

GT 1 - JOVENS, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E MUNDO DO TRABALHO

Receberá trabalhos que discutam os processos de escolarização e descolarização de jovens; práticas educativas; percursos escolares e suas variantes (gênero, raça, classe); relação entre escola e projetos de vida; políticas públicas de educação voltadas a jovens; inserção juvenil e permanência no mercado de trabalho; desemprego e precarização; educação profissionalizante; tempo livre e trabalho; sentidos do trabalho; trabalho e a entrada na vida adulta.

Coordenadores:

Prof. Dr. Fabiano Incerti,
Prof. Dr. César Bueno de Lima,
Prof. Dr. Saulo Geber
e Prof. Dr. Jean Michel Silva

SESSÃO 1 - JUVENTUDE E ESCOLA

SESSÃO 2 - JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E TRABALHO

**SESSÃO 3 - JUVENTUDE, ACESSO E PERMANÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR**

SESSÃO 1 - JUVENTUDE E ESCOLA

“SE TIVESSE ENSINO MÉDIO NO DISTRITO, EU NUNCA TERIA VINDO ESTUDAR AQUI”: COMO JOVENS QUE SE DESLOCAM DE SUAS COMUNIDADES PARA CURSAR O ENSINO MÉDIO LIDAM COM AS SURPRESAS, DORES E DESAFIOS PROVOCADOS PELA TRANSIÇÃO

*Elodia Honse Lebourg - Mestra em Educação
Universidade Federal de Ouro Preto - ehlebourg@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

No Brasil, existem mais de 50 milhões de jovens, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). Coincidindo, muitas vezes, com o início dessa etapa, o ingresso no Ensino Médio é um evento importante para muitos deles. Aqueles das camadas populares enfrentam uma série de dificuldades de acesso e de permanência na escola durante esse período.

Atualmente, em todo o país, são milhares de sujeitos vivendo sua transição para o Ensino Médio, momento marcado por transformações na construção identitária, por maior autonomia pessoal e por uma nova relação com suas famílias, suas escolas, seus grupos de amigos e sua comunidade.

Contribuindo com o debate sobre as juventudes em comunidades do interior do país, este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação que analisou a situação de jovens que mudaram de ambiente escolar e social para ingressarem no Ensino Médio. O foco da pesquisa foi um grupo de estudantes de um pequeno distrito que, após a conclusão do Ensino Fundamental na escola local, passou a estudar na sede do município. O distrito do qual esses jovens se originam possui pouco mais de 1.500 habitantes e traços interioranos e rurais.

Os jovens desse distrito experimentam, geralmente, duas dinâmicas distintas relacionadas à sua formação escolar e que repercutem em outros aspectos de suas vidas. Até o 9º ano do Ensino Fundamental, quase todos estudam na escola distrital, única no local e que possui cerca de 150 alunos matriculados.

Para cursar o Ensino Médio, tais sujeitos deslocam-se para a sede do município, distante cerca de vinte quilômetros do distrito, sendo que parte desse trecho não é asfaltada e o transporte escolar somente é disponibilizado nos turnos da manhã e da noite. A maioria desses jovens se dirige para três instituições públicas denominadas, nesse texto, de: Escola Estadual 1, Escola Estadual 2 ou Escola Federal 1.

A elaboração de novos estilos de vida em contextos como os vivenciados por estes jovens, que relacionam aspectos culturais globais com elementos da realidade local, torna complexas suas apreensões acerca do processo de escolarização, o que faz com que esses sujeitos e suas experiências mereçam uma análise mais aprofundada. Dessa forma, procurou-se refletir sobre outros tipos de transição para além daquela que o jovem vive ao concluir

o Ensino Fundamental e iniciar o Ensino Médio. O objetivo geral da pesquisa foi, portanto, compreender como os jovens deste distrito, admitidos em escolas da sede do município, perceberam seus processos de transição para o Ensino Médio em um espaço prioritariamente urbano e diversificado cultural e socialmente.

ENSINO MÉDIO E JOVENS DAS CAMADAS POPULARES: POR UM NOVO SENTIDO

A legislação atual define o Ensino Médio como uma etapa conclusiva para a Educação Básica, que visa prioritariamente à formação da cidadania, superando seu caráter estritamente propedêutico. Para Sposito e Galvão (2004), na atualidade, o aumento do número de vagas no Ensino Médio é uma consequência da universalização do Ensino Fundamental e da adoção de estratégias para a redução da defasagem entre idade/ano. Apesar dos esforços públicos para garantir o acesso e a permanência dos jovens das camadas populares no Ensino Médio, sua estrutura ainda é precária, com uma cultura escolar distante das necessidades de seu público-alvo (KRAWCZYK, 2003).

Assim, a universalização do Ensino Médio propiciou maior diversidade no perfil dos estudantes que ingressam nesse grau de ensino e, por isso, tem trabalhado com realidades juvenis que se diferenciam por suas condições de existência e perspectivas de futuro. De acordo com Kuenzer (2000), para muitos jovens, essa etapa da formação escolar deveria garantir, de forma eficiente, duas necessidades distintas, mas que não necessariamente se verificam: acesso ao mercado de trabalho e continuidade dos estudos.

Importante ressaltar que a escolarização tem sido percebida, pelas camadas populares, como condicionante do futuro profissional, portanto, concluir o Ensino Médio representaria o crescimento dessas oportunidades. A possibilidade de ingresso no mercado de trabalho e o êxito profissional ainda estão intimamente relacionados ao sucesso escolar. Para os alunos, o comportamento e a dedicação pessoal são as bases do bom desempenho escolar, portanto, quanto antes se começa a trabalhar, menor tende a ser o nível de escolaridade e menos qualificadas as vagas oferecidas.

Também para aqueles estudantes provenientes de camadas populares, a conclusão do Ensino Médio representa um momento significativo, uma vez que muitos passam a compor a geração mais escolarizada de suas famílias. No entanto, o término dessa etapa de estudos acarreta um impasse diante da falta de perspectivas, pelo menos a curto prazo, por ser a última fase de estudos sem certeza alguma de ingresso no mercado de trabalho.

Apesar disso, a insegurança diante do mercado de trabalho não tira dos estudantes o interesse em vivenciar plenamente esta etapa da vida junto com seus pares. Para muitos, o Ensino Médio coincide com a última possibilidade de vivenciarem a condição juvenil, cujas relações entre os pares costumam ser pautadas, sobretudo, por afetividade, sociabilidade, experimentação e lazer (SPOSITO, 2008).

A escola, especialmente no Ensino Médio, ainda não tem sido capaz de atender às demandas da sociedade, garantindo uma formação humana restrita aos estudantes através do acesso a informações, habilidades e competências (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Assim, o principal desafio das escolas, principalmente do Ensino Médio, etapa na qual aumentam os questionamentos dos alunos sobre o sentido da escola, é reconhecer, através da compreensão da pluralidade cultural, o aluno jovem para além dos estereótipos construídos socialmente. Certamente, para os alunos, a consideração de suas identidades individuais resultará em um processo educativo mais adequado às suas particularidades, ambições e dificuldades, além da diminuição de visões simplificadoras acerca da juventude em geral (DE VARGAS GIL, 2012).

CONSTRUINDO A PESQUISA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e privilegiou metodologicamente a realização de entrevistas reflexivas com jovens que moram em um distrito distante da sede, que estudaram em uma escola municipal durante todo o Ensino Fundamental e que, atualmente, estudam em três diferentes escolas públicas da sede do município. O critério de admissão para a Escola Estadual 1 e a Escola Estadual 2 é a conclusão do Ensino Fundamental. A Escola Federal 1 é uma instituição federal que oferece cursos técnicos profissionalizantes, tem um processo de seleção concorrido e, geralmente, recebe alunos que possuem bom desempenho escolar.

Ao todo, foram entrevistados oito jovens do distrito. Para a pesquisa, os jovens receberam os seguintes nomes fictícios: Paulo, Laís, Poliana, Lara, Maria, Alice, Igor e Joaquim. Esses jovens tinham entre 15 e 20 anos, a maioria pertencia a famílias de baixa renda e todos, à época do Ensino Fundamental, possuíam bom desempenho escolar.

O material produzido a partir da interlocução com os jovens foi analisado por meio da elaboração de perfis de configuração nos quais as informações obtidas sobre cada jovem foram organizadas individualmente (LAHIRE, 1997). Trata-se de uma forma de análise que se constitui em um gênero de escrita científica na qual não se pretende negligenciar a singularidade de cada situação, mas interpretar os dados obtidos através de uma orientação interpretativa definida, com a apresentação de fatos teoricamente construídos e a contextualização das informações fornecidas pelos interlocutores.

Através da opção pela análise dos dados gerados a partir dos perfis, procurou-se assegurar de um aparato metodológico que auxiliasse na compreensão de casos particulares, não necessariamente por serem excepcionais, porém sem o abandono de uma reflexão macrosociológica que produzisse um conhecimento sociológico. Esse procedimento de pesquisa possuiu um caráter experimental, uma vez que se propôs a pensar os casos específicos sociologicamente, ainda que através da seleção de um número reduzido deles.

Assim, os perfis de configuração foram elaborados a partir de dois encontros com os jovens em diferentes locais e foram analisados a partir das seguintes categorias de análise: *trajetória escolar, sociabilidade entre pares, sociabilidade com professores e constituição do sujeito*.

O roteiro das entrevistas reflexivas aplicadas aos jovens foi dividido em quatro blocos, tanto nos encontros para se discutir sobre o Ensino Fundamental quanto nos encontros pautados no Ensino Médio.

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO, MEDO E ANGÚSTIA

Para os jovens entrevistados, a transição para o Ensino Médio gerou um misto de angústia e de excitação diante da descoberta de uma nova realidade que se descortinava. Tratava-se de um processo solitário, porque a família não entendia bem o que eles viviam, mas, ao mesmo tempo, coletivo, uma vez que eles tinham colegas que passavam pela mesma situação.

Após o ingresso no Ensino Médio, cada jovem entrevistado passou por um processo de transição particular e desenvolveu uma relação específica com suas escolas, com a cidade e com as novas experiências vividas. Acostumados a viver em um local pequeno e tranquilo, no qual, conforme mencionaram, “todo mundo conhece todo mundo”, o novo período inaugurou uma fase de transformações e conflitos que repercutiram nos seus desempenhos escolares, nos seus laços de sociabilidade e na modificação de suas personalidades. Dessa forma, antigas práticas foram deixadas de lado, como se quisessem modificar sua personalidade diante de um novo contexto de maior liberdade. Apesar disso, sentiam-se despreparados perante tantas transformações e passaram a ter de enfrentar novos desafios, medos e inseguranças.

Para esses jovens, a opção pela nova escola e, no caso de alguns, pelo curso técnico, apresentou-se carregada de insegurança quanto à decisão sobre seu futuro e ao sentido imediato do investimento escolar. Ainda assim, é importante considerar que o esforço dos jovens para permanecer na escola, especialmente em casos nos quais a transição para o Ensino Médio acarreta deslocamento geográfico e o enfrentamento dos desafios e problemas decorrentes dessa mudança, tem sido considerado prioritariamente como uma medida para aumentar as chances de acesso ao mercado de trabalho através da diplomação (DAYRELL, 2012; KRAWCZYK, 2003; ZAGO, 2012).

Visando desenvolver estratégias que buscassem sucesso escolar e futuro sucesso profissional, alguns pais, como os de Lara e Alice, escolheram as escolas de maior prestígio e reconhecimento educacional para os filhos passarem a frequentar. Uns se dirigiram para instituições nas quais já possuíam amigos, outros optaram por estudar em escolas com maior prestígio na cidade. A respeito de sua decisão e do impacto que a aprovação trouxe para sua vida acadêmica, Laís, que ingressou no curso técnico em Metalurgia oferecido pela Escola Federal 1, afirmou: “Não tive muita escolha, porque todo mundo da minha sala foi para esse curso mesmo. Entrei lá sem saber que curso estava fazendo. Comecei a aprender que curso era quando comecei a estudar lá mesmo” (Laís, 16 anos, 2º ano).

Nas novas escolas, os jovens encontraram uma série de dificuldades de adaptação. O ensino em tempo integral na Escola Federal 1, a alteração dos horários para acordar e para alimentar-se, a necessidade de sempre portar dinheiro, estar longe de casa e da família e re-

lacionar-se com pessoas desconhecidas parecem ter sido fatores que provocaram angústia e medo após o ingresso no Ensino Médio. Os comentários acerca dos primeiros dias de aula na sede foram diversificados, e envolveram relatos de insegurança, medo, euforia e encantamento. Poliana, por exemplo, contou que os primeiros momentos na Escola Estadual 1 causaram-lhe horror: “Fiquei meio horrorizada! Falei assim: ‘Nossa, como era bom estudar no distrito’. Achei muito estranho mesmo” (Poliana, 20 anos, 3º ano). Outros jovens, por sua vez, comentaram que ficaram encantados com a novidade, conforme mencionou Alice: “Eu gosto de mudança, eu até achei legal. Tipo assim, todo adolescente gosta de experimentar de tudo. Eu quero saber como é” (Alice, 17 anos, 3º ano).

O rendimento escolar dos jovens também passou por transformações após o início do Ensino Médio. Ao contrário do que acontecia na escola do distrito, todos os jovens começaram a enfrentar problemas com notas abaixo da média. Durante o trabalho de campo, dos seis entrevistados que já estavam estudando há mais de um ano letivo no Ensino Médio, somente duas não haviam sofrido nenhuma reprovação. Dois deles foram reprovados, um no 1º ano e outro no 2º, e outros dois abandonaram os estudos pouco depois da metade do 1º ano e precisaram repeti-lo no ano seguinte.

Percebeu-se, na fala da maioria dos jovens entrevistados, que, para eles, estudar na sede trouxe mais perdas do que ganhos. Diante da hipótese de cursarem o Ensino Médio no distrito caso a escola local oferecesse essa etapa da Educação Básica, somente Poliana e Joaquim responderam que prefeririam ter ido estudar na sede. Para os dois, as novas oportunidades de experimentar a vida e a juventude compensariam as dificuldades pelas quais passaram nos novos ambientes escolares e na cidade. Paulo, Laís, Lara, Maria, Alice e Igor disseram que prefeririam continuar estudando no distrito, na companhia dos amigos com os quais se formaram no 9º ano.

As dificuldades vivenciadas também passaram pela relação com os professores, mais numerosos e com tratamento impessoal. Todos os jovens observaram que sua relação com os docentes do Ensino Médio estava sendo muito diferente daquela que tinham na escola distrital. Ainda que a sala de aula possa funcionar como um espaço potencial de encontro, de debate de ideias e de confronto de valores e visões de mundo que refletirá no processo de formação dos alunos (DAYRELL, 1996), os relatos dos entrevistados a respeito de seus professores pareceram indicar que tal dinâmica não estava ocorrendo de forma eficaz nessa nova etapa de estudos, uma vez que os docentes só estavam se focando, quando o faziam, na transmissão dos conteúdos das disciplinas que ministram.

Estas mudanças na relação com os professores também parecem ter deixado muitos entrevistados ainda mais saudosistas quanto ao período no qual ainda estudavam na escola do distrito. Durante o período no qual a pesquisa foi realizada, tratava-se de uma relação mais distante, na qual a maioria dos professores ministrava o conteúdo das aulas de forma básica e não se interessava em se aproximar dos jovens.

Há muitos pontos comuns nas vivências desses jovens durante o Ensino Fundamental na escola do distrito. Em muitos trechos, as formas como se referiam ao distrito, à escola, aos

professores e aos amigos eram praticamente idênticas. Ao ingressarem no Ensino Médio, esses jovens carregaram consigo suas experiências sociais anteriores. Por viverem em um local pequeno, com número de habitantes reduzido e uma cultura bastante particular, muitas vezes os entrevistados passaram a se relacionar com os novos colegas com reserva, preservando-se e experimentando certo estranhamento diante do outro. Dessa forma, a aproximação com os colegas de turma ocorreu, via de regra, em um ritmo lento e singular.

Mesmo assim, a escola continuou sendo percebida como um espaço privilegiado de socialização e a maioria dos jovens mencionou que o contato com os novos amigos melhorou sua rotina escolar e amenizou o estranhamento acarretado pelas mudanças advindas do ingresso no Ensino Médio.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E APRENDIZADOS

Nesta pesquisa, as narrativas dos jovens entrevistados foram marcadas por dois momentos distintos. Até a conclusão do Ensino Fundamental no distrito, estudaram em uma escola pequena, com poucos alunos por turma e contando com professores mais próximos ou da própria comunidade. Conviviam diariamente com os colegas de escola, com quem mantinham relações de amizade intensa, e transitavam livremente pelo distrito. O contato com suas famílias era frequente e próximo. Viviam em um lugar no qual “todo mundo conhece todo mundo” e se sentiam vigiados, mas seguros e acolhidos.

Após a conclusão desta etapa dos estudos, os jovens passaram a estudar em escolas da sede do município. Não foi possível perceber completamente o grau de influência de tais mudanças em seus cotidianos, mas não se pode negar que houve interferência no desempenho escolar. Algumas trajetórias escolares enfrentaram crises provenientes de reprovações, de desistências e de mudanças de escola. Muitos jovens sentiam que não estavam investindo como deveriam em sua vivência escolar, porque estavam estudando menos e prestando pouca atenção às aulas. A falta de sentido para o Ensino Médio foi agravada pelas mudanças nas relações com os professores e pelo convívio com colegas violentos e usuários de drogas no interior das instituições escolares.

À medida que percorreram as etapas da formação escolar, os alunos passaram por processos diversos de amadurecimento e de experimentação de projetos presentes e futuros relacionados à sua vivência pessoal, profissional e escolar. Certamente, esses jovens amadureceram com a transição para o Ensino Médio, mas o saudosismo manifestado, associado à infância no distrito, à escola, aos professores, aos colegas e amigos da época em que ainda cursavam o Ensino Fundamental, mostrou a dificuldade desse processo. Esses jovens viveram experiências positivas nesse período, como a oportunidade de fazerem novas amizades, por exemplo. Apesar disso, o interesse pelo novo, pela maior liberdade e a sociabilidade intensa parecem ter se tornado menos atraentes em função da exigência e do esforço para adaptarem-se a essa nova etapa. A impessoalidade das relações, a reorganização da rotina e o cansaço foram pontos negativos que, para muitos, não superaram os atrativos da novidade, da descoberta e da urgência de viver.

Apesar das dificuldades de adaptação decorrentes da transição para o Ensino Médio em escolas fora do distrito, esses jovens não desistiram dos estudos. Eles tinham projetos de futuro e reconheciam que, para que se concretizassem, continuar a estudar seria fundamental. Para minimizar o impacto das mudanças e auxiliá-los nesse processo, o trabalho, as novas formas de se relacionar com a família, com os amigos e consigo mesmo foram fundamentais.

Ainda que seja possível perceber aspectos comuns em suas experiências, é importante ressaltar, por fim, que, após o ingresso no Ensino Médio, estes sujeitos assumiram formas singulares de viver sua condição juvenil. O discurso similar observado nas narrativas acerca do Ensino Fundamental deixou de existir após o Ensino Médio. De maneira geral, todos alteraram seu desempenho escolar, seus laços de sociabilidade e seu comportamento. Em suas travessias entre o distrito e a sede, cheias de novidades e de sofrimento, transformaram sua forma de ver e de agir diante do mundo.

Esta pesquisa trouxe importantes contribuições para os estudos sobre juventude, entre elas a constatação de que a transição para o Ensino Médio, especialmente para jovens do interior brasileiro, é um momento complexo no qual se amplia a rede de sociabilidade e surgem novos desafios e problemas. Deste jovem é exigido que saiba se situar em um novo espaço, lidar com estímulos e realidades até então desconhecidos, fazer novas amizades e se relacionar de forma diferente com seus pares e seus professores. É um momento delicado de transição que merece, portanto, maior atenção por parte das famílias, das escolas e dos gestores públicos.

REFERÊNCIAS

- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.
- DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In: _____ *et al.* (orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 298-321.
- DE VARGAS GIL, Carmem Zeli. Participação juvenil e escola: os jovens estão fora de cena? *Última década*, n. 37, diciembre, 2012, p. 87-109.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese dos indicadores nacionais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2013.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Edições Ática, 1997.
- KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade*, n. 33, v. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.

SPOSITO, 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*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, Juarez *et al* (orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 132-150.

A TENSÃO PERTURBADORA ENTRE O FUNK E A ESCOLA

*José Augusto da Silva - Doutorando em Educação
Universidade Católica de Petrópolis - augustojfmg@gmail.com*

Palavras-chave: sociabilidade violenta; cultura; educação; funk.

Este artigo parte do princípio de que o universo funk em Juiz de Fora, numa perspectiva sociocultural, tem muita contribuição a oferecer para o campo de estudo da educação. Sua densa produção simbólica e os valores que o constitui enquanto universo cultural predominantemente de jovens da periferia, aliada a uma forma de organização sociopolítica prevalentemente orientada por Galeras em constante processo de sociabilidade violenta, o insere, seguramente, nas temáticas travadas no mundo da educação. Presente, aqui, a preocupação em problematizar e apontar caminhos para o entendimento e enfrentamento da tensa relação entre as Galeras de funk e a Escola.

A partir de metodologias de investigação e trabalho de campo, com uso do recurso da observação participante, e o que isso implica no meu exercício interpretativo, (GEERTZ, 1989), discuto a conformação dos grupos de jovens funkeiros, agrupados sob a forma de Galeras, e a relação que eles estabelecem com outro universo significativamente oposto e complementar a ele: a Escola e seu universo normatizador e disciplinador.

Tomados, então, estes dois universos antagônicos e complementares, de um lado o universo funk e suas redes de sociabilidades violentas e, de outro, o universo escolar e suas redes de sociabilidades coercitivas e hegemônicas, estabeleço um olhar que busca diagnosticar e compreender, a partir de um processo denso de descrição e interpretação, as tensões e conflitos que impregnam os sujeitos sociais em suas interfaces nos dois universos observados.

Dentre as diferentes formas de sociabilidade juvenil que se podem registrar no cotidiano dos médios e grandes centros urbanos, sem dúvida, encontra-se o universo das Galeras de Funk. Elas ocupam lugar central quando se associam à sua descrição e análise as categorias do campo do conhecimento que procuram dar conta das noções de territorialidade, identidade e reciprocidade.

Em seu universo relacional, tais Galeras de Funk estabelecem um intrincado processo de sociabilidade violenta – de onde são excluídos os que não são funkeiros – como condição primeira para se firmarem como referente aglutinador e garantidor do assim chamado estilo de vida funk (VIANNA, 1988). É este estilo de vida, baseado em hábitos comuns norteados pela música, pela dança e pela indumentária, que confere a eles a identidade, como sentido e significado particulares. A este estilo, juntam-se aqueles valores morais típicos de comunidades, tais como o lugar de referência de ser e de estar, que os assegura a condição de pertença e o conjunto de elementos da disposição pessoal e da articulação interpessoal. Estes elementos garantem, em última instância, a forma visível das Galeras, tanto no universo funk, quanto

no mundo exterior em que habitamos nós, os não funkeiros. Nesta condição, plenamente visível, as Galeras são intensas e ostensivas em suas manifestações de pertencimento e identidade, onde erguem, aos nossos olhos, um conturbado mecanismo de reciprocidade e sociabilidade violenta que é orquestrada para aglutinar e fortalecer os amigos – o equivalente aos mesmos de si – e enfraquecer, enfrentar e submeter o *alemão* – o equivalente ao outro ou, aos mesmos opostos a si.

Na intensidade das relações socioafetivas num ambiente de sociabilidade violenta, os funkeiros determinam a si mesmos as condicionantes das relações de reciprocidades (GIRARD, 1990), entre os aliados e entre os adversários de uma luta que se trava, como condição primeira, para o estabelecimento da liberdade de ir e vir entre lugares de pertencimentos que, a priori, estão interditados ou potencialmente em condições de vir a sê-los, em decorrência da presença, igualmente intensa, do *alemão*. E estar desimpedido no universo funk significa estar potencialmente no comando, condição esta que exclui, portanto, a possibilidade de estar sujeito ao *alemão* – aquele com quem se briga numa intensa relação de disposição, com o propósito de dominação e controle de territórios.

A Conclusão de (GUIMARÃES, 1998) é representativa desta manifestação,

Nesses casos, não se procuram motivos para explicar a origem do conflito. As brigas fazem parte do mundo das galeras e são importante instrumento na constituição dos grupos e na preservação de sua existência. A briga representa a forma de curtir dos grupos e para isso vão aos bailes. (GUIMARÃES, 1998. p. 187).

O comportamento violento na festa funk não se restringe a um lugar ou momento específico e particular da festa. Desloca-se, num circuito de vingança pela humilhação ocorrida nos confrontos de baile e festejos, durante toda a semana por entre ruas e ruelas dos bairros e, em especial, pelas escolas de periferia e logradouros do centro da cidade, suspendendo “na moral” as fronteiras e circuitos interditados pelas galeras inimigas.

É neste cenário que vemos surgir o bonde ou mulão¹. O movimento dos bondes de galeras funkeiras objetiva demonstrar força para proteger o próprio território ameaçado, romper com os circuitos interditados ou ocupar o território alemão. Além desta perspectiva tática, existe outra, a proteção dos próprios membros da galera, uma vez que a interdição dos espaços imposta pela demarcação de territórios é muito séria e, ignorá-la, pode ser fatal para o funkeiro. Neste caso, o bonde é a garantia segura de locomoção entre os diversos territórios e, quanto maior o bonde, mais facilidade a galera terá para percorrer todos os espaços estejam eles interditados, ou não. Como a mobilidade espacial é um desejo que permeia todas as galeras, vê-se que os bondes ocupam lugar privilegiado entre elas.

1 Possivelmente tais expressões são inspiradas nos bondes de traficantes - um comboio de carros com traficantes armados deslocando-se de seu território para invadir e ocupar outro território, seja para a expansão do próprio domínio do tráfico, seja para cobrar uma dívida, seja simplesmente para alertar o adversário quanto ao risco de um confronto.

O bonde é, nesse cenário da festa funk, o veículo que comunica algo de alguma coisa. E como tal, o significado do bonde vai extrapolar a sua mera presença espaço-temporal no ambiente da festa, para abrigar-se no mundo das coisas sentidas, ou seja, quem simplesmente vê, de longe, os bondes em sua formação ou em frenéticos movimentos, não terá os elementos necessários para recobrir-lhe da sua principal característica fundadora, dar consciência à briga de galeras, fazê-la falar e afirmar-se como elemento propulsor de valores tomados como essenciais no universo funk, quais sejam, territorialidade, disposição e reciprocidade.

Os caminhos trilhados pelo bonde no ambiente da festa realçam, o tempo todo, tais valores. Ele se forma no território de amigos, trilha o território de aliados, onde cresce de tamanho e se fortalece, partindo para a fronteira dos territórios do alemão. E aí, em questões de segundo, cumpre a sua saga, o seu destino tão bravamente reservado e idealizado, rompendo com as barreiras de interdição do espaço. Já não há mais limites possíveis. O desafio é lançado, e o bonde, finalmente, cumpre o seu papel, reafirmar a disposição da galera pelo comando da festa e sujeição do alemão.

Em tudo que essa espécie de epopéia nos conta, o meu argumento acerca do papel crucial dos bondes vai se fundamentar, precisamente, no seu caráter simbólico e ritual que ele representa para o universo funk e para o nosso sistema social.

O bonde, ao possibilitar o deslocamento das galeras entre os diferentes domínios do ambiente de festa, torna claro para os seus membros e para os outros os propósitos dos quais se tem que ter consciência. Assim, ao se formar o bonde, tem-se a consciência de que a galera está se aglutinando. Ao fortalecer o bonde com a aliança com outras galeras, tem-se a consciência da culiagem – aliança tática com aliados – e, ao fazê-lo movimentar-se pelos vários territórios, tem-se a consciência de que este movimento objetiva a disputa pelo comando da festa e a ruptura dos circuitos interditados.

A esse processo de deslocamento e tomada de consciência, Roberto Da Matta chamou de o caminho ritual, ou caminho consciente do ritual. Um conjunto de manifestações conscientes que transformam um simples ato em símbolo e um conjunto de ações em rito (DA MATTA, 1990).

Isso me faz recorrer ao entendimento apresentado por (ZALUAR, 1996) para, ao mesmo tempo em que se deve utilizá-lo para delinear o entendimento do que se tem como construção social da violência, deve-se utilizá-lo, também, para dizer que os confrontos entre galeras são uma elaboração cultural simbólica e seu enfrentamento, por quem quer que seja, deva se dar, igualmente, como intervenção a partir de uma elaboração cultural simbólica.

A violência da briga de galeras é muito mais que um fenômeno sócio-histórico da contemporaneidade, e vai além das circunscrições temporais, territoriais e socioeconômicas de uma dada sociedade ou, mais especificamente de pequenos grupos juvenis. Ela se inscreve naquilo que Zaluar define como a violência de todos. Segundo ela,

A violência não surge na história dos homens com a exploração, a dominação ou a miséria que conhecemos nas sociedades modernas. A violência não surge na história. *Sempre esteve dentro dos homens. Em todas as sociedades, em todas as épocas, em todos os recantos do mundo, existem manifestações da agressividade potencial dos homens contra seus semelhantes.* Os homens desde tempos imemoriais, têm a capacidade de destruir-se mutuamente por meio da violência. (...) Todos os homens, que pertencem à mesma espécie – *Homo sapiens sapiens* -, sempre tiveram também os meios de se comunicar e se entender pela linguagem. Nesta, símbolos e signos substituem as coisas, e é possível empregar palavras no lugar de dentes, punhos, clavas, facas, pistolas, metralhadoras. Mas a idéia romântica do bom selvagem, solidário, comunitário e igualitário é igualmente equivocada. O mal que resulta da violência sempre existiu e sempre foi, portanto, em todas as épocas, em todos os lugares, contido e entendido em maior ou menor grau e de diferentes maneiras simbólicas. (ZALUAR,1996).

Portanto, embora tenha a sua origem na própria condição humana, a violência e seu enfrentamento são socialmente construídos, organizados e distribuídos, de tal modo que se inserem no processo civilizacional em duas vertentes de forças fundamentais: a 1ª força como ruptura, a 2ª força como coesão que, atuando em sentidos opostos, são complementares, não excludentes e que se entrecruzam, sobretudo nos momentos críticos da sociabilidade humana. A este respeito, nos ensina (GUIMARÃES, 1998),

Nessa rivalidade entre os grupos, centrada na dimensão territorial, têm origem os confrontos entre as galeras. Definindo-se por oposição umas às outras e disputando entre si a hegemonia da área, as brigas são iniciadas por um grito de guerra quando as galeras se encontram, emitidos por todas elas: nome da galera acompanhado por um é rei. Por isso, só andam em bandos. É medida de segurança para quando encontram o inimigo, os alemães, ou para levarem a cabo as brigas que a caracterizam. A briga (ou rixa, outro termo utilizado para designar os conflitos) parece, assim, ocupar um espaço central em sua existência e organização. (GUIMARAES, 1998. p. 90).

Sob o signo da disposição, constrói-se, então, no universo funk, o ethos da galera. Nela são reconstruídos e reinventados novos códigos de condutas, novos padrões de comportamento, de agregação e de pertencimento, que a torna dignatária de uma identidade particular, inclusiva e expressiva do jeito de ser funkeiro. Ser funkeiro é ter disposição. É não se submeter ao comando do alemão.

A construção desse universo particular, com suas regras previamente acertadas e acertadas como legítimas por todos os seus membros implica, necessariamente, o conflito e a tentativa de negação de outro universo social, já anteriormente estabelecido, a sociedade. Muito maior em extensão e mais forte em termos de mecanismos de controle, sejam eles apoiados no recurso à violência, sejam eles substanciados na construção de ideologias, as mais diversas, a sociedade se constitui, então, como o principal fator regulador e normatizador de limites no universo funk.

E sobre todo este processo simbólico ocorrendo, não há outro caminho senão o enfrentamento, ou não, entre os iguais que insistem, como preservação da sua própria identidade, em marcar rupturas como forma de sociabilidade violenta e intensa.

O funk se apresenta como movimento social, cultural e político de ampla envergadura e locus de expressão das significações que a juventude da periferia faz de si e do mundo ao seu redor. Esta característica o coloca em oposição a outro universo, o da Escola.

O universo da Escola mantém, ao seu modo, sua própria rede de sociabilidade coercitiva e hegemônica. Fundada em relações assimétricas/hierarquizadas de autoridade meritocrática em que os sujeitos sociais são fortemente marcados pela disciplina, pelos papéis sociais e pela promoção por merecimento e desempenho, tal rede se mostra em grande dificuldade de estabelecer, com outros universos significativos da vida social, qualquer diálogo numa perspectiva intercultural convergente, onde se permitem trocas e, sobretudo, se garantem expressões de diferença, em que os diferentes, nas palavras de Canclini (2015), “são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (Canclini, 2015, p.17).

Em sua forma legítima e legitimadora da ordem e da transmissão do conhecimento entre gerações (DURKHEIM, 1978), a Escola se apóia na coesão de valores universais para se estabelecer e, de certo modo, se impor no seu ambiente social. No entanto, ela não dá conta de tais sujeitos em sua diversidade. Ela foi construída para a representação do “aluno médio”, especialmente concebido para caber dentro de uma Escola previamente determinada a reproduzir, em condições ideais, a visão de mundo, a ideologia dominante. E, ainda que esta assertiva seja muito dura, o que se pode perceber é que os modelos propostos como contramarca não conseguiram, ainda, se fazer presente no cotidiano das representações coletivas em torno de uma comunidade escolar, de fato democrática e representativa dos anseios de diferentes outros grupos com quem ela mantém relação de complementaridade multicultural. Relações estas que admitem o diferente, mas o submete ao controle hegemônico e homogêneo da Escola enquanto detentora de valores culturais assim chamados universais (CANDAUI, 2008).

Como reflexo dos conflitos reinantes no interior de uma sociedade de classes antagônicas, a educação e a produção do conhecimento vão estar intimamente ligadas ao modo com o qual os indivíduos se percebem, se organizam e se representam no interior dessa sociedade. Aqui estão intrinsecamente relacionados e submetidos, embora não absolutamente, aos modelos de relações econômicas de produção vigente, assim como as diferentes experiências de vida comunitária, como é o caso do universo funk. Está posto, portanto, a densidade e intensidade de conflitos intra e extra-grupo, com os quais a Escola não está preparada e, de antemão, parece não querer enfrentar.

No entanto, é aí que reside nosso desafio. Apropriar-se da escola como elemento central num processo de ressignificação de valores culturais em que as galeras de funk possam se apoiar nela como elemento mediador e garantidor da sua expressão de socioafetividade e, ao mesmo tempo, como mitigador das manifestações de sociabilidade violenta.

Diferentes razões que orientam e organizam os sistemas educacionais, dentre eles os projetos político pedagógicos das escolas e tantas outras políticas de governo compreendem o espaço escolar, por si, como o propiciador de relações sociais entre os distintos sujeitos que se abrigam nele. Desta forma, o modo de ocupá-lo, de organizá-lo, e de se estabelecer, a partir dele, regras e normas de inclusão e de exclusão de práticas e valores vividos por um conjunto de pessoas ou diversos grupos representa, de tal forma, a manifestação de controle social e cultural que resulta em determinado tipo de poder político vivenciado internamente pelos membros desta que chamamos de comunidade escolar.

O aspecto que me importa qualificar nessa comunidade escolar é a sua função geradora de valores culturais com foco na educação. Ao se constituir como cenário propício de propagação de um dado valor moral em torno do qual a comunidade escolar se consolida, como o espaço escolar de pertencimento e o *locus* de identidade comunitária, vemos constituir-se o ambiente de gestação dos valores cívico-democráticos que pretendemos alcançar.

É a partir, então, dessa comunidade escolar, que seus membros configuram suas primeiras roupagens públicas e a elas dão visibilidade e vigor, conforme sejam os objetivos a serem alcançados, nos moldes do que (PUTNAM, 2000), chama de uma comunidade cívica, que é a sua capacidade de gerar “associações como estruturas sociais de cooperação”, imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Sobretudo porque, a partir delas, os efeitos positivos da prática associativa sobre os indivíduos e sobre a sociedade tendem a se multiplicar.

A relação positiva apreendida nesta comunidade escolar tende a gerar um sistema de “confiança social” (PUTNAM, 2000, p.181), baseado nas regras de reciprocidade e no sistema de participação cívica. A instituição da confiança social é tomada como condição para efetivar processos democráticos, compromissos mútuos e confiáveis e distribuir responsabilidades, de tal forma que a cooperação proporcionada na comunidade escolar resulte na melhor qualidade da ação coletiva que, por sua vez, assegura de forma mais eficaz os resultados desejados por ela.

Desta forma, a destinação de espaços públicos para a participação política e educativa é a possibilidade de se permitir, aos membros desta comunidade, a redefinição e o fortalecimento do seu próprio espaço de atuação. Ou seja, reconhecida através da participação a sua capacidade de tomar parte no processo de forma autônoma, os agentes políticos conseguem estabelecer, a partir de critérios amplamente negociados, a forma de intervenção, interação e construção de um “consenso de ordem pública regida pelos critérios de equidade e justiça” (TEIXEIRA, 2001, p.32), que só podem ser estabelecidos por quem se qualifica como cidadão em busca do interesse público.

Desta forma, a idéia de cidadania e de cidadão passa por uma opção de valor pelos princípios que apostam numa cultura cívica dentro da comunidade escolar. Neste caso, cida-

dania é o exercício de experiências estratégicas construídas com o objetivo de ressignificar os espaços da política, da cultura e da educação de modo a qualificá-los como espaço amplamente democrático em que se dão, não somente as garantias do direito mas, sobretudo, se exercita o direito de ter direitos. Para isso, ela requer um tipo de cidadão cuja característica é a de um “sujeito social ativo”, capaz de definir o que considera direitos e quais estratégias deve adotar pelo seu reconhecimento.

Nas palavras de (REIS, 1999),

(...) o conceito de cidadania é, pelo menos culturalmente, um conceito emancipacionista. Se hoje estamos confrontando a todo o momento os dilemas da pós-modernidade, do fim do iluminismo, diria que – pelo menos enquanto cientista social e, além disso, dentro da comunidade, dentro da vida social da qual participamos – cidadania ainda é entendida de uma maneira iluminista (REIS, 1999, p. 16).

O processo de emancipação e consolidação dessa cultura política passa pelo fortalecimento dos ambientes amplamente favoráveis ao desenvolvimento do potencial do cidadão e da sua virtude cívico-democrática, o que acarreta uma necessária orientação de procedimentos educativos com o claro objetivo de educar o cidadão para essas práticas emancipacionistas.

Se tomarmos então a educação do cidadão como um processo no qual ele se percebe como integrante de uma comunidade política na qual, em conjunto com os demais cidadãos, exerce a sua autonomia política de poder pensar e intervir na dinâmica das relações entre a sociedade e o Estado, com certeza caminharemos para um referencial de educação para uma cultura democrática.

Na sociedade moderna, a educação deveria assumir papel preponderante na difusão e consolidação dos valores vividos pela sociedade. Enquanto “fenômeno eminentemente social” (DURKHEIM, 1978), ela acaba por expressar, em sua concepção, forma e organização, as representações sociais mais hegemônicas presentes na sociedade, representações essas que são caracterizadas, também, por estruturas de poder e de decisão altamente hierarquizadas. Essas estruturas podem comprometer o desenvolvimento do papel da escola, que é o de “perpetuar e reforçar certas similitudes aclamadas pela vida coletiva e assegurar a diversidade das especializações fundamentais para a cooperação entre os diversos interesses” (DURKHEIM, 1978, p.41). Enquanto as estruturas de poder e decisão refletem as desigualdades presentes na sociedade, o papel dessa instituição fica comprometido, ameaçado no que lhe caberia ser um espaço de formação de consenso sobre valores democráticos. Para que a educação exercesse adequadamente sua função, deveria agir mediante a concentração do saber, e de seus distintos processos didáticos e pedagógicos de assimilação, transmissão e difusão do conhecimento, num sistema de ensino definido pela sociedade como sendo o único legitimador das competências no processo de ensino-aprendizagem que vai ser desenvolvido para toda a

sociedade, e aplicado, sobretudo, entre crianças e adolescentes em período escolar. Portanto, ela requereria, para a sua eficácia, a existência de estruturas sociais no seu corpo menos hierarquizadas e mais plurais, seja na sua organização, seja nas suas decisões.

Educar o cidadão para democracia é, por isso, prepará-lo para o exercício da sua autonomia e da vida em comum. A educação deve, portanto, resultar muito mais do que simples formação para a vida democrática, deve resultar em cidadãos capazes de dirigir os próprios rumos da sua sociabilidade. Significa, dessa forma, romper com as amarras de mando da força e da autoridade e estabelecer com essas autoridades uma nova relação de comando, com o pleno desenvolvimento da titularidade de direitos face ao Estado. O cenário que se pode vislumbrar, portanto, é o de um amplo campo de ações que visam ao fortalecimento das relações democráticas. E o que se coloca em termos de democracia está situado no nível da participação que se assegura aos cidadãos, (BOBBIO, 1991).

A disseminação de uma cultura democrática é tanto mais eficaz quanto maiores são os mecanismos de participação colocados à disposição dessa cultura e, sobretudo, os procedimentos formais e informais adotados no processo educativo realizado para tal fim. É certo que tal cultura não se realiza sozinha, apenas guiada pela ação de homens, ou associações, ou governos. Ela precisa ser elaborada e articulada de tal forma que a sua evolução se perceba num contexto processual, claramente identificado pelos distintos sujeitos da sua ação. Neste caso, nada melhor que a educação para possibilitar o engendramento de tal processo. Uma educação pensada com este propósito deve estar ocupada, segundo (BENEVIDES, 1996),

(...) basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (BENEVIDES, 1996. p. 225).

O problema que se coloca para as perspectivas de uma educação democrática reside, sobremaneira, na própria organização do Estado. Ela só alcança o grau de importância, na medida em que este Estado valoriza a democracia e trabalha em prol da sua efetivação. Mais uma vez cabe observar que, na distinção entre os modelos educacionais, o que está implicitamente colocado é o papel reservado para a sociedade, em suma, o cidadão.

É neste cenário que procuro problematizar as questões da educação, notadamente os processos dos quais se vale para prometer ou assegurar a inclusão dos distintos sujeitos sociais em sua comunidade escolar sem, no entanto lograr êxito quanto os sujeitos sociais em questão são aqueles funkeiros e suas Galeras. Escola e Galeras se negam uma à outra. O que era para ser um ponto de referência: as semelhanças de propósitos e as diferenças de métodos se constituem no ponto de ruptura. É que ambas desejam impregnar a outra do seu domínio.

Em tal ambiente de rupturas, acredito ser imprescindível a tomada de uma consciência do outro a partir do diálogo intercultural com base em interesses convergentes de múltiplos culturais como orientador de uma Escola capaz de “promover uma educação para o reconhecimento do outro” (CANDAUI, 2008, p.52). No entanto, me pergunto: como a Escola promoveria esse diálogo com Galeras funk? As Galeras funk, pela própria condição de seu público: adolescentes e jovens ainda em fase de maturação e construção experimental da vida, não conseguem, por este motivo, dentre outros, fazer reflexões e flexões face ao desafio de um diálogo. E reconhecer o outro, num processo educativo que implica negociação de valores culturais de diferentes grupos, com vistas ao estabelecimento de um programa democrático de livre fluxo de ideias e práticas socialmente justas, é um grande desafio que se pode pretender.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M. V. M. **Educação para a Democracia**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política. São Paulo: CEDEC, nº 38, p. 223-237. 1996.
- CANCLINI, N.G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- CANDAUI, V.M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 45-56. ISSN 1809-449X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 13 de setembro de 2015.
- DA MATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis**. 5ª ed. RJ, Ed. Guanabara, 1990.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, LTC. 1989.
- GIRARD, R. **A Violência e o Sagrado**. SP, Paz e Terra, Ed. UNESP, 1990.
- GUIMARÃES, E. **Escola, galeras e narcotráfico**. RJ: Editora UFRJ, 1998.
- PUTNAM, R.D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- REIS, E. **Cidadania: história, teoria e utopia**. In: PANDOLFI, D.C; CARVALHO, J.M; CARNEIRO, L.P. (orgs.). **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- TEIXEIRA, B.B. **Por uma Escola Democrática: colegiado, currículo e comunidade**. Tese Apresentada ao Programa de Pós-Graduação da USP, São Paulo, 2000.
- VIANNA, H. **O Universo Funk Carioca**. RJ. Jorge Zahar Editor, 1988.
- ZALUAR, A. **A ordem tribal: a violência é de todos**. in: da Revolta ao Crime S.A. SP: Ed. Moderna, 1996.

DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS DE JOVENS BELORIZONTINOS MORADORES DE FAVELAS.

Leandro Paulino Silva¹

Rubens Ferreira do Nascimento²

Resumo: Este trabalho analisou a relação entre a desigualdade socioeconômica e as perspectivas e expectativas educacionais de jovens belorizontinos moradores de favela. Para o alcance do objetivo foram desenvolvidos estudos sob o enfoque psicossocial crítico cujo referencial teórico contemplou a construção da identidade, juventude, educação, política e cidadania, direitos humanos e o surgimento de favelas belorizontinas. No contexto do trabalho de campo foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas e houve a aplicação de um questionário socioeconômico adaptado. Além desses dois instrumentos utilizados foi possível fazer observações dos jovens no universo da pesquisa: a Vila Biquinhas, situada na região norte de Belo Horizonte. Ao se fazer a análise de conteúdo sobre os dados coletados, verificou-se que em um contexto estrutural de desigualdade socioeconômica, onde ocorre a violação de direitos sociais básicos como o direito à habitação, à segurança pública, entre outros, são poucas as expectativas educacionais porque são também reduzidas as perspectivas visualizadas pelos jovens de avanço nos estudos e de acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Desigualdade socioeconômica; Juventude moradora de favelas; Educação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa de iniciação científica aprovada e financiada pela PUC Minas e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG. O trabalho pretendeu investigar a relação entre a desigualdade socioeconômica e as perspectivas (percepções e impressões) e expectativas de jovens belorizontinos moradores de favelas em relação a sua formação escolar.

A motivação para a pesquisa teve origem na reflexão do pesquisador sobre a realidade próxima a ele, o universo cotidiano de jovens da Vila Biquinhas, uma favela localizada na Região norte de Belo Horizonte, onde o proponente vive, e que, ao iniciar a graduação em psicologia em uma universidade privada, observou o abismo entre o contexto de favela e o ambiente acadêmico, desde sua infraestrutura até o acesso aos conhecimentos científicos e filosóficos socialmente valorizados.

¹ Graduando em Psicologia pela PUC Minas – São Gabriel. Endereço: Rua Walter Ianni, 255, São Gabriel, Belo Horizonte – MG. Endereço eletrônico: leandro.psilva2009@hotmail.com; ates: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8766727E3>

² Mestre em Psicologia pela UFMG e Professor Adjunto IV da PUC Minas. Endereço eletrônico: rubensfn@uol.com.br / Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4763155D9>

Pesquisa realizada de março de 2014 a fevereiro de 2015, referente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC) – Projeto número: “PROBIC/8799-2014” da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

A pesquisa foi organizada teoricamente com a apresentação sobre os Direitos Humanos, os fatores que culminaram no surgimento de favelas belorizontinas, a configuração da educação básica regular, identidade e juventude. Por fim é apresentada a metodologia, o desenvolvimento da análise das informações seguida das considerações finais.

2. DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Os Direitos Humanos segundo Guerra (2012) formam um conjunto de faculdades e instituições que em cada momento histórico buscam concretizar exigências da dignidade, da liberdade, da igualdade, as quais são conhecidas nacional e internacionalmente por ordenamentos jurídicos. Eles possuem caráter descritivo reconhecidos nas declarações e são também de caráter prescritivo buscando positivar (tornar concreto) as exigências das necessidades humanas. Nesse mesmo horizonte conceitua-se também a cidadania, que segundo Fernandes (2007) condiz aos direitos que as pessoas de uma sociedade civil possuem. Ela é composta por três dimensões: (1) os direitos civis que são individuais e coletivos e regulam as relações entre os cidadãos, são pertinentes à esfera da liberdade individual, tais como o direito de ir e vir e de expressar-se; (2) os direitos políticos que têm como princípio a possibilidade de escolha de seus representantes políticos e também o de se eleger, ou seja, o voto é a expressão de maior importância dessa esfera; (3) os direitos sociais, que são aqueles que o Estado deve oferecer a todos os cidadãos sem exceções: saúde, educação, moradia, alimentação, emprego, segurança, lazer, entre outros. Tais subtemas foram abordados porque o pressuposto adotado na pesquisa é a **afirmação** de que os sujeitos pesquisados possuem, **no mínimo**, os direitos negados à habitação e educação digna, fato que contradiz o ideal de cidadania e dos direitos humanos.

2.1 Belo Horizonte e a construção e manutenção de suas favelas

Na construção da cidade de Belo Horizonte, a capital mineira, observa-se um exemplo explícito de política excludente. Guimarães (2008) aponta que a cidade foi projetada com limites geográfico, econômico e social bem específicos. A avenida do contorno funcionava como uma barreira visível e invisível entre a elite da cidade que residia e mantinha seus negócios em seu interior, e cerca de seis mil trabalhadores que foram trazidos de áreas rurais e suburbanas e alojaram-se de maneira precária em torno desse centro, como consequência, houve o surgimento das primeiras favelas.

A cidade foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897, mas dois anos antes (1895) já existiam áreas invadidas por aproximadamente três mil pessoas. Guimarães (2008) mostra outro fenômeno importante na história das favelas belorizontinas. Devido à implantação do pólo industrial em Belo Horizonte e na cidade de Contagem houve um aumento exacerbado da população, o que levou ao surgimento de novas favelas em diferentes pontos da cidade o que inclui nosso universo de pesquisa, a Vila Biquinhas situada na região norte de Belo Horizonte entre os bairros: Floramar, Heliópolis, Júlio Maria, Planalto e a Avenida Cristiano

Machado. O Plano de Diretrizes de Remoção e Reassentamento da Vila Biquinhas da Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte (URBEL, 2010), mostra que no final dos anos de 1970 algumas pessoas se assentaram nas proximidades de uma mina, pois ali era um fácil acesso à água para o consumo, mas que secou com o seu uso irregular. Era um terreno brejeiro em que famílias e mais famílias foram ocupando de modo desordenado. Os primeiros moradores construíram casas de madeiras e sem eletricidade. Com o passar do tempo a vila cresceu e os barracos construídos sobre os leitos dos córregos foram se expandindo, os córregos “Embira” e “Baronesa de Santa Luzia” formam, atualmente, um quilométrico esgoto a céu aberto, onde ocorrem constantemente inundações nos períodos de chuvas fortes.

Quadro 1 – Dados Gerais da Vila Biquinhas

Área: 69.971m ²
População: 1.872 habitantes
Número de domicílios: 777

FONTE: Plano de Diretrizes de Remoção e Reassentamento da Vila Biquinhas/URBEL, 2010.

Após a apresentação da vila, é necessário trazer outra categoria que também é central para esse estudo, a educação.

2.2 Educação/escolarização

Segundo Aranha (1996) nas sociedades pouco sofisticadas a educação se encontra difusa em seu próprio funcionamento. Já nas sociedades de organização mais complexa (como a nossa), a transmissão da herança cultural é realizada por organizações. A partir dessa segunda concepção, a educação será aqui focalizada como **escolarização**, a qual “é seguramente uma fonte de formação tanto pelo seu regime disciplinar como pelo seu sistema de credenciais”, (ARONOWITZ, 2005, p. 09). Ou seja, refere-se ao conhecimento desenvolvido, reproduzido e valorizado em nossa sociedade em que apenas as organizações formais de ensino têm o poder para fornecer o título de formação. A partir dessa definição aborda-se a educação regular, isto é, as modalidades de educação regular e ensino no Brasil.

Araújo (2009) apresenta a atual divisão das modalidades da educação no Brasil, mostrando que a educação infantil, o ensino fundamental e médio compõem a educação básica regular, e que constitucionalmente devem ser oferecidas pelo Estado. A **educação infantil** é a primeira etapa educacional. Ela tem como objetivo o desenvolvimento integral do sujeito até os seis anos de idade, e, junto à sua família, deve potencializar o desenvolvimento social, intelectual, físico e psicológico da criança. Posteriormente há o **ensino fundamental** é o estágio intermediário da educação básica cuja duração mínima é de nove anos, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprendizado adquirindo assim o domínio da leitura, escrita, cálculo, compreensão do contexto natural, social, político, tecnológico e os valores em que se fundamenta a sociedade. E por fim temos o **ensino médio**, que é **última**

etapa da educação básica e possui duração mínima de três anos, sua finalidade é o aprimoramento e consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. (ênfatisa-se que o ensino superior não está incluído na educação básica).

Essa didática sobre a educação institucional brasileira é apenas ideal. Saes (2008) ressalta que nos últimos vinte anos houve um aumento considerável no número de vagas do ensino público de nível básico. Porém tal ampliação não resultou em mudanças qualitativas para os estudantes da classe de trabalhadores manuais, os quais tem uma trajetória escolar curta, contrastando com os estudantes das classes média e média alta.

Portanto, sendo o sistema de educação pública amplamente predominante no nível fundamental e no médio, pode-se concluir que o padrão de funcionamento da Escola Pública é responsável pela reprodução, no Brasil, de uma pirâmide educacional que reserva uma trajetória escolar curta à maioria social e uma trajetória escolar longa à minoria social. (SAES, 2008, pag. 167)

Ao fazer tal análise, nota-se a exclusão de grande parcela da população. Assim os sujeitos ditos excluídos estão onde o Estado os mantém, ou seja, em uma posição subalterna atendendo os interesses das classes dominantes. E é nesse contexto que os jovens pesquisados constroem, dialeticamente, sua identidade.

2.3 A construção sócio-histórica da identidade

A identidade é intrínseca à nossa condição. Ciampa (2002) concebe a identidade como uma condição de totalidade acerca da definição das características da pessoa, porém ela é ao mesmo tempo contraditória, múltipla e mutável. Os aspectos sociais a determinam, levando as pessoas a adquirirem características subjetivas e comportamentais parecidas umas com as outras e ainda assim destacando sua singularidade. Nascimento (2000), em seus estudos, mostra que a identidade é política e relacional, refletindo um paradoxo de estabilidade e transformação. Esse movimento se dá por consenso e por conflito sempre negociado nas relações sociais de poder.

2.3.1 Adolescência ou Juventude(s)? A construção social do ser jovem

Ao tratar da faixa etária entre doze e trinta anos, é necessário ressaltar que no contexto da psicologia existem duas vertentes distintas: as teorias da adolescência e as teorias da juventude. Matheus (2002) aponta que o termo adolescência parece ser privilegiado no campo da psicologia voltado para visões biológica e também psicanalíticas do ser humano. Nessa vertente o sujeito é tomado como um indivíduo que constrói a realidade pela experiência subjetiva, a qual é determinada por características físicas e psíquicas individuais. A faixa etária privilegiada é entre 12 e 18 anos embora haja variações. Já a segunda vertente tem como

bases teóricas enfoques da sociologia, da antropologia e da história. Concebe a faixa etária como juventude, demarcando o seu início aos 15 anos e priorizando uma leitura de âmbito coletivo ao levar em consideração as construções históricas e culturais. Ao fazer tal distinção procura-se esclarecer que o presente trabalho baseou-se no conceito de **juventude** sob uma ótica psicossocial crítica.

Atualmente em nossa sociedade a delimitação da faixa etária que compreende a juventude é divergente entre os autores, mas a Organização das Nações Unidas (ONU) a compreende entre os 15 e 24 anos, e essa foi a faixa etária considerada para a seleção dos sujeitos da pesquisa.

Posteriormente ao critério etário, aborda-se algumas informações, generalistas, pertinentes ao perfil de jovens das camadas populares o que inclui jovens que moram em favelas.

Quadro 2 – Características gerais e peculiares de jovens de camadas populares

Proximidade de situações e condutas de risco, por exemplo, tráfico de drogas ilícitas;
Dificuldade em obter moradia própria;
Falta de expectativas na trajetória acadêmica e profissional, embora idealizem alcançar e obter as mesmas condições materiais de jovens de outras classes sociais sabendo mesmo que de maneira abstrata da condição desigual de oportunidades que lhes são oferecidas;
Percepção das limitações da escola ao saberem que a escola a que têm acesso não oferece meio para melhorar suas condições de vida, mas ainda assim, consideram-na como a forma de obter conhecimentos, estabelecer relações e criar vínculos, sem a qual enfrentariam maiores dificuldades na sociedade;
Preocupação com a inserção no mercado de trabalho, pois os jovens de classe baixa veem o trabalho como uma forma de sobrevivência pessoal e de sua família. Vários deles precisam abandonar a escola para trabalhar e, muitas vezes, manter suas famílias. Desta forma, perpetua-se o círculo vicioso da pobreza e da má distribuição de renda, em que o pobre continuará pobre, sem um nível de formação que lhe permita uma inserção diferenciada e qualitativa no mercado de trabalho.

Quadro elaborado pelo autor, baseado em Nascimento e Sadallah (s d).

3 METODOLOGIA / SELEÇÃO DOS SUJEITOS

O pesquisador mora na comunidade, que é campo da investigação, portanto, existe a familiaridade com a região e com os moradores. Referindo-se a estudos qualitativos parecidos, mas distintos deste, Lapassade (2008) os classifica como “participação observante”. Aqui o pesquisador não compôs o grupo de “objetos-sujeitos”, pois mesmo apresentando alguma identificação com os pesquisados, que são seus vizinhos, buscou colocar-se parcialmente distanciado dos jovens sem perder a consciência de que isto não se aplica inteiramente.

Todos os entrevistados tinham idades entre quinze e vinte quatro anos. Ao todo foram dez os jovens selecionados, sendo duas moças e oito rapazes. Importava que houvesse representantes do gênero masculino e feminino, mas sem números pré-definidos para cada um dos gêneros. Acerca da etnia, embora não houvesse critério rígido, na prática nenhum entrevista com nenhum jovem branco foi entrevistado. O grupo trabalhado compôs-se de seis jovens pardos e quatro jovens negros, fato esperado, pois a população moradora de favela é formada majoritariamente por tais etnias/tipos raciais.

3.1 Técnicas de coletas das informações e os sujeitos pesquisados

O principal instrumento utilizado para a coleta das informações foi uma entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2002), oferece condições para se correlacionar as hipóteses com dados levantados, o que promove a otimização da interpretação da pesquisa. Foi utilizado também um questionário socioeconômico adaptado especificamente para a pesquisa. Nele foram colocadas questões sobre moradia, renda familiar mensal, escolaridade e profissão dos pais, irmãos e irmãs, enriquecendo o processo de coleta dos dados. Chagas (2000) diz que o questionário é um conjunto de questões elaboradas a priori e com pertinência aos dados que se deseja coletar de maneira prática.

Para a melhor visualização dos dados dos sujeitos e seu contexto social, foi elaborado o quadro abaixo. Para apontar o gênero serão utilizadas duas letras específicas (“M” e “F”), em que “JF” refere-se às moças e “JM” aos rapazes.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos

Suj.	Id.	Situação na escola pública	Expectativas educacionais	Profissão atual	Condições de moradia	Com quem mora
JM1	17	1º ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio.	Não trabalha.	Casa própria com cinco cômodos localizada em um beco estando aproximadamente a 20 metros de um esgoto.	Mãe e quatro irmãos.
JM2	15	8º ano do ensino fundamental interrompido.	Pretende fazer faculdade de veterinária.	Não trabalha.	Casa própria com quatro cômodos que tem um beco como via de acesso e localizada a 50 metros de um esgoto.	Mãe, duas irmãs e a sobrinha.
JF3	23	Ensino médio completo.	Pretende fazer um curso técnico, mas não sabe qual será.	Pizzaiola.	Casa própria com três cômodos localizada a margem de um esgoto a céu aberto e beco como via de acesso.	Marido.
JM4	18	1º ano do ensino médio em curso.	Não informou.	Marceneiro.	Casa (própria) com cinco cômodos que se localiza a cem metros de um esgoto e que a rua é a via de acesso.	Mãe, pai, um irmão e um sobrinho.
JM5	20	1º ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio e fazer um curso.	Pizzaiolo.	Casa alugada com quatro cômodos que tem como beco sua via de acesso e a margem de um esgoto.	Esposa.
JF6	17	1º ano do ensino médio interrompido.	Pretende voltar a estudar e cursar faculdade de engenharia.	Cabeleireira.	Casa própria com quatro cômodos onde há um beco como via de acesso e está localizada a 50 metros de um esgoto.	Mãe, irmão, irmã e uma sobrinha.
JM7	15	8º ano do ensino em curso.	Pretende fazer faculdade de educação física.	Não trabalha.	Casa própria com seis cômodos que tem a rua como via de acesso e está localizada a 40 metros de um esgoto a céu aberto.	Mãe, pai, um irmão e uma irmã.
JM8	18	1º ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio e também fazer curso técnico em manutenção de rede.	Recepcionista em motel.	Casa própria com cinco cômodos que tem a rua como via de acesso, localizada a 15 metros de um esgoto a céu aberto.	Mãe, pai e irmã.
JM9	21	1º ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio.	Chapista (faz sanduíche).	Casa alugada com três cômodos que tem como rua a via de acesso e está localizada a 15 metros do esgoto a céu aberto.	Esposa.

JM10	18	1º ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio.	Serralheiro.	Casa (própria) com quatro cômodos a margem de um esgoto a céu aberto que tem como via de acesso um beco.	Mãe e irmã.
------	----	--------------------------------------	-----------------------------------	--------------	--	-------------

Quadro elaborado pelo autor.

3.2 Técnica de Análise

A técnica de análise adotada foi a “análise de conteúdo”, que segundo Minayo (2002), viabiliza o encontro de respostas para as questões formuladas confirmando ou não as afirmações estabelecidas anteriormente com a possibilidade de descobrir novas questões e interpretar analiticamente o que está latente nos conteúdos manifestos nas falas dos sujeitos. Ao longo da pesquisa foi selecionada uma categoria que apresenta as perspectivas e expectativas dos jovens acerca da educação para a análise dos dados coletados.

4 PERCEPÇÕES DOS LIMITES DA ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO COMO UM CONCEITO ABSTRATO

Após a coleta dos dados foram analisadas as perspectivas e expectativas acerca da trajetória educacional e mercado de trabalho. Quanto às perspectivas dos jovens e de suas famílias sobre o trabalho foi demonstrado que ele é algo para saciar suas necessidades básicas e algumas atividades de lazer. Esta significação parece dificultar diretamente suas possibilidades de refletir e agir sobre os problemas socioeconômicos que enfrentam devido a essa “luta” cotidiana. Isso, obviamente, atravessa suas representações sobre escolarização. Sobre a pergunta: qual a importância da educação? Eles respondem:

Quadro 4 – Respostas:

JM1: “Formar né, é ter um emprego bacana.” (sic)
JM2: “Porque quando você não tem estudos, praticamente, você não vai arrumar um emprego bom. Essas coisas.” (sic)
JF3: “Pra mim o estudo foi um meio de eu conseguir meu serviço, principalmente.” (sic)
JM4: “Ah agora nesse exato momento? Nada.” (sic)
JM5: “O estudo? Pra não ter que trabalhar de servente tem que estudar (...) evita você arrumar uma profissão ruim. O estudo proporciona uma profissão melhor pra pessoa.” (sic)
JF6: “O estudo na vida de uma pessoa, na minha vida, é tudo! Porque se eu estudar, eu vou ter uma condição melhor.” (sic)
JM7: “Ah! Eu acho muito importante, né, que é você ganhar a vida com estudos. O estudo é tudo em sua vida (...) porque hoje em dia não tem nada sem estudo.” (sic)
JM8: “Ah, que eu saiba muitas coisas, que eu possa arrumar um serviço melhor, posso, tipo assim, crescer na vida, sair da favela, ter coisa, um lugar melhor que favela” (sic)
JM9: “Quanto mais a gente vive mais a gente aprende, então os estudos, cada meta que você vai estudando ali, você vai aprendendo mais e mais. Vai aperfeiçoando pra tá profissionalizando em algum curso.” (sic)
JM10: “Ah, tem que saber né, ler, escrever.” (sic)

Quadro elaborado pelo autor.

Todas as respostas socialmente “automatizadas” utilizadas pelos pesquisados foram pertinentes à importância da formação escolar para conseguir “bom” emprego. Quando indagados se para além do bom emprego a educação era importante para suas relações interpessoais, respeito aos direitos seus e os alheios, por exemplo, as respostas eram também constituídas de conteúdos rasos, tais como: “comunicação é tudo”, “a educação é muito importante para a vida”. Nota-se que eles sabem a fundamental importância dos estudos em relação ao mercado de trabalho, mas de maneira um tanto quanto vaga e contraditória, pois vários deles apesar de informa que a educação “é muito importante”, interromperam seus estudos antes de concluírem o ensino médio (conforme o quadro 3).

Nesse mesmo horizonte os jovens entrevistados foram indagados sobre a importância dada por seus familiares à educação. Segundo eles as falas de seus pais geralmente são: “têm que estudar para ser alguém na vida”. Outra vez aparece uma grande abstração no conteúdo, dificultando uma possibilidade de reflexão mais ampla. É pertinente apontar que de todos os pais e mães, apenas o pai de JM7 concluiu o ensino médio.

Todos os entrevistados disseram que estudam ou estudaram em escolas públicas. Em seus discursos sobre a escola, nota-se que eles percebem a carência na qualidade de ensino, mas parece que não entendem que isso vai para além de dificultar o acesso a um “bom” emprego, ou seja, que tal configuração por vezes impede a construção de um ponto de vista crítico acerca das desigualdades socioeconômicas. JM4 diz assim:

na escola o governo não quer ensinar ninguém, só quer passar de ano. Falar que você passou, porque estudar mesmo, incentivar você a estudar não tem não. Só falam (...) você não precisa fazer nada, só ir na aula, ganha nota de presença. (sic)

Nessa fala se encontra a confirmação da afirmativa de Saes (2008), de que a grande parcela dos que acessam a escola pública é excluída no processo de aprendizagem desde o início de sua trajetória escolar até a conclusão do ensino médio, fazendo com que eles não cheguem perante o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em igualdade de condições com os alunos das instituições privadas de ensino e/ou de outras classes sociais. O quadro três mostra que JM2 pretende cursar veterinária, JF6 almeja engenharia civil e JM7 educação física, contudo dentre eles apenas o último não interrompeu os estudos. Isso mostra um ponto positivo em que os jovens imaginam a possibilidade do acesso a um curso superior, mas quando indagados sobre a maneira que farão isso, as respostas também são rasas, pouco convincentes e contraditórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta diária por condições básicas de sobrevivência em sua realidade socioeconômica limita e dificulta os interesses e a disposição de tempo para os jovens entrevistados irem à escola. Consequentemente, o acesso às informações e o desenvolvimento de reflexões sobre

o quanto a educação é fundamental para a compreensão do mundo, acontece de maneira precária. Esta, por vezes, impede a conscientização e o enfrentamento das desigualdades que os aflige. Tal configuração está relacionada a uma visível violação dos direitos de cidadania.

A partir da análise dos dados coletados, verificou-se que a maioria deles interrompeu seus estudos devido à necessidade da inserção precoce no mercado de trabalho para garantia de sua sobrevivência e de sua família. A maioria deles não encontra motivação para estudar, culminando no desenvolvimento de um conceito abstrato da educação/escolarização, dando a ela uma conotação de algo, praticamente, para “conseguir um bom emprego”, levando-os também a uma abstração do conceito de cidadania, o que os impede de se perceberem enquanto cidadãos com seus direitos violados. Tudo isso mostra que as desigualdades sociais econômicas e políticas têm repercussões negativas em suas perspectivas e expectativas educacionais. Essa produção no campo da Psicologia foi relevante, numa busca de compreender e ressaltar aspectos históricos e dialéticos de injustiça social que parecem manter-se alimentados por discursos de respeito às diferenças, mas que podem expressar um jogo de controle e exploração dos grupos mais fracos pelos grupos mais fortes. Ressalta-se que a pesquisa possui suas limitações, mas que pode ser uma fonte de informações futuras em estudos pertinentes aos temas sobre educação e juventude favelada.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2. ed. rev. e ampl. 1996.
- ARAÚJO, José Prata. **Guia dos direitos sociais - a igualdade social - as diferenças entre a esquerda e os neoliberais**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2009.
- ARONOWITZ, Stanley. **Contra a escolarização: educação e classe social**. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 2, p. 5-39, 2005.
- BELO HORIZONTE . URBEL - Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte – MG. **Plano de Diretrizes de Remoção e Reassentamento da Vila Biquinhas, 2010**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=urbel&tax=8173&lang=pt_BR&pg=5580&taxp=0&idConteudo=39186&chPlc=39186>. Acesso em: 17 de jul. de 2013.
- CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O questionário na pesquisa científica**. Administração online. São Paulo, 2000.
- CIAMPA, A. da C. **“Políticas de Identidade e Identidades Políticas”**. In DUNKER, C. I. L. & PASSOS, M. C., Uma Psicologia que se Interroga – Ensaios. São Paulo: Edicon, 2002.
- FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. **Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social**. In: Introdução à política brasileira. São Paulo: Paulus, p. 203-225, 2007.

- GUERRA, Sidney. **Direitos Humanos**: Curso elementar. São Paulo: Saraiva, 2012.
- GUIMARÃES, Berenice. Favelas em Belo Horizonte: tendências e desafios. 2008.
- LAPASSADE, Gorges. **Microssociologias**. Brasília: Liberlivros, 2008.
- MATHEUS, Corbisier Tiago. **O Processo Adolescente**. In: Ideais da adolescência: Falta de Perspectiva na Virada do Século. Annablume: FAPESP: São Paulo, 2002.
- MINAYO, Maria C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NASCIMENTO, Rubens F. Pobre Pai: a construção da identidade em homens pais pobres urbanos. Dissertação de Mestrado. FAFICH/UFMG. Belo Horizonte: 2000.
- ONU. UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Ano Internacional da Juventude 2010-2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_18637.htm>. Acesso em: 01 de set. de 2013.
- SADALLAH, Marcia M.; NASCIMENTO, Rubens F. **Adolescência: uma perspectiva psicossocial**. (no prelo)
- SAES, Décio. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. Linhas Críticas. São Paulo. 2008.

ENSINO DE SOCIOLOGIA E VIDA PRÁTICA DOS JOVENS ALUNOS

Marcos Antônio Silva¹

Resumo: Este Trabalho busca descrever e compreender como se dão as relações de Jovens alunos e professores intermediadas pelo ensino de sociologia em duas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Deste modo a interação entre Ensino de Sociologia e seus principais sujeitos (jovens alunos² e Professores) no ambiente escolar foi ponto de partida desta investigação. Para isso buscamos analisar as perspectivas que os Jovens Alunos das duas turmas participantes da pesquisa possuíam frente ao ambiente escolar, Ensino de sociologia e a relação professor/jovem aluno nas aulas desta disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Jovens Alunos, juventude e Docência

Abstract: This work seeks to describe and understand how to give the relations of young students and teachers brokered by the sociology of education in two schools in the metropolitan region of Belo Horizonte. Thus the interaction of Sociology of Education and its main subjects (young pupils and teachers) in the school environment was the starting point of this research. For this we analyze the prospects that the young students of the two survey participants had classes outside the school environment, sociology of education and the teacher / young student in class in this discipline.

Keywords: Sociology of Education, Youth Students, youth and Teaching

INTRODUÇÃO

Sobre a relação entre juventude e escola, a própria literatura sociológica apresenta fortes divergências. Como nos informa Abrantes (2003), há um hiato existente entre dois campos subdisciplinares da sociologia — a sociologia da educação e a sociologia da juventude — no tratamento dos jovens alunos. Como afirma este autor, as referências, linguagens e descrições são tão divergentes que, por momentos, chega-se a suspeitar que os estudantes dos trabalhos sobre educação e os jovens dos estudos culturais não se tratam dos mesmos atores.

De uma parte, há um conjunto de análises que procuram explicar a multiplicidade de fatores, características e elementos que se configuram nas transformações físicas, biológicas,

¹ Graduado Bacharelado e Licenciado em Ciências Sociais FAFICH/UFMG, Professor da rede Pública de Estadual de Minas Gerais, Aluno do Mestrado Profissional FaE/UFMG e Integra a equipe de Especialista que formulou o texto preliminar da Base Comum Nacional (componente Sociologia) .

² A opção de nomear em todo o texto os sujeitos discentes da pesquisa como Jovens Alunos não foi uma escolha arbitrária, sendo esta referenciada pela análise de Teixeira (2014), onde esta autora classifica os jovens como sujeitos do processo educativo, sendo estes adjetivados por diferentes dimensões de sua vida, sendo a condição de aluno apenas uma destas dimensões. Portanto, a própria expressão Jovens Alunos apresenta um posicionamento crítico a uma perspectiva lançada frente aos jovens dentro do ambiente escolar, que tenta enquadrá-los somente na condição de aluno ignorando as demais facetas de sua identidade.

intelectuais e cognitivas, de identidade e personalidade, sociais e culturais, morais e de valor, vivenciadas pelos jovens no decorrer dessa “etapa da vida”. (Léon, 2005). De outra, as análises partem da compreensão dos modos como as juventudes instituem suas relações, o que exige uma compreensão anterior: a de que a vida juvenil encontra-se delimitada pelos processos biológicos e sociais. O primeiro serve para o jovem diferenciar-se da criança e o segundo, o permite diferenciar-se do adulto. (Allerbeck e Rosenmayr, 1979, apud Leon, 2005).

No tocante à relação juventude e escola, o debate aponta para a presença da escola como uma instituição central na vida juvenil. O prolongamento da escolarização e as transformações no mundo contemporâneo requerem um olhar mais atento para a relação juventude e escola, pois os jovens chegam à escola com outras dimensões de vivência e participação juvenil que, confrontam a visão naturalizante do aluno. A sociabilidade, a relações de gênero e sexualidade, as relações étnico raciais, o trabalho, a imersão na cultura digital e a religiosidade são algumas das dimensões da vida juvenil com as quais esses sujeitos adentram o espaço escolar.

Vários autores sinalizam para a naturalização da categoria aluno e apontam as consequências deste processo no entendimento dos reais sujeitos discentes presentes na escola. Dentre estes autores, destaca-se Sacristán (2005) ao defender que o conceito de aluno geralmente é interiorizado na concepção dos professores como de um sujeito que não possui nada para colaborar. Isto acontece porque, ao acreditarmos que são ‘menores’, sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre quem eles são. Neste sentido, a própria presença dos sujeitos é naturalizada e a escolarização é tida como um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Assim, damos como certo, em uma etapa de suas vidas, o fato de as pessoas irem às instituições escolares todos os dias.

Este processo de naturalização da presença dos sujeitos nas escolas é acompanhado por representações cristalizadas do papel dos alunos, que culminam por balizar as posturas e valores que estes sujeitos devem adotar dentro desta instituição. Dayrell (2010) nos mostra que no cotidiano escolar essa tensão se faz presente, não tanto de forma excludente, ser jovem ou ser aluno, mas, sim, geralmente, na sua ambiguidade de ser jovem e ser aluno. Uma dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada e que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o percurso escolar e os sentidos atribuídos pelos jovens alunos a essa experiência.

Esse cenário aponta para a necessidade de entendermos que sujeitos jovens e escola se constituem mutuamente. Os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela. A escola, por sua vez, não se resume a uma edificação. É também uma construção social historicamente situada, que se constitui por sujeitos, tempos e espaços. Tem suas regras, seus códigos, linguagens, enfim, uma forma e uma cultura muito específica. É a partir desse entendimento, que pretendemos dialogar com os questionamentos que as culturas juvenis apresentam frente ao espaço escolar e às disposições que manifestam face à escolarização, contemplando, neste debate, elementos como a origem social dos jovens, o decurso da escolaridade e as sociabilidades juvenis na escola

QUEM SÃO OS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

Participaram de nossa pesquisa um total de 49 jovens alunos - 28 Turma A e 21 Turma B - de duas escolas distintas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. No que diz respeito à idade dos jovens pesquisados (2015), variava entre 15-17 anos, em sua maioria. Contudo, em ambas as turmas observou-se um número expressivo de jovens acima dos 17 anos, ou seja, fora da idade regular para essa etapa de ensino: Turma A, 39,3% e Turma B, 52,4 %.

No que se refere à questão de gêneros, os dados nos mostram que a maior parte desses jovens alunos nas duas turmas eram do sexo feminino - Turma A (67,9%), Turma B (57,1%). Quando questionados sobre como se declaravam frente à questão raça/cor³, nas duas turmas houve a predominância de jovens alunos que se autodeclararam negros (pardos/pretos) - Turma A (75%) e Turma B (57,2) .

No quesito renda, predomina entre os grupos familiares das duas turmas analisadas, a faixa de 2 a 4 salários mínimos. Com relação ao item moradia, a grande maioria dos jovens alunos informou morar em casa própria, já quitada ou ainda em pagamento. Também uma maioria afirmou possuir em seu grupo familiar um ou mais automóveis. A escolaridade média de pais e mães dos jovens alunos participantes era em média menor que dez anos de estudos e de forma geral ocupavam cargos ligados ao setor de serviço em que necessitava-se de baixa qualificação profissional.

OS JOVENS ALUNOS⁴ E A INSTITUIÇÃO ESCOLA

Buscamos aqui explorar o que dizem os jovens participantes da pesquisa de seus contextos escolares, especialmente de suas vivências nas aulas de sociologia. E por meio destas vivências, notar suas impressões sobre a relação com os professores dessa disciplina. Em nossa investigação percebemos que a relação dos jovens alunos com a instituição escolar apresentou posturas adotadas pelos jovens alunos que oscilavam entre adesão, crítica e negação, sendo que, no discurso de um mesmo jovem, percebemos a presença de mais de uma destas posturas. O próprio aprendizado e a relação com o saber não se mostraram cristalizados em uma postura única adotada por esses jovens, pois os mesmos relataram assumir posicionamentos distintos frente à escola e ao aprendizado, em diferentes momentos de sua trajetória escolar e até em um mesmo período.

3 Utilizamos neste trabalho a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a qual contempla as seguintes categorias: Amarelo (Oriental), Branca, Indígena Parda e preta sendo acrescentado a alternativa outras, dado a possibilidade do entrevistados dizer como se alto- classifica. Ainda utilizando a metodologia do IBGE como referencia para fim de análises as categorias de cor *preto* e *pardo* foram agregadas, na categoria racial *negro*.

4 A opção de nomear em todo o texto os sujeitos discentes da pesquisa como Jovens Alunos não foi uma escolha arbitrária, sendo esta referenciada pela análise de Teixeira (2014), onde esta autora classifica os jovens como sujeitos do processo educativo, sendo estes adjetivados por diferentes dimensões de sua vida, sendo a condição de aluno apenas uma destas dimensões. Portanto, a própria expressão Jovens Alunos apresenta um posicionamento crítico a uma perspectiva lançada frente aos jovens dentro do ambiente escolar, que tenta enquadrá-los somente na condição de aluno ignorando as demais facetas de sua identidade

Tendo em vista estas ponderações, trazemos aqui algumas falas pelas quais intentamos explicitar a percepção dos jovens alunos participantes da pesquisa sobre como se dava naquele momento específico a sua relação com a escola. Em nossa busca, encontramos posturas que vão desde uma grande adesão aos métodos, conteúdos e práticas destas escolas até posicionamentos que descrevem a escola como desestimulante e sem sentido.

Dentre as varias formas de se relacionar com a instituição escolar verificadas nas falas de alguns jovens, destacamos o relato daqueles que percebiam a escola como uma obrigação. Em seus dizeres: “a gente frequenta a escola por que não há outro jeito” ou “é uma perda de tempo”. Depoimento que nos remete a Fanfani (2000), ao atestar que para muitos jovens alunos que frequentam nossas escolas, a possibilidade de não ir a esta instituição não aparece e/ou não se configura como alternativa. Para esse grupo a experiência escolar era notada como algo que não havia contribuído ou não iria contribuir para seus projetos de vida. A fala abaixo confirma essa obrigatoriedade:

É aquele negócio assim você vem na escola, você vem forçadamente pelos pais, porque não gosta de estudar. (Jovem Aluno 4, Turma A).

No fragmento acima, o estudante afirma frequentar a escola por imposição de seus pais, pois ao que tudo indica, não aprecia os conteúdos, temporalidades e dinâmicas nas quais transcorrem as aulas. No atual contexto social, a possibilidade de frequentar ou não a escola não é oferecida aos jovens alunos e a seus familiares, mas é orientada por um imperativo legal, a Lei 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual prescreve que toda criança e adolescente deve estar na escola.

Já outros jovens buscavam se relacionar com a escola de forma dedicada, apresentando um amor ao conhecimento como forma de adaptação ao ambiente escolar. Esse sentimento emerge de certa relação com o saber científico-escolar. Por conseguinte, isso causa uma imersão na dinâmica escolar, configurando um recurso maior para o êxito em seus estudos, como podemos verificar na fala da jovem aluna abaixo:

Eu gosto de estudar. A maior parte da minha vida eu passo estudando. Então eu gosto de estudar porque eu tenho uma visão ampla de futuro, eu gosto de adquirir conhecimento ao longo do tempo e essas coisas. (Aluna 2, Turma A).

Esta postura tem a ver com uma relação com o conhecimento, que muitas vezes não consideramos juvenil. No fragmento, há um discurso de valorização do conhecimento, apontando para uma relação harmônica da jovem aluna com a escola e seus métodos de ensino, o que lhe possibilita uma integração ao ambiente escolar que até então foi duramente criticada pelos demais sujeitos entrevistados. Essa forma de interação com a escola é a valorizada e esperada pelos professores, direção da escola e pelos pais.

Porém, um exame minucioso adverte que temos uma relação com o conhecimento ligada à ideia de tempo. O modo dos jovens alunos pesquisados viverem o presente – que se estende e intensifica entre continuidade e descontinuidade – se torna também, o modo de eles encararem o futuro com seu inevitável devir no “hoje” das diferentes temporalidades, seja interior-afetiva, seja exterior-instituída (Melucci, 2005). Esta relação de continuidade e descontinuidade, presente na forma como os jovens se relacionam com a escola foi percebida em vários depoimentos como os que são apresentados abaixo.

Eu sou um aluno regular, tem dias que eu tô com intenção, vou lá e vou aprender coisas, tem dias que você fala, ah num tô nem ligando não. (Jovem Aluno 3, Turma A).

No começo, até o ano passado, eu gostava de estudar, esse ano eu tô bem abaixo do que eu posso fazer. Primeiro porque é o final dos estudos, eu tô desanimando, mas eu não sei dizer o porquê. Antigamente os professores daqui tinham o prazer de ensinar, e os alunos com os quais eu estudei tinha prazer de aprender e agora tá tudo mudando. (Aluno 1, Turma B).

Segundo Abrantes (2003), inúmeras pesquisas empíricas realizadas sinalizam para a ideia de que, de um modo muito geral, os jovens alunos buscam manter uma relação flexível e ambígua com a escola, que lhes permita, em certas situações, resistir e infringir as regras, temporalidades, e noutras participar com algum entusiasmo. Exemplo disso: os jovens alunos em questão informam que seus comportamentos e consequente disposição para o aprendizado não se apresentam como uma constante, mas dependem de expedientes ligados às dinâmicas escolares e extra escolares. Também se destaca nas falas acima, o fato de seu empenho e dedicação aos estudos serem motivados pelo estímulo e empenho dos professores. Um ambiente escolar onde existem profissionais desmotivados traz em si as dificuldades em lançar perspectivas otimistas sobre seus jovens alunos. Um reflexo desta situação aflitiva é a não adesão destes aos conteúdos propostos pelo docente e a degradação das relações entre professor e jovens alunos.

Entre as falas dos jovens participantes da pesquisa percebemos uma predominância de jovens que declararam que, na maior parte do tempo que estão na escola se relacionam de uma forma puramente instrumental com os conhecimentos ali oferecidos. Em seus depoimentos afirmaram frequentar esta instituição apenas buscando benefícios futuros, mas não viam sentido nas aulas e no conhecimento em si. Veem a escola como um mal necessário, uma espécie de calvário que os levará a uma vida melhor no futuro, a exemplo do fragmento abaixo:

Vou te falar como eu sou na sala de aula, não sou a melhor aluna, mas sou participativa, faço minha parte, o que precisar ajudar eu ajudo, leio os livros. Sou uma aluna mais ou menos. Vou por obrigação. (Jovem Aluna 3, Turma B).

Como nota Perrenoud (1995), a maior parte dos jovens aceita a escola como um “ofício”, mas vê pouco sentido no trabalho escolar. Também Pais (2001) sustenta que, frente a um cenário de “emancipação bloqueada”, perante um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, os jovens consideram as qualificações escolares importantes para o seu futuro profissional e, por isso, procuram ir transitando de ano, de forma a concluir o ensino básico, frequentar o secundário, e talvez chegar ao superior. Contudo, fazem-no sem grande convicção, até com um certo distanciamento ou pragmatismo, distinguindo a escola do “verdadeiro mundo”, onde a vida tem lugar.

Como aluna não gosto de estudar não, dá preguiça. Gosto um pouco, gosto de sociologia e filosofia por que aprendi a realidade, eu entendi outra realidade. Mas o ruim de estudar é a sensação de ficar presa no tempo, num ambiente com pessoas que às vezes você não gosta, professores, um colega, não gosto. A escola poderia fazer umas aulas fora da sala, aulas com debate. (Aluna 4, Turma B)

O fragmento acima salienta a importância das relações interpessoais na adesão dos jovens à escola e indica, como nos informa Teixeira (2007), os limites físicos, sociais e simbólicos da escola e da docência que se estendem para muito além do aprender e do ensinar conteúdos disciplinares. Nas pesquisas com jovens alunos, são criticadas as dinâmicas das aulas, as temporalidades e a própria arquitetura da escola que contribui para o acirramento dos ânimos. A jovem aluna insinua que conviver várias horas do dia em um ambiente fechado que remete a uma prisão, contribui para sua rejeição à instituição escolar.

A dimensão temporal é um importante marcador da vida juvenil contemporânea. Ao dizer “eu sou obrigado a estar aqui e isto não contribui para o meu projeto de vida”, o jovem aluno nos encaminha diretamente para essa forte experiência na relação com o tempo. E essa singular experiência com a temporalidade – passado, presente, futuro – imprime especificidade em seus modos de ler e sentir o mundo. Recuperamos, com isso, vários momentos em sala de aula, onde tais jovens alunos experimentavam a imbricação entre o estar em sala de aula e ao mesmo tempo estarem conectados em redes sociais com outros jovens, assim, dividindo aquele tempo da sala de aula com o tempo do espaço virtual.

OS JOVENS ALUNOS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Ao iniciarmos este tópico devemos ressaltar a dificuldade de sua construção. Nas pesquisas que balizaram a construção deste trabalho, constatamos uma expressiva bibliografia que avalia como os docentes percebiam o ensino de sociologia, quais eram suas opiniões sobre a disciplina e quais eram suas propostas para que a sociologia atingisse seus objetivos no ensino médio. Mas quando buscávamos referências sobre como os jovens alunos avaliavam a presença da sociologia no ensino médio e quais seriam as suas demandas frente a esta disciplina, evidenciamos uma lacuna que sinaliza para a ausência de escuta e apreensão dos sentidos dessa disciplina no aprendizado escolar desses sujeitos.

Não obstante, Sarandy (2002) ressalta que esta disciplina se mostra como importante elemento para pensar o cotidiano em uma sala de aula, uma vez que o ensino de sociologia na educação básica possui como princípio educativo o movimento de questionar as realidades nas quais os jovens alunos estão inseridos, sobretudo, diante de determinados temas que esses sujeitos tomam conhecimento pela mídia.

Para alcançar tal objetivo é necessário o desenvolvimento de metodologias de ensino que promovam a postura cognitiva, e que não permaneçam apenas nas teorias sociológicas. Mas, como nos informa Meksenas (1995), o professor deve ter em mente que, para trazer o cotidiano para discussão, a teoria sociológica não pode ser deixada de lado. Nesse sentido, as técnicas e metodologias utilizadas na docência devem promover esse diálogo entre a realidade social onde estão inseridos os jovens alunos e as teorias consolidadas no campo da sociologia.

O QUE É A SOCIOLOGIA PARA OS ALUNOS PESQUISADOS?

Com relação à perspectiva dos jovens alunos e à disciplina de sociologia entre os jovens alunos participantes da pesquisa devemos ressaltar que, comparativamente, este foi o item em que as duas turmas mais se diferenciaram, o que dialoga com as especificidades do ambiente escolar onde estavam inseridos e a atuação dos professores.

Quando convidados a definir a disciplina de Sociologia em uma palavra ou expressão, os alunos deram respostas variadas e contraditórias, mas que foram passíveis de serem categorizadas. O primeiro grupo, 50% dos entrevistados da Turma A e 57% da Turma B, apresentaram definições literais e enciclopédicas, ligando esta disciplina à definição de ciência que estuda a vida humana em sociedade. Desse modo, os jovens alunos definiram a sociologia utilizando expressões como: “estudo da sociedade”, “conhecimento da sociedade como um todo”, “formação da sociedade”. Nas entrevistas em profundidade, os jovens fizeram esta mesma definição:

“É o estudo da sociedade em geral como você se adapta a ela, como você age dentro da sociedade”. (Jovem Aluna 2, Turma A)

Sociologia é uma matéria que estuda a sociedade, a igualdade, o direito. (Aluna 3, Turma B)

Outro grupo - 32,2% e 14,4%, das turmas A e B, respectivamente - associou a sociologia a uma forma de conhecimento significativo, atribuindo à mesma uma conotação positiva, ligada a uma compreensão qualificada da sociedade e com ampla interlocução com outras disciplinas da área de humanas, sendo definida como “Entendimento/Aprendizagem”, “Conhecimento” e “Informação”. Esta dimensão do ensino de sociologia pode ser expressa no fragmento abaixo:

“O básico é falar é o estudo da sociedade, mas sociologia é uma abordagem mais profunda, de coisas sociais, fala sobre guerras civis, sobre disputas da 2ª guerra, do totalitarismo, capitalismo. A sociologia pra mim, aborda mais a questão econômica do que questão política. Mais o capitalismo”. (Jovem Aluno 4, Turma A)

Nesta perspectiva, estes jovens alunos corroboram com o que nos informa Carvalho (2004) ao afirmar que a Sociologia tem muito a contribuir, pelo caráter científico que ela tem. A Sociologia não é simplesmente um senso comum, meras opiniões, mas é algo que, partindo de opiniões sobre o mundo, sobre a vida e a sociedade e as relações coletivas dos seres humanos, pode produzir certo processo de reorganização, de sistematização e trazer informações mais precisas.

Destacamos aqui um expressivo número de alunos da Turma B (28,7%) que associou espontaneamente o ensino de sociologia a uma forma de conhecimento que lhes estimulava a pensar e refletir sobre a realidade social, definindo esta como “ter uma mente mais aberta”, “reflexão e sabedoria”, “pensar” e “conhecimento”. Dessa forma, as respostas deste grupo de alunos dão sinais de que as intenções de trazer o cotidiano para a sala de aula e mobilizar os jovens alunos para um movimento de desnaturalizar as relações sociais foram atingidas. O fragmento abaixo confirma esse posicionamento:

Particularmente, acho que você não precisa focar bastante no estudo da sociologia porque no dia a dia você já discute o racismo, a desigualdade social. Mas, confesso que antes de estudar sociologia eu não enxergava tanto essas questões de racismo, machismo e desigualdade, depois de estudar sociologia que comecei a ver mais isso. Ajuda a enxergar coisas que eram normais. (Jovem aluna 3, Turma B)

A jovem aluna descreve no relato que as temáticas apresentadas pela sociologia dizem respeito a questões que fazem parte de seu cotidiano e que foram naturalizadas ao ponto de não serem enxergadas pela comunidade onde ela está inserida. Mais adiante em seu relato, admite que as discussões trazidas por essa disciplina ajudaram-na a enxergar questões como gênero e racismo, que eram naturalizadas por ela.

Ao avaliar a disciplina sociologia, 57,1% dos entrevistados da Turma A classificaram-na positivamente alegando gostar ou gostar muito desta disciplina. Os jovens alunos da Turma B responderam unanimemente que gostavam ou gostavam muito desta disciplina. Já, quando questionados sobre a relevância do ensino de sociologia na compreensão dos fatos que ocorrem em seu dia-a-dia, a maioria dos jovens alunos da Turma A classificou esta disciplina como muito relevante. Posicionamento este que pode ser confirmado no depoimento abaixo:

“A sociologia você pode ver ela no jornal também, algumas coisas que você vê lá fora, você pode discutir na aula. Um exemplo eu não vou ter pra te falar não, mas tem a ver com a vida prática”. (Jovem Aluno 3, Turma A)

Se considerarmos esse depoimento, para um significativo grupo de jovens alunos, o ensino de sociologia se mostrou relevante ou importante no auxílio da realização de uma leitura informada de fatos cotidianos. Esta estreita relação entre a sociologia e os fatos de sua vida cotidiana também pode ser verificada no depoimento de jovens alunos da Turma A, como se segue:

Sociologia mesmo, tem hora que discute assim, aí na hora você não dá muita ideia não, mas depois você tá em outro lugar aí você lembra do que ele (professor) falou. (Jovem Aluno 3, Turma A)

Uma diferença na avaliação das duas turmas neste item do questionário consiste no fato de que um grupo de jovens alunos da Turma A (14,4%), apresentou uma visão negativa desta disciplina. Definições como “Chata”, “Não importante”, “Nada” e “Meio Complicada”, são exemplos desse aparente distanciamento:

“É o estudo da sociedade rsrs... é uma coisa que eu não me aprofundo muito então não vou saber explicar muito”. (Aluna 1, Turma A)

Quando questionados sobre a influência que o ensino de sociologia teve em sua formação como cidadão(ã) e no desenvolvimento de um olhar crítico sobre a sociedade em que vivemos, quase a totalidade dos alunos - 78,5% da Turma A e 90,5% da Turma B – classificou o ensino de sociologia como importante ou muito importante. Sobre os temas estudados pela sociologia que lhes ajudaram a compreender melhor o mundo, aqueles como: relações sociais, política, globalização, questão racial, violência, diversidade cultural, cidadania e direitos humanos; se destacam como indicações de mais de 40% dos jovens alunos entrevistados.

As representações que os jovens alunos demonstraram sobre a disciplina informam que, em certa medida, o Ensino de Sociologia cumpre seu papel de provocar o estranhamento e a desnaturalização do mundo e dos fenômenos sociais. A partir dos elementos expostos aqui, observamos que os jovens alunos participantes da pesquisa, de forma geral, fazem uma boa avaliação da presença da disciplina de sociologia no currículo implementado em sua escola. Evidencia-se ainda que a presença desta disciplina contribui para que os mesmos realizem uma leitura qualificada da realidade social, atendendo ao principal objetivo desta disciplina que, conforme Sarandy (2002), é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade.

FINALIZANDO

Neste capítulo, pudemos nos aproximar dos sujeitos participantes da pesquisa e, de forma especial, dos jovens alunos, traçando um panorama de sua relação com a escola e coletivos de profissionais que integram esta instituição, mais especificamente seus professores da disciplina de sociologia. A aproximação promovida pela pesquisa indica que jovens que estão nestas escolas devem ser entendidos como sujeitos de direitos, tendo a prerrogativa de opinar efetivamente frente aos processos decisórios e demais dinâmicas escolares, para que esta instituição se aproxime do que anseiam os principais sujeitos responsáveis por sua existência, os jovens alunos.

Essa análise ainda ressalta a demanda por estudos – especificamente no campo do Ensino de Sociologia, mas não só por este - que considerem a necessidade de uma maior compreensão dos tempos, saberes, dinâmicas e contextos socioculturais dos jovens que ingressam em nossas escolas. Com o intuito de que estes professores promovam uma interlocução entre os saberes que devem ser ensinados pela escola e a realidade da comunidade onde exercem sua docência, podendo assim oferecer um conhecimento nas aulas que dialogue efetivamente com a realidade e com o projeto de vida dos jovens alunos por ela atendidos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 41, 2003, pp. 93-115
- ABRANTES, P. Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta, 2003.
- CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: *Juventude e ensino médio : sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.*
- CHARLOT, Bernard; MAGNE, Bruno Charles. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, out/2007.
- DAYRELL, Juarez . A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. *Sociologia: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino)*. 1ed. Brasília: MEC Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 15, p. 65-85.
- FANFANI, E.T.(2000) *Culturas Jovens e Cultura Escolar.* In *Seminário escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio.* Brasília, DF.
- MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: *Leituras & Imagens, Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação.* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, pp 67-79, 1995

- PAIS, J. M. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- PERRENOUD, P. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.
- SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TARDIF, Maurice, and Danielle Raymond. "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério." *Educação & Sociedade* 21.73 (2000): 209-244.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Da condição docente: primeiras aproximações teóricas*. *Educ. Soc.*, Ago 2007, vol.28, no.99, p.426-443.
- TEIXEIRA, Inês A. Castro. *Os professores como sujeitos sócio-culturais*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

A CRIANÇA, O JOVEM E O AMBIENTE ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICAÇÕES

Nayara Cristina Carneiro de Araújo

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

nayaracristina@ufg.br

INTRODUÇÃO

A proposta do presente estudo é compreender o significado que crianças e jovens dão ao ambiente escolar, compreendendo que esse processo de significação sofre interferência da relação subjetiva construída por esses indivíduos para com a escola e os sujeitos desse processo de escolarização. Esse processo é interceptado pela história, pela cultura e pela sociedade, onde as transformações acontecem num movimento de construção e desconstrução permanentes, observando a indissolubilidade da relação tempo e espaço.

Significamos esse universo e os seus espaços a partir das nossas relações sociais, e das experiências pessoais e sociais que temos em relação ao todo. Assim, faremos uma reflexão sobre o modo como a infância e a juventude vem sendo tratada no pensamento Ocidental a partir das colaborações de Walter Kohan e Walter Benjamin, principalmente quanto às reflexões de tempo e experiência. Esses autores criticam a ausência da criança e do jovem na proposição sobre eles mesmos, apontando uma supervalorização da vida adulta a partir da modernidade. Para considerarmos essas vozes, utilizamos produções acadêmicas disponíveis no Banco de Dados da Capes que discutiram a questão do significado da escola e do processo de escolarização para esses sujeitos a partir de suas perspectivas.

Utilizamos o Banco de Dados por acreditarmos ser fundamental o diálogo com os demais colegas pesquisadores e pela riqueza de dados que essas pesquisas possuem. Sposito (2009, p.40) afirma que são raros os autores “que constroem problemáticas a partir de um diálogo horizontal com outros pesquisadores que escrevem sobre o tema, o que dificulta a acumulação também horizontal do processo de conhecimento”. Nesse artigo buscaremos desconstruir a experiência solitária de estudo e pesquisa na Educação.

As questões levantadas sobre a infância e a juventude na contemporaneidade e no pensamento Ocidental, a experiência nesses tempos e espaços, como a escola, são fundamentais para compreendermos o significado que esses sujeitos dão às suas presenças naquele momento e naquele lugar, e para desconstruirmos a proposição da vida adulta como o objetivo final do desenvolvimento do homem.

A INFÂNCIA E A JUVENTUDE: PENSÁ-LOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O artigo analisa o significado do espaço escolar realizado por crianças e jovens. Antes de pensarmos já no que foi pesquisado e escrito sobre esse processo de significação, é preciso verificar a compreensão do que é significação. No nosso estudo compreenderemos enquanto um processo de construção de sentido, relação de reconhecimento, de apreço,

valor e importância. Aqui, a significação corresponde ao enunciado, ao estabelecimento de sentido a partir da enunciação, que desloca a compreensão de uma realidade. A maneira que entendemos esse universo se constrói nas nossas relações a partir de contextos sociais, e o reconhecimento que fazemos é formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo em relação a esse universo. Os significados são produções históricas e sociais, pessoais e extremamente dinâmicas que se fazem e refazem.

Benjamim (2011) lembra que as crianças são diferentes do modo como os adultos as vem concebendo ao longo da história. Até o século XIX, as crianças não eram vistas como inteligentes, e a imagem do adulto era o ideal a ser atingido. No entanto, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, são partes do grupo, do povo e da classe a que pertencem. O autor afirma o equívoco na exigência de uma adaptação da infância ao mundo adulto, assim como a fala do adulto sobre o que a criança é, pensa ou sente. Aqui, compreendo que Benjamin tem sua razão, a partir do momento em que a exigência tira da criança a vivência da infância. A adaptação da infância ao mundo adulta pode vir a excluir as experiências únicas que essa fase da vida pode nos proporcionar, dadas as subjetivações que temos nesse momento.

O modo como a infância vem sendo tratada pelo pensamento ocidental é denunciado por Kohan (2004, p.51) no momento em que o mesmo afirma a criança como matéria-prima das utopias e dos sonhos políticos do Ocidente: “Para dizê-lo em poucas palavras, segundo essa forma, educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos de amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e a mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais”. Para o autor (2004, p.63), é necessário pensar a criança, e a própria infância, não dentro de uma cronologia linear que levará o indivíduo à fase adulta, mas como acontecimento, como resistência e como criação, trazendo a necessidade de pensar em outra temporalidade: aiônica, onde a sucessão temporal não é a única forma de se pensar o tempo da vida.

A juventude também precisa ser pensada dentro dessa temporalidade, contra a superioridade do tempo cronológico e linear. A juventude também é uma fase que deve ser vivida por ela mesma, sem a necessidade ou a exigência de uma adaptação ao mundo adulto, compreendendo que ser adulto não é o objetivo final de nossas ações, modos de vida, projetos e vivências. O senso comum coloca a juventude, geralmente, como um problema, como afirmam Schwertner e Fischer (2012, p.396): “o senso comum parece insistir numa discursividade que associa o jovem a alguém muitas vezes perdido em um corredor escuro, para o qual só resta a ‘luz’ do mundo adulto – lugar do equilíbrio e da autonomia”.

Essas compreensões tanto de infância quanto de juventude como tempo-espaço de passagem, e que tem como fim a vida adulta, está em acordo com o entendimento da importância da inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, reconhecendo que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade: desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Ou seja, para se chegar na vida adulta com sucesso.

Chegar ao mundo do trabalho significa, acima de qualquer coisa, para o jovem, tornar-se emancipado. Emancipado no sentido de ser responsável por si. Kohan (2009) esclarece que na base da palavra encontra-se o vocábulo latino *manus*, em português ‘mão’, e a emancipação seria algo como tirar a alguém da mão que segura para permitir que caminhe por si próprio. Dessa forma, só nos tornamos adultos quando nos emancipamos da infância e da juventude. Isso significa que o ambiente escolar se instala tanto como propõe a finalidade última da educação básica, em transformar crianças em adultos dentro dos padrões e competências da contemporaneidade, tratando as infâncias e a juventude como produto de uma trama histórica, cultural e social. O adulto que convive com crianças e jovens busca gerenciá-los através da produção de saberes e poderes. E o discurso da educação escolar se baseia no valor negativo da infância e da juventude. O indivíduo se livra desse valor quando entra no mundo do trabalho ou nos estudos posteriores sendo, enfim, adulto.

A escola é uma dessas instituições que propaga e cria discursos. Cada sociedade elabora, segundo Kohan (2008, p. 17) “uma série de dispositivos para produzir, legitimar e transmitir suas verdades sobre as questões que lhe interessam”, inclusive nas práticas escolares. Não pretendemos crucificar a escola ou responsabilizá-la pela compreensão contemporânea de infância e juventude. Mas compreender que o espaço onde o ensino acontece é histórico e social, sendo seus sujeitos (educadores e educandos) interceptados pela cultura, pelo tempo e pela sociedade. Podemos pensar, então, a escola como tempo-espaço de formação e, se o tempo é uma construção histórica e o espaço equivale ao social, tempo-espaço é uma construção histórico-social.

Todas essas questões levantadas, sobre a infância e a juventude na contemporaneidade, e a escola como cronotopo, são fundamentais para compreendermos o significado que esses sujeitos dão às suas presenças naquele momento, crianças e jovens, e naquele lugar, a escola. Pensá-los no momento de crise do ser e devir-a-ser do contexto escolar e de seus discursos.

TEMPO E EXPERIÊNCIA

Uma nova perspectiva da criança enquanto sujeito de fala é fundamental pois, como define Benjamin (1993, 2007, 2011), a infância não é somente um tempo em que é possível ter diferentes experiências, pois tudo é novo, todo acontecimento pode ser o primeiro. Muito além disso, é o tempo da experiência. De acordo com os estudos de Matos (2009) sobre Benjamin, a experiência tem sua origem na palavra *erfahrung*, que na língua alemã significa atravessar uma região durante uma viagem por lugares desconhecidos. Então, “as experiências que nos acontecem durante uma travessia no desconhecido, numa viagem, são experiências que alargam nossa identidade, nosso conhecimento, nossa sensibilidade, nossa condição no mundo”. E nesse momento de viajar pelo desconhecido que os sujeitos constroem a si mesmos. Aqui, nomear não é diferente de criar, de conhecer. E, no desenvolver da vida, ao tornarmos jovens e adultos, sempre vamos depender da elaboração dessas experiências para compreender que nos cerca.

De acordo com Benjamin (1993), a experiência é a matéria da tradição. Compreendemos que a tradição contextualiza um mundo de vida, contemplando um conjunto de representações

significativas que condicionam o cotidiano do fazer e saber de uma comunidade. Define a experiência enquanto tempo de contato com a tradição, sendo um espaço-tempo peculiar de um saber que está para além do racional. E ela se sustenta nas narrativas, na linguagem (Benjamin, 2011, p. 205). “A narrativa floresceu num meio de artesanato, (...) é ela própria uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. A arte da narração é uma forma de artesanato em que o narrador, sendo o artesão, não é alheio ao que é dito, àquilo que está a contar. A infância seria um tempo de experiência da tradição, o momento em que o indivíduo tem contato com o passado, o presente e o futuro daquilo que o cerca, limitando-se não apenas ao que “pode” e o que “não pode”, mas às formas de viver, de sentir e de dizer a sua comunidade e o seu mundo. E começa a se entender nesse mundo. A criança vive momentos de identificação de gestos, de movimentos, de linguagem e de sua configuração num espaço e num tempo determinados.

Esse momento da infância é fundamental no sentido em que, quando essa experiência se configura em um amontoado de acontecimentos sem importância, esses momentos de identificação se perdem entre inúmeras informações. Não existe a experiência. A criança não tem contato com o passado, o presente e o futuro a partir dos seus e da sua relação com o mundo, a criança não vive a infância e acaba se perdendo na exigência de uma adaptação de si ao mundo adulto. Com o passar do tempo, essa experiência não efetivada passa a dar lugar à vivência e ao aprendizado, tornando a vida sem significados, pois o que dá sentido para o nosso cotidiano é aquilo que atinge o nosso íntimo, é aquilo que se relaciona com o que internalizamos ao longo de nossa vida. Se não tivermos esses momentos de internalização e de criação de nós mesmo, tudo que vivermos será sem sentido, sem significado e sem um propósito além da materialidade. Uma vida superficial ou, como algum poeta poderia postular: uma vida sem mim.

Ao falar de *Erfahrung*, Benjamin nos fala sobre uma experiência autêntica. Distingue a mesma através do conceito de *Erlebnis*, experiência inautêntica. Essas distinções nos remete a pensarmos um pouco sobre a infância e a juventude, não colocando-os como conceitos que se opõem, apesar do binarismo proposto pela tradução entre autêntica e inautêntica, mas como conceitos que se relacionam dialeticamente, ora se aproximando ora se distanciando. Conceitos não essencializados, mas sim historicamente construídos.

Esses conceitos, na reflexão benjaminiana, diz respeito às características da sociedade moderna enquanto um modo de vida que rompeu os laços com o passado, enfraquecendo a experiência coletiva e reforçando o individual, fundado na objetividade do conhecimento para a eficiência do trabalho. Benjamin (2007) afirma que a experiência é uma ação da vida cotidiana que mexe os nossos sentidos e traz autoridade, mas infelizmente o homem quase não mais a possui. Ele fala sobre o declínio da *erfahrung* e a crescente internalização de uma percepção fragmentada e sem reflexão, a vivência do indivíduo isolado – a *erlebnis*.

A experiência infantil difere da experiência do adulto porque a criança recria a experiência enquanto sensibilidade. A relação do adulto com as coisas pressupõe a compreensão lógica, o controle e a racionalidade. O coletivo passa ao individualismo, e

comunicar-se tem um caráter eminentemente informativo. Do educar-se para o diálogo, para a criação, para ouvir e compreender o outro; para o saber científico, especializado, o saber-fazer, o prático, o informacional. A experiência do adulto se tornou inexpressiva, repetitiva.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A contemporaneidade é o pano de fundo para estudarmos essa relação infância e juventude, a começar considerando a angústia e decepção de Benjamin (1993) a respeito de um modo de vida adulta. Os estudos sobre a infância têm início na modernidade, justamente porque somente nesse momento foi concebida a separação entre a infância e a idade adulta. A verdade é que sempre existiram crianças, mas não como as concebemos na modernidade.

Os estudos sobre infâncias carregam em si uma autoridade na fala de quem escreve, o adulto, que se sente autorizado a expressar sua opinião por já ter sido crianças, desconsiderando toda a construção histórico-social da infância e dos critérios científicos que uma pesquisa acadêmica requer. Por essa razão, destacaremos algumas pesquisas que levaram em consideração a criança como sujeito de fala. O principal exemplo que podemos destacar são as publicações de Castro (1998, 2001, 2013), onde a autora se apoia na máxima de que a criança é também sujeito participante e contribuinte da sociedade.

Em pesquisa realizada no Banco de Dados da Capes, na área de conhecimento Educação, nas dissertações e teses disponíveis no ano de 2012, encontramos 107 (cento e sete) registros de dissertações e teses com a palavra “Infância” tanto no título quanto nas palavras-chave. São 78 (setenta e oito) dissertações de mestrado, 28 (vinte e oito) teses de doutorado e apenas uma dissertação de mestrado profissional, de Brandão (2012), que buscou compreender o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências de cidadania e os significados que atribuem a este conceito a partir de entrevistas coletivas com seis crianças, entre 5 e 11 anos. Destaco ainda a dissertação de Silva (2012), que buscou perceber os pensamentos e construções sócio-culturais das crianças enquanto sujeitos que vivenciam a prática literária na escola através de entrevistas com crianças de cinco anos.

Utilizando a palavra “criança” tanto no título quanto nas palavras-chave, foram encontrados 152 (cento e cinquenta e dois) registros, sendo 126 (cento e vinte e seis) dissertações de mestrado, 18 (dezoito) teses de doutorado e 08 (oito) dissertações de mestrado profissional. Embora a quantidade seja maior do que quando se utilizou a palavra “infância”, chamou a atenção a quantidade de trabalhos acadêmicos em Programas de Pós-Graduação da área da saúde (enfermagem, psicologia e saúde coletivo), que totalizam 45 (quarenta e cinco) pesquisas. A totalidade dessas pesquisas consideram a criança enquanto fase cronológica da vida, não considerando os aspectos sociohistóricos e culturais.

As teses de doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação são 05 (cinco), sendo que nenhuma delas considera a criança enquanto sujeito de fala, pois as pesquisas partiram do ponto de análise das intuições escolares e de sujeitos na vida adulta, como a família. Em relação às dissertações de mestrado, destaco a pesquisa de Chiste (2012), que

pesquisou a criança negra quilombola em seus processos de constituição identitária a partir das vozes das crianças que moram na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, considerando suas experiências individuais e coletivas. No resumo de seu trabalho acadêmico, a autora esclarece que buscou “olhar a criança como sujeito e ator social nas relações, compreendendo-a como produzida e produtora de história, de cultura”.

Em relação aos jovens, utilizamos os mesmos critérios para realizar a pesquisa no Banco de Dados da Capes. Encontramos 107 (cento e sete) registros de dissertações e teses com a palavra “Juventude” tanto no título quanto nas palavras-chave, sendo 81 (oitenta e uma) dissertações de mestrado, 24 (vinte e quatro) teses de doutorado e apenas duas dissertações de mestrado profissional, que trabalham com a perspectiva de protagonismo juvenil nas ações comunitárias (Barban, 2012) e nas famílias rurais (Fritz, 2012).

Quando a pesquisa utilizou a palavra “jovem” tanto no título quanto nas palavras-chave, foram encontrados 20 (vinte) registros de dissertações e teses. Em relação a essas pesquisas acadêmicas, destaca-se o fato de que a metade delas analisou a juventude em relação à inserção profissional, empregabilidade e inclusão no mundo do trabalho. Utilizando a palavras “jovens”, foram encontrados 222 (duzentos e vinte e dois) registros, sendo 90 (noventa) da área de conhecimento Educação, constando 66 (sessenta e seis) dissertações de mestrado acadêmico e 24 (vinte e quatro) teses de doutorado, sendo que 16 (dezesseis) dessas pesquisas de nível doutorado pesquisaram dentro da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, não desmembrando a juventude da vida adulta.

Esse detalhe em relação às teses de doutorado nos atenta ao trabalho de Sposito (2009), que elaborou o estado da arte sobre juventude, do ano de 1999 a 2006, em uma publicação de dois volumes. No primeiro volume, afirma em nota de rodapé (nota n.º 16, p. 25) que “houve, certamente, um deslocamento dos alunos mais velhos para EJA. Não se observou, no entanto, um crescimento significativo de estudos sobre jovens alunos de cursos de Educação de Adultos”. A autora destaca, ainda, que foi pouco explorado o entendimento da categoria juventude a partir de um ponto de vista relacional (dimensões conflitivas das gerações enquanto fenômeno social, pois alguém é tido como jovem em relação a outro conjunto que o precede e diante de um grupo que o sucede), segurindo pesquisas sobre como os jovens se relacionam o mundo do adulto e sobre delimitações que poderiam ser construídas para a definição da vida adulta.

Ao indicarmos as palavras “juventude” e “escola” no Banco de Dados para serem encontrados os trabalhos acadêmicos que têm essas duas palavras nas palavras-chaves, encontramos 09 (nove) registros. Ao substituímos a palavra “jovem” por “infância”, encontramos 11 (onze) registros, “escola” e “criança” encontramos 13 (treze) registros e “escola” e “jovem” apenas um registro, sendo de uma dissertação em Psicologia Educacional que procurou discutir a percepção do jovem sobre o trabalho. Em relação às tais pesquisas realizados, a dissertação de mestrado profissional de Correa (2011) sintetiza o que vem sendo discutido sobre o jovem no ambiente escolar, obtendo como resultado de sua pesquisa que “as falas dos jovens mostraram que o universo da escola e o contexto juvenil necessitam de ressignificações”.

O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA CRIANÇAS E JOVENS

A grande produção de Sposito (2009) sobre o estado da arte sobre juventude nos alerta que é preciso construirmos um diálogo horizontal com outros pesquisadores, e por isso as publicações que fazem referência sobre crianças e jovens no contexto escolar serão a nossa base de dados para analisarmos o significado da escola para esses sujeitos. Afinal, as produções acadêmicas e as pesquisas realizadas não se constituem apenas de análises subjetivas dos seus pesquisadores, mas também pode ser fontes de dados de estudos científicos.

Podemos questionar se a escola, para crianças na idade em questão, deveria ensinar algo com um teor de fornecimento de informação, ou também o lugar de internalização de princípios fundamentais para o exercício da cidadania e da solidariedade, compreendendo a educação como produção de saber e de conhecimento, elaboração de ideias para, no âmbito de uma produção não-material, produzir a existência humana (Saviani, 2005). Em uma das produções acadêmicas (Perin, 2011), entre as falas das crianças, destaca que se não houvesse a escola, “não gostaria de ficar em casa. Porque em casa eu ficaria sozinho, não tem ninguém - eu ficaria sozinho e não aprenderia nada. Acho que aqui a gente aprende muita coisa boa”, mostrando uma concepção diferente sobre o aprender. Na escola ele afirma que aprende sim, e muita coisa boa. Um colega complementa essa concepção divergente da autora ao afirmar que “de verdade, eu acho chato ficar em casa, no colégio a gente aprende”.

Em relação ao âmbito escolar, destaco as falas das crianças que exaltam que “a escola é legal para conviver. É o lugar dos encontros, fazer amigos, conversar, brincar” e que “na escola a gente encontra os colegas, os amigos. Pode brincar e jogar, não fica sozinho, sem companhia”. O significado que a escola tem para essas crianças se refere ao coletivo, fundamental para uma experiência autêntica. As experiências solitárias não os agrada.

Em relação aos jovens, a dificuldade de encontrar uma produção acadêmica que atendesse à questão do significado da escola corrobora com a afirmação de Sposito (2009, p.21) sobre a quantidade de estudos que relacionam juventude e trabalho, pois “a imensa maioria dos trabalhos, seja na Sociologia, no Serviço Social ou na Educação, apresentam um panorama geral da crise e das transformações no mundo do trabalho e a defesa da centralidade desta esfera na vida dos indivíduos”. Ao utilizarmos o Banco de Dados da Capes com a combinação das palavras “significado”, “jovem/jovens” e “escola” no campo Resumo, encontramos produção que tratam a relação educação e trabalho, com referência para os programas e projetos governamentais que se dedicam à qualificação e formação desses sujeitos para o campo do trabalho.

Dentre essas produção, destacamos a dissertação de Dias (2011) que tem como sujeito o jovem autor de ato infracional. Ela dialoga com a nossa proposta, pois seis jovens em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida foram entrevistados com o objetivo de discutir o significado que esses jovens atribuem à escola e às suas vivências escolares. Essa identificação de conflito com a lei caracteriza um significado ambivalente em relação à escola, pois ao mesmo tempo em que discrimina e é palco de conflitos com educadores e colegas, também favorece a sociabilidade e as relações de amizade, segundo a

autora. A idade dos jovens varia entre 15 e 18 anos e, para Dias (2011, p.113), “segundo os participantes, estudar e ir à escola estão muito relacionados ao futuro, ao ser alguém na vida”.

Todas as falas sobre a importância da escola em suas vidas evidencia que, ao racionalizarem o papel do processo de escolarização, os jovens relacionam com o ser adulto. Eles se livrariam do valor negativo da juventude ao entrarem no mundo do trabalho ou nos estudos posteriores sendo, enfim, adulto. Esse seria o lugar do equilíbrio e da autonomia: “Aprendê a lê, a escrevê, arrumá um trabalho, sê alguém na vida”; “Porque não arruma um serviço sem estudo, não arruma um trabalho sem estudo... não compra um carro sem estudo, não tem como tirar carta... não tem como fazer nada sem estudo! Estudo e dinheiro é tudo!”; e “eu vou falar que a escola é a melhor coisa, né que acontece no mundo da gente, porque sem escola você não arruma serviço, sem escola você não é um cidadão completo, sem escola as pessoas olham pra você de uma outra forma”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura das duas produções acadêmicas trouxe uma reflexão importante sobre como crianças e jovens são colocados à margem da sociedade, ora ainda não considerados parte do coletivo, ora excluídos por não atenderem às exigências sociais de obediência e disciplina. Essas exclusões evidenciam que os sujeitos não são importantes se esses não dialogam com a estrutura social imposta pela sociedade moderna e pelo mundo do trabalho. A escola estaria a serviço de uma estrutura (considerada fixa e pré-estabelecida), e não dos sujeitos.

Acontece que a identificação de estruturas no âmbito social tende a construir uma sociedade, uma macro-estrutura social, sem o ator. Nesta perspectiva, são as estruturas responsáveis pelos fenômenos sociais e não os homens. A estrutura pode, finalmente, aparecer como o único que realmente existe; os atores tornam-se desta maneira meros derivados (Brüseke, 2002, p.292).

Destacamos que para esses sujeitos é necessário um resgate da valorização da experiência autêntica, da plenitude, da existência humana. Tanto crianças quanto jovens significam a escola enquanto um lugar de coletivo, sendo esta a única opção. Fora da escola se sentem sozinhos. Em relação aos jovens, há algo que os unifica na escola: as regras a serem obedecidas, a disciplina que deve ser atendida. Se não há o respeito às regras, a exclusão é a resposta mais dada.

Como colocou Benjamin (1993, p.94), “os adultos nunca elevam os olhos para o grandioso e para plenitude de sentido, sua experiência se converte em evangelho de filisteu, se fazendo porta-vozes da trivialidade da vida”. Interessante notarmos que a questão está na proposição da vida adulta como o fim, a necessidade de adaptação da infância e da juventude para a razão transformada em *práxis* racional ou trabalho, retirando a oportunidade da experiência de crianças e jovens de viverem o seu tempo, naquele momento e naquele lugar.

REFERÊNCIAS

- BARBAN, Airton Valentim. A juventude nas ações comunitárias: limites e possibilidades da participação cidadã e do protagonismo juvenil no programa PROJOVEM Urbano de Belo Horizonte Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento. Centro Universitário UNA, 2011.
- BENJAMIN, Walter. “Experiencia”. In: *La Metafísica de la Juventud*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.
- _____. Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.
- _____. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BRANDAO, Nagila de Moura. Infância e cidadania: o que dizem as crianças? Mestrado Acadêmico em Educação. Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.
- BRÜSEKE, Franz Josef. A descoberta da contingência pela teoria social. *Revista Soc. estado.*, vol.17, no.2. Brasília, 2002.
- CASTRO, Lucia Rabello. Infância e adolescência na cultura do consumo. Rio de Janeiro: Nau, 1998.
- _____. Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- _____. O futuro da infância e outros escritos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.
- CHISTE, Tania Mota. Aqui é minha raiz: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatiba/ES. Mestrado Acadêmico em Educação. Biblioteca Da UFES, 2012.
- CORREA, Dejanira Lieta. A adolescência e o des-prazer do saber escolar. Mestrado Profissional em Teologia. Escola Superior de Teologia, 2011.
- DIAS, Aline Favaro. O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. Mestrado Acadêmico em Educação. Biblioteca Digital de teses e dissertações – BCO/UFSCAR, 2011.
- FRITZ, Nilton Luiz. Juventude rural e sucessão familiar: o desafio da pedagogia da alternância nas casas familiares rurais. Mestrado Profissional em Políticas Públicas. BCE UEM, 2012.
- KOHAN, Walter. (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. Escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. In: BRASIL, Ministério da Educação. Salto para o futuro - O corpo na escola. Ano XVIII, n. 04, abr. 2008.
- _____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. (orgs.) Estudos da Infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATOS, Olegária. Tempo sem experiência. CPFLCultural, 6 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.cpflcultura.com.br/integra-tempo-sem-experiencia-olgaria-matos>>. Acesso em: 16 jul. de 2015.

PERIN, Sonimara. Com a palavra, a criança: falas, pensamentos e sentimentos sobre a escola pública. Mestrado Acadêmico em Serviço Social. Biblioteca. Biblioteca da PUC/SP, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. Educação em Revista, v.28, n.01. Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Simone Leite da. Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças. Mestrado Acadêmico em Educação. Biblioteca Central Zila Mamede, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). vol. 1. Belo Horizonte, MG: 2009.

VIOLENCIAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ: DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Theresa Raquel Borges de Miranda
Universidade de Brasília (UNB), Brasil.
theresa.borges@gmail.com

Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco
Universidade de Brasília (UNB), Brasil.

O presente texto foi construído como parte do projeto de pesquisa de mestrado desenvolvido pela primeira autora, sob a orientação da segunda. Desse modo, não se constitui enquanto pesquisa empírica nem tão pouco possui a pretensão de contribuir com resultados. Tem, entretanto, por objetivo, discutir o fenômeno violência escolar e trazer as contribuições da perspectiva dialógica em psicologia para a compreensão desse fenômeno e para as práticas educativas.

Para tal, é importante destacar o papel da escola na formação do indivíduo e cidadão. As instituições escola e família são responsáveis por transmitir às crianças os conhecimentos e valores culturais desde os primeiros anos de vida. A família é a primeira instituição mediadora entre o indivíduo e o social, desempenhando um papel fundamental nos processos de socialização de crianças e adolescentes. Portanto, é base da constituição do indivíduo e de seu desenvolvimento (DESSEN; POLÔNIA, 2007). A escola também desempenha papel fundamental no processo de socialização de crianças e adolescentes porque se configura como espaço de interação social ampla, contínua, complexa e multicultural no qual a criança realiza trocas materiais e simbólicas. Ou seja, é um microsistema social destinado à aprendizagem e à convivência (DESSEN ; POLÔNIA, 2007) proporcionando o desenvolvimento global por meio de recursos físicos, psicológicos, sociais e culturais disponíveis. (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Dentro desses espaços de convívio, a comunicação entre as pessoas fortalece o desenvolvimento de um discurso individual próprio e compartilhado, baseado em significados sociais e no sentido pessoal, o que possibilita o processo de configuração da identidade social (ORTEGA; DEL REY, 2002) e do sentido de self que, em nossa perspectiva, se apresenta como dialógico (HERMANS, 2001). Por ser o espaço de relações sociais e pessoais, a escola vem se tornando, também, palco de interações violentas. Em razão do aumento de várias modalidades de violência, há a sensação de que as escolas deixaram de ser um ambiente seguro (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Mas há de fato um aumento da violência? De que tipo de violência?

Um estudo realizado por Nesello et al. (2014) considerou pesquisas quantitativas sobre violência escolar publicadas até março de 2013 com o objetivo de identificar e dimensionar fatores ligados à violência escolar no Brasil. O estudo aponta questões interessantes como a violência psicológica, que é abordada por mais da metade das pesquisas encontradas. Entretanto,

os autores salientam o número reduzido de estudos quantitativos publicados nesta direção, e compreendem que um dos possíveis motivos para isto é a dificuldade em estabelecer um consenso sobre a definição de violência escolar e, por consequência, em sistematizar os dados.

Não há consenso porque a violência é um fenômeno complexo, controverso e com diversas possibilidades de sentido. Diversos autores vêm considerando a amplitude e as diferentes características que o fenômeno “violência escolar” pode ter. Abramovay e Rua (2002), por exemplo, consideram a violência como algo abrangente, que não diz apenas sobre o ato físico violento, mas também sobre as condições socioculturais e simbólicas. Assim, considera que a violência escolar não pode ser reduzida à violência juvenil, pois é mais ampla e ocorre na “intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola, família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status econômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões)” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.14). A nosso ver, no entanto, todos estes fatores são intrinsecamente relacionados, e não podem ser considerados como variáveis independentes. Precisam ser analisados e compreendidos em levando em conta a rede de conexões que se tece entre os níveis micro, meso e macro dos contextos socioculturais em interação com as pessoas em desenvolvimento (Branco, 2009).

Minayo e Souza (1998, p. 514) consideraram a dimensão temporal e espacial do conceito. Para as autoras, a

violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, noções que ocasionam a morte de outros seres humanos ou afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual. Na verdade, só se pode falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas.

Inferre-se dessas concepções que a violência não é um conceito homogêneo, de fácil definição, mas que tem relação estrita com as características históricas, temporais, sociais, psicológicas e culturais do fenômeno estudado (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BISPO; LIMA, 2014; DEBARBIEUX, 2001; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; MINAYO; SOUZA, 1998; ORTEGA; DEL REY, 2002). Desta forma, não são fatos passíveis de simples categorização, pelo contrário, para que se possa melhor compreender tais momentos é necessário analisar seu desenvolvimento a partir da ecologia das relações.

Segundo Debarbieux (2001), deve-se tomar cuidado com a visão inflacionista da violência que tenta abranger agressões físicas, o racket¹, o vandalismo, as incivilidades, etc. Ao mesmo tempo em que é importante reconhecer as violências, unificar essas diversidades em uma categoria geral é ignorar as características de cada caso e contribuir para a perpetuação de uma violência sistêmica. Definir violência na escola é, na verdade, mostrar como ela é socialmente construída e como se amplia a ponto de se tornar uma representação social. Ou seja, deve-se considerar a violência segundo a sua construção e reconstrução social sendo, portanto, variável segundo o contexto, a história ou a situação social (DEBARBIEUX, 2001).

¹ Extorsão praticada por um aluno mais forte sobre um aluno mais fraco.

O tema “Violência nas Escolas” surgiu apenas nos anos 80, quando teve início o processo de democratização no Brasil (BISPO; LIMA, 2014; CHRISPINO; SANTOS, 2011; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2001), e houve maior abertura para falar em qualidade de vida das populações periféricas, ampliando o acesso aos serviços estatais, o que acabou evidenciando a questão da violência.

Apesar do processo democrático e da emergência do tema, não surgiram políticas públicas federais para o combate ou prevenção a violência até o ano 2000, quando o Ministério da Justiça desenvolveu o Programa Paz nas Escolas em 14 estados Brasileiros (GONÇALVES; SPOSITO, 2002). É possível que a adoção de medidas pela Justiça esteja atrelada ao forte enfoque da mídia nas questões de segurança e ao crescente envolvimento de jovens em contextos de infração, o que acabou por suprimir algumas iniciativas e políticas desenvolvidas em estados e municípios com foco na educação e nos direitos humanos² (GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2001).

O mesmo acontecia na França, quando se começou a discutir o papel da escola na construção da personalidade, o tema da segurança, superestimado pela mídia, também se sobrepôs à educação (DEBARBIEUX, 2001). O processo histórico e social de discussão e construção do objeto violência escolar aconteceu de forma semelhante nos dois países. A diferença está no fato de que, até o fim da década de 90, as pesquisas realizadas no Brasil ainda eram feitas por organizações não governamentais. Ao fim deste período, com a mudança do padrão da violência observada de vandalismo para relações interpessoais, o interesse na pauta da violência com foco nas relações aumentou, mas ainda era pequeno o apoio governamental (GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2001).

Na França, em 1994, após a publicação de alguns relatórios oficiais com dados quantitativos, o governo passou a demonstrar interesse com relação à violência escolar e realizou uma chamada para pesquisa. A seleção foi realizada por dois ministérios, um ligado à educação e o outro à segurança, o que traz evidências de que a violência escolar ainda era percebida enquanto questão de segurança. Ainda assim, as pesquisas realizadas pelo Estado contribuíram para a transformação do tema “violência escolar” de objeto construído socialmente para objeto de pesquisa (DEBARBIEUX, 2001).

Pensar no processo histórico de construção do objeto na França é interessante aqui porque pode ter contribuído para o direcionamento do foco de pesquisa sobre violência, naquele país, em dois temas que aqui são considerados de grande importância, quais sejam: o da vitimização, que aparecia no Brasil de forma insipiente ao final dos anos 90 (SPOSITO, 2001) e trazia a violência sob o olhar da vítima (DEBARBIEUX, 2001); e o das incivildades, tema muito abordado nas pesquisas francesas e que ajudou a superar o discurso da segurança pública (DEBARBIEUX, 2001; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2001).

Segundo Debarbieux (2001), ao ouvir a vítima, a abordagem da violência passa por uma inversão epistemológica, pois a violência passa a ser categorizada segundo as experiências dos atores sociais. Por atores sociais, entende-se: aqueles que sofrem, operam ou são

² Gonçalves e Sposito (2002) pesquisam políticas adotadas em três cidades (Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre) entre os anos 80 e 2000, e demonstram como as publicações midiáticas interferiram em cada uma.

testemunhas da violência. Deste modo, as pesquisas não se restringiam apenas ao olhar do agressor e começavam a dar voz às vítimas (DEBARBIEUX, 2001), possibilitando a percepção intersubjetiva da violência.

Este novo viés sugere também que a violência não pode ser considerada apenas nos termos do código penal, mas também por pequenas violências cotidianas que não podem ser tratadas no âmbito do poder público ou virar “questão de polícia” (DEBARBIEUX, 2001; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; ORTEGA; DEL REY, 2002). Debarbieux (2001) se refere a essas pequenas delinquências como “incivilidades” e ressalta que o conceito não deve ser confundido com má educação ou com o “não civilizado”, evitando estereótipos ou preconceitos. É, porém, um conflito entre civilidades que defendem seus valores, suas crenças.

São as microvitimizações que, em geral não entram nas estatísticas da violência e não sofrem intervenções, causam de fato a sensação de insegurança e impactam negativamente no clima dos estabelecimentos escolares (DEBARBIEUX, 2001). O que pode resultar em um grande ciclo de (re)produção da violência quando não considerados como atribuições a serem trabalhadas pela escola.

Salgado e Ferreira (2012) chamaram atenção para o efeito paradoxal da globalização, que gera aproximação entre as culturas ao mesmo tempo em que favorece os conflitos em razão das diferenças entre elas. Pode-se compreender da mesma forma o momento de democratização da escola que, advinda de um processo de construção burguesa, passa a enfrentar a cultura das classes mais pobres, propiciando um espaço para conflitos de todas as formas.

Todavia, é importante considerar que o conflito é um fator inerente às relações, porque somos indivíduos sociais. Autores que discutem a educação para a paz, partem do pressuposto de que o conflito é mola propulsora de desenvolvimento e sempre existirá (BRANCO, 2009; RENGIFO-HERRERA, 2012), mas as formas como esses conflitos são geridos podem ter diferentes resultados dentro das quais a paz é uma possibilidade. A convivência pacífica requer o reconhecimento do outro de três formas: saber colocar-se no lugar do outro, reconhecer suas diferenças e compreender quais as condições que geram a diferença (SALGADO; FERREIRA, 2012). O preconceito, por exemplo, como forma de violência, é caracterizado pela exclusão do outro em razão da diferença (BRANCO; FREIRE; GONZALEZ, 2012).

Como descrito anteriormente, a violência é um fenômeno complexo, que está intrinsecamente relacionado com o contexto de produção simbólica no qual está inserido e, assim, inclui a participação de diversos fatores sociais, culturais, psicológicos, ideológicos que se materializam na relação entre o “eu” e o “outro”, na tentativa de supressão de uma das partes (BRANCO; FREIRE; GONZALEZ, 2012; SALGADO; FERREIRA, 2012). Por se constituir de forma tão diversa, pode ser nomeada de diferentes formas, dando foco a um dos fatores que caracterizam o fenômeno. Assim, a violência escolar pode ser também simbólica, física, psicológica, se vestir de preconceito ou de bullying. Acima de tudo, não se deve perder de vista as características próprias do contexto cultural e do momento histórico em que se insere, para não desviar o foco do significado das dinâmicas relacionais que produzem a

violência, analisando-as sob perspectivas que limitam sua compreensão.

Nesse sentido, a perspectiva dialógica é de extrema importância, e permeia tudo o que foi dito até agora, pois coloca a relação intersubjetiva em evidência, assumindo que todos os processos humanos têm base relacional (SALGADO; FERREIRA, 2012; VALSINER, 2014; VYGOTSKY, 1999). Desse modo, o desenvolvimento do componente psíquico está fundamentado nas relações, o que implica dizer que o eu é interdependente do outro (BRANCO; FREIRE; GONZALEZ, 2012; SALGADO; FERREIRA, 2012).

Foi a partir da diferenciação de conceitos como problemas de convivência, conflitos interpessoais e violência escolar que Ortega e Del Rey (2002) desenvolveram o trabalho “Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência”, no qual ressaltam a importância de utilizar estratégias de educar para a convivência. Segundo as autoras “se o que buscamos é só o rendimento acadêmico e se não prestamos atenção ao desenvolvimento social, não temos razão para nos queixar da escassa riqueza ou até da pobreza do comportamento e das atitudes dos(as) alunos(as)” (p. 43).

Nessa mesma direção, Branco, Manzini e Palmieri (2012) discutiram o conceito de cooperação relacionado à promoção de uma cultura de paz, dando ênfase às experiências de comunicação e metacomunicação entre crianças e adultos. Sob a perspectiva teórica da psicologia sociocultural construtivista, as autoras problematizam as sugestões sociais no sentido da competição e o individualismo que perpassam as práticas dos professores, as quais não contribuem para o desenvolvimento de princípios democráticos, de solidariedade e de respeito às diferenças. As metodologias de ensino que promovem a cooperação, pelo contrário, propiciam o desenvolvimento subjetivo e cognitivo da criança, além de reforçar valores de uma convivência cidadã (BRANCO; MANZINI; PALMIERI, 2012).

Ortega e Del Rey (2002) também propõem alguns indicadores que auxiliam no estabelecimento de outras formas de convívio: a necessidade de um senso de pertencimento à comunidade; a existência de regras claras e estrutura democrática; a noção de que a escola reflete tensões externas; o diálogo como forma de quebrar a “lei do silêncio”, que existe nas organizações criminosas; a alfabetização emocional, afetiva e social, entre outras.

Assim, trabalhar a convivência cotidianamente não é o mesmo que trabalhar o tema “convivência” em ações pontuais ou informativas, e sim garantir sua prática diária por meio da cooperação, do diálogo, da confrontação crítica e respeitosa de ideias (ORTEGA; DEL REY, 2002). O importante é criar formas de promover a negociação construtiva dos vários tipos de conflito, a fim de possibilitar novas direções para a sua resolução que não sejam destrutivas, de maneira a coconstruir uma cultura de paz no espaço escolar.

Por sua vez, Chrispino e Santos (2011) produzem algumas técnicas que auxiliam no trabalho das questões, que funcionam como intervenções que preparam os estudantes para escolhas subsequentes e, por isso, servem como métodos de prevenção à violência na escola. Para os autores, a escola pacífica acontece quando a mediação de conflito passa a ser parte da cultura escolar, auxiliando na sua resolução e interpretação com respeito às suas partes. Assim, ressaltam a importância de criar um ambiente cooperativo e sugerem formas de lidar

com os conflitos que abarcam desde o enfoque no currículo até as práticas de ensino-aprendizagem. Consideram que a violência aumenta quando a escola passou a ser acessível a toda população, e estava despreparada para lidar com as questões de diferenças de valores, culturas e origens. No entanto, sabemos que o conflito sempre esteve presente nas salas de aula, uma vez que é parte integrante das relações humanas, o que exige melhor investigar suas diferentes modalidades e construir estratégias para a sua resolução pacífica.

Dessa forma, Silva e Salles (2010) apresentam informações compatíveis com as de Ortega e Del Rey (2002) e Chrispino e Santos (2011) quando demonstram a necessidade de perceber e intervir nas diversas modalidades de violência escolar de forma sistêmica, considerando a complexidade do fenômeno, que depende das condições internas e externas à escola. Por isso, para diminuir ou prevenir a violência, não se pode usar estratégias deterministas, ou fechadas no sentido de sempre garantirem determinados resultados. A complexidade do fenômeno exige, assim, uma análise profunda e detalhada de todo o conjunto de fatores, e as sugestões decorrentes devem ser flexíveis e adaptadas a cada situação específica.

Em termos gerais, entretanto, é clara a necessidade da prática democrática e do diálogo no ambiente escolar como formas de possibilitar a relação construtiva entre os sujeitos (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BISPO; LIMA, 2014; BRANCO; FREIRE; GONZALEZ, 2012; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; MINAYO; CONSTANTINO, 2012; ORTEGA; DEL REY, 2002; SPOSITO, 2001).

Silva e Salles (2010) consideraram a importância das relações democráticas, porém, salientaram que essas não abarcam a complexidade da violência escolar. Os autores analisam alguns aspectos que corroboram com a violência e deveriam ser considerados nos programas de prevenção: a deslegitimação da escola como garantia de mobilidade de classes; a relação entre o clima escolar e o contexto familiar; a gestão democrática que deve envolver todos os participantes do espaço escolar a fim de prevenir a violência institucional e as violências estruturais; a consideração da subcultura adolescente e juvenil.

Para Bispo e Lima (2014), em acordo com Foucault, a disciplina escolar, como forma de poder e de autoridade, funciona como mecanismo de docilização de corpos, e tem por objetivo de transformar o indivíduo em produtivo e obediente. Sendo assim, a transgressão de alguns alunos, que muitas vezes pode ser interpretada como violência, podem surgir como estratégia de resistência, o que contribui para a transformação da instituição, abrindo espaço para processos democráticos, e descaracterizando as ações como exemplos de delinquência. Mas ações individuais podem ser consideradas violentas no confronto com as regras que exigem conformidade e obediência, mediante a constante vigilância e punição. Os autores querem, com isso, chamar atenção para a relação entre violência e disciplina, assim como para a prática democrática como forma de quebrar mecanismos disciplinares de poder e assim, reduzir os níveis de violência.

Neste mesmo sentido, Debarbieux (2001) afirma que a democratização do ensino por si só não teve como consequência a democratização da escola. Aumentar a quantidade de vagas não torna a escola acessível de fato às classes mais pobres da sociedade já que isso não quer dizer que a

escola de adaptará a esse novo público. Ou seja, o aumento de vagas não implicou na reestruturação das instituições educativas no sentido de torná-las verdadeiramente democráticas.

Embora se baseiem em outro referencial teórico, é possível concordar com Bispo e Lima (2014) quando estes afirmam que o processo democrático como espaço de emergência do sujeito psicológico. A Psicologia Cultural (BRUNER, 1990; VALSINER, 2012) compreende o sujeito como indivíduo ativo no processo de construção e reconstrução de si e da própria realidade em que se insere. Empoderar o sujeito enquanto participante da estrutura e do funcionamento da instituição social seria possibilitar a relação saudável do indivíduo com o contexto de produção simbólica que, neste caso, é a escola (GONZALEZ REY, 2005).

Pode-se perceber que ao considerar os sujeitos, a diversidade, e a dinamicidade dos processos sociais, discutir violência escolar exige problematizar as práticas, crenças e valores que permeiam as relações escolares, que são estruturantes da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e adolescentes nesses espaços. Assim, há a necessidade de novas produções que aprofundem o estudo da constituição da violência nas inter-relações entre os vários níveis em que ela se manifesta: macro, meso e microgenético, compreendendo esta como processo e produto contextualizado da constituição simbólica das relações sociais que se dão nos diferentes níveis. No nível microgenético do aqui-e-agora do tempo irreversível, é possível identificar as ações específicas e a coconstrução dos significados que ocorrem ao longo dos processos de comunicação e metacomunicação entre as pessoas. Desta forma, torna-se possível estabelecer estratégias de enfrentamento e prevenção à violência que desenvolvam a relação saudável entre o “eu” e o “outro”, sejam estes adultos, crianças, adolescentes, instituições, como no caso das relações entre escola e família. A educação para a paz deve, portanto, extrapolar os limites dos conteúdos formais e possibilitar vivências relacionais que valorizem e respeitem a diversidade do ser humano, tornando a experiência do conflito uma oportunidade desencadeadora de novas possibilidades de constituição de si, e de construção de uma sociedade democrática, menos violenta e mais pacífica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. *Violências nas Escolas*. Brasília: Unesco, 2002.
- BISPO, F.S.; LIMA, N.L. Violência no contexto escolar: Uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, v. 30, n.2, p.161-180, 2014. doi: 10.1590/S0102-46982014000200008
- BRANCO, A. U. Why dualities better fit the study of complex phenomena than dichotomies. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, v. 43, p. 350-355, 2009.
- BRANCO, A. M. C. U. A.; FREIRE, S. F. de C. D.; GONZÁLEZ, A. M. B. Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. In: A. M. Branco & M. C. S. L. de Oliveira (Org.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*, 2012. p.21-51.
- BRANCO, A. M. C. U. A; MANZINI, R. G. P.; PALMIERI, M. W. A. R. Cooperação e

- promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. In: A. M. Branco; M. C. S. L. de Oliveira (Org.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*, 2012. p. 95-121.
- BRUNER, J. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- CHRISPINO, A.; SANTOS, T. C. (2011) Política de Ensino para a prevenção da violência: Técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas*, v.19, n.70, p. 57- 80, 2011.
- DEBARBIEUX, E. A violência na escola Francesa: 30 anos de construção social do objeto). *Educação e Pesquisa*, v. 27, n.1, p. 163-193, 2001.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia* , v. 17, n.36, p. 21-32, 2007.
- GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M.P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, 101-138, 2002.
- GONZALEZ REY, F. L. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HERMANS, H. J. M. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology*, September, v. 7, n. 3, P. 243-281, 2001.
- MINAYO, M. C. de S.; CONSTANTINO, P. Visão Ecológica do Homicídio. *Ciência e Saúde Coletiva*, v.17, n.12, p. 3269-3278, 2012.
- MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. Violência e Saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde* , v.4, n.3, p. 513-531, 1998.
- NESELLO F. et al. Características da Violência escolar no Brasil: Revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira Saúde Materno Infantil*, v. 14, n.2, p.119-136, 2014. doi: 10.1590/S1519-38292014000200002
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Estratégias Educativas para a prevenção à Violência*; Tradução Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO,UCB, 2002.
- Rengifo, F. The semiotic construction of values of violence in the Colombian context. In: Branco, A., & Valsiner, J.(Eds). *Cultural Psychology*. Charlotte: IAP, 2012.
- SALGADO, J. M. de C. F.; FERREIRA, T. B. S. Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In Branco, A. M. C. U. A; Oliveira, M. C. S. L. de (Org.) *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, p. 51-65, 2002.
- SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. A violência na Escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, n.2, p. 217-232, Editora UFPR, 2011.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, n.27, p. 87-103, 2001.
- VALSINER, J. *Fundamentos da Psicologia Cultural : Mundos da mente, mundos da vida...* (A. C. Bastos, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.