomia, da participação democrática e, principalmente, da transformação social. Disponível em: [www.cultura.gov.br](http://www.cultura.gov.br). Acesso em: 02/12/2005

<sup>142</sup> O Centro de Convergência de Novas Mídias – CCNM – é um Grupo de Pesquisa interdisciplinar que pensa a evolução da tecnologia da informação e dos dispositivos de apresentação de informações digitalizadas na forma de novas mídias (nominalmente áudio, imagem e vídeo) associada à quantidade crescente de dados que vem sendo gerada e armazenada, e vem provocando uma crescente demanda para o projeto, desenvolvimento e avaliação de metodologias, técnicas e tecnologias para geração, tratamento, armazenamento e apresentação desses dados, assim como pesquisas que permitam alcançar eficiência e efetividade nas atividades associadas a essas novas mídias. O CCNM atua como ponto focal para a articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas do conhecimento. A parte de aplicação do CCNM é projeto Rede de Inclusão e Letramento Digital – Rede Lê desenvolvido com apoio do Programa Gesac-MiniCom – Ministério das Comunicações, do programa Cultura Viva-MINC – Ministério da Cultura, PBH e Instituto Embratel. Este projeto integra 18 diferentes pontos em torno de práticas culturais, redes de informação e do exercício do direito ao acesso público às novas tecnologias e aos meios de comunicação, como computadores e equipamentos de produção sonora e audiovisual. Por ter em conta a vocação pública da UFMG, o CCNM valoriza a participação na Ação Agente CULTURA VIVA, como uma das muitas e importantes contribuições da Universidade à sociedade. Disponível em: [www.ufmg.br/rede.le](http://www.ufmg.br/rede.le). Acesso em: 02/12/2005

bairros da capital e também da Região Metropolitana de Belo Horizonte<sup>143</sup>. Alguns desses e dessas jovens tinham vivência de conflito com a lei, e oito deles cumpriam medidas sócio-educativas, naquele momento, sendo três delas de internação. Seis das moças eram profissionais do sexo e dois rapazes eram “garotos de programa”. Quatro outros rapazes e uma moça vinham do mercado da droga, onde os cinco exerciam atividades de destaque. Havia lideranças religiosas, estudantis, comunitárias e alguns interessados em dominar as novas tecnologias. Entretanto, os 100 jovens tinham em comum a expectativa, o desejo, a perspectiva de poder fazer escolhas que os colocassem ou que lhes permitissem se colocar no mundo da cultura: pretendiam ser Agentes Culturais Juvenis.

Alguns poucos já sabiam e grande parte queria aprender a dançar, cantar, compor canções, escrever peças teatrais, encená-las, produzir artesanato, ensinar outros jovens a ler e a escrever, “aplicar” a história da capoeira e/ou a ideologia do movimento *hip-hop* e/ou a origem negra do *funk* entre um golpe e outro dos pés, das mãos, das cabeças. Queriam organizar coletivos juvenis em suas comunidades locais. E manifestaram, por incontáveis vezes, seu respeito pelos garçons, pelas balconistas, pelos estoquistas, pelas ascensoristas e pelas telefonistas, mas queriam gerar renda cultural que garantisse a eles e, em muitos casos, às suas mães e, em quatro casos, a seus filhos, a sobrevivência. Queriam continuar estudando e, muitas vezes, o trabalho que lhes é ofertado não permite a continuidade de sua escolarização. Três deles abriram mão de rendimentos que lhes garantiam o sustento da família. Entretanto, concordaram em receber um auxílio financeiro de meio salário mínimo mensal para participar

---

<sup>143</sup> A Região Metropolitana de Belo Horizonte ou [RMBH](#) é uma [conurbação](#) de [municípios](#) que foi reconhecida em 1973 pela Lei Complementar Federal n. 14/73, e, atualmente, é regulamentada por leis complementares do Estado de [Minas Gerais](#) (LEC n. 88/2006 e LEC n. 89/2006). A RMBH foi instituída de acordo com o art. 25, § 3º, da [Constituição Federal](#) e com os arts. 42 a 50 da [Constituição do Estado de Minas Gerais](#). A RMBH é constituída pelos seguintes 34 municípios: [Baldim](#), [Belo Horizonte](#), [Betim](#), [Brumadinho](#), [Caeté](#), [Capim Branco](#), [Confins](#), [Contagem](#), [Esmeraldas](#), [Florestal](#), [Ibirité](#), [Igarapé](#), [Itaquara](#), [Itatiaiuçu](#), [Jaboticatubas](#), [Juatuba](#), [Lagoa Santa](#), [Mário Campos](#), [Mateus Leme](#), [Matozinhos](#), [Nova Lima](#), [Nova União](#), [Pedro Leopoldo](#), [Raposos](#), [Ribeirão das Neves](#), [Rio Acima](#), [Rio Manso](#), [Sabará](#), [Santa Luzia](#), [São Joaquim de Bicas](#), [São José da Lapa](#), [Sarzedo](#), [Taquaraçu de Minas](#) e [Vespasiano](#). A instituição legal da [Região Metropolitana](#) visa a propiciar mecanismos de [gestão metropolitana](#) das [funções públicas de interesse comum](#) dos 34 [municípios](#) que a compõem, tais como o [saneamento básico](#), os [transportes coletivos](#), o controle do [uso do solo](#), a [habitação](#), a [saúde](#) e a [educação](#). O sistema de gestão compartilhada da RMBH é composto pela [Assembléia Metropolitana](#), pelo [Conselho Deliberativo de Desenvolvimento](#), pela [Agência de Desenvolvimento](#) e por todos os órgãos e entidades estaduais, municipais e privadas que executam [funções públicas de interesse comum](#). Disponível em: [www.wikipedia.org.br](http://www.wikipedia.org.br). Acesso em: 02/12/2006

da formação que os alçaria à condição de “artistas”, na expressão de um deles ou que lhes facultaria “viver direito” na expressão de outro. Não queriam ser garçons na Juventude, não queriam ser ascensoristas jovens, não queriam ser faxineiros juvenis. A condição de pobres eles sempre foram obrigados a vivenciar. Queriam, agora, o direito de vivenciar a condição de jovens!

Mesmo longe do viés cultural, os jovens estudantes com os quais convivemos nesta pesquisa também não querem continuar nessa vivência de negação de acesso aos direitos:

*Guiné Bissau: A escola podia ensinar a gente a ser modelo, guia turístico de gringo, estilista, secretária que fala duas línguas estrangeiras, sei lá... Doméstica a gente já sabe ser. E pelo menos eu podia ser doméstica só depois de velha, né?!*

*África do Sul: Nesses programas do Governo a gente só aprende a ser garçom e marceneiro. Por quê que pra gente não pode ter curso de desenhista, de inglês pra ir pra fora, de jogador de vôlei, mas é profissional mesmo, não é desses de passar o tempo da gente não. A vida já vai me obrigar a ser tomador de conta de carro mesmo. Isso eu não preciso aprender, não!*

*Suazilândia: No projeto a gente aprende a cozinhar, a lavar e passar, a cuidar de criança e a cuidar de idosos. Eu acho legal, sabe! Mas se eu pudesse escolher o que ia ser ensinado lá eu escolhia teatro, dança e tocar algum instrumento. Mas ia ser curso de verdade, não era só pra passar tempo, não. E aí eu não ia precisar ir pro tanque de ninguém, nem pro balcão de nenhum lugar.*

*Botsuana: Eu tenho muito orgulho de ser filha de doméstica, porque a minha mãe cuidou dos filhos foi com isso. Mas eu vi tudo que a minha mãe teve que agüentar. E eu não quero isso pra mim não. Não que eu seja melhor que a minha mãe, porque não tem ninguém melhor que ela no mundo. Mas eu não quero sofrer aquele tanto não.*

Aqui, julgamos relevante considerar a importância das conclusões de MELUCCI (1997) para nos contrapor à força que este autor atribui à “escolha autônoma do indivíduo” (p. 9), pois, afirma que o “adolescente moderno” (p. 9) encontra “a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas” (p. 9). Partilhando a avaliação de GATTI (2006), que nos remete a uma reflexão contundente quando nos diz que

do ponto de vista das teorizações, o diálogo do pesquisador com autores e bibliografias precisa pautar-se mais pela dúvida e discussão, pela postura crítica e ampliadora, e não apenas pela reprodução e aceitação. Nos trabalhos e textos que temos analisado ao longo do tempo, de modo geral observa-se

ausência de mediações interpretativas na forma pela qual os autores desses trabalhos tratam as informações bibliográficas disponíveis, tanto na construção de referentes teóricos, como nas análises e interpretações. Em geral se faz relato do que já se tem como acervo, ou seja, reprodução do que está já publicado (ipsis) e, portanto, é acessível a qualquer um. Não se debatem idéias de autores, nem se confrontam autores em busca de referentes próprios. Reproduz-se. (p. 33 e 34)

As vivências dos jovens com os quais trabalhamos há 20 anos como professora de História, oficina de projetos, alfabetizadora, palestrante de eventos, colaboradora de coletivos, formadora e coordenadora de cursos, programas e ações, e agora na pesquisa de campo do doutoramento, não corroboram a afirmação de MELUCCI. Observa-se que os jovens pobres são privados de acessos e têm seus direitos negados e, portanto, não têm alternativas de possibilidades colocadas em disponibilidade. Eles e elas não deixam de fazer porque querem. São impedidos de fazer, muitas vezes, o que realmente querem. Retomamos GATTI, por considerar profundamente elucidador o ponto de vista daquela educadora

Sobre este ponto gostaria de comentar que leituras, confronto de autores, dúvidas sobre afirmações ou modelos e conclusões de pesquisa, questões dos limites impostos por conceitos e metodologias, no contraponto com o próprio contato - vivência - do pesquisador com a área, e, no caso de áreas mais aplicadas, ligadas a profissões, no contraponto mesmo da experiência cotidiana do trabalho no qual se gera um conhecimento específico, é que se criam as condições que permitem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica dos autores, ao mesmo tempo em que consistente com os problemas que se propõem examinar. A partir dessa base é que os pesquisadores têm condições de desencadear análises e inferências, caso contrário fica-se no óbvio ou no senso comum. Este trabalho de construção de referentes quase não é observado na produção da pesquisa em educação.

Buscamos a participação de uma jovem entrevistada que protesta quanto à ausência de oportunidades, de possibilidades e de disponibilidades, enfim, quanto à negação do acesso aos direitos:

*Ruanda: Eu não quero aprender a fazer balaio de jornal velho. Eu não quero fazer “negócio” de colocar planta de fundo de garrafa petti que ninguém compra prá usar, só mesmo de pena da gente. Eu quero aprender a pintar quadro que as pessoas comprem com vontade prá colocar na parede. Com meu nome assinado. Eu não quero aprender a pixar, é ... a grafitar. Quero saber o nome do tipo do quadro que eu já vi numa loja e que eu acho lindo. Se eu te mostrar você me fala como chama aquilo?*

Análise: Se eu souber falar e se eu não souber a gente procura alguém que nos ajude a entender de arte. Eu entendo muito pouco disso.

*Ruanda: Porque que eu não posso aprender a ser pintora? Por que eu sou pobre? Diz que tem que nascer com o dom. Mas quem disse que eu não nasci? Quem disse que eu não posso aprender na “aula de ter dom”? Tem uma porrada de artista da televisão que aprenderam a ser artistas. Eu vi que até prá ser palhaço tem curso. Não é todo engraçadinho que vira palhaço.*

*Gabão: Se não aqui ia ser cheio deles rrsrrsrrsrrs.*

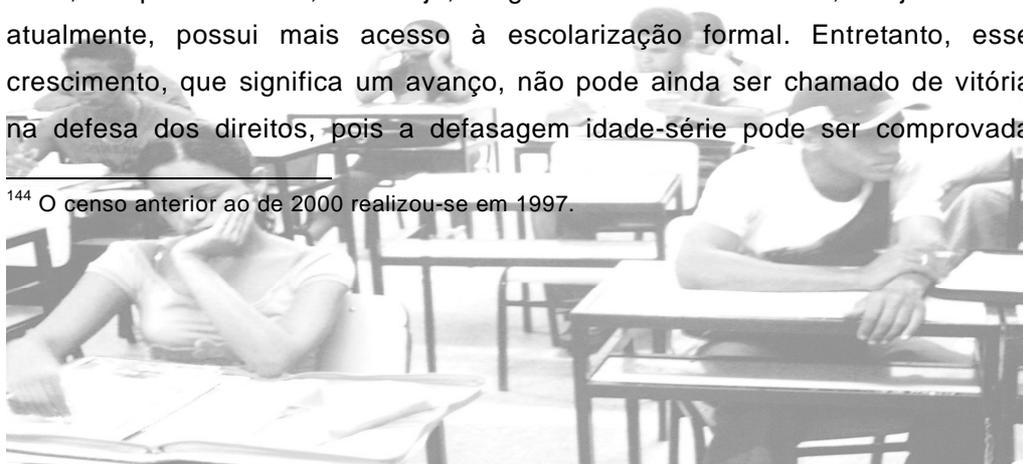
*Todos: rrsrrsrrsrrsrrs*

*Ruanda: Eu quero muito ser pintora de quadro. Quero mesmo!!! Mas aqui no projeto só tem negócio de planta de garrafa petti, folha de papel reciclado, uma galinha com jornal velho prá botar ovo dentro e um porta retrato de jornal torcido. Na escola também nem se fala do “meu quadro”. A aula de artes... bom... humf! Deixa quieto!*

Percebemos que a noção de educação, de cultura e de trabalho dessa jovem entrevistada denota maior alargamento que algumas políticas de juventude propostas por gestores públicos, pois ela trabalha com a visão do direito que tem de vivenciar sua condição juvenil, sem perpetuar sua situação de exclusão. Acesso ao trabalho é direito e, quando tratado como tal, pressupõe que o viés empobrecedor da formação humana esteja ausente de sua prática.

Interessante notar que o Censo do IBGE de 2000 mostrou um aumento da taxa de escolarização, que passou de 55,3% para 78,8%, de 1997<sup>144</sup> para 2000, respectivamente, ou seja, segundo estes resultados, a juventude, atualmente, possui mais acesso à escolarização formal. Entretanto, esse crescimento, que significa um avanço, não pode ainda ser chamado de vitória na defesa dos direitos, pois a defasagem idade-série pode ser comprovada

<sup>144</sup> O censo anterior ao de 2000 realizou-se em 1997.



quando o mesmo Censo mostra que 52,6% dos jovens, com idades entre os 15 e 17 anos, estão matriculados no Ensino Fundamental, que é o nível de ensino destinado a pessoas entre os 6 e 7 e os 14 e 15 anos de idade. Percebe-se que a constatação de que o acesso à Escola, mesmo no Ensino Fundamental, ainda não se universalizou, salta aos olhos. Se o acesso foi universalizado àqueles que estão na idade-série correlatas, aos que já sofreram a exclusão alguma vez, a negação do direito ao acesso ainda não foi corrigida.

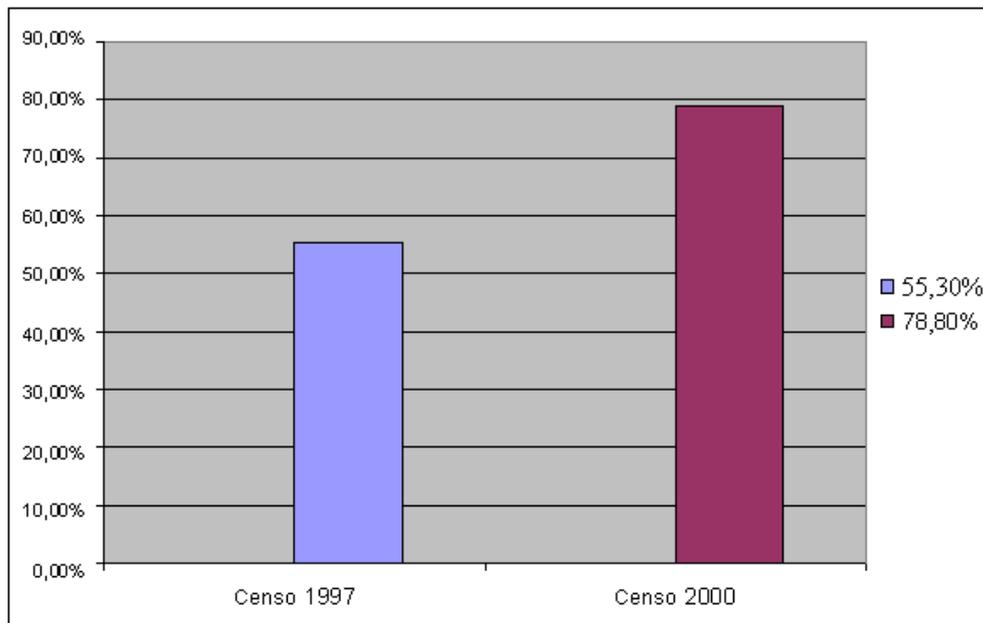


Gráfico 1: Aumento da taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 24 anos.

Fonte: Censo do IBGE 2000.

Os jovens entre os 15 e os 17 anos são, aproximadamente, 10 milhões, no Brasil, e, destes, menos que a quarta parte mantêm a equivalência entre idade e série. Assim como a defasagem, a precariedade das condições objetivas de oferta da maioria dos estabelecimentos educacionais das redes públicas, são elementos perversos que não apenas restringem o acesso a oportunidades, como privam do direito à educação. Outro elemento perverso são as práticas escolares, suas contradições, as tensões que explicitam e as possibilidades – mesmo com limites – que vão se desenhando. A instituição escolar expandiu, quantitativamente, e essa expansão precisa ser questionada

e refletida para que não venha a se contrapor enquanto proposta pedagógica à expansão qualitativa.

Em Belo Horizonte, como em todas as outras capitais e cidades de Regiões Metropolitanas brasileiras, basta lançar um olhar atento pela janela do ônibus ou do carro que nos transporta ao trabalho, para vermos jovens que deveriam estar na escola, mas estão nas ruas como ambulantes, lavando carros, fazendo acrobacias nos sinais de trânsito, esmolando ou vivendo em situações de rua. Destes últimos, somente embaixo da passarela do metrô na Estação Santa Efigênia, na Regional Leste, em Belo Horizonte, havia entre 20 e 25 jovens, no mês de maio de 2006, quando estabelecemos contato com eles e com elas pela primeira vez, e pudemos sondar que suas idades variavam entre os 13 e 26 anos. Em fevereiro de 2007, eles ainda permaneciam lá. Não cabe, nos limites deste texto, o aprofundamento da questão, mas este e outros contatos que já vivenciamos com jovens vivendo em situação de rua, não deixam dúvidas do que muitos estudos sociológicos, psicológicos, históricos, antropológicos demonstram perceber: o acesso aos direitos ainda engatinha em nosso modelo social capitalista. E esse movimento de engatinhar ainda se faz à custa da dignidade e mesmo da vida de muitos desses e dessas jovens<sup>145</sup>.

Ainda quanto à educação, no Brasil, as reprovações, as desistências, as idas e vindas dos jovens pobres que conseguiram acessar a escola, aumentam a defasagem idade-série. Embora de acordo com a Lei 9495/96 – LDBEN – os governos estaduais sejam responsáveis pela oferta do Ensino Médio, evidencia-se o descaso de tais governos com esse nível educacional, na recusa destes em construir escolas, em formar seus professores para o trabalho com a juventude, em estimular o retorno desses jovens à escolarização o que distancia cada vez mais esse sonho dos jovens de sua realidade. Dos 100 jovens da Ação Agente Cultura Viva, 17 eram concluintes de Ensino Médio e, destes, apenas quatro concluíam, na idade correspondente ao previsto, na legislação que lhes assegura este direito.

Discutindo o papel que se atribui à formação geral e profissional dos jovens atendidos em programas de inserção sócio-profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte como instrumento de integração social e de inserção desses jovens no mercado de trabalho, Leão (2004), esclarece sua leitura da relação desses programas com as questões postas pela reestruturação capitalista como o desemprego e o subemprego juvenil, as

---

<sup>145</sup> Sugerimos o contato com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR). Endereço do Site: [www.mnmnr.org.br](http://www.mnmnr.org.br) E-mail: [mnmnr@mnmnr.org.br](mailto:mnmnr@mnmnr.org.br).

situações de negação de direitos e de expansão da violência entre os jovens, entre outras questões. Esse professor da Universidade Federal de Minas Gerais analisa, ainda, como trabalho e educação articulam-se nesses programas. Ele questiona, por exemplo, se essas iniciativas de inserção profissional de jovens pobres, que ele classifica como políticas públicas de trabalho, estão se pautando por uma visão mais ampliada da relação trabalho e educação e que tipo de inserção no trabalho tais iniciativas objetivam. Leão (2004) convida-nos à reflexão sobre a possibilidade da repetição da velha matriz de uma formação empobrecida para os pobres, voltada para o adestramento e a moralização. Questiona, ainda, a existência de uma relação entre as atuais mudanças no mercado de trabalho – em que as ocupações tornaram-se precárias e transitórias – e os programas pesquisados por ele. Ao questionar a concepção que identifica o período de não trabalho do jovem com a inatividade, este pesquisador da temática da juventude nos revela que

[...] escolaridade e emprego juvenil tornam-se focos cada vez maiores das chamadas políticas sociais, que buscam construir alternativas de ocupação do tempo de não-trabalho, de inserção profissional e de integração social da juventude. Com o intuito de atacar a questão do desemprego juvenil vários governos têm adotado políticas de inserção social e profissional. Observa-se que há uma tendência de que o Estado assuma uma postura reguladora estabelecendo diretrizes e avaliando os programas, num sistema descentralizado de gestão permitindo e estimulando que essas alternativas sejam função de parceiros como instituições privadas, sindicatos, organizações, associações de moradores, instituições de educação superior e organizações não-governamentais. (LEÃO, 2004, p. 3)

LEÃO (2004), conclui que: “Sem dúvida, essa visão e outras que se contrapõem a ela criam diferentes expectativas quanto ao papel do trabalho na inserção social dos jovens pobres” (p. 5). Discutindo a produção de Leão (2004) sobre a “Pedagogia da Precariedade”, SPÓSITO, CARVALHO e SILVA E SOUZA (2006) avaliam:

Todos os gestores reconhecem, e as avaliações iniciais identificam, que as atividades em geral são realizadas a partir de uma base material precária e com um corpo de responsáveis de baixa formação técnica ou mesmo escolar. Trata-se daquilo que Leão (2004) denomina de "pedagogia da precariedade", reunindo um conjunto de propostas no campo da "educação não-convencional" (Camacho, 2004), que sempre envolve palestras, cursos e oficinas. Às vezes os programas pressupõem uma formação geral, voltada para a cidadania, e outra voltada para o aprendizado de habilidades articuladas ao mundo do trabalho. Mas nesse conjunto inscreve-se, também, a obrigatoriedade da prestação de serviços à comunidade, ou o desenvolvimento de atividades comunitárias tidas como úteis e importantes para os bairros onde esses jovens residem. (p. 254)

Precário é aquilo que gera dúvida, incerteza e insegurança e que, em consequência, se distancia da confiança, da garantia, e se aproxima da suspeita. Focar o trabalho pensado para a juventude, a partir do olhar do direito, é entendê-lo como processo de formação humana e não como forma de

sobrevivência, precária ou não, especialmente para os jovens. Esse trabalho precisa configurar-se como possibilidade de autonomia, como desejo realizado e como potencializador do acesso à cultura, à identidade e à educação.

#### 4.7 Juventude e cultura

Por que juventude e cultura atualmente encontram-se tão atrelados? Por que discutir políticas públicas de juventude, atualmente, necessariamente, diz respeito a falar de cultura e de acesso a ela? Com frequência, dizemos a outros pesquisadores da temática da juventude que “falamos dos 29”. Considerando que as turmas de estudantes têm, em média, 35 jovens, e que nossa vivência e nossa pesquisa detectam que seis deles estão inseridos em grupos musicais, de dança, religiosos e esportivos, sobram 29 jovens que não se vinculam a nada. Os depoimentos que se seguem trazem o olhar dos jovens que entrevistamos:

*Ruanda: Não sei quem falou pras professoras daqui que a gente gosta – todo mundo – de Hip Hop. Agora, tudo que acontece, a gente tem que dançar Hip Hop. (rsrsrsrsrsrs de todos) Não sei... Alguém aqui gosta de Hip Hop? Tá você gosta, mas você dança? Aí, tá vendo... não dança. Mas agora, toda mão a gente tem que dançar Hip Hop.*

*Chade: O professor falou que eles foram num curso da Prefeitura de aprender a fazer Rap e Funk. E que na aula a gente ia discutir o assunto dele com Rap e com Funk. E que a gente ia fazer uma música com Rap e com Funk em grupo. E aí deu merda! A gente não queria fazer nem Rap e nem Funk. E o professor falou que a gente fode com tudo que ele traz prá sala. Acho que se ele pedisse prá fazer de pagode e de axé a gente ia fazer legal!*

Temos uma trajetória que nos permite afirmar que a juventude da escola não é a juventude do movimento estudantil, assim como a juventude da periferia não é a juventude do Hip Hop, do Funk, do Rock, do Axé. Nos 26 anos de magistério, convivemos com jovens estudantes ligados pela militância, pela simpatia, pelo gosto ou pelo trabalho às mais diversas manifestações culturais. Convivemos também com jovens ligados ao movimento estudantil. Também não foram poucos, e são cada vez mais numerosos, os ligados às manifestações religiosas<sup>146</sup>. Pode-se afirmar, entretanto, que nenhum destes perfis configurava a maioria dos jovens estudantes.

<sup>146</sup> Sugerimos a leitura do jovem autor GOMES, Elias Evangelista. *Dá vontade de pular, dá vontade de dançar*: apontamentos etnográficos sobre práticas culturais juvenis em uma igreja pentecostal. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 2006 (Monografia) aos interessados na discussão sobre juventude e religiosidade. ([eliasgomesbh@yahoo.com.br](mailto:eliasgomesbh@yahoo.com.br))

Nessa pesquisa, em conversa com as turmas consideradas “as mais ativas” de cada uma das quatro escolas, obtivemos os seguintes resultados:

**TABELA 5**

**Números da participação juvenil em movimentos coletivos  
por escola observada**

Escola	Nº de turmas	Nº de estudantes	Tipo de atuação					
			Movimento Estudantil		Manifestações culturais		Manifestações religiosas	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%
A	1	32	0	0	3	9	4	12
B	2	56	1	2	4	7	7	12
C	1	34	2	6	1	3	2	6
D	1	37	0	0	5	13	5	13
Total	5	159	3	2	13	8	18	11

Fonte: Observação *in loco*.

De 159 jovens, 34, ou seja, 21% atuam em algum movimento, em alguma construção coletiva, isto é, estes têm voz presente em algum espaço social. O mesmo não ocorre com os outros 79%, pois estes são apenas estudantes.

Recentemente, a partir de 1998, com o início de nossas atividades no Conselho Municipal de Educação, passamos a nos relacionar com jovens que estão fora da escola e que atuam com manifestações culturais. E, sempre que falamos sobre a necessidade de incluir os jovens estudantes nas discussões sobre as políticas públicas para juventude ouvimos deles que os jovens estudantes já são beneficiados com políticas educacionais.

Insistimos na defesa de que isto não é verdade e que com esta prática, também os jovens atuantes em manifestações culturais, colaboram com o silenciamento dos jovens estudantes. Esse movimento da pesquisa nos respalda nessa postura para afirmar que assim como, tomando como exemplo a Escola C, os 6% de jovens que atuam em manifestações religiosas e os 3% que atuam em manifestações culturais não expressam a participação dos 34 estudantes daquela turma nesses movimentos, também os 6% deles que

integram o movimento estudantil não expressam a apropriação da totalidade dos jovens sobre esse movimento.

A indicação desta turma como turma considerada “a mais ativa”, assim como no caso das outras escolas, se deve à existência, nela, desses cinco estudantes e não em consideração aos outros 29 jovens estudantes que também a compõem. Esse dado evidencia uma situação mais preocupante ainda: se não são ouvidos ainda pelos outros jovens ou pelo Poder Público na elaboração de políticas públicas, menos ainda pela escola, pois não opinam sobre seu próprio processo educativo, sobre as instâncias que podem garantir a gestão democrática nas escolas em que estudam, sobre a concepção educacional que norteia a prática dos professores que trabalham com eles. E não opinam ora por não se reconhecer sujeitos desse processo, ora por não acreditar que serão ouvidos, ora por avaliar que não têm competência para contribuir e, em maioria de vezes, porque não são perguntados.

E é, em especial, destes jovens que vão, às vezes, ao baile *funk*, ao culto religioso, à reunião do movimento estudantil, ao encontro do movimento, à articulação comunitária, que falamos neste texto, pois eles e elas são, assim como na sala de aula, a grande maioria da juventude pobre deste país. Entretanto, essa grande maioria da juventude pobre deste país começa a ter noção de que constitui direito seu ir à escola, acessar a internet, ter emprego que não seja para sustentar a família, e acessar a cultura, por meio da ida ao baile *funk*, ao teatro, ao cinema, da viagem, do sarau, da mostra de arte. Os depoimentos abaixo explicitam melhor sobre o que falamos:

*Nigéria: A professora Fulana de Tal disse que ela foi ao teatro a última vez já faz uns três anos. E daí? Eu quero ir. Eu acho que se uma coisa existe eu tenho o direito de ir ver.*

*Tanzânia: Já faz uns dois anos que todos filmes que eu vejo é só na escola. Às vezes eu penso em tirar uma graninha pra ir ver um filme bem legal, porque eu tenho paixão por cinema. Só fui 4 vezes na minha vida. Mas se eu tirar vai faltar pra outra coisa lá em casa...*

*Zimbábue: Você vai pensar que é gozação, mas é de verdade!!! A última vez que eu viajei, foi pra terra da família da minha mãe, quando a minha avó morreu e a minha mãe não agüentava andar sozinha direito. Isso não é "uma viagem que você fez e da qual não se esqueceu até hoje", né?*

Associamos a noção de cultura com que trabalhamos neste texto com a noção de sujeito aqui explicitada também. E isso nos permite definir o sujeito cultural como aquele que vai se lapidando por meio das experiências vivenciadas e refletidas. A sua vivência e a reflexão são variadas, dependendo da fase geracional, do lugar social e do contexto histórico em que se enquadram. Buscamos, em nossa dissertação de mestrado, o que nos inspiramos a escrever:

São sujeitos e, portanto, à medida que se constituem vão constituindo a humanidade; e à medida que constroem sua(s) individualidade(s) vão construindo o(s) coletivo(s); e à medida que escrevem sua história vão construindo a história da humanidade. São seres que, à medida que se modificam e modificam seu ambiente em função de suas reflexões e das ações decorrentes delas, vão fazendo de sua ação no e sobre o mundo a reescrita da vida e o significado da história. Ao mesmo tempo vão imprimindo à sua condição natural as marcas da humanidade. (Da SILVA, 2002, p. 9)

Com a proposta de discutir a centralidade do direito à cultura na construção da cidadania juvenil, FREITAS e SILVA<sup>147</sup> (2006) afirma:

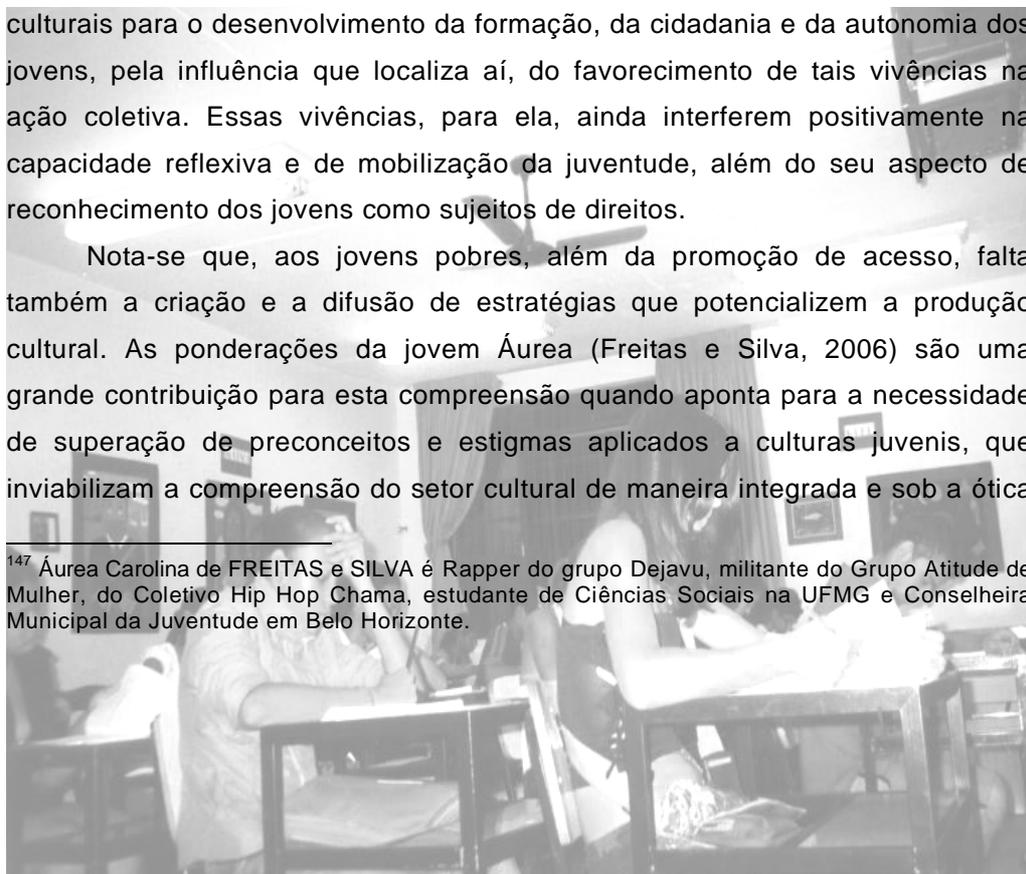
Um dos principais desafios que se impõem para a juventude brasileira, na atualidade, é a ampliação de acesso aos bens culturais (materiais e simbólicos) e o fortalecimento de sua própria produção cultural, que se apresenta autônoma e independente, mas frágil e precária. Tal desafio é especialmente dramático para os jovens moradores das periferias urbanas. (p. 2)

Analisando a pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, realizada em 2003, pelo Instituto Cidadania, FREITAS e SILVA (2006) avalia que a maioria dos jovens brasileiros não tem o costume de frequentar teatros, cinemas e espaços culturais, e que, a partir da aplicação do recorte socioeconômico na leitura dos dados, evidencia-se o fato de que os jovens mais prejudicados são, via de regra, os jovens pobres, moradores de periferias ou das zonas rurais, em geral negros e com menos anos de escolaridade.

A *raper* enfatiza, ainda, a centralidade da vivência de experiências culturais para o desenvolvimento da formação, da cidadania e da autonomia dos jovens, pela influência que localiza aí, do favorecimento de tais vivências na ação coletiva. Essas vivências, para ela, ainda interferem positivamente na capacidade reflexiva e de mobilização da juventude, além do seu aspecto de reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos.

Nota-se que, aos jovens pobres, além da promoção de acesso, falta também a criação e a difusão de estratégias que potencializem a produção cultural. As ponderações da jovem Áurea (Freitas e Silva, 2006) são uma grande contribuição para esta compreensão quando aponta para a necessidade de superação de preconceitos e estigmas aplicados a culturas juvenis, que inviabilizam a compreensão do setor cultural de maneira integrada e sob a ótica

<sup>147</sup> Áurea Carolina de FREITAS e SILVA é Rapper do grupo Dejavu, militante do Grupo Atitude de Mulher, do Coletivo Hip Hop Chama, estudante de Ciências Sociais na UFMG e Conselheira Municipal da Juventude em Belo Horizonte.



dos direitos sociais. Enfatiza que, freqüentemente, a produção e a fruição cultural não são priorizadas pelos governos, e que estes destinam verbas insuficientes ao setor. Esclarece, num ponto fundante desta discussão, que “a cultura não deve ser associada apenas aos megaeventos, de acordo com a visão da indústria cultural, ou como um meio utilitarista para 'salvar' a juventude da criminalidade e das drogas” (FREITAS e SILVA, 2006, p. 3). Explicitando uma demanda e uma concepção de cultura apontada pela juventude pobre organizada, diz que a cultura

deve ser entendida como um direito humano, como dimensão imprescindível para o desenvolvimento social. E é nas comunidades, junto aos setores populares, que deve haver uma imediata ação pública. Ainda no que se refere aos desafios, é preciso garantir espaços institucionais de participação juvenil para discussão e pressão social para a realização de políticas culturais e de juventude. Os jovens devem ser atores privilegiados na construção de uma nova realidade, mais justa e digna, intervindo diretamente na elaboração de propostas e na fiscalização das ações governamentais. Daí a importância de se instituir órgãos específicos, conselhos de direitos, fóruns e conferências culturais e de juventude nos âmbitos municipais, estaduais e federal. (p. 3)

A rapper reconhece o avanço do Governo Federal ao promover ações institucionais até então inéditas, como a criação da Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional da Juventude<sup>148</sup>, em fevereiro de 2005, e com isso a incorporação da juventude à agenda pública brasileira como um segmento que apresenta demandas específicas e, como tal, requer ações específicas do Estado. Freitas e Silva aponta para a necessidade de maior efetividade e democracia nas políticas públicas de juventude, sendo estas construídas pautado em mecanismos de participação dos jovens, em particular dos jovens pobres, de forma a causar impacto efetivo na formulação e na execução dessas políticas.

Nessa análise, a jovem conta com a concordância de PONTUAL (2003) que afirma:

[...] não se pode mais imaginar políticas públicas suficientes e eficazes se elas não incorporarem os atores diretamente interessados. Essa incorporação pode envolver momentos de consulta e escuta, mas tem que chegar ao momento da deliberação. [...] o grande desafio é criar espaços específicos, deliberativos para as pessoas que estão envolvidas na construção dessas esferas de políticas públicas. (p. 114)

---

<sup>148</sup> [http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame\\_juventude.htm](http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm)

E esse mesmo pesquisador complementa:

A política de diálogo e participação tem que ser a mais ampla para chegar no cotidiano, na relação do jovem com o poder público e com a cidade, o que, muitas vezes, não se expressa nos canais mais formatados e mais institucionalizados. (p. 117)

A formulação de políticas públicas para a juventude é uma ação que demanda, em primeiro lugar, o alargamento da concepção do que seja a juventude, do que sejam os jovens e do que sejam suas condições e suas situações juvenis, em especial ao se tratar daqueles pobres. Escutá-los, ver em suas práticas culturais os reflexos de suas identidades e reconhecê-los. Somente isto! Estabelecer com eles e com elas uma perspectiva de protagonismo juvenil – conforme palavras de Freitas e Silva (2006) – tomando-os como parceiros na definição de ações que possam potencializar aquilo que já vivenciam, formar aquilo que desejam vivenciar e instigar aquilo que lhes falta querer.

Pesquisando a fundo as questões pertinentes à juventude, à escola e às culturas juvenis, o sociólogo Dayrell (2005b) aponta-nos algumas considerações sobre as duas últimas, quando afirma que uma provável solução para os conflitos que se registram no encontro do direito à educação com o direito à expressão cultural, “não se resume a introduzir as expressões culturais juvenis na escola [...] como uma atividade extra classe ou mesmo um apêndice ao currículo, fazendo destas atividades um meio de ocupar os alunos” (DAYRELL, 2005b, p. 64). Para o autor, outras possibilidades também seriam impensáveis, pois deslocariam a instituição escolar do seu lugar e a manteriam, na avaliação desses jovens, como “pouco eficaz no aparelhamento deles para enfrentar as condições adversas de vida com as quais vieram se defrontando, pouco contribuindo na sua construção como sujeitos” (DAYRELL, 2005b, p. 63). Então, a escola também não deveria assumir o papel de outras “instituições especializadas” (DAYRELL, 2005b, p. 64), tentando fazer dos jovens estudantes artistas, “acreditando que a escola poderia formar músicos, por exemplo” (DAYRELL, 2005b, p. 64). Segundo ele, a dimensão que a centralidade da expressão cultural deve ocupar no currículo necessita ser dupla:

Primeiro considerar que as expressões culturais, como música, teatro, dança, artes plásticas, entre outras constituem a expressão superior das potencialidades que nos tornam humanos... possuindo um potencial educativo em si mesmas. Ao mesmo tempo, tais expressões culturais são parte de uma cultura

juvenil e, como tal, é nela que o jovem se envolve e se vê refletido. (DAYRELL, 2005b, p. 64)

Para esse autor, ao trabalhar com as expressões culturais, a escola, ao mesmo tempo em que envolve o jovem estudante pelo prazer, possibilita a ele o conhecimento e o reconhecimento de sua identidade enquanto que ela própria, a escola, lidará com o desafio de não gradear como disciplinas curriculares esses elementos da formação humana. Importante também que a escola não incorpore práticas inerentes ao nosso modelo econômico capitalista que, com frequência, dissimula suas possibilidades de exploração do ser humano, dando-lhes nomes apropriados das lutas dos movimentos sociais gerais e específicos.

#### 4.8 Protagonismo juvenil: que país é esse?

*Dias sim, dias não  
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão  
Da caridade de quem me detesta  
A tua piscina tá cheia de ratos  
Tuas idéias não correspondem aos fatos  
O tempo não pára  
Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não pára  
Não pára, não, não pára  
Cazuza e Arnaldo Brandão(1988)*

Destacamos que a utilização da expressão protagonismo juvenil é da autora Freitas e Silva (2006), e que discordamos da concepção que enxergamos nesta expressão. Observa-se que a idéia de protagonismo, independentemente de um dos seus significados na língua portuguesa<sup>149</sup>, está mais para outro deles, ou seja, o de personagem principal de uma peça teatral, de um filme, de uma ficção pelo caráter não real que atribuímos ao “tal do protagonismo juvenil”. Construimos esta lógica a partir das vivências que vimos dividindo e observando com e de jovens pobres em nosso modelo social.

Citaremos alguns exemplos para melhor explicitar nossa discordância com a utilização da expressão e com o conceito de protagonismo juvenil. Soviético<sup>150</sup> é um *rapper*, Dourada é uma feminista, Apóstolo é uma liderança comunitária, Chita é um *funkeiro* que resiste às ofertas que o mercado da droga

<sup>149</sup> Segundo o Dicionário Aurélio Século XXI, protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento.

<sup>150</sup> Todos os codinomes deste exemplo foram adaptados para preservar a identidade dos jovens em questão.

lhe faz com frequência, lça é uma militante dos Movimentos Negros, Guru é um mestre de capoeira. Conhecemos todos eles na militância e no envolvimento com diversos movimentos sociais. Todos eles eram constantemente convidados por pesquisadores, educadores, ONGs, gestores públicos e privados para ministrar palestras, mini-cursos e oficinas para outros jovens e para adultos profissionais, sem que isso revertesse em algum *pró-labore*. Vivenciamos muitos momentos em que esses jovens não tinham dinheiro para se deslocar de ônibus, para lanchar ou para reproduzir o material que utilizariam nessas atividades. Vivenciamos, na presidência do CME/BH, a negação da possibilidade de pagamento do trabalho desenvolvido por esses jovens, pela alegação de sua não formação específica, de sua não escolarização necessária, de ausência de sua posse da documentação exigida pela burocracia administrativa. Quando se exige deles a realização de trabalhos com suas comunidades de origem para que depois lhes seja concedida uma bolsa de manutenção, trabalha-se com a lógica de que eles tenham um fundo de reserva para utilizar durante o primeiro mês<sup>151</sup> da atividade. Então, o que é mesmo protagonismo juvenil, senão exigir do jovem excluído que ele ensine outros jovens também excluídos a se incluírem? O que é mesmo o protagonismo juvenil, se não a apologia do *self made man* para jovens pobres? O que é mesmo o protagonismo juvenil, se não a pedagogia que ensina aos jovens pobres como melhor se exibirem, como se fossem plantas ou animais exóticos? Ao fazermos esta reflexão, recordamo-nos de TIRIBA (1998), quando nos alerta que:

É preciso considerar que, se de um lado, os trabalhadores criam instâncias para sua organização como produtores associados, montando “seu próprio negócio, de outro, o governo e os empresários vêm estimulando o auto-emprego e o cooperativismo como elementos para viabilizar o ajuste do capital e, ao mesmo tempo, para conter o acirramento dos conflitos sociais gerados pelo desemprego crescente, agudizado pelas políticas neoliberais”. (p. 192)

Seria, então, protagonismo juvenil lutar contra o sistema de competição, compreender que não é um jovem que tem que se incluir, mas que é direito de todos os jovens ter direitos e usufruir deles? Se protagonismo juvenil é como nos diz COSTA (1998) “quando o jovem atua como parte da solução e não como parte do problema” (p. 16), precisamos recuperar compreensões como a que

---

<sup>151</sup> Isso quando o atraso da bolsa prometida não se prolonga por até seis meses como já vivenciamos com os Agentes CULTURA VIVA.

nos traz Gadotti e Gutierrez (1999, p. 110) quando indica a necessidade de se distinguirem relações econômicas de troca das relações econômicas de solidariedade. As primeiras seriam relações caracterizadas como individualistas, com interesse pela troca, sem compromisso de colaboração, não esperam alteração de comportamentos individuais. As segundas, por outro lado, são caracterizadas por esse autor como de solidariedade, subjetivas, qualitativas, com interesse pelas pessoas, permanentes, confiantes, marcadas pela cooperação grupal e comunitárias.

Soviético, Dourada, Apóstolo, Chita, Iça e Guru resolveram “se juntar” para gerar renda pautado em suas atividades de palestras, oficinas, mini-cursos e se constituíram numa cooperativa. A partir daí, avaliamos a necessidade de nos perguntarmos: até que ponto as cooperativas, as associações, os grupos que os jovens “protagonistas” vêm organizando, são experiências de economia de solidariedade gestando uma cultura de caráter distinto das relações econômicas de troca? Recuperamos, aqui, a definição que RAZETO (1999) faz de economia de solidariedade para pensarmos as possibilidades de construir um outro mundo a partir das vivências destes jovens pobres:

[...] uma formulação teórica de nível científico, elaborada a partir e para dar conta de conjuntos significativos de experiências econômicas – no campo da produção, comércio, financiamento de serviços, etc., que compartilham alguns traços constitutivos e essenciais de solidariedade, mutualismo, cooperação e autogestão comunitária, que definem uma racionalidade especial, diferente de outras racionalidades econômicas. Trata-se de um modo de fazer economia que implica comportamentos sociais e pessoais novos, tanto no plano da organização da produção e das empresas, como nos sistemas de destinação de recursos e distribuição dos bens e serviços produzidos, e nos procedimentos e mecanismos de consumo e acumulação. (RAZETO, 1999, p. 40)

A conclusão a que conseguimos chegar, a partir desta leitura do que seja “protagonismo juvenil”, é a de que a concepção de inclusão, de cidadania e de direitos que permeia as práticas que recebem o título de promotoras de tal protagonismo é excludente, mantenedora do *status quo* e compreende o jovem pobre como aquele para o qual a inclusão subalterna (Martins, 1998) basta. Além disso, outro objetivo também se evidencia, ao nosso ver, qual seja, o de “tirar da rua” esse jovem, dando-lhe o que fazer no seu tempo livre e, assim, conseqüentemente, afastando-o dos perigos aos quais ele, nessa lógica de pensamento preconceituosa e discriminadora, não está apto a recusar. A

análise que aqui explicitamos e que pretende fazer a ponte entre este e o próximo capítulo trata das analogias possíveis entre a concepção que embasa as práticas denominadas usualmente como protagonismo juvenil e aquela que embalou as práticas dos catequistas jesuítas. Parece-nos, um projeto civilizatório, uma missão socializadora que identifica no jovem pobre o incivilizado.

Portanto, é uma tarefa perversa a que se espera de Soviético, Dourada, Apóstolo, Chita, Iça e Guru. Buscando DUBET (2002) "O dominado é convidado a ser o mestre de sua identidade e de sua experiência social ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar esse projeto" ( p. 356). Espera-se que eles façam aquilo que o poder público e que o poder econômico em nosso modelo econômico não fizeram para eles, com eles e deles. Agigantada para ser cobrada de jovens que não foram eles mesmos incluídos, reconhecidos, respeitados, pois se espera que eles incluam, por meio de seu protagonismo, aqueles outros tantos jovens com os quais convivem nessa geração. Espera-se que tenham as respostas que as instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização dos jovens – tais como, família, escola, igreja e trabalho que passam por transformações, composições e recomposições acentuadas onde padrões anteriores estão se esgotando e ainda não se solidificaram os novos – não tiveram para eles e para elas. Espera-se que eduquem seus pares!!! Talvez, por isso, a escola seja, dessas, a instituição que mais busca a presença de jovens que protagonizem aquilo que se apresenta neste momento como um dos maiores desafios explicitados pelos professores: o de partilhar os saberes e os sabores com a juventude.

#### **4.9 A busca por uma condição juvenil humanizada**

Nossa convivência com jovens estudantes pobres e nossa busca de enxergar a escola pautado em seu olhar nos apresenta com frequência algumas questões de fundo, pois estes e estas jovens demandam muito mais do que a escolarização, mais do que educação de qualidade social. É também muito mais que acesso a microcomputadores comunitários, que acesso a conteúdos de

sites. É também mais que o direito de fazerem parte de grupos juvenis virtuais. O que demandam vai mais longe que conseguir montar seu grupo musical, ou de conseguir seu emprego com a formação necessária, ou de poder freqüentar o teatro.

Eles demandam, dentro daquilo que conseguimos enxergar, redes sociais mais amplas, mais alargadas e mais alaistradas. E que estas redes sociais sejam tecidas por políticas públicas que contemplem desde a garantia de suas vidas, de sua integridade física, até o acesso aos bens culturais. Falamos da garantia de suas vidas, pois como já tratamos neste trabalho nossos jovens pobres, principalmente os homens e os negros, estão sendo mortos por nosso modelo socioeconômico. Pensando a escola como um dos espaços onde esta garantia possa ser construída e pensada - embora não efetivada, uma vez que são necessários outras instituições e equipamentos de outras naturezas para que isso se efetive - nos colocamos as tais questões de fundo: Como reafirmar na escola sua função social de ampliar nos estudantes, em especial nos jovens, a condição humana? Como reavivar na escola sua função social de promover o desenvolvimento da autonomia responsável, solidária e colaborativa dos sujeitos? Como acender e estimular o prazer de aprender, de conhecer, de partilhar saberes interagindo com as demandas, os interesses e as necessidades dos jovens estudantes pobres?

Acreditamos que essas reflexões e as práticas que delas se originarem possam contribuir para a busca de alternativas aos desafios colocados para as juventudes e os demais sujeitos que com elas, atualmente, partilham a convivência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos dedicamos à investigação do(s) significado(s) atribuído(s) por jovens estudantes pobres às práticas denominadas por seus professores como inovadoras, o fizemos a partir da fala recorrente de professores durante entrevistas nas salas dos professores, na pesquisa do mestrado, e de muitos outros professores da Educação Básica. Eles e elas nos confessavam sua dificuldade de trabalhar com jovens estudantes, mesmo quando a mediação desse trabalho se efetivava por meio de "práticas inovadoras". Na seqüência dessa confissão, aqueles professores citavam atividades onde ocorria o emprego de música, dança, grafiteagem, teatro, artes plásticas e jogos, e estranhavam a postura dos jovens estudantes.

Os depoimentos daqueles adultos professores apontavam o questionamento sobre as razões que faziam com que, mesmo experiências que expressam algo de inovador, tentativas de aproximação entre a experiência escolar e a experiência cotidiana do jovem estudante pobre, ainda se deparassem com mais resistência do que adesão, por parte desse estudante.

A constatação desse questionamento, na fala dos professores sondados para participar desta pesquisa e daqueles selecionados que participaram, ampliou a importância e a justificativa da investigação que por ora concluímos.

A relação que o jovem estudante pobre estabelece com o aprender está, na nossa percepção, intrinsecamente ligada, ao mesmo tempo, à relação que ele estabelece com o mundo, com o outro, consigo mesmo, com os sistemas simbólicos, com o tempo e também à relação que ele estabelece com as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores. Daí, a importância de se ressaltar que todos esses elementos se relacionam entre si. A construção da relação com o saber tem caráter histórico e está contingenciada pelo contexto e pelos processos sociais por meio dos quais os jovens pobres vão se constituindo como sujeitos humanos.

O conceito de significado atribuído, com que vimos trabalhando até aqui, refere-se àquilo que pode mobilizar, pôr em movimento o sujeito que lhe confere valor. Portanto, ao investigar nossa questão central, desvendamos algumas motivações que as práticas pedagógicas inovadoras mobilizam nos jovens estudantes. Práticas que propiciam aos jovens estudantes experiências de

partilha de saberes com os professores com os quais trabalham para a construção de conhecimentos e, também, para uma inserção crítica na sociedade, quer para alterar, quer para manter a realidade vivida.

Discutir as relações que os jovens pobres estabelecem com o saber é abordar uma questão antiga, de uma forma que se caracteriza como uma nova tentativa quando não se acredita, como é o nosso caso, que apenas os adultos ou os profissionais possam ter clareza das razões que levam ao fracasso ou ao sucesso escolar. Nesta pesquisa, buscamos olhar a escola com os olhos da juventude pobre e, através de sua lente, pudemos compreender alguns dos significados que esses sujeitos atribuem, não apenas ao saber, mas também e, principalmente, às práticas pedagógicas empregadas por seus professores para colaborar na construção desse saber. Pudemos, então, compreender algumas possibilidades de respostas à nossa questão central! E mais: Por que e como práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir com a aprendizagem, na perspectiva dos jovens estudantes pobres?

Pensamos os jovens pobres que, diante da obrigação de aprender, através de práticas pedagógicas pensadas e propostas por seus educadores, atribuem significados a estas práticas. Tais significados são construídos individualmente, em contato com o grupamento cultural, etário, social, sexual do qual faz parte e, portanto, elaborados por um sujeito único, porém inserido num meio social e nas relações que se estabelecem com esse e nesse mundo social.

Foi de fundamental importância para as conclusões que foram possíveis nesse estudo buscar compreender os processos internos das dinâmicas das aulas, ou seja, as práticas pedagógicas que contribuem positiva ou negativamente para o desempenho exitoso do jovem no campo cognitivo e no campo pessoal, podendo, efetivamente, contribuir para alterar a história individual desse sujeito.

Ao discutir os processos internos das escolas que contribuem para o desempenho favorável dos jovens estudantes, ficou incontestável a necessidade de considerar-se a questão dos professores. As condições objetivas de trabalho, a formação inicial e continuada, a situação salarial, a rede de sustentação que eles têm dentro e fora da escola, a concepção educacional com que trabalha, e as práticas pedagógicas que o professor desenvolve, a partir dessa concepção, influenciam, consideravelmente, a permanência com sucesso desse jovem na escola.

Perceber os elementos característicos da relação do professor com a organização escolar somente perde em importância para a percepção daqueles elementos que caracterizam a relação direta entre professor e estudante.

Desde as primeiras experiências com a formação continuada de professores, em 1983, até os relatos de alguns estudantes de pós-graduação *lato sensu*, na Faculdade de Educação na UFMG, no primeiro semestre de 2007, percebemos que uma sensação se repetia. Tal sensação vinha carregada de angústia e de desânimo e manifestava-se ao afirmarem que quando dão uma aula dialógica, tentando buscar da experiência deles, os jovens fazem da sala uma zona. Ou ainda que os jovens confundem, pois quando os professores tentam ser democráticos, eles pensam que podem “aprontar”. Eles lamentam ainda que os alunos e alunas jovens só respeitam professor que é “carrasco”, chegando a reclamar deles com a direção. Os professores dizem que quando dão “coisa para pensar”, ou seja, quando trabalham atividades de reflexão por meio de música, teatro, jogos ou dança os jovens das turmas perguntam se não vai ter aula. E, final e tristemente, ouvimos que terminam por desistir de tentar metodologias alternativas e posturas dialógicas.

Além da relação interpessoal, baseada no respeito mútuo, os jovens buscam, na escola e em seus agentes, alguém para confiar, para compartilhar a vida, alguém que lhes fale, com quem possam falar, que os ouça. Buscam alguém que lhes fale dos conhecimentos escolares e lhes mostre possíveis relações entre esses e suas vidas. Desejam que a relação com os professores se pautem nesta lógica. Querem ver suas falas e suas vivências valorizadas. Querem reconhecer e ser reconhecidos, conforme percebemos em nossa pesquisa.

Por vezes, a escola imagina que comporta espaços de experiência positiva, por consentir o desenvolvimento de uma vida juvenil paralela à vida escolar. A inadequação dessa lógica e da postura que dela resulta são evidenciadas quando esses dois movimentos da vida do sujeito jovem estudante são avaliados como instâncias estanques: ou jovem ou estudante. Pensar a vivência juvenil que ocorre no espaço escolar como algo descolado da vivência escolar, é pensar a construção de conhecimento mediada pela partilha de saberes entre os sujeitos que coabitam a instituição escola, como algo que causa tamanho dissabor que precisa ser “disfarçado” para tomar ares de coisa positiva.

Quanto às questões de similitude e de discrepância entre os jovens que estão na Educação de Jovens e Adultos e aqueles que pesquisamos no Ensino Regular Noturno, observamos que um dos pretextos para que estudantes tão jovens encontrem-se no turno da noite em nossas escolas é a imagem de ensino noturno como problema. Então quando a imagem de jovem com a qual se trabalha é também a de problema, evidencia-se a lógica de que o “cara problema” freqüente o “turno problema”. Observa-se que o jovem que pesquisamos é pobre e que essa é a condição social da quase totalidade dos estudantes do turno noturno. Sendo esse turno resultado de demanda social por acesso e, cada vez mais, também por permanência, cabe destacar a necessidade do investimento em políticas públicas que promovam numérica e qualitativamente as práticas pedagógicas inovadoras na escola, em especial, no turno noturno, como uma das possibilidades de que tal permanência resulte em sucesso dessa vivência escolar.

Evidenciou-se, também, em nossa pesquisa, a demanda dos e das jovens estudantes pelo estabelecimento de relações afetivas que permeiem o cotidiano dos sujeitos no processo educativo na escola. Observamos a existência de vivências próprias do mundo juvenil, muitas vezes imperceptíveis na prática pedagógica dos professores, que exercem, no entanto, uma grande influência, tanto no processo de construção do conhecimento, quanto no envolvimento desses jovens com a escola. Questões como a insatisfação no trabalho, a ausência de emprego, a pouca perspectiva de sucesso, a baixa auto-estima, o abuso de drogas, e as dificuldades de inter-relações com os colegas, têm recebido pouca atenção e, em geral, a escola não tem oferecido alternativas às angústias vivenciadas por esses jovens estudantes. Esses temas apareceram em nossas entrevistas, sutilmente, em alguns casos, de forma explícita, em outros, mas sempre como um pedido para que os professores promovessem discussões e os ajudassem a esclarecê-los.

Então, os jovens estudantes colocam parte considerável da solução de seus problemas e insatisfações com a escola na parceria com os professores. Em sintonia com mais essa demanda, os professores que entrevistamos avaliam que uma alternativa para os desafios colocados a eles, pelos jovens estudantes e pela concepção de educação à qual aderem, manifesta-se na habilidade de equilibrar as competências técnicas com as sociais. Em outras palavras, conjugar a formação teórica com o compromisso ético, político e social; buscar

conhecer melhor os jovens estudantes e os processos de construção de conhecimento e, ao mesmo tempo, contextualizar geográfica, pedagógica e politicamente a escola e partilhar tal compreensão com os jovens.

Não encontramos um, mas vários significados atribuídos, isto é, vários mobilizadores dos sujeitos jovens em relação à vivência das práticas pedagógicas inovadoras, propostas por seus professores.

Localizamos um significado de ênfase diferenciada, e que poucos jovens evidenciaram, mas que consideramos relevante por ser aquele que nos levou a essa pesquisa. Falaremos dele, inicialmente, por ser o único que atribui um significado negativo às práticas pedagógicas inovadoras, propostas pelos professores. Dos 44 jovens com os quais conversamos, 14 deles, isso é, 31%, disseram-nos que as práticas pedagógicas inovadoras, desenvolvidas por seus professores, mobilizam neles um sentimento de **“perda de tempo”** no qual deveriam estar “estudando”, tendo “aula”. Para esses 14 jovens, a vivência das “aulas diferentes” é prejudicial, pois os afasta ainda mais da aprendizagem dos conteúdos que serão cobrados deles “pela vida”. Entendemos que o esgarçamento da crença na mobilidade social, por meio da escolarização, dificulta a adesão daqueles que pensam como esses jovens, e promove neles a leitura dos sujeitos professores e jovens estudantes que aderem como a de incentivadores de seu insucesso escolar e, portanto, também de suas insatisfações. Para 10 desses 14, a construção de conhecimentos é algo que será importante para o futuro, para conseguir aprovação em concursos, para melhorar a colocação no emprego. Para eles, nesse momento, a escola não tem sentido. Não se sentem mobilizados para a participação efetiva na partilha de saberes. Seis deles nos disseram que pensam em sair da escola novamente.

Não tendo um significado negativo em si, mas que adquire essa conotação se colocado no contexto histórico, social, pedagógico de construção do conhecimento conferido à escola, destacamos outro significado atribuído por 3 jovens estudantes, portanto, por aproximadamente 7% deles à “aula diferente”. Para esses 3 jovens, dois rapazes e uma moça, a aula é diferente **quando eles “aprendem alguma coisa”**. Segundo seus depoimentos o “normal”, ou seja, o que têm vivenciado em sua trajetória escolar é o insucesso, a não construção do conhecimento, o desprazer de estar na escola. Para eles e ela “aula diferente” é aquela na qual eles se sentem motivados a aprender e que conseguem efetivamente construir algum conhecimento a partir do conteúdo

trabalhado por eles em sala de aula. *Aqui queremos abrir um parênteses para falar de nossas impressões pessoais durante esses momentos das entrevistas, pois sentimo-nos constrangida, como professora, por ouvir de jovens estudantes pobres que quando aprendem, avaliam que a aula foi diferente, pois, na maioria das vezes, isso não ocorre.* Ficamos pensando na dívida que nosso modelo social, por meio de suas instituições e de sua organização, tem com nossos jovens. Ficamos nos perguntando, então, qual é a função da escola para estes três jovens, se ensinar é o “diferente”. Quando passou a ser o “diferente” em suas trajetórias escolares? O que é o diferente para eles: que os professores ensinem ou que eles aprendam? Seja qual for a resposta para a pergunta anterior, como estão suas auto-estimas e como nos vêem? O desenho da questão central de outra pesquisa evidenciou-se diante de nós.

Atribuindo significados positivos às práticas pedagógicas inovadoras, propostas pelos professores, encontramos vários outros. Um deles é a possibilidade de que tais práticas colaborem na mudança do olhar por meio do qual a sociedade vê a realidade de ambos e a experiência escolar. **Olhar a realidade de professores e a de jovens estudantes, com outro olhar**, não significa desviar o foco da função social da escola, não significa abandonar a perspectiva da partilha de saberes e da construção de conhecimentos, não significa pactuar com a negação dos direitos desses sujeitos como seres humanos, se produzindo e, por vezes, reproduzindo uma existência excluída.

Olhar a realidade de professores e a de jovens estudantes, com outro olhar superando a negatividade, significa tornar-se mais sensíveis às experiências de vida, às vivências concretas desses sujeitos. Significa, de forma concreta, na prática cotidiana, trazê-las para a escola.

O discurso que trabalha a escola, em dissonância com a realidade cotidiana de adultos professores e de jovens estudantes, simula o desconhecimento do fato de que, por 20% do seu dia, esses dois sujeitos coabitam o espaço escolar. Tal discurso avalia o jovem como ser em preparação, e avalia a escola como lugar de preparação. O "cara" se prepara para a vida adulta e o "lugar" o prepara para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, aos que aderem a este discurso não é facultado perceber que é função social da escola – e aí encontramos outro dos significados buscados em nossa questão central – **contribuir com a humanização dos jovens estudantes pobres**. Nas palavras dos jovens entrevistados, as práticas

pedagógicas inovadoras – as aulas diferentes – significam uma vivência que colabora na construção de sua humanização.

Outro ainda atribui à prática pedagógica inovadora o significado de **propulsora de uma relação educativa**, isso é, pautada na lógica que entende que além do estabelecimento de uma construção de conhecimentos é necessário que essa construção se efetive com a prática do diálogo. Não falamos, portanto, de ensino, mas de educação.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica inovadora é apontada por muitos dos jovens estudantes com os quais conversamos como uma estratégia para dar sentido à trajetória estudantil. Talvez, segundo eles e elas, não haja trabalho, talvez não haja “vida melhor”, talvez não haja geração de renda cultural. Então, alguns jovens entrevistados nos disseram que talvez, a “aula diferente” seja o motivo que faltava para continuar freqüentando a escola e, segundo eles e elas, “quem sabe”, aprender alguma coisa daquelas que são necessárias para que se viva os direitos. Aprender a falar, a ouvir, a conviver, a dialogar e a construir outras relações também educativas. O que interpretamos a partir do que ouvimos deles é que, diante da ausência de sentido que, muitas vezes, localizam em sua permanência na escola, a “aula diferente” requer a busca por um desenho de organização e de gestão, se não da escola, pelo menos daquele professor e daquela turma que promovem a tessitura de vínculos positivos entre eles e seus professores. Diante disso, também seus processos de escolarização passam por novas leituras e possibilidades.

Outro significado, percebido por nós durante as entrevistas e as observações das aulas, remete à **elevação da auto-estima demandada pelos jovens estudantes**, e é apontado por eles como existente nas práticas pedagógicas inovadoras. Muitos deles e delas confessaram-se com vivências de invisibilização, de inferiorização e de desigualdade social. Nas suas falas, que evidenciam a incorporação do sentimento de inferioridade, de negação da identidade, por parte deles, é possível detectar a avaliação da possibilidade de reverter este quadro com a prática das “aulas diferentes”.

Sendo o ensino noturno, na rede pública da capital mineira, um espaço que se relaciona com sujeitos estudantes pobres, depara-se, constantemente, com a realidade da desigualdade social e da negação de direitos. A imagem que deles e delas se faz e a sua auto-imagem, segundo os jovens entrevistados, é modificada, pelo menos durante a realização das práticas pedagógicas inovadoras.

Observa-se que o trato de fatores de caráter micro, tais como a elevação da auto-estima, a percepção da valorização e da atenção direcionada a eles e a elas pelos professores, aliados a fatores de caráter macro, torna-se imperativo, na superação dos desafios encontrados por jovens estudantes e por adultos professores, na instituição, de uma vivência escolar de sucesso.

O desenvolvimento desta pesquisa permite-nos afirmar que novas relações, novas práticas e novas posturas, pautadas em novas concepções, não nascem desconectadas de contextos, e alimentam-se incessantemente de pactos entre passado e futuro, entre as diferentes disciplinas, entre afetos, linguagens, emoções, saberes e conhecimentos. É por isso que essas novas relações, novas práticas e novas posturas emergem nos mais diferentes espaços e tempos da vida.

Observamos, ainda, como significado atribuído pelos jovens às práticas pedagógicas inovadoras, vivenciadas por eles e por seus professores, na busca da partilha de saberes **o reconhecimento da identidade juvenil destes estudantes**. Pautados no referencial teórico que trabalhamos na construção deste texto, avaliamos que, para compreender a condição social do jovem, é importante relacionar a dimensão geracional, a psicológica e a biológica com muitas outras variáveis. Observa-se que atravessar o momento do desenvolvimento humano da juventude depende, também, das condições para se viver essa juventude. Então, esse momento do desenvolvimento humano somente pode ser percebido se considerarmos as especificidades que marcam a vida de cada um dos seus sujeitos.

O processo de construção da identidade juvenil pressupõe o movimento do olhar sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o entorno social. No caso do jovem estudante, necessariamente, professores e demais integrantes da comunidade escolar farão parte desse processo, pois aí eles constroem uma identidade juvenil que é também estudantil. Então, o jovem estudante é possuidor de uma identidade singular que o caracteriza como um ser único, porém inserido em uma coletividade específica – a saber, o estabelecimento de ensino – e, portanto, também possuidor de uma identidade coletiva com características comuns. Ele está, então, jovem e estudante.

Os jovens com os quais dialogamos em nossas entrevistas disseram-nos que um dos elementos que colaboram para tornar a prática pedagógica do professor uma prática de sucesso é o interesse desses professores por conhecer a trajetória deles. Acrescentamos a necessidade de reconhecê-los valorizando-os nas suas práticas, nas suas diferenças, nas suas vivências. Entendemos que conhecer, respeitar, valorizar, enfim, reconhecer os jovens estudantes, significa colaborar na construção de uma aula, de uma escola, de uma comunidade, de uma vida, dignas e de garantia dos direitos.

Para entender **os significados atribuídos por jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas inovadoras propostas por seus professores**, procuramos refletir nesse texto sobre a relação entre a juventude e as escolas: o que mobiliza os jovens estudantes pobres em relação às práticas pedagógicas que vivenciam no espaço escolar? Sem ambição de discutir todas as dimensões ou toda a literatura sobre esse tema, defendemos a tese de que podemos afirmar que os significados são em maioria positivos.

Pautados nessa pesquisa, concluímos que as falas dos jovens estudantes pobres, seus alegados motivos, os sentimentos e as experiências de vida que nos contaram, constroem a adesão que manifestam a uma ou a outra, ou às mesclas de várias das escolas que estudamos no Capítulo 3. Para alguns a escola é o lugar da diversão, pois acreditam, em função das vivências escolares anteriores que o conhecimento não virá. Alguns entendem que é o lugar de se calar, pois somente quem cala aprende. Para outros, a escola é o lugar de construir conhecimentos, por meio da partilha de saberes com os outros sujeitos presentes naquele lugar. É o lugar de namorar. É ainda o lugar de manifestar sua insatisfação com as situações impostas a eles por nosso modelo econômico-social.

Outra conclusão possível é a de que o trabalho na “aula diferente” que traz a perspectiva da música, do teatro, da dança, das artes plásticas, dos esportes é visto, em maioria das vezes, pelos jovens estudantes pobres como uma **oportunidade de lazer e de acesso à cultura**. Essa oportunidade caracteriza o direito que lhe é pouco acessado, ou, em geral, negado. Aliada com a promoção do sucesso escolar, tal oportunidade é vista pela maioria dos jovens estudantes pobres como o ressarcimento dos direitos que lhe são cotidianamente subtraídos. Nessa perspectiva, o professor, visto como o sujeito dessa mediação é incorporado por esses jovens ao quadro de seus amigos, de seus “chegados”. Entretanto, esse laço afetivo não diminui a função que, segundo esses jovens, é do professor: parceiro na partilha de saberes.

Por fim, diante das leituras que fomos capazes de fazer, um outro significado encontrado pelos jovens estudantes pobres na prática pedagógica inovadora que vivenciam com alguns professores em sala de aula é que, segundo eles e elas, nesses momentos vêm a **escola como um lugar no qual se pode ter notícias de outros lugares**. Evidencia-se a dificuldade que vivenciam de conhecer e de acessar serviços que contemplem suas demandas em todas as suas dimensões.

Observamos que essas demandas vão desde a sobrevivência, passando pela saúde física e mental, pelo emprego, pelas novas tecnologias, pelo esporte, pelo lazer, até os bens culturais. Em suas falas localizamos que, na opinião desses jovens estudantes, as práticas pedagógicas inovadoras definem, por meio da partilha de idéias, as ações que possam promover seu acesso àquilo que demandam e que, mesmo antes que demandem, apontem a eles a existência dessa possibilidade.

Nossa pesquisa desvendou algumas das dimensões que constituem a complexidade da relação que envolve juventude e escola. O Capítulo 3, falou do "lugar" e nos revelou a complexa rede de concepções de educação, diferentes escolas pedagógicas que marcam diferentes trajetórias profissionais, e interferem no desenho de diferentes trajetórias estudantis. Portanto, a escola torna-se palco de expressões de concepções pedagógicas que se contradizem, dificultando a construção de uma relação que escute o mundo juvenil. O Capítulo 4, falou do "cara" e desvendou a seriedade das diversas questões vivenciadas pelos jovens estudantes pobres, gerando insatisfações nos diferentes campos.

A leitura que fizemos dos dados de nossa pesquisa nos autoriza afirmar que os jovens estudantes pobres estão insatisfeitos com a maneira como nosso modelo econômico capitalista os trata e com o futuro (ou a ausência de futuro) que esse modelo desenhou para eles. Estão insatisfeitos com a habitação que lhes foi destinada nas favelas, nas vilas, nas periferias; com as distâncias que precisam percorrer a pé ou pagando caro pelas tarifas de transportes urbanos em condições precárias; com o preço de alimentos, da roupa e do calçado que precisam comprar.

Insatisfeitos com o preço do ingresso do cinema, do teatro, do cd, do livro, da revista, do acesso à internet, do cartão de recarga do celular, da entrada no baile, enfim, com a negação do direito ao lazer e à cultura, com a inexistência de vagas para todos os interessados na Universidade.

Os jovens estudantes pobres estão insatisfeitos com seus cabelos que a mídia diz com freqüência que são ruins; com a cor de pele que a sociedade diz com freqüência que é a cor da marginalidade. Insatisfeitos com suas relações sexuais, pois, se para as gerações anteriores o uso do preservativo era uma alternativa, para os jovens atuais constitui-se uma obrigação diante da ameaça da AIDS. Outro motivo de insatisfação com suas relações sexuais é que, muitas

vezes, essas resultam em gravidez não planejada, em abortos mal feitos, em filhos não desejados.

Insatisfeitos com seus trabalhos de serviços gerais quando desejaríamos estar gerando renda cultural ou estudando; com o tratamento que recebem da polícia quando são abordados na rua e, por vezes, na escola. Estão insatisfeitos com a pobreza, com o desemprego, com a invisibilidade que adquirem em algumas políticas públicas universalizantes quanto à idade, gênero, raça, orientação sexual e classe social; por não terem seu potencial empregado na proposição de soluções para desafios juvenis e para desafios sociais. Estão insatisfeitos com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles por nosso modelo social e com o olhar negativo que a sociedade, em geral, destina a eles.

Entretanto, a sua insatisfação não gera inércia ou mata expectativas e esperanças. Assim, os jovens estudantes pobres das escolas noturnas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no Programa Escola Plural, que ouvimos na pesquisa, em sua maioria, demandam, sim, de seus professores, o trabalho com práticas pedagógicas inovadoras; querem, sim, "aulas diferentes". Diferenciam o trabalho dos professores e das professoras que os reconhecem, que os respeitam e que se relacionam com eles considerando diversos componentes de sua identidade. Partilham saberes, pois reconhecem que os têm e constroem conhecimento. Afirmam que estes professores são exceções e que, em maioria, não é essa a prática que experimentam cotidianamente.

Nessa perspectiva, as insatisfações manifestas no interior da relação juventude e escola – focadas, muitas vezes, na insatisfação com as práticas pedagógicas vivenciadas, mesmo aquelas consideradas "inovadoras" – são expressões de uma insatisfação mais profunda e, portanto, nem sempre manifesta.

Conforme já nos referimos anteriormente, no início do Capítulo 5, as reações dos jovens estudantes às práticas pedagógicas inovadoras, apresentadas por seus professores, são pautadas pelas insatisfações vivenciadas por eles e, constituem a "ponta de um iceberg" de uma realidade mais profunda e, portanto, difícil de ser detectada à primeira vista.

Futuras pesquisas tornar-se-ão necessárias, no sentido de se buscar desvendar essa realidade "submersa" em constante ebulição e que, de tempos em tempos, expeli suas "chamas". "Chamas" classificadas ora como indisciplina, ora como violência, ora como incompetência, ora como descompromisso por

parte do jovem estudante pobre. Interpretações que acabam por reafirmar um olhar marcado pela negatividade.

Outra possibilidade para futuras pesquisas localiza-se na discussão sobre os motivos da presença de 95% de jovens estudantes pobres negros no Ensino Regular Noturno, nas escolas pesquisadas; as vivências escolares desses jovens na perspectiva da construção da identidade étnica; as vivências profissionais de professores negros que partilham saberes com esses jovens; a formação de professores para trabalhar com jovens estudantes pobres negros no Ensino Regular Noturno e a existência ou não de significados das práticas pedagógicas inovadoras que mobilizem, em especial, os jovens estudantes negros. Enfim, a relevância da temática da etnia na organização, na gestão e na partilha de saberes no Ensino Regular Noturno na garantia do direito à educação.

Também a discussão dos espaços dos estudantes jovens cada vez mais jovens no noturno, por vezes, na EJA; a redução de turmas para EJA na rede municipal (talvez até em todas elas); o desejo manifesto dos professores de trabalhar com estudantes mais velhos e a idealização desse estudante mais velho da EJA, por parte dos professores, são temas pertinentes para outras pesquisas, em nossa avaliação.

Assim como as marcas construídas pelo caminhar da EJA denunciam a situação de exclusão que caracteriza os estudantes que lá estão, reafirmam a necessidade da valorização da sua condição humana num contexto amplo e aderem a uma abordagem que entende educação como direito desses estudantes, uma Pedagogia da Juventude necessita planejar sua organização e sua gestão considerando uma atuação e uma afirmação, isso é, um reconhecimento do jovem estudante como sujeito. Com todos os equívocos próprios de uma caminhada vivenciada coletivamente, construída a muitas mãos, muitas e diferentes existências, muitas proposições e que se propõe a desenhar algo novo e diferente, a pedagogia da EJA não se espelha na falta, na carência, na ausência em relação aos valores do mundo letrado. Assim também uma Pedagogia da Juventude precisa refletir seus próprios sujeitos, com uma perspectiva positiva, em especial, em relação ao jovem estudante pobre.

## REFERÊNCIAS

A MÍDIA DOS JOVENS. Pesquisa ANDI/UNESCO. Brasília: Ano 5, nº 8, jun, 2001.

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda Carvalho (Orgs.). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2003a.

\_\_\_\_\_, Miguel. Lãs políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil em Colombia. In: LEON, Oscar Dávila. (Org). Políticas públicas en la América Latina: políticas nacionales. Viña Del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas - CIDPA, 2003b.

ABRAMO, Helena Wendel. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: ANPOCS/Scritta, 1994.

\_\_\_\_\_, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n. 5/6, p. 25-36, maio/dez., 1997. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

\_\_\_\_\_, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia; SPOSITO, Marília Pontes (org). Juventude em Debate. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_, Helena Wendel. Participação e organizações juvenis. Recife: Projeto Redes e Juventudes / Fundação Kellogg, 2004.

\_\_\_\_\_, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (coords.). Ensino Médio: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

\_\_\_\_\_, Miriam (Coord.); CASTRO, Mary Garcia (Coord.). Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO/INEP/Observatório de Violências nas Escolas, 2006a.

\_\_\_\_\_, Miriam; WASELFISZ, Julio J.; ANDRADE, Carla C. de e RUA, Maria das Graças. Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Caleidoscópio das violências nas escolas. Brasília: Missão Criança, 2006b.

\_\_\_\_\_, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Juventude, juventudes: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006c.

\_\_\_\_\_, Miriam et alii.. Escola e violência. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

\_\_\_\_\_, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. Juventude, violência e vulnerabilidade na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002.

\_\_\_\_\_, Miriam; CASTRO, Mary. e SILVA, Lorena. (orgs.) Juventude e Sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_, Miriam (Coord.). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO/ Observatório de Violências nas Escolas/Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVICH, Fanny (Org.). Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizagens contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.

ABRANTES, Paulo. Trabalho de projecto e aprendizagem matemática. In: \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural – os projetos de trabalho. Belo Horizonte: [s.n.], 1995-96. p. 35-45.

ABREU, Ramon Corrêa de. Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

ADORNO, Sérgio. Ética e violência: adolescentes, crime e violência. Juventude em Debate, São Paulo: Cortez, pp. 97-110; 122-134. (Debate ocorrido em 01.06.1998), 2000.

AFONSO, Maria Lúcia Miranda. A Polêmica sobre Adolescência e Sexualidade. Tese de Doutorado. FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1997.

ALAIN (Émile Chartier). Reflexões sobre a educação. São Paulo: Saraiva, 1978.

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. Caderno do Professor, CERP/SEE – MG, n. 5, p. 7-8, mar. 2000.

ALMANAQUE DO ALUÁ. Rio de Janeiro: Sapé, n. 2, jan. 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Curso noturno: uma abordagem histórica. In: TOZZI, Devanil A. (Coord.). Ensino no período noturno: contradições e alternativas. São Paulo: FDE, 1995.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda. (Orgs.). Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ALMEIDA, Miguel. Juventude, identidade e território: a construção das trajetórias na cidade de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2006. (Mimeografado)

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Nº 77, maio-1999

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_, Rubem. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez – Autores Associados; Edições Loyola, 1999 a

\_\_\_\_\_, Rubem. Entre a Ciência e a sapiência: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, p 79-128, 1999b.

ALVITO, Marcos; ZALUAR, Alba (Org.). Um século de favela. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

AMARAL, Ana Lúcia. A dimensão humana da prática pedagógica: o papel do educador. Caderno do Professor, CERP/SEE – MG, n. 5, p. 29-34, mar. 2000.

ANANIAS, Mauricéia. Propostas de educação popular em Campinas: as aulas noturnas. Cadernos Cedes, ano XX, n. 51, p. 66-77, nov. 2000.

ANDERSEN, Hans Christian. A nova roupa do imperador. Tradução Naomi Lewis e Gilda de Aquino. Ilustração Ângela Barrett. São Paulo: Brinque-Book, 1977.

ANDRADE, Elaine Nunes de. (Org.). Rap e educação, rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.

ANDRADE, Eliane Ribeiro de. Juventude, exclusão e educação. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói: DP&A Editora, n. 1, p. 88-105, maio 2000.

\_\_\_\_\_, Eliane Ribeiro de. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. v. 1.

\_\_\_\_\_, Eliane Ribeiro de. Pesquisando os jovens brasileiros: os desafios da educação. Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania, n. 19, p. 61-72, jul. 2006.

ANDRÉ, Marli (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). In: INEP. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais. MEC/INEP/Comped. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. Revista Diálogo Educacional – PUCPR. Curitiba: Champagnat, v. 6, nº 19, p. 11-24, 2000a.

\_\_\_\_\_, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p 83-99.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_, Michael. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.107-142, jul., 2002.

\_\_\_\_\_, Michael; BEANE, James (Orgs.). *Escolas democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, Júlio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1996. p 39-55.

\_\_\_\_\_, Júlio R. Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo: FEUSP, v. 24, n. 02, p 181-204, jul./dez. 1998.

ARANHA, Antônia V. Soares. A complexidade dos saberes e dos sujeitos na escola. *Revista Presença Pedagógica*, v. 10, n. 58, p. 26-33, jul./ago. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Carla. *A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ARAÚJO, Lucinha. *Preciso dizer que te amo*. Texto: Regina Echeverria. São Paulo: Editora Globo, 2001.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.

\_\_\_\_\_, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva. 1997.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARNAUT, Luiz; LOPES, Ana Mônica. *História da África: uma introdução*. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

ARPINI, Dorian Mônica; QUINTANA, Alberto Manuel; DIAS, Mariana Hollweg; FARIAS, Camila Peixoto. O universo do trabalho de adolescentes de grupos populares: interfaces com as instituições e a escola. *Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás*, v. 32, n. 1, p. 97-119, jan. 2005.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 11, p. 09-20, abr. 2001a.

\_\_\_\_\_, Miguel G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In: Anais do IV CBE: Conferência Brasileira de Educação: educação e constituinte. São Paulo: Cortez Editora, 1988. tomo 2. p.656 – 666.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. 8º Encontro do Fórum Regional de EJA do Leste de Minas. [S.l.]: [s.n.], 2004.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-52.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? [S.l.]: [s.n.], 2001b. (Mimeografado)

\_\_\_\_\_, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; \_\_\_\_\_, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão?. São Paulo: Cortez, 2001c. p. 31-79.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Essas escolhas têm uma longa história. Belo Horizonte: Caderno do Professor, CERP/SEE-MG, n. 05, p.45-50, mar. 2000a.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, p. 17-33, 2006.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1.

\_\_\_\_\_, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C.M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ, 1998. p.138-165.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. NBR14724. 2ªedição 30.12.2005. Válida a partir de 30.01.2006. Informação e documentação - trabalhos acadêmicos - apresentação. [s.n.t.]

AZEVEDO, Fábio Palácio de (Org.). Juventude, cultura e políticas públicas: intervenções apresentadas no Seminário Teórico-Político do Centro de Estudos e Memória da Juventude. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.). Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. O trabalho, busca sentido. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 76-95, maio/dez. 1997. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade).

BANCO MUNDIAL – BRASIL. Um olhar das organizações e movimentos de juventude sobre o Brasil do século XXI. Brasília: Banco Mundial – Brasil, set., 2004.

BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda Carvalho (Orgs.). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. Iwaszko. O Desenvolvimento cognitivo na adolescência. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas, ano 2, n. 8, p. 57-59, fev./abr. 1999.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica. Caderno n. 1, Belo Horizonte: PBH, 1994.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. A criança e o adolescente na mídia/MG. Pesquisa Oficina de Imagens/Rede ANDI, Belo Horizonte, ano 5, n. 5, mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Diagnóstico: crianças e adolescentes em Belo Horizonte. Belo Horizonte: CMDCA, 1994.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Planejamento. Planejar BH. Publicação da Secretaria Municipal de Planejamento-PBH, Belo Horizonte: Centro Gráfico da PBH, ano 02, n. 08, ago. 2000.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação. Caderno da Escola Plural. Ensino Médio: assumindo o ciclo da juventude. Belo Horizonte, set. 2000.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação. Proposta político-pedagógica: Escola Plural. 2. ed. 1ª versão. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, out. 1994.

BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

BENTO, Maria A. Silva. Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Discussão aberta, 9)

BERNARDO, João. Marx crítico de Marx. Porto: Afrontamento, 1977. v. 1.

\_\_\_\_\_, João. Economia dos conflitos sociais. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

BOBBIO, Norberto. Tempo da memória: de Senectute e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOLOGNA, José Ernesto. Drogas: Referenciais e drogas. In: \_\_\_. Juventude em debate. São Paulo: Cortez, p. 79-95. (Debate ocorrido em 25.05.1998 ), 2000.

BONAMINO, A.M.C. O Pensamento pedagógico-político de Dermeval Saviani. Até que ponto Gramsci? 1989. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA A.M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis, Vozes, 1977.

BORGES, Jorge Luis. A Casa de Astérion. In: O ALEPH. São Paulo: Globo, p 58-60. 1999.

BORGES, Livia de Oliveira; ALVES FILHO, Antônio. A mensuração da motivação e do significado do trabalho. Estud. Psicol. (Natal), Natal, v. 6, n. 2, jul./dez. 2001.

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 2004 (Coleção Estudos, 20)

\_\_\_\_\_, Pierre. Coleção sociologia. São Paulo: Ática, 1983 a.

\_\_\_\_\_, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: \_\_\_. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 13-33.

\_\_\_\_\_, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983 b.

\_\_\_\_\_, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.

BOWLES, S.; GINTIS, H. Capitalismo e educação nos Estados Unidos, In: MIRANDA, Sérgio Grácio, S.; STOER, Stephen. Sociologia da educação 1: funções da escola e reprodução social. Lisboa: Horizonte, 1982. p. 159-192.

\_\_\_\_\_, S.; GINTIS, H. Schooling in capitalist America. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1976.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, estado e educação. Em Aberto, v. 11, p. 1-9, 1982.

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. Educação popular. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Maria das Graças Lins (Coord.); FERNANDES, Isabela Naves; SANTANA, Flávia Cristina; SANTANA, Paula Carvalho; BERNARDES, Luiz. Circuito das plantas medicinais e aromáticas de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG, 03 a 08 de outubro, 2005.

BRASIL. Ministério da Cultura, Secretaria de Programas e Projetos Culturais. Revista Cultura Viva: Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania, 2. ed.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura/Comissão de Direitos Humanos e Minorias. Acesso e permanência no ensino superior: cotas raciais e étnicas. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar propostas de políticas públicas para a juventude. Relatório preliminar. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Reforma de revisão n.3. Brasília: Senado Federal, 1994.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Lei n. 9.394. LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ação Social. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: [s.n.], 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento e Orçamento. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho. Plano nacional de prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção do trabalhador adolescente. Brasília: [s.n.], 2004.

BRASLAVSKY, Cecília. As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americano na década de 90. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2001. (Série Educação). v. 8.

BRAZ, Júlio Emílio. Avião: tráfico de drogas. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995. (Coleção Problemas da Sociedade)

BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAIAFA, Janice. Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CALLIGARIS, Contardo. A Adolescência. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMAROTTI, Ilka; SPINK Peter. Parcerias e pobreza: soluções locais na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria et al. Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, set. 1999.

\_\_\_\_\_, Vera Maria (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPRA, Fritjof. As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

\_\_\_\_\_, Fritjof. Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 6. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

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

CARDOSO, Ércio do Carmo Sena. Interações comunicativas em uma escola noturna: a construção do lugar na fala de seus sujeitos. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte.

CARDOSO, Ruth C.L.; SAMPAIO, Helena M. Sant'Ana (Orgs.). Bibliografia sobre a juventude. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Drogas: estranhando o óbvio. Juventude em Debate, São Paulo: Cortez, pp. 71-79; 86-95. (Debate ocorrido em 25.05.1998), 2000.

CARMO, Paulo Sérgio do. Culturas da rebeldia: a juventude em questão. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

CARNEIRO, Moaci Alves. Os projetos juvenis na escola de Ensino Médio. Brasília: Interdisciplinar, 2001.

CARRANO, Paulo César R. (Org.). Futebol: paixão e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_, Paulo César R. Adolescência: consciência de si e identidade coletiva. In: ANDRADE, Maria Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de. (Orgs.) Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002. p. 187-192.

\_\_\_\_\_, Paulo César R. Juventude e participação no Brasil - interdições e possibilidades. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-5, 2006.

\_\_\_\_\_, Paulo César R. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 1.

\_\_\_\_\_, Paulo César R. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Juventude, Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-27, maio 2000.

\_\_\_\_\_, Paulo César R.; PEREGRINO, Mônica. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. Em *questão a escola e o mundo juvenil experiências e reflexões*. Ação Educativa, São Paulo, p. 12-23, 2003.

CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). *Adolescência*. Belo Horizonte: Editora UFMG/ Proex-UFMG, 2002. (Infância e Adolescência).

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Alternativas metodológicas para o trabalho pedagógico voltado ao curso noturno*. São Paulo: FDE, 1998. (Série Idéias, n. 25)

CARVALHO, Diana Carvalho. O processo de aquisição dos conceitos científicos na adolescência. In: ANDRADE, Maria Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de. (Orgs.). *Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002. p. 213-219.

CARVALHO, Ivana de Oliveira. Educação e mudanças no mundo do trabalho: contradições e perspectivas. In: *Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais/ Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação/Centro de Referência do Professor. Caderno do Professor: saberes docentes em construção*. Belo Horizonte, n. 9, p.30-39, abr. 2002.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Editora Autores Associados, n 112, mar, p 155-165, 2001.

CARVALHO, Marília. *No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus, p 13-48, 2000.

CASTEL, Robert. *As armadilhas da exclusão*. [S.l.]: [s.n.], 1995. (Mimeografado).

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2)

\_\_\_\_\_, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul. *Novas perspectivas críticas em educação*. Tradução de Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da didática. São Paulo: FDE, 1991. (Série Idéias, n. 11)

CASTRO, Cláudio Moura. Memórias de um orientador de tese. In NUNES, Edson de Oliveira (Org.) A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999. p 307-326.

CASTRO, Maria Ceres P.S. e BAPTISTA, Mônica C. Escola Plural: o direito de ter direitos. Belo Horizonte: [s.n.], 1999. (Mimeografado)

\_\_\_\_\_, Maria Ceres Pimenta Spinola de. A educação como direito: limites e possibilidades. In: Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático n. 1: O papel do estado, da escola e da família na sociedade. Belo Horizonte: PBH, 2000. p. 29-32.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (Org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p 33-50.

CEPAL - COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Reunião Regional de Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento. A América e o Caribe na transição para uma sociedade do conhecimento. Agenda de Políticas Públicas. Florianópolis, jun. 2000.

CIRINO, Sérgio Dias e FAZZI, E. H. . A pedagogia da autonomia de Paulo Freire e uma possível aproximação com a proposta de B. F. Skinner. In: Hérika de Mesquita Sadi; Nely Maria dos Santos de Castro. (Org.). Ciência do Comportamento - conhecer e avançar. Santo André: Esetec, 2003, v. 3, p. 17-23.

COHEN, S. Folk Devils and moral panics: The Creation of the mods and rockers. London: Mc Gibbon and Kee, 1972.

COMENIUS, Jan A. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHALITA, Gabriel B.I. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

CHARLOT, Bernard (Org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_, Bernard. A etnografia da escola. Em Aberto, Brasília, vol. 11, nº 53, 1992.

\_\_\_\_\_, Bernard. A Mistificação Pedagógica Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

\_\_\_\_\_, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

\_\_\_\_\_, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_, Marilena. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Hélio (org). A Universidade em Ruínas: na república dos professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes / Porto Alegre, Rio Grande do Sul: CIPEDS, p 211-223, 1999.

CHAVES, Eneida Maria (Org.). Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento: professores e escola em questão. São João Del Rei: FUNREI, 2001.  
CHIBLI, Faoze. Baseado em quê? Educadores se dividem quanto à melhor maneira de tratar alunos usuários de drogas. Revista Educação, ano 28, n. 250, p. 24-28, 2002.

CHIESI, Antonio; MARTINELLI, Alberto. O trabalho como escolha e oportunidade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 110-125, maio/dez. 1997. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

CHILE. Seminario juventud, diversidad cultural y desarrollo local: propuestas e ideas contra la exclusión social. Santiago de Chile: Produtora Gráfica Andros, dez. 2003.

CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COLARES, Marcos; PAIVA, Leila. Aprendizado, trabalho e dignidade: discutindo perspectivas legítimas de ocupação produtiva para a adolescência no Brasil. Fortaleza: Perfil, 2003.

COMTE. Coleção "Os Pensadores". São Paulo, Abril, 1983.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA AMÉRICA LATINA (CEAAL) - Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO/MEC/CEAAL, 2005.

CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE MINAS GERAIS. Relatório de Minas Gerais à 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: nov. 1999.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BELO HORIZONTE. Violência doméstica e exploração sexual contra crianças e adolescentes. Belo Horizonte: CMDCA, 2000.

CONTIER, Arnaldo Daraia. O rap brasileiro e os Racionais Mc's. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo.

COORDENADORIA DO GOVERNO ELETRÔNICO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO. Toda essa gente: nos telecentros de São Paulo, pessoas simples descobrem o computador e revelam a vida dos bairros pobres da cidade. São Paulo: [s.n.], 2003.

CORDEIRO, Leny; COUTO, José Geraldo (Org). Quatro autores em busca do Brasil: entrevistas a José Geraldo Couto. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

CORRÊA, Maria Laetitia. Não-retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). Singular ou plural? Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000. p. 91-110.

CORROCHANO, Maria Carla; WRASSE, Dilson. Elaboração participativa de projetos: um guia para jovens. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2002.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virginia; SPOSITO, Marília Pontes. O encontro das culturas juvenis com a escola. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

\_\_\_\_\_, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo juvenil – adolescência, educação e participação democrática. Belo Horizonte: Modus Faciendi/ Fundação Odebrecht, 1998.

COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: O Desafio Ético. Rio de Janeiro. Editora Garamoundo, 2000.

\_\_\_\_\_, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.) Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 75-88.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COURA, Claudinéia Aparecida Pereira. A juventude como um grupo político: o papel da identidade na busca por direitos políticos. 2005. Monografia (conclusão do curso – Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte.

COUTO, Karine Gusmão. A violência na escola: um estudo inicial. 2000. Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte.

COUTO, José Geraldo (Org.); CORDEIRO, Leny (Org.). Quatro autores em busca do Brasil: Entrevistas a José Geraldo Couto. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru, SP: Edusc, 1999.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). O que é filosofia da educação? Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 133-147.

DA SILVA, Analise de Jesus. Memorial apresentado à aprovação em mestrado. Belo Horizonte, 1998.

\_\_\_\_\_, Analise de Jesus. Pedagogia de projetos: do desejo à prática. Revista Linha Direta. Belo Horizonte: In Foco Design Ltda, ano 4, n. 44, p. 10-11, nov. 2001.

\_\_\_\_\_, Analise de Jesus. Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_, Analise de Jesus; SILVA, Maria do Pilar Lacerda de Almeida e. A educação em Minas Gerais. Brasília: MEC, jun. 2000.

DALBEN, Ângela I.L. de Freitas (Org.). Singular ou plural? Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000a.

\_\_\_\_\_, Ângela I.L. de Freitas. A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

\_\_\_\_\_, Ângela I.L. de Freitas. A nova escola: um desafio do terceiro milênio. In: \_\_\_\_\_. Ética e cidadania. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2000b. p. 116-121.

\_\_\_\_\_, Ângela I.L. de Freitas. O professor e a sala de aula em tempos de transdisciplinaridade. In: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais/ Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação/Centro de Referência do Professor. Caderno do Professor: saberes docentes em construção. Belo Horizonte, n. 9, p. 22-29, abr. 2002.

\_\_\_\_\_, Ângela I.L. de Freitas; BATISTA, José Rodrigues (Coords.). Avaliação da implementação do PPP Escola Plural. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000.

DAMASCENO, Áurea Regina. O sentimento de culpa, a violência e seus reflexos na escola. Presença Pedagógica, v. 10, n. 59, p. 29-35, set./out. 2004.

DAMASCENO, Maria Nobre. Entre o sonho e a realidade: o jovem e as relações com o mundo do trabalho. Educação em Debate, Fortaleza: v. 1, n. 39, p. 130-142, 2000.

DAYRELL, Juarez T. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_, Juarez T. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001a. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.

\_\_\_\_\_, Juarez T. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005a. v. 1.

\_\_\_\_\_, Juarez T. As práticas culturais e a socialização da juventude. In: ANDRADE, Maria Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de. (Orgs.) Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002a. p. 141-151.

\_\_\_\_\_, Juarez T. Juventude e escola. In: SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). Juventude e escolarização. Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2002b.

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

\_\_\_\_\_, Juarez T. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 53-68.

\_\_\_\_\_, Juarez T. Juventude-produção cultural e escola. In: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais/ Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação/ Centro de Referência do Professor. Caderno do Professor: saberes docentes em construção, Belo Horizonte, n. 9, p. 30-39, abr. 2002c.

\_\_\_\_\_, Juarez T. Juventude e produção cultural na periferia de BH. Revista de Debates Outro Olhar. Belo Horizonte, Ano I, nº 1, p. 22-26, 2001b.

\_\_\_\_\_, Juarez T. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

De TOMMASI, Livia e BRANDÃO, Marcílio. Recife: exclusão social e múltiplas escolhas de participação. Democracia Viva: Especial Juventude e Política, Rio de Janeiro, p. 23-25, jan./mar. 2006.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

DECROLY, O. Iniciación General al Método Decroly. Buenos Aires: Losada, 1939.

DELORS, Jacques (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI". São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/SECAD E REDE DE APOIO À AÇÃO ALFABETIZADORA O BRASIL - RAAAB. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.

DEWEY, John. My pedagogic creed. School Journal, v. 54, p. 77-90, jan. 1897.

DIMENSTEIN, Gilberto. Meninas da Noite: a prostituição de meninas-escravas no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1992.

DINIZ, Margareth. A mulher-professora em desvio de função por transtorno mental. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

DOLL JR., Willian E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DORNELES, Beatriz Vargas. Uma perspectiva histórica da aprendizagem. Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artmed Editora, ano IV, n. 16, p 29-33, fev./abr. 2001.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_, François. Le déclin de l'institution. Paris:Seuil, 2002.

\_\_\_\_\_, François. Sociologia da experiência. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. Tradução de Carlos Thadeu C. de Oliveira. Lua Nova: revista de cultura e política, n. 40/41, p. 241-266, 1997.

\_\_\_\_\_, François; MARTUCCELLI, Danilo. En que sociedad vivimos? Tradução de Jacques Algasi. Buenos Aires: Editorial Losada, 1999.

DURAND, Olga C.S. Grupos juvenis culturais e processo de escolarização. In: ANDRADE, Maria Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de. (Orgs.) Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002. p. 180-186.

\_\_\_\_\_, Olga C.S.; SOUZA, Janice Tirelli P. de. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. Revista Perspectiva, Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Número Especial, jul./dez., p. 163-182, 2002.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. In: Durkheim. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 3-70. (Coleção Os Pensadores: obras escolhidas)

ENGUITA, M. F. Trabalho, escola e ideologia. Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ERICSON, Eric. Identidade: Juventude e crise. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ERMAKOFF, George. O negro na fotografia brasileira do Século XIX. Rio de Janeiro: George Ermakoff Casa Editorial, 2004.

ESCOLA DA PONTE. O essencial não cabe nas palavras. In: ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001.

ESCOREL, Sarah. Exclusão social: em busca de uma categoria. In: Vidas ao Léu. Trajetórias de Exclusão Social. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

ESPÍ, Maria del Pilar. Vivendo a diversidade: cultura afro-brasileira. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2006.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do. Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para praticas culturais de transgressão. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

ESTEVES, Sílvia (Org.). Jovens escolhas em rede com o futuro. São Paulo: Umbigo do Mundo, 2005. (Instituto Credcard).

FALSARELLA, Ana Maria. Clima e cultura escolares. Presença Pedagógica, v. 10, n. 59, p. 29-35, set./out., 2004.

FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 127-135.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A dimensão histórico-política da Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997. In: Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá: UEM, v. 01, n. 01, p 11-32, set. 1998.

FÁVERO, Osmar (Org.). Cultura popular-educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FEFFERMANN, Marisa. Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FEIXA, Carles. De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Barcelona: Editora Ariel, 1998.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989. pp. 22-24; 48-49; 79-81.

FERNÁNDEZ, Alicia. Pichações: escritos adolescentes fora da escola. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas, ano 2, n. 8, p. 18-21, fev./abr. 1999.

FERREIRA, Amauri Castro. A morada do educador: ética e cidadania. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 43, p. 57-72, 2006.

FERREIRA, Berta Weil. O cotidiano do adolescente. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. pp. 82-94; 125-166.

FERREIRA, Nilda Tevês e ALEVATO, Hilda M. Rodrigues. Juventude e cidadania. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Juventude, Educação e Sociedade, Rio de Janeiro, nº 1, p. 73-87, maio 2000.

FERRERO, Emilia. Alfabetização em processo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_, Emilia. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Colaboração de Ana Teberosky. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

FERRETI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis e OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. (Orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_, Celso João.; MADEIRA, F.R. Educação/trabalho: reinventando o passado? Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 75-86, 1992.

FIORENTINI, D.; SOUZA; MELO, G.F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). Século XXI - Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p 18-32, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. Ser professor no Brasil: história oral de vida. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. p. 179-219.

FONTOURA, Léia Viviane. A adolescência e a sexualidade: dimensões de vida e espaço para discussão na educação. In: ANDRADE, Maria Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de. (Orgs.) Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002. p. 159-167.

FORACCHI, Marialice Mencarini. A juventude na sociedade moderna. São Paulo: Pioneira/Editora da USP, 1972.

\_\_\_\_\_, Marialice Mencarini. A participação dos excluídos. São Paulo: Hucitec, 1982.

\_\_\_\_\_, Marialice Mencarini. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FORQUIN, Jean-Claude (Org.). Sociologia da educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atilio Silva. Jovens em tempo real. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 29-38, 1989.

\_\_\_\_\_, Maria Laura P. B.; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora Autores Associados, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

FRASCHETTI, Augusto. O mundo romano. In: LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean-Claude. História dos jovens: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 59-95.

FREINET, C. (s.d.). Técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Estampa.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Moderna, 2003a. (Coleção Palavra da Gente, v. 1, Ensaio)

\_\_\_\_\_, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo, Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer? Teoria e prática em educação popular. São Paulo: Vozes, 1989.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e sociedade. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984. p. 45-104.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, p. 20-63, 7ª edição, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). História Social da Infância no Brasil. SP: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

\_\_\_\_\_, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: \_\_\_\_\_, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (Org.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, Florianópolis: CED/UFSC, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001b.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: VANNUCHI, P.; NOVAES, R. (Org.). Juventude e sociedade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO – FJP. Pesquisa de emprego e desemprego na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: DIEESE/SEADE/SINE MG, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa emprego e desemprego na Região Metropolitana de Belo Horizonte/1996-1999. Belo Horizonte: FJP/DIEESE/SEADE/ SINE MG, 2000.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Juventude: cultura e cidadania. Pesquisa de Opinião Pública. São Paulo: Núcleo de Opinião Pública (NOP), 1999.

FURTADO, João Pinto. Trabalhadores em Educação: experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90. Ouro Preto: UFOP, 1996.

GADOTTI, Moacir et al. Paulo Freire: da pedagogia do oprimido à ecopedagogia. In: \_\_\_\_\_. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 99-111.

\_\_\_\_\_, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984. p. 109-163.

\_\_\_\_\_, Moacir e GUTIÉRREZ, F. Educação comunitária e economia popular. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAIARSA, José Ângelo. Sobre uma escola para o novo homem. São Paulo: Editora Gente, 1995.

GAVIDIA, Valentín. A Construção do conceito de transversalidade. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, ano 2, nº 05, mai/jun, p. 52-55, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GERAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 847.

GHANEM, Elie. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

GILIO, Anésia Maria Costa. Pra que usar de tanta educação para destilar terceiras intenções?: Jovens, canções e escola em questão. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói: DP&A, n. 1, p. 106-129, maio 2000.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

\_\_\_\_\_, Maria Amélia Gomes de Castro. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. *Anais*. Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-20.

GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, Manoel (Org.). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIUSTA, Agneta da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 1, p. 25-31, jul. 1985.

\_\_\_\_\_, Agneta da Silva; EUCLIDES, Maria Angela Moraes; RAMÓN, Débora Aniceta de Mello. Ciclos de formação na Escola Plural. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 28, p. 17-27, jul./ago. 1999.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

GOMES, Elias Evangelista. *Dá vontade de pular, dá vontade de dançar: apontamentos etnográficos sobre práticas culturais juvenis em uma igreja pentecostal*. 2006. Monografia (Ciências Sociais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte.

GOMES, Jerusa Vieira. *Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 53-62, maio/dez. 1997. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino e MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na Universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. *Juventude e identidade negra: os grupos culturais juvenis como espaços educativos*. In: 1º Congresso Latino-Americano de Antropologia. Anais. Argentina: Universidad Nacional de Rosário, Rosário, 2005. p.1-11.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos(as)?* In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte: [s.n.], 2004. p. 80-108.

\_\_\_\_\_, Nima Lino. *Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.

GÓMEZ, Angel Pérez. *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e \_\_\_\_\_, A. *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata, 1992.

\_\_\_\_\_, Angel Pérez. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRÁCIO, S. Miranda; STEPHEN, Stoer. *Sociologia da educação 1: funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Horizonte, 1982. p.159-192.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GREEN, Bill e BIGUN, Chris. *Alienígenas na sala de aula*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUPO POLÍTICAS POÉTICAS. *Cartilha: “O papo agora é: Direitos da Juventude – entenda o que é o como o nosso direito pode ser reivindicado”*. Belo Horizonte: Gráfica O Lutador, 2005-2006.

GRUPO TÉCNICO PARA ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DE POLÍTICAS PARA ADOLESCENTES DE BAIXA ESCOLARIDADE E BAIXA RENDA. Adolescência: Escolaridade, profissionalização e renda. [S.l.]: [s.n.], dez. 2002.

GUIMARÃES, Eloísa. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 199-208, maio/dez. 1997. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

HADDAD, Sérgio. Estado e educação de adultos: (1964-1985). 1991. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.

\_\_\_\_\_, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos (1985-1994). São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 1994.

\_\_\_\_\_, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000. (Número Especial: 500 Anos de Educação)

HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (Eds.). Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain. London: Routledge, 1996.

HAMBURGER, Amélia Império e LIMA, Elvira Souza. O ato de ensinar ciências. Em Aberto, Brasília, ano 7 n. 40, out./dez. 1988.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HERINGER, Rosana; SANT´ANNA, Wania; OLIVEIRA, Sebastião de; MARTINS, Sérgio (coords). Negros no Brasil: dados da realidade. Petrópolis, RJ: Vozes/ Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas/IBASE, 1989.

HERNANDEZ, Isabel (org.). Saber popular y educación em América Latina. Buenos Aires: Búsqueda, 1985.

HERNANDEZ, Fernando. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. Pátio, ano 2, n. 6, p. 26-31, ago./out. 1998.

\_\_\_\_\_, Fernando; SANCHO, J.M; TORT, Antoni; SIMÓ, Nuria; CORTEZ, Emilia S. Aprendendo com as inovações nas escolas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERSCHMANN, Micael (Org.). Abalando os anos 90: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_, Micael. Música, juventude e violência urbana: o fenômeno funk e rap. Comunicação e Política: Mídia, Drogas e Criminalidade, n.s., v.1, n.2, 1995.

\_\_\_\_\_, Micael. O funk e o hip hop invadem a cena. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

HOFF, Sandino. Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, p. 143-155, jan/fev/mar/abr, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. Educação em tempos de incertezas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

IANNI, Octavio. O jovem radical. In: BRITO, Sulamita de. Sociologia da juventude I, da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 225-242.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS – IBASE; INSTITUTO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E ASSESSORIA EM POLÍTICAS SOCIAIS – POLIS. Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas – relatório final. Rio de Janeiro: IBASE/ POLIS, 2005.

INSTITUTO DE PROTAGONISMO JOVEM E EDUCAÇÃO – PROTAGONISTÉS. Direitos dos estudantes. São Paulo: [s.n.], 2003.

INTENDÊNCIA MUNICIPAL DE MONTEVIDÉU. Juventud, diversidad cultural y desarrollo local: propostas e ideas contra la exclusión social. Chile: Fundación Friedrich Ebert, 2003.

KALINA, Eduardo. Drogadição na Adolescência. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 8, ano 2, p. 22-25, fev/abr. 1999.

KUENZER, A.Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: KUENZER, A.Z et al. Trabalho e educação. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_, A.Z. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_, A.Z. O trabalho como princípio educativo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 21-28, 1989.

KUPSTAS, Márcia (Org.). Violência em debate. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

LA TAILLE, Yves. Ética e Violência: Violência – Falta de Limites ou Valor – Uma Análise Psicológica. In: Juventude em Debate. São Paulo: Cortez, 2000. p. 110-134. (Debate ocorrido em 01.06.1998).

LACHINI, Jonas. Como está pensado o trabalho com matemática. In: TOMELIN, Honório & GOMES FILHO, João (Org.). Educação: gestão do conhecimento e da aprendizagem. Belo Horizonte: UNA Editoria, 2001. p. 183-211.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.

LAVILLE, C., DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, Geraldo Magela P. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-68.

\_\_\_\_\_, Geraldo Magela Pereira. Pedagogia da cidadania tutelada: lapidar corpos e mentes. Uma análise de um programa de inclusão social para jovens pobres. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo/USP, São Paulo.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. História dos jovens: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

\_\_\_\_\_, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. História dos jovens: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e as tendências pedagógicas. Revista Idéia, São Paulo, p. 28-38, 1991.

\_\_\_\_\_, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação do Professor)

\_\_\_\_\_, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elvira Souza. Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107, 1998.

\_\_\_\_\_, Elvira Souza. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 1997.

LINHARES, C. F. Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores I. Relatório de Pesquisa CNPq. Niterói: UFF, 2001. Mimeografado.

LOPES, Cristina (Org.). Cotas raciais: por que sim? Rio de Janeiro: IBASE, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LORIERI, Marcos Antônio. Autonomia escolar e o curso noturno: a construção do projeto coletivo. Idéias/FDE, São Paulo, v. 25, p. 29-44, 1995.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. Escola e violência. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1995. cap. II e VI.

LUENGO, Josefa Martín; MONTERO, Encarnación Garrido; PEY, Maria Oly e CORRÊA, Guilherme Carlos. Pedagogia libertária: experiências hoje. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Contribuições de Skinner para a educação. *Psicologia da Educação*. São Paulo: INEP, n. 7/8, p. 123-151, jun., 1998.

LUZ, Anna Maria Hecker. A vida cotidiana da mulher adolescente: sexualidade, gravidez e maternidade no Rio Grande do Sul – 1920 a 1995. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre.

MACHADO, L.R.S. Politécnica, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. A. Machado. Projeto político-pedagógico e a gestão escolar democrática. In: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais/ Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação/Centro de Referência do Professor. Caderno do Professor: Saberes Docentes em Construção, Belo Horizonte, n. 9, p. 30-39, abr. 2002.

MADEIRA, Felícia; RODRIGUES, Eliana Monteiro. Recado dos jovens: mais qualificação. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. v. 1, p. 427-496.

MAKARENKO, A.S. Poema pedagógico. São Paulo: Brasiliense, 1985. 3 vols.

MANACORDA, M.A. El principio educativo en Gramsci. Americanismo y conformismo. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1977.

\_\_\_\_\_, M.A. História da educação: da Antigüidade aos nossos dias. Trad. Galeano L. Mônaco. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: Sulamita de Britto. *Sociologia da juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. 1.

\_\_\_\_\_, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini. *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: \_\_\_\_\_, Mario (Org.). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.

\_\_\_\_\_, Mario. Juventud una aproximación conceptual. In: Burak, S. D. (org.). *Adolescencia y juventud en America Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.

MARINHO, Antônio; NEVES, Tânia. À beira de um ataque de nervos: educadores e alunos debatem solução para um problema nacional: como tornar o ensino mais atraente e eficaz para os jovens hoje. *O Globo – Revista*, ano 2, n. 95, p. 18-25, maio, 2006.

MARQUES, Maria Elizabeth; FAZZI, Rita de Cássia. A realidade do trabalho infanto-juvenil no Brasil e suas determinações. *Pensar BH/Política Social*. Edição Temática, Belo Horizonte, n. 9, p. 39-44, mar./maio 2004.

MARQUES, Maria Ornélia Silveira. Escola noturna e jovens. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Editora Autores Associados, número especial, p. 63-75, maio/dez. 1997.

\_\_\_\_\_, Maria Ornélia Silveira. Os jovens na escola noturna: uma nova presença. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo.

MARTINS, Augusto. O Uso da Informática na Educação: uma análise comparativa das escolas da rede pública estadual nas regiões de Lages e Florianópolis. 2002. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. O jovem no mercado de trabalho. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 96-109, maio/dez. 1997. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

MARTINS, Luciano. A geração AI-5: um ensaio sobre autoritarismo e alienação. São Paulo: Ensaio Opinião, v. II, 1979.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Pura Lúcia O. A didática e as contradições da prática. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_, Pura Lúcia O. A didática na atual organização do trabalho na escola: uma experiência metodológica. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1985.

\_\_\_\_\_, Pura Lúcia O. A reordenação dinâmica dos tempos escolares – um estudo de caso. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). Singular ou plural? Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000. p. 77-90.

\_\_\_\_\_, Pura Lúcia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Lições de Didática. Campinas, SP: Papirus, p. 75-100, 2006.

\_\_\_\_\_, Pura Lúcia O. Didática teórica e didática prática: para além do confronto. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_, Pura Lúcia O. Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, v. 19, p. 23-29, 1993.

\_\_\_\_\_, Pura Lúcia O. Na “Didática Prática” uma pedagogia das classes trabalhadoras. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo.

MARX, Karl. O capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I, tomo 1.

\_\_\_\_\_, Karl. O capital. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. I, tomo 2.

\_\_\_\_\_, Karl. O capital: crítica da economia política. 2. ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. 2 ed., v. 1, livro primeiro, tomo 1, São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1, livro primeiro, tomo 1. (Coleção Os Economistas)

MATTOS, Ralfo (Org.). Especialidades em Rede: população, urbanização e migração no Brasil contemporâneo. Belo Horizonte: C/Arte, 2005.

MATURAMA, Humberto R. e REZEPKA, Sima Nisis de. Formação humana e capacitação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, Humberto R. Emoções e linguagem na educação e na política. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEAD, Margaret. Le fossé des générations. Paris: Denoël/Gonthier, 1971. (Traduzido do inglês, 1970)

MELLO, Guiomar Namó de. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MELLO JORGE, Maria Helena de Mello. Como morrem os nossos jovens. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, n. 5/6, p. 5-14, maio/dez. 1997. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

\_\_\_\_\_, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento: entrevista de Alberto Melucci a Leonardo Avritzer e Timo Lyyra. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo: CEBRAP, n. 40, p. 152-166. nov. 1994.

\_\_\_\_\_, Alberto. O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade globalizada. [S.l.]: Editora Feltrinelli, 1992.

MENDONÇA, Patrícia M.; LEITE, Lúcia Álvares. Política de alfabetização para a rede municipal de educação. Pensar BH/Política Social. Edição Temática, Belo Horizonte: n. 7, p. 41-44, jul./set. 2003.

MENEZES, Luiz Carlos de. Universidade Sitiada: A ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

MESNARD, Pierre. La Pedagogia de los jesuitas. In: CHÂTEAU, Jean (Org.). Los Grandes Pedagogos. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

MENEZES FILHO, N.A. ; FERNANDES, R.A. Evolução da desigualdade no Brasil Metropolitano entre 1983 e 1997. Estudos Econômicos, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 549-569, 2000.

MILANI, Feizi Masrour. Ta combinado! Construindo um pacto de convivência na escola. Salvador: INPAZ, 2004.

MILLS, Theodore. Sociologia dos pequenos grupos. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1970.

MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. CPI do Narcotráfico: Relatório Final. Belo Horizonte: [s.n.], 2001. p. 45-49.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação / Fundação Odebrecht. Projeto de educação afetivo-sexual em escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte: afetividade e sexualidade na educação. Belo Horizonte: [s.n.], dez. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; NJAINE, Jathie e ASSIS, Simone Gonçalves de. Cuidar cuidando dos rumos: conversa com educadores sobre avaliação de programas sociais. Rio de Janeiro: Claves/ENSP/Fiocruz, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/SECAD. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

MIRANDA, Margarete Parreira. Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta. Belo Horizonte: Formato, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MODESTO, Ana Lúcia. Religião, escola e os problemas da sociedade contemporânea. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, p. 77-84, 1996.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: \_\_\_\_\_. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 101-111.

MONTAIGNE, Michel. Ensaios I. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).

MONTESSORI, M. (s.d.). A Criança. Lisboa: Portugalia.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Um estudo sobre o caráter complexo das inovações pedagógicas. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA FILHO, Amador da Luz et al. Caminhadas de universitários de origem popular: UFMG. Rio de Janeiro: UFRJ/Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

MORIN, Edgar. Cultura de massa no século XX. Rio de Janeiro. Forense – Universitária, 1969.

\_\_\_\_\_, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (org). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA – MNMMR. Crianças e adolescentes trabalhadores? I Seminário Brasileiro, Belo Horizonte, 8 a 11 de março, 2001.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

NIDELCOFF, Maria Teresa. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

NOGUEIRA, Maria Alice e ABREU, Ramón Correa de. Famílias populares e a escola pública: uma relação dissonante. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, p. 41-60, jul. 2004a.

\_\_\_\_\_, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

\_\_\_\_\_, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo. e ZAGO, Nadir. (Orgs.) Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Identidade Juvenil e Identidade Discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte

NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. Revista de Educação, São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 16-25, 1989.

NOVAES, Regina (Org.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade. Flexibilização nas relações de trabalho e emprego e o recurso à educação. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 7, p. 158-174, 2000b.

OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Corrêa de. Sexualidade na escola pública: limites e possibilidades da educação de professores. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. p. 101-110. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane (orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). Negro e educação: identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005.

OLVIDAR. In: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 1222.

OSORIO, Agustín Requejo. Paulo Freire: entre a opressão e a esperança. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell. Pedagogias do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Sociológica*, v. 25, p. 105-106, 1990.

\_\_\_\_\_, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda P. Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1987.

\_\_\_\_\_, Vanilda P. Mobral: um desacerto autoritário I, II e III. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n 23-24, 1981.

PALÁCIOS, Jésus. O que é adolescência. In: COLL, César et al. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1, p. 263-272.

\_\_\_\_\_, Jésus. Tendências contemporâneas para uma escola diferente. *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona, v. 5, n. 51, p. 3-17. (Tradução e adaptação do setor de Didática da FaE/ UFMG), 1979. (Mimeografado)

PAOLI, Maria Célia; SADER, Eder. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: \_\_\_\_\_. A aventura antropológica. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

PARK, Robert Ezra. A Cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. In.: VELHO, Otávio. (Orgs.) O Fenômeno Urbano. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 26 – 67.

PARO, Vitor H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. et al. (Org.). Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PASSOS, Ilma A.; ARAÚJO, J.C.S. Ética e magistério. In: CANDAU, Vera Maria F. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: [s.n.], 2000.

\_\_\_\_\_, Ilma A.; FONSECA, Marília. As dimensões do projeto político. Campinas, SP: Papirus, 1995.

PASTOUREAU, Michel. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. In: LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean-Claude. História dos jovens: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 245-263.

PAULINO, Mariana; LIMA, Rafaela (Orgs.). Guia jovem de cultura e cidadania. Belo Horizonte: Associação Imagem Comunitária, 2005.

PELLEGRINELLI, Maria Leila Palma. A crise nos valores da educação. Revista de Educação AEC, n. 118, p. 67-79, 2001.

PERALVA, Angelina Teixeira. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e educação: Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação, São Paulo: v. 2, n. 2, p. 7-25, set. 1997a.

\_\_\_\_\_, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 15-24, maio/dez. 1997b. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

PEREIRA, Ieda Lúcia e HANNAS, Maria Lúcia. Nova prática pedagógica. São Paulo: Gente, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

\_\_\_\_\_, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999b.

PETITAT, A. A produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Companhia Editora Forense, 1970.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990. p 87-150.  
PINTO, Leila Mirtes Santos de M. (Org.). *Convivência no morro: caderno de atividades lúdicas de esporte e arte*. Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Lastro Editora Ltda., 2005.

PIOLA, Sérgio; PEREIRA, Rodrigo. Gasto social federal e gasto com jovens de 15 a 24 anos. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. v. 1, p. 427-496.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

PONTUAL, Pedro. Juventude e poder público: diálogo e participação. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 97-119.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 103-130.

\_\_\_\_\_, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*, n. 15. São Paulo: Educ, 1997.

PRIORE, Sílvia Eloiza. *Perfil nutricional de adolescentes do sexo masculino residentes em favelas*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

PROJETO JUVENTUDE. *Documento de conclusão. Versão inicial para discussão, complementação e ajustes*. Instituto de Cidadania. São Paulo, 2004.

RAMOS, Anna Claudia e RAQUEL, Ana. *A gente pode*. São Paulo: DCL Difusão Cultural do Livro, 2002.

RAMOS, Rafael Yus. *Temas transversais: a escola da ultramodernidade*. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, ano 2, n. 05, mai./jun., p. 08-11, 1998.

RAPPAPORT, Clara Regina (Coord.). Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência. São Paulo: E.P.U., 1982. v. 4, pp. 10-21; 36-45.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de ensino: um ato político pedagógico. Texto apresentado no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 1987 (Mimeografado).

RAZETO, Luís. Economia de solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, Moacir; GUTIERREZ, Francisco. (Orgs.). Educação comunitária e economia popular. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 34-58.

REVISTA VEJA – JOVENS. São Paulo: Editora Abril, ano 34, n. 38, set. 2001.  
REVISTA VIRAÇÃO – MUDANÇA, ATITUDE E OUSADIA JOVEM. Racismo chega! ano 4, n. 31, edição especial, nov. 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Participação popular e escola pública. Cadernos do CEDI, São Paulo, n. 19, jan. 1989.

RICCI, Rudá. Interdisciplinaridad: proyectos y curriculum interdisciplinares. Tradução de Fernando Hernandez. Barcelona: Kikiriki – Cooperación Educativa, 2000. n. 59/60, ano 14, p 50-56.

\_\_\_\_\_, Rudá. O direito de aprender. Programa de promoção da reforma educativa na América Latina e no Caribe. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, jul. 2002.

ROCHA, Claudia Regina Menezes et al. Acompanhamento do(a) adolescente na escola. In: ABEn/MS. Adolescer: compreender, atuar e acolher. Brasília: [s.n.], 2001.

ROCHA, Eloisa A C. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Tese (doutorado) – Núcleo de publicações, 1999.

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. Hip hop: a periferia grita. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROCHA, Maria da Consolação. Magistério primário: uma fotografia da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 09-81.

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_, Neidson. Professor/educador: da construção da identidade. Caderno do Professor, CRP/SEE – MG, n. 10, p. 7-11, out. 2002.

ROGERS, Carl. Liberdade de aprender em nossa década. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_, Carl. Liberdade para aprender. 2. ed. Belo Horizonte: Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

ROJAS, Adriane Kiperman. A prevenção da AIDS na adolescência: perspectivas em educação para a saúde. In: Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, ano 2, n. 05, maio/jun., p. 60-63, 1998.

ROMÃO, Jeruse E. (Org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

ROMÃO, José. Educação de Jovens e Adultos: cenário e perspectivas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

RONCA; ESCOBAR. Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação? Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

ROUSSEAU, Jean - Jacques. Emílio ou da Educação. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998. p. 731-752.

SACRISTAN, J. Gimeno. O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_, J. Gimeno; GOMEZ, A.I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALGADO, Sebastião; BUARQUE, Cristovam. O berço da desigualdade. Brasília: UNESCO, 2005.

SALVADOR, Cesar Coll. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SANCHIS, Enric. Da escola ao desemprego. Tradução de Monica M.T. S. Corbuci, Martha A.A. Vieira, Célia F. S. Linhares. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANCHO, Juana M. O Currículo e os Temas Transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova "solução"? Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, ano 2, n. 05, p. 12-15, maio/jun. 1998.

SANTANA, Patrícia M. de Souza. Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte. In: SILVA, Petronilha B.G. e PINTO, Regina Pahim (Orgs.). Negro e educação: presença do negro no sistema educacional Brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ ANPED, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. Cronologia histórica das intervenções na vida de crianças e adolescentes pobres no Brasil (do infante exposto ao cidadão-criança). Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás, v. 31, p. 11-44, dez., 2004. Especial.

SANTOS, Boaventura. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Elzelina Dóris dos; CARDOSO, Marcos Antônio; FERREIRA, Edinéia Lopes. Contando a história do samba. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

SANTOS, Oder José. Pedagogia dos conflitos sociais. Campinas, SP: Papirus, 1992.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação/ SECAD, 2005.

SARRIERA, Jorge Castellá; SILVA, Marli Appel; KABBAS, Cristina Pigatto; LÓPES, Vanessa Beckencamp. Formação da identidade ocupacional em adolescentes. Estud. Psicol. (Natal), Natal, v. 6, n. 1, jan./jun. 2001.

SARTI, Chynthia Andersen. Família e jovens: no horizonte das ações. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, n. 11, p. 99-109, maio/ago. 1999.

\_\_\_\_\_, Cynthia Andersen. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval A. O nó do ensino de 2º grau. Bimestre, São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

\_\_\_\_\_, Dermeval A. Escola e democracia: para além da teoria da vara. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo: Cortez, ano I, n. 3, p. 56-64, 1982.

\_\_\_\_\_, Dermeval A. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da educação brasileira. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo: Cortez, n. 11, p. 15-23, 1985.

\_\_\_\_\_, Dermeval A. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas Tecnologias. In.: FERRETTI, Celso et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 151-168.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Em Aberto, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

SCALCO, Gildo. Dicionário crítico da educação: aluno. Revista Presença Pedagógica, v. 10, n. 58, p. 68-73, jul./ago. 2004.

SCHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, Giovanni e SCHIMITT, Jean-Claude. História dos jovens: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 265-324.

SCHNAPP, Alain. A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (Org). História dos jovens 1: da Antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 19-57.

SCHOEN-FERREIRA, Tereza Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. Estud. Psicol. (Natal), Natal, v. 8, n. 1, jan./abr. 2003.

SCHÖN, Donald A. Beyond the stable state. New York: W.W. Norton, 1973.

\_\_\_\_\_, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

\_\_\_\_\_, Donald A. The Reflective Practitioner. New York: Basic Books, 1983.

SCHOR, Nélia; MOTA, Maria do Socorro F. T.; BRANCO, Viviane Castelo (Orgs.). Cadernos Juventude, saúde e desenvolvimento. Vol.1. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, v. 20, n.2, 1995.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. Pedagogias do Século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE ADOLESCÊNCIA. IV Congresso da Associação Mineira de Adolescência. IV Simpósio Mineiro de Ginecologia Infanto-puberal. Ética e Cidadania -Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SEVERINO, José Roberto. As tribos urbanas e a significação da cultura na escola: algumas considerações. In: ANDRADE, Maria Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de. (Orgs.) Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002. p. 137-140.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. Empregabilidade: a postura dos profissionais diante de um mercado de trabalho mais exigente. Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação, v. 01, n. 1, p. 93-113, set. 1998.

SILVA, Carlos dos Santos. Drogas! Se eu quiser parar, você me ajuda? Rio de Janeiro: FIA – Fundação Para Infância e Adolescência, 1997.

SILVA, Flavia Lins e. As peripécias de Pilar na Grécia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

SILVA, Hesley Machado. Jovens do ensino médio noturno: demandas em relação à Escola. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz. Favela: alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

SILVA, Leonardo Mello e; NOZAKI, Willian Vella; PUZONE, Vladimir Ferrari. O trabalho visto de baixo. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 351-380, nov. 2005.

SILVA, Maria Clemência de Fátima. Bolsos cheios de tempo - uma leitura dos tempos tramados e vividos na educação de jovens e adultos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto de estudo sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Aprendizagens e Ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_, Petronilha B. Gonçalves e.; BARBOSA, Lucia M. de Assunção (Orgs.). O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos, SP: Ed. da UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_, Petronilha B. Gonçalves e; OLIVEIRA, Iolanda de. (Orgs.). Negro e Educação: identidade negra – pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes/ Ação Educativa/ Anped, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, C. et al. (Org.). Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999a. p. 75-84.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 1999c.

SINGER, Helena. República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997 (Ciências Sociais; 38).

SIQUEIRA, Maria J. Toneli. Adolescência e vulnerabilidade social: limites e possibilidades de trabalho. In: ANDRADE, Maria Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE,

Sônia Regina de. (Orgs.) Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002. p. 152-158.

SNYDERS, Georges. A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. Tratado das ciências pedagógicas, v.2, 1974a.

\_\_\_\_\_, Georges. Pedagogia progressista. Coimbra: Livraria Almedina, 1974b.

SOARES, Cláudia Caldeira. Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SOARES, José Francisco (Coord.). Características de uma escola eficaz. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Luiz Eduardo; MV Bill; ATHAYDE, Celso. Cabeça de porco. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar, in: PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à Psicologia Escolar. SPTA. Queiróz Ed., 2a. ed. 1988.

SOARES, Maria Inês Lemos. Escola e comunidade: resistência à violência. Revista Presença Pedagógica, v. 05, n. 28, p 58-64, jul./ago. 1999.

SOUZA, Antonio M. Alves. Cultura rock e arte de massa. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

SOUZA, M. G. de S. Educação e diversidade cultural: uma análise da proposta plural do município de Belo Horizonte, MG. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro.

SOUZA, Maria do Socorro. Quem é autoridade no discurso do cotidiano escolar. Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil, Brasília: AEC, ano 29, n. 117, p 35-40, out./dez. 2000.

SOUZA, Maria Thereza Oliva Marcílio. Repensando a escola a partir do olhar do adolescente. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas, ano 2, n. 8, p. 51-54, fev./abr. 1999.

SOUZA, Regina Magalhães de. Escola e juventude: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 238-257, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_, Marília Pontes; CORTI, A.P.O.; FREITAS, M.V. O encontro das culturas juvenis com a escola. São Paulo: Ação Educativa, 2001. v. 1.

\_\_\_\_\_, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

\_\_\_\_\_, Marília. P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

\_\_\_\_\_, Marília. P. *A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. 1. ed. São Paulo: EDUSP/HUCITEC, 1993a. v. 1.

\_\_\_\_\_, Marília. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, p. 73-94, 2000.

\_\_\_\_\_, Marília. P. Educação e juventude. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: n. 29, p. 07-13, jun. 1999.

\_\_\_\_\_, Marília. P. Educação e movimentos populares. *Revista Tempo e Presença*, São Paulo, n. 272, p. 5-7, 1993b.

\_\_\_\_\_, Marília. P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 37-52, maio/dez.1997. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

\_\_\_\_\_, Marília. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 96-104. 1996. p. 96-104.

\_\_\_\_\_, Marília. P. Os jovens no Brasil, desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2003. v. 1.

\_\_\_\_\_, Marília. P.; CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

STEIN, Suzana Albornoz. *Por uma educação libertadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

STRIEDER, Dulce Maria; LAVAQUI, Vanderlei. Do conteúdo escolar à ação na comunidade – os projetos de investigação como alternativa metodológica para o ensino médio. *Analecta – Revista do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes*, v. 6, n. 01, p. 23-30, jan./jun. 2005.

STROILI, Maria Helena Melhado. Proposta de um currículo escolar que facilite a adesão do adolescente à escola. *Ética e Cidadania*, Belo Horizonte: Escritório de Histórias, p. 122-125. 2000.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Editora Autores Associados, n 13, p. 05-24, jan./abr. 2000.

TAVARES, Fátima R.Gomes; PEREZ, Lea Freitas e CAMURÇA, Marcelo Ayres. Imaginário religioso, moral e política entre a juventude mineira. Texto apresentado na 25ª RBA no GT Religião e espaços públicos: escolas, universidades e prisões. Goiânia, 11 a 14 de junho, 2006.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Marcando o tempo: os calendários escolares. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 1, n. 30, p. 20-23, 2004.

\_\_\_\_\_, Inês A. de Castro. Narrativas do tempo em enredos de professores/as. *História Oral*, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 93-119, 2004.

\_\_\_\_\_, Inês A. de Castro. O tempo no registro da experiência. *Cadernos Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 6, nº 9, pp.43-53, ago, 1999.

\_\_\_\_\_, Inês A. de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 179-194. 1996. p. 179-194.

\_\_\_\_\_, Inês A. de Castro. *Tempos enredados: teias da condição professor*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

TENTI FANFANI, Emilio. Culturas jovens e cultura escolar. Documento apresentado no Seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio”. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília: [s.n.], 7 a 9 de jul, 2000. (Mimeografado)

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

TOMELIN, Honório; GOMES FILHO, João (Orgs.). *Educação – gestão do conhecimento e da aprendizagem*. Belo Horizonte: UNA Editoria, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Tradução Tália Bugel. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Pesquisa qualitativa. In: \_\_. Introdução à pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 5, p. 116-175.

UNICEF BRASIL. A voz dos adolescentes. Brasília, DF: UNICEF Brasil/Fundo das Nações Unidas para a Infância/Fator OM, 2002.

\_\_\_\_\_. Relatório da situação da adolescência brasileira. Brasília, DF: UNICEF Brasil, 2003.

VALE, Maria José; JORGE, Sônia Maria Gonçalves; BENEDETTI, Sandra. Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

VARELLA, Drauzio. Estação Carandiru. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. O desafio da (in)disciplina em sala de aula e na escola. Textos de aprofundamento do Libertad. São Paulo: Libertad, 1998.

\_\_\_\_\_, Celso dos S. O professor como produto de sentido: em busca de um novo sentido para a escola. Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil, Brasília: AEC, ano 29, n. 118, jan./mar. p 80-99, 2001.

\_\_\_\_\_, Celso dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. Coleção Subsídios pedagógicos do Libertad. São Paulo: Libertad – Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1995.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de educação em Paulo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

VEIGA, Ilma P. de Alencastro. Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_, Ilma P.A. (Org.). Técnicas de ensino, porque não? Campinas, SP: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_, Ilma P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I.P.A. (Coord.). Repensando a didática. Campinas, SP: Papirus, 1988. p. 25-40.

\_\_\_\_\_, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

\_\_\_\_\_, Ilma Passos de Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VELHO, Gilberto. A utopia urbana: um estudo de antropologia social. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_, Gilberto. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7 ed. Rio de Janeiro, 2004.

VIANA, Maria José. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In.: NOGUEIRA, Maria Alice.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.) Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 47-60.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista: Dossiê Trabalho e Educação. Tradução de Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva, Valdeniza Maria da Barra. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, n. 33, p. 7-47, jan./jun. 2001.

VITOWSKI, José Rogério. Epistemologia e educação: conhecimento para uma vida decente. Analecta – Revista do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, v. 5, n. 1, p. 09-22, jan./jun., 2004.

VOLPI, Mário. O adolescente e o ato infracional. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2006: os jovens do Brasil. Brasília: OEI, 2006.

\_\_\_\_\_, Julio Jacobo. Mapa da violência IV: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO/Instituto Ayrton Senna/Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

WATSON, John Broadus. Psychology as the behaviorist views it. The Psychological Review, nº 20, p. 158-177, 1913.

WERTHEIN, Jorge. Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO no Brasil. Trabalho apresentado na II Conferência Internacional de Violências nas Escolas. Quebec, 11 a 14 de maio, 2003.

WILKINSON, Philip. O Livro Ilustrado da Mitologia: lendas e histórias fabulosas sobre os grandes heróis e deuses do mundo inteiro. São Paulo: Publifolha, 2000.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_, Antoni. O enfoque globalizador. Cuadernos de Pedagogia. Reforma e Currículum. 4. ed., n. 168. Tradução de Marianela Rodrigues da Silva. Barcelona: Ed. Fontaiba, 1990.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 19-43.

ZAIDAN, Samira. Ciclos no Ensino Fundamental: Um projeto de inclusão? Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, n. 30, p. 49-59, 1999.

ZALUAR, Alba. A inteligência nas políticas públicas relativas às drogas. *Mídia Drogas o Perfil do Uso e do Usuário na Imprensa Brasileira*, Brasília, 2005. p. 26-28.

\_\_\_\_\_, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_, Alba. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, H. (Org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. p. 17-58.

\_\_\_\_\_, Alba. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004. v. 1.

\_\_\_\_\_, Alba. Oito temas para debate: violência e segurança pública. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 38, p. 19-24, 2002.

ZULLI, Renata. A humanização do ensino no combate à violência. *Revista Presença Pedagógica*, v. 05, n. 28, p. 65-69, jul./ago. 1999.

## DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

ComCiência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Reportagens: cronologia dos estudos do comportamento. Disponível em: [www.comciencia.br](http://www.comciencia.br) Acesso em: 11/09/2006.

DESENVOLVIMENTO sustentável local na sociedade em rede: o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artflex&pid=S0104-44782003000200011&ing=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artflex&pid=S0104-44782003000200011&ing=es&nrm=iso). Acesso em: 01.12.2006.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. In: *Boletim Informativo UFMG*, nº 1397, ano 29, 22 de maio, 2003. Disponível no site: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1397/segunda.shtml>. Acesso em: 01.12.2006.

Entrevista com José Machado Pais – Disponível em: [www.uff.br/obsjovem](http://www.uff.br/obsjovem). Acesso em 02.06.2006

FREITAS E SILVA, Áurea Carolina. Juventude, cultura e participação. Disponível em: <http://www.institutocredicard.org.br/artigos/aureacarolina.pdf>. Acesso em: 01.12.2006

GHIRALDELLI JR., Paulo. A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. São Paulo: *Perspectiva*, v. 14, n. 2, 2000 a . Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 07.10.2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Principais Destaques da Evolução do Mercado de Trabalho nas Seis Regiões Metropolitanas Abrangidas pela Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE (Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre): 2003-2006, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/Retrospetiva2003\\_2005.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Retrospetiva2003_2005.pdf) . Acesso em: 01.12.2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resultados do Universo do Censo 2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>. Acesso em: 01.12.2006.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16537.shtml>. Acesso em: 01.12.2006.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. A gestão da escola noturna: ainda um desafio político. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 02.12.2006.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 02.03.2004.

MARQUES, Carlos Eduardo. O Fórum de Juventudes (de Entidades e Movimentos Juvenis de Belo Horizonte) e a questão do trabalho em redes: algumas considerações. Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG – BH, 03 a 08 de outubro de 2005. Disponível em [www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro](http://www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro). Acesso em: 01.12.2006.

MOULIN, Patrícia Mendonça. Os ciclos de formação na Escola Plural. Caxambu: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 16 a 19 de outubro, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1030--Int.rtf>. Acesso em: 01.12.2006.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. Ciênc. saúde coletiva., Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, 2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 01/03/2004

PNAD - Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (2001): publicada em 2002. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2002/default.shtm>. Acesso em 02.06.2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: [www.pucminas.br/biblioteca](http://www.pucminas.br/biblioteca). Acesso em: 27.02.2007

WITHAKER, Francisco. Redes: Uma estrutura Alternativa de Organização.1998. Disponível em: [http://www.rits.org.br/redes\\_teste/rd\\_estrutalternativa.cfm](http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_estrutalternativa.cfm). Acesso em: 01.12.2006.

## MÚSICAS

ARNALDO ANTUNES, SÉRGIO BRITO, MARCELO FROMER (TITÃS). Comida. In: Jesus não tem dentes no país dos banguelas. Gravadora WEA, 1987.

BELCHIOR Como nossos pais. In: Alucinação. Polygram Discos, 1976.

BELCHIOR. Velha Roupa Colorida. In: Alucinação. Gravadora Phonogram. 1976.

CAZUZA e ARNALDO BRANDÃO (CAZUZA). O Tempo não Pára. In: Cazuzza ao Vivo: O tempo não pára. Polygram. 1988.

CHICO SCIENCE, PUPILO, LÚCIO MAIA, GIRA, JORGE DU PEIXE, DENGUE (CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI). Um passeio no mundo livre. In: Afrociberdelia. Gravadora Sony. 1995.

CHORÃO (CHARLIE BROWN JR.). Senhor do tempo. In: Imunidade Musical. Gravadora EMI. 2004.

CIDADE NEGRA. Doutor. In: Sobre todas as forças. Gravadora Sony Bmg/Epic. 1994.

CIDINHO E DOCA. Rap da Felicidade. In: Rap Brasil – Vários Artistas. Gravadora Som Livre. 1995.

GABRIEL, O PENSADOR. Palavras Repetidas. In: Cavaleiro Andante. Sony Music, Faixa 5, 2005.

GERALDO VANDRÉ. Pra não dizer que não falei das flores (1968). In: Geraldo Vandré. Gravadora RGE. 1994.

MARCELO FROMER, TONY BELLOTTO, ARNALDO ANTUNES (TITÃS). O pulso. In: Ô Blesq Blom. Gravadora WEA, 1989.

NANDO REIS e SERGIO BRITTO (TITÃS). Marvin. In: Go Back. Gravadora Warner. 1992.

NEGRA LI (CHARLIE BROWN JR.). Não é sério. In: Acústico MTV - Charlie Brown Jr. Gravadora EMI. 2002.

RAUL SEIXAS e CLAUDIO ROBERTO. Anos 80. In: Abre-te Sésamo. Gravadora CBS Discos. 1980.

RENATO RUSSO (LEGIÃO URBANA). Geração Coca-cola. In: Legião Urbana. Gravadora EMI ODEON. 1985.

## FILME

TEMPOS MODERNOS. Direção: Charles Chaplin. EUA: United Artists. 1 fita de vídeo (85 minutos), preto e branco, legendado, 1936.

**ANEXO 1****FICHA INDIVIDUAL DE SUJEITOS DE PESQUISA NO  
ENSINO REGULAR NOTURNO**

1. Regional Administrativa:

---

2. Escola:

---

3. Nome:

---

4. Disciplina: \_\_\_\_\_

5. Gênero: \_\_\_\_\_

6. Naturalidade:

---

7. Idade:

---

8. Tempo de formado(a):

---

9. Em que instituição se formou?

---

---

---

10. Tempo de docência: \_\_\_\_\_

11. Tempo de docência no noturno:

---

12. Tempo de docência nesta escola:

---

13. Tempo de docência com estudantes de 14 a 24 anos:

---

14. Reside na mesma Comunidade da escola?

---

15. Desenvolve alguma atividade em sua

Comunidade? \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

16. E na Escola? \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

17. Por que trabalha com alunos de 14 a 24 anos de idade?

---

---

---

---

18. Desenvolve atividade(s) inovadora(s) que relaciona(m) o cotidiano dos

estudantes com o conteúdo específico? \_\_\_\_\_

Qual(is)?

---

---

---

---

Tem filhos?\_\_\_\_\_

Com que idade(s)?

\_\_\_\_\_

19. Melhor dia, horário e local da semana para ser entrevistado(a):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigada!

Breve daremos retorno,

Analise

## ANEXO 2

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS DA RME, POR TIPO DE ENSINO															
<b>Tipo de Ensino</b>	<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>Educação Infantil</b>	2	2	2	10	10	11	11	12	12	38	33	40	47	57	5
<b>Ensino Fundamental</b>	128	139	148	154	156	155	155	157	158	157	160	161	163	163	1
<b>Ensino Médio</b>	12	20	23	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	2
<b>Ensino Especial</b>	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	não há levantamento			53	53	54	56	53	48	40	42	66	81	91	4
<b>Total de Escolas</b>	<b>137</b>	<b>149</b>	<b>158</b>	<b>168</b>	<b>170</b>	<b>170</b>	<b>170</b>	<b>173</b>	<b>174</b>	<b>174</b>	<b>177</b>	<b>179</b>	<b>182</b>	<b>182</b>	<b>1</b>

O tipo de ensino “educação Infantil” engloba as UMEI's, as escolas de educação infantil e ensino fundamental que atendem a educação infantil

## Anexo 3

## Questões dos Encontros com Estudantes

**1º encontro Coletivo = Apresentação****Quem sou**

Localizar com exemplo de quando fazia Mestrado

Estratégia que utilizarei para selecionar qual deles será o sujeito da pesquisa

- ⇒ como é isso ( reação de estudantes às aulas inovadoras ) para você?
- ⇒ o que você pensa sobre aula inovadora?
- ⇒ já viveu uma situação assim?
- ⇒ e como reagiu?

**O que é a tese**

A razão de minha tese é ouvi-los sobre o que pensam das aulas inovadoras.

1. Em que uma aula inovadora é diferente?
2. Por quê?
3. Você tem interesse em participar desta pesquisa que eu estou desenvolvendo?
4. Por quê?

**1º Encontro = Entrevista Individual**

1. Por que você estuda no noturno?
2. Você parou de estudar? Quando? Por quê?
3. Quando você voltou a estudar? Por quê?
4. Onde nasceu?
5. Viveu sempre lá?
6. Com quem?
7. Trabalha? Em quê? Qual é o seu horário de trabalho?
8. O que pensa sobre a Escola?
9. O que pensa sobre aula inovadora?
10. É possível aprender numa aula inovadora?
11. Qual é o estilo de música da sua preferência?
12. Dá pra ensinar História do Brasil com uma música de \_\_\_\_\_?

13. É possível aprender Ciências ou Geografia com um trabalho em grupo? E com uma aula expositiva?
14. É possível aprender Matemática (frações) com uma música de \_\_\_\_\_? E com uma aula expositiva?
15. Essas situações pra você seriam aula inovadora?

## **2º Encontro = Entrevista Individual**

1. O que é aula para você?
2. Como é possível aprender na aula?
3. Como é possível aprender numa aula inovadora?
4. Como você acha que deva ser a relação do professor e do estudante?
5. O que para você é legal na Escola? Cite 3 coisas nas quais quando você pensa dá muita vontade de vir para a aula
6. Por quê?
7. O que para você NÃO é legal na Escola? Cite 3 coisas nas quais quando você pensa dá muita vontade de NÃO vir para a aula
8. Por quê?
9. O que é cultura para você?
10. Você acha que é possível juntar cultura e escola?
11. Como?
12. Alguns professores acreditam que estão inovando quando trabalham em suas aulas com música, dança, teatro, jogos, competições. O que isso significa para você, isto é, o que você pensa sobre isso?

## **3º Encontro = Entrevista Coletiva e Questionário escrito\***

1. Aplicar questionário escrito
2. Alguma coisa mais sobre a qual você gostaria de falar?
3. Você continua interessado em participar desta pesquisa? Por quê?
4. Apontar retorno no próximo mês com apenas quatro deles.

**\*QUESTIONÁRIO COM ESTUDANTES PARA SELEÇÃO DOS**

### **ENTREVISTADOS**

1. Seu nome é \_\_\_\_\_

2. Sua turma ou sala é a

\_\_\_\_\_

3. Sua idade são

\_\_\_\_\_

4. Sua série é a \_\_\_\_\_

5. Você mora perto da Escola? \_\_\_\_\_

6. Onde?

\_\_\_\_\_

7. Você trabalha? \_\_\_\_\_

8. Onde? \_\_\_\_\_

9. Fazendo o quê? \_\_\_\_\_

10. Você é:

solteiro                      casado                      outros                      Qual? \_\_\_\_\_

11. Você é:

branco                      indígena                      negro                      outros                      Qual? \_\_\_\_\_

12. Você recebe:

menos de 1 salário                      1 salário                      2 salários                      mais de dois

salários                      nenhum salário

13. Seu time de futebol é o:

América                      Atlético                      Cruzeiro                      Vila Nova                      Outro                      Qual? \_\_\_\_\_

14. Seu esporte predileto é:

vôlei                      basquete                      natação                      atletismo                      outro                      Qual? \_\_\_\_\_

15. Você se interessa em participar desta pesquisa?

Sim                      Não                      Tanto faz

16. Por quê?

---

---

---

---

---

17. Qual é a seu lazer preferido?

---

18. Por quê?

---

---

---

19. Você tem filhos?

Sim                  Não

20. Quantos?

---

21. O que é pra você uma aula inovadora? Dê um exemplo.

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela sua atenção e colaboração!

Com carinho,

Analise - Agosto de 2005

#### **4º Encontro: Entrevista Coletiva**

1 - Você pensou, desde nosso último encontro até agora, alguma vez naquilo que nós conversamos?

Quem lembrou?

Quem não lembrou?

Do que lembrou?

Por que acha que não lembrou?

2 - Você participou de alguma aula inovadora nesse período?

O que ela significou pra você?

O que você diria a seu professor, se ele perguntasse sobre essa aula?

O que você acha que ele diria a você sobre essa aula?

3 - O que é aula inovadora para você?

## Anexo 5

**Ilmo Sr. Luís Flávio Sapori**  
**Secretário Adjunto de Estado de Defesa Social de Minas Gerais**

Belo Horizonte, 02 de agosto de 2006.

**Prezado Sr.,**

O Fórum de Movimentos e Organizações Juvenis da Grande Belo Horizonte, constituído por mais de 40 instituições que atuam na promoção dos direitos da juventude, vem reafirmar sua preocupação quanto à necessidade de promoção de ações imediatas de combate à violência policial. Ressaltamos a inadequação do tratamento dispensado aos cidadãos em geral e, considerando o âmbito de atuação do Fórum, referimo-nos mais especificamente aos jovens de baixa renda, negros e moradores das periferias.

A violência policial reflete um contexto de uma sociedade desigual onde a cidadania não está garantida, em especial para os jovens em situação de risco social. Sua prevenção e combate precisam ser entendidos na perspectiva ampla da garantia dos direitos fundamentais. Assim, é de grande importância a construção de ações e campanhas de caráter educativo junto aos jovens, à sociedade em geral e ao corpo policial. Contudo, há que se pensar numa atuação integral, capaz de contemplar questões como a qualificação dos policiais, o aperfeiçoamento dos processos de investigação e punição dos casos de abuso, o aprimoramento dos mecanismos de controle social das políticas do setor, entre outras.

Acreditamos que a participação dos jovens na formulação de diretrizes para as políticas de segurança pública em Minas Gerais é fundamental. Os movimentos juvenis organizados em Belo Horizonte e no Brasil como um todo têm atuado na elaboração e implementação de políticas públicas em todas as esferas de governo. Um exemplo disso é a recente eleição do Conselho Municipal da Juventude de Belo Horizonte e também a formação de redes juvenis que atuam em todo território nacional.

Tendo em vista os aspectos apontados acima e retomando o encaminhamento discutido com o sr. em audiência realizada no dia 13 de julho, sugerimos que, no corrente mês, seja implementada a parceria entre o Conselho Municipal de Juventude e a Secretaria de Estado de Defesa Social para a concepção, implantação e monitoramento de um amplo conjunto de ações voltadas ao combate à violência policial contra os jovens. Propomos que seja criado um grupo de trabalho, envolvendo representantes do Conselho e da Secretaria, para o desenvolvimento de um projeto, e que as atividades de tal grupo tenham início imediato.

A violência policial contra o jovem é desnecessária e contrária ao desenvolvimento social. A experiência dos jovens de periferia demonstra que o relacionamento com os agentes de segurança é marcado por muitos casos de truculência e preconceito. Acreditamos que, a partir de uma sinergia entre a sociedade civil e o Estado, é possível construir perspectivas de superação deste grave problema social.

Certos de contar com a colaboração da Secretaria de Estado de Defesa Social,

Atenciosamente,

Fórum de Movimentos e Organizações Juvenis da Grande Belo Horizonte.

## Anexo 6

# OS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES NA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2004.

Prezados membros do Conselho Nacional de Educação  
Prezados Conselheiros da Câmara de Educação Básica

Nós, do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH, temos o prazer e o compromisso de submeter à consideração de Vossas Senhorias a exposição que se segue para solicitar, ao final, vosso parecer para que possamos encaminhar os devidos procedimentos.

*O município de Belo Horizonte saiu à frente na implantação de uma Política Educacional cujo eixo norteador é a construção de uma escola inclusiva, ou seja, uma escola para todos e onde todos aprendem. Implantou, em 1996, em todas as escolas municipais o Projeto Escola Plural, inicialmente aprovado em caráter experimental, já que vigorava a LDB 5692/71.*

Após a implantação da LDB 9394/96, o então projeto foi instituído como Política Pedagógica Educacional desta Rede Municipal de Educação e, após a instituição do Sistema Municipal de Ensino e da criação Conselho Municipal de Educação, em 30 de junho de 1998, pela Lei 7.543, como base e diretriz para a política educacional do Sistema como um todo.

Como podem atestar os documentos em anexo, esta política educacional orientou-se por alguns eixos que buscam garantir uma escola inclusiva e de qualidade social. Tais eixos discutem a necessidade e a importância de uma intervenção coletiva mais radical, de uma sensibilidade com a totalidade da formação humana, de uma escola como tempo de vivência cultural, de uma escola resultado de produção coletiva, de uma escola que considere o peso das virtualidades educativas da sua materialidade, da vivência de cada ciclo do desenvolvimento humano sem interrupção, de socialização adequada a cada idade-ciclo de desenvolvimento, da nova identidade da escola que se constrói a cada momento em que o profissional da educação se entende sujeito e reivindica sua participação qualificada na construção desse projeto político pedagógico.

No CME/BH, trabalhamos com a idéia de que Educação de qualidade social seja uma Educação que garanta efetivamente o acesso de 100% dos estudantes, que ofereça condições para que suas culturas sejam abordadas em suas múltiplas manifestações identitárias, para a incorporação de seus saberes e práticas cotidianos aos saberes e práticas escolares, para o reconhecimento dos estudantes como sujeitos sociais, visando contribuir para a diminuição de posturas sociais excludentes.

A Educação de Qualidade Social enfatiza o envolvimento dos estudantes, dos pais dos estudantes, dos grupos comunitários e dos profissionais da Educação que trabalham com os estudantes no planejamento do currículo e de outras atividades. E, com ênfase, avalia que esse envolvimento não pode ser apenas uma técnica para diminuir o desinteresse, a evasão, a retenção e a indisciplina, mas parte de uma estratégia de garantir a permanência com sucesso desses sujeitos na escola.

Localizando, então, cada sujeito do processo educativo, a Educação de Qualidade Social entendida pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte da à valorização dos profissionais da Educação o significado, dentre outras coisas, de reconhecimento social deste profissional, de melhoria de suas condições objetivas de trabalho, de implantação de uma política de formação continuada e em serviço e de implantação de um plano de carreira orientado pelos princípios da unidade, da gestão democrática, da ação coletiva e, sempre objetivando alcançar a qualidade social da Educação.

Visa, por fim, contribuir para a implantação de Políticas Públicas para, com e de estudantes na Escola do Sistema Municipal de Ensino.

Ao longo destes anos, foram criadas políticas para **garantir e democratizar o acesso e permanência** e o sucesso escolar do estudante na escola como:

- a inclusão dos estudantes de 6 anos no Ensino Fundamental, a partir do ano de 1998 – sendo este município o pioneiro desta política.
- a elaboração do Cadastro Escolar, juntamente com a Secretaria do Estado da Educação, o que garante ao estudante a matrícula na escola próxima à sua residência, eliminando as prática antidemocráticas de enfrentamento de longas filas para se garantir uma vaga e de clientelismo no ato da matrícula – política esta premiada pela Fundação Ford.
- a instituição do Programa Bolsa Escola Municipal visando garantir condições para a permanência do estudante na escola não apenas com os recursos financeiros, mas também com o acompanhamento sócio-educativo das famílias bolsistas (cujas mães em sua maioria são analfabetas), garantindo em algumas administrações regionais programas de alfabetização e de profissionalização.
- Distribuição de material escolar para os estudantes.

Foram também criadas e qualificadas políticas de investimento na qualidade da Educação como:

- A organização dos tempos escolares em ciclos do desenvolvimento humano.
- A busca da organização do grupo de profissionais da Educação por ciclo para que estes possam acompanhar a aprendizagem dos estudantes durante os três anos que compõem cada ciclo, evitando-se a rotatividade de professores e a descontinuidade do processo.
- A criação do Núcleo de Alfabetização objetivando investir na formação de professores alfabetizadores e na alfabetização de estudantes do 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem. Como sabemos a alfabetização de estudantes com dificuldades constitui hoje um desafio internacional, conforme revela o

Relatório Situação Mundial da Infância divulgado em todo o mundo há duas semanas, pela UNICEF.

- Ampliação da jornada escolar dos estudantes:
  - ✓ Programa de alfabetização dos estudantes do 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem que são atendidos no contra turno.
  - ✓ Instituição de turmas de tempo integral em 11 escolas e projetos para ampliação deste atendimento de acordo com as necessidades das escolas.
  - ✓ Implantação do Programa Segundo Tempo em 95 das 182 escolas que constituem a Rede Municipal de Educação.
  - ✓ Implantação do Programa de Ações Complementares que atende x estudantes em x escolas.
- O investimento na política de formação dos professores no interior das escolas, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais do Ensino (CAPE), através de parcerias e neste Conselho.
- A instituição das horas de elaboração, planejamento, avaliação e reuniões coletivas para os profissionais da Educação dentro da sua jornada de trabalho.

A necessidade de implantação de políticas de formação docente é uma reivindicação que faz parte dos debates acadêmicos, sindicais e da sociedade civil como um todo. O município de Belo Horizonte vem avançando no que diz respeito à formação dos professores, condições adequadas de trabalho, embora ainda fique muito aquém das necessidades, garantindo dentro da jornada do professor horas remuneradas para elaboração, planejamento e avaliação; espaço para realização de Reuniões Pedagógicas Coletivas por turno de trabalho; garantia de participação em congressos, encontros, seminários promovidos pela Secretaria Municipal de Educação ou mediante a compra de vagas compradas em eventos organizados por terceiros, estabelecimento de parcerias do CME/BH com entidades do Sistema Municipal como o Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Minas Gerais - SINEP – Sindicato, o Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais - SINPRO, o Movimento de Luta Pró-Creche - MLPC, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG, a Universidade do Estado de Minas Gerais -UEMG para a oferta de vagas em cursos para profissionais do Sistema e licenças remuneradas para Mestrado e Doutorado.

Desde 1998, a Rede Municipal de Educação garante aos profissionais suas Reuniões Pedagógicas, organizadas durante duas horas semanais, dentro do próprio turno de trabalho, com dispensa de estudantes. Esta organização foi motivo de consulta a este egrégio Conselho que, de acordo com posicionamento datado de 18/02/1998, autorizou os encontros coletivos nos turnos de trabalho. Esta organização também foi motivo de discussão com pais e estudantes que foram esclarecidos sobre a necessidade de reuniões semanais do coletivo do turno para se melhorar a qualidade social da Educação e sobre a impossibilidade desta ser realizada nos contra turnos, uma vez que a maioria dos profissionais da Educação tem jornada dupla ou tripla de trabalho em outras escolas distantes ou em outras redes de ensino e que grande parte estuda aos sábados - uma realidade que, como todos sabemos, não é exclusiva deste município.

A LBD, em seus artigos 24, inciso I e 34 prescreve a jornada do estudante em 200 dias letivos, 800 horas anuais e 4 horas diárias com progressiva extensão da jornada.

Belo Horizonte cumpre hoje os duzentos dias letivos e 20 horas e 30 min semanais, assim distribuídas:

- Durante 4 dias da semana, são cumpridas 4 horas e trinta minutos diárias, totalizando 18 horas;
- Durante um dia da semana 2 horas e trinta minutos. Este dia é determinado por cada escola de acordo com sua realidade, após discussão com profissionais da Educação, lideranças comunitárias, pais e estudantes, realizada em Assembléia Escolar.

Portanto, são cumpridas 20 horas e 30 minutos semanais, ampliando-se a jornada anual prevista na LDB.

Vale esclarecer que em seu Parecer 052/2002, o CME/BH define como quorum indispensável para a realização de Assembléia Escolar a participação registrada em lista de presença de membros da Comunidade Escolar em quantidade equivalente a pelo menos 10% do número de estudantes regularmente matriculados.

Estas 4 horas diárias são organizadas em 5 tempos: 4 tempos de 1 hora na sala de aula e 30 minutos de recreio. Este recreio pode ser orientado ou não, dependendo da organização da escola e dos níveis e modalidades atendidas. Nas escolas infantis, nas escolas de 1º e 2º ciclo e nas escolas especiais este tempo pode ser orientado e supervisionado pelos professores, auxiliares de serviço, coordenadores de turno e coordenadores pedagógicos.

Como já dissemos anteriormente, a jornada escolar do estudante vem sendo ampliada progressivamente – têm-se priorizado as escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social – com a implantação de turmas de tempo integral, do Projeto Segundo Tempo, do Projeto Alfabetização do 3º ciclo e do Projeto Ações Complementares.

Consideramos, ainda, que o trabalho desenvolvido pelos auxiliares de serviço, que orientam o uso dos banheiros, da cantina e as brincadeiras no pátio; dos auxiliares de biblioteca (concursados especificamente para este cargo) que na maioria das escolas atendem os estudantes neste tempo escolar, emprestando livros, fitas de vídeo e orientando no uso de computadores são trabalhos formativos e fazem parte do processo educativo da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. Em algumas escolas municipais de Educação Fundamental e Ensino Médio o espaço do recreio transformou-se num espaço de lazer e cultura, no qual os estudantes apresentam seus grupos musicais, grupos de capoeira, artes marciais e danças características de sua etapa do desenvolvimento humano e realidade cultural.

Lembrando Dermeval Saviani em uma das primeiras publicações que discute a nova LDB, e que foi por diversas vezes compulsada, estudada e discutida pelos educadores que, como nós, sempre estiveram à frente da luta pela democratização da Educação, esta **é uma lei com a qual a Educação pode ficar aquém, além ou igual à atual situação [referindo-se à vigência da Lei 5692/71].**

Nossa luta pela democratização da Educação não pode ser vã, portanto, a Lei não pode fazer com que a Educação fique aquém do que estava. Temos que buscar formas de utilizar a Lei para que a Educação vá além. A prescrição de quatro horas diárias, sem que se leve em conta a complexidade do processo educativo, aí inseridos a realidade dos estudantes e dos professores, não pode ser justificativa para retrocesso no que diz respeito à construção de caminhos

que busquem melhorar a qualidade da Educação. Acreditamos que não podemos retroceder, desconhecendo uma organização vivida há 6 anos, inviabilizando a realização das reuniões pedagógicas coletivas, ou seja, reuniões realizadas semanalmente com todo o coletivo de cada turno da escola, em nome de se cumprir secamente uma prescrição. Acreditamos que toda lei deve se ater à realidade daqueles a quem deve beneficiar, portanto, não podemos deixar de garantir ao estudante sua jornada diária de estudos escolares e nem podemos deixar de promover o direito e as condições necessárias ao profissional da Educação para sua formação, desenvolvimento de seu trabalho, articulação com os diversos ciclos, graus e modalidades e a organização e funcionamento da escola.

Todos sabemos que as condições de trabalho têm sido apontadas como um dos motivos principais do grande número de licenças de saúde ou faltas na escola, que a dispensa dos estudantes fora do horário é uma realidade nas escolas brasileiras, não se cumprindo a jornada de direito. Acreditamos que temos que encontrar formas de sair desses impasses e garantir, de fato a jornada escolar. Acreditamos, ainda, que a organização do trabalho adotada desde 1998, mediante autorização deste egrégio Conselho, e a ampliação progressiva da jornada do estudante são formas de se garantir o trabalho escolar efetivo.

Não desconhecemos que em algumas escolas as Reuniões Pedagógicas Coletivas não cumprem seu papel e muitas vezes este espaço é subtilizado ou utilizado para fins outros que a construção, elaboração e avaliação de projetos pedagógicos. Contudo em grande número de escolas este tempo é potencialmente utilizado na construção de projetos coletivos que constituem as experiências significativas desta rede no que diz respeito à inclusão social. Nosso desafio é, junto com as escolas, potencializar e ressignificar este tempo, acompanhando, monitorando e avaliando o impacto de seu resultado na aprendizagem dos estudantes.

Defendemos que a jornada do estudante seja cumprida e ampliada, mas acreditamos que o caráter flexível desta lei não pode ser desconsiderado e que, se temos como meta estar além do lugar onde estivemos por tanto tempo, precisamos encontrar caminhos de flexibilização.

Lembramos que esta letra legal perdeu muitos de seus artigos e não manteve muito do que desejamos, mas mesmo assim manteve uma certa flexibilização que nos permite ousar na organização dos tempos escolares que garantam os direitos dos estudantes e dos professores. Gostaríamos de lembrar que a releitura e análise dos vários projetos apresentados nos remetem a um avanço significativo na redação final, vejamos:

- *Texto do Primeiro Projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Octávio Elísio:*

Art.19 – A Educação escolar de 1º e 2º graus será organizada **por séries anuais** correspondendo, cada uma, a um ano letivo de , no mínimo, duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, sendo a jornada diária de pelo menos quatro horas, **excluído o tempo reservado para recreio e merenda.**

Parágrafo único: Para efeito do disposto neste artigo, a hora de trabalho escolar terá a duração de sessenta minutos.

Este artigo prescreve a seriação como única forma de organização dos tempos escolares e desconhece o recreio como um tempo de formação do estudante e, portanto, um tempo de trabalho escolar efetivo.

- *Texto do substitutivo Jorge Hage:*

Art 31 – A Educação Básica nos níveis fundamental e médio, se organizará de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de 800 horas, distribuída em um mínimo de 200 dias de trabalho escolar efetivo, excluído o tempo reservado às provas finais, quando houver, **sendo a jornada diária de, pelo menos, 4 horas, ressalvados os casos do ensino noturno, do ensino de jovens e adultos, do ensino rural, do ensino em regiões de difícil acesso ou condições climáticas adversas, e as formas alternativas de organização autorizadas nesta lei, a critério dos respectivos sistemas;**

Este artigo por sua vez, ao não se referir ao recreio, pode nos levar a inferir que este está considerado como tempo de trabalho escolar efetivo.

- *Texto do Projeto do Senador Darcy Ribeiro:*

Art 25 – O Ensino Fundamental e Médio regulares se organizam de acordo com as seguintes normas comuns:

I – a carga horária mínima anual é **de 800 horas, distribuída em um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar**, excluindo o tempo reservado aos exames finais,, quando houver.

Art 33 – O Ensino Fundamental é ministrado progressivamente em tempo integral, associado a programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, material didático-escolar e transporte.

§ 3º **A jornada escolar é de pelo menos 4 horas de trabalho efetivo, ressalvados os casos do Ensino Fundamental, do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei, a critério dos respectivos sistemas de ensino.**

Estes artigos do Projeto do Senador Darcy Ribeiro, bem como os artigos da Lei 9394/98, sancionada em 20/12/96 não fazem referência à exclusão do recreio do tempo de formação dos estudantes em sua jornada diária.

A apresentação destas considerações a este egrégio Conselho representa a síntese de um conjunto de práticas pedagógicas cotidianas daqueles que buscam a construção de uma escola para todos e onde todos aprendam, e que aprofundando seus processos de formação, têm buscado enfrentar os desafios educacionais, sobretudo aqueles concernentes à alfabetização e letramento e aquisição da linguagem matemática.

Por tudo isso, Prezados Conselheiros, acreditamos que esta exposição de motivos será examinada à luz de uma concepção de Educação inclusiva e de direitos, à luz da realidade das condições de trabalho dos profissionais da Educação das escolas brasileiras que todos conhecemos e à luz da necessidade premente de imprimir qualidade social ao processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas. E que o Parecer dela emanado será

favorável à continuidade da organização já aprovada anteriormente por este Conselho.

Solicitamos, ainda seja dado caráter de URGÊNCIA à resposta desta consulta, uma vez que o ano letivo se inicia em nosso município em 17 de janeiro para a Educação Infantil e 31 de janeiro para o 1º, 2º, 3º ciclos, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos.

Respeitosamente,

Analise de Jesus da Silva

Presidenta do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

## OS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

### NA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS

Exposição de Motivos – Continuação

Brasília, 05 de abril de 2005.

Prezados Membros do Conselho Nacional de Educação

Prezados Conselheiros da Câmara da Educação Básica

Prezado Conselheiro **Murílio de Avellar Hingel**

Assunto: **Normatização de Reuniões Pedagógicas Coletivas por Turnos de Trabalho**

Concluindo a exposição de motivos apresentada pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH, quando, em 20 de dezembro de 2004, tivemos o prazer e o compromisso de submeter à consideração de Vossas Senhorias a solicitação de vosso parecer, apresentamos a exposição que se segue para que possamos, nós do CME/BH, encaminhar os devidos procedimentos.

Entendendo, entre outras questões, que:

- existe uma demanda do CME/BH para normatizar sobre o assunto;
- necessitamos de tempo para desenvolver de forma planejada, responsável e articulada uma alternativa que não seja antinômica à legislação;
- o resultado de pesquisa realizada pelo CME/BH, em dezembro de 2004 e janeiro de 2005, junto a 2784 pais e mães de estudantes das escolas da Rede Municipal de Educação de BH, aponta para a demanda do trabalho nas escolas com artes, línguas (espanhol como segunda preferência), esportes e informática, nesta ordem, com os estudantes quando os professores estiverem em reuniões pedagógicas coletivas;
- pretendemos construir tal normatização contando com a participação de pais e mães de estudantes, de estudantes, de gestores, de profissionais da educação, de representantes da sociedade civil, do Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente - CMDCA, dos Conselhos Tutelares, de Associações Comunitárias, dos movimentos

- juvenis, de grupos culturais, das Instituições de Educação Superior, de ONG's, das Secretarias Municipais, enfim, da cidade;
- que como órgão normativo do Sistema garantiremos o resguardo do dispositivo legal que trata na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN - em seus artigos 34 e 67 respectivamente da jornada escolar no ensino fundamental e da garantia de período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho dos profissionais da educação,

solicitamos deste egrégio Conselho a autorização para que o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH elabore parecer e resolução sobre o horário de reuniões pedagógicas coletivas por turno de trabalho prevendo que enquanto os profissionais da educação estiverem em horário coletivo, os estudantes permanecerão assistidos por agentes educacionais a serem previstos nos Projetos Político Pedagógicos – PPP- das escolas.

Entendemos por agentes educacionais profissionais da área da educação ou de outras áreas afins, tais como, agentes culturais, profissionais circenses, músicos, professores de línguas, de informática, de dança e outros que se adequem ao PPP das escolas municipais de Belo Horizonte.

Solicitamos também que o prazo final para apresentação de tais instrumentos normativos seja dezembro de 2005.

Respeitosamente,

---

Analise de Jesus da Silva

Presidenta do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH  
Coordenadora da União Nacional dos Conselhos Municipais

de Educação em Minas Gerais – UNCME/MG