



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO - UNIRIO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS-CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EXPECTATIVAS: O QUE OS JOVENS DESEJAM
PARA O FUTURO PRÓXIMO?**

JANAÍNA DE AZEVEDO CORENZA

**RIO DE JANEIRO
OUTUBRO
2006**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO - UNIRIO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS-CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EXPECTATIVAS: O QUE OS JOVENS DESEJAM
PARA O FUTURO PRÓXIMO?**

JANAÍNA DE AZEVEDO CORENZA

ORIENTADORA: Prof^a Dr. Lúcia de Mello e Souza Lehmann.

**RIO DE JANEIRO
OUTUBRO
2006**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO - UNIRIO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS-CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EXPECTATIVAS: O QUE OS JOVENS DESEJAM
PARA O FUTURO PRÓXIMO?**

AUTORA: JANAINA DE AZEVEDO CORENZA

ORIENTADORA: Prof^a Dr.^aLúcia de Mello e Souza Lehmann.

Aprovada por:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a.Lúcia de Mello e Souza Lehmann— UNIRIO
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a.Cristina Lúcia Maia Coelho - UFF

Prof^a . Dr^a.Guaracira Gouvêa de Sousa— UNIRIO

RIO DE JANEIRO
OUTUBRO
2006

Ao meu amado marido, sempre presente,
sempre pronto a colaborar com as dúvidas, questões e soluções.

À minha pequena amada *Lavinia*, que fez parte desta história à sua maneira.

Aos meus queridos amigos, alegres, confidentes!

Aos meus pais e ao meu irmão Roberto, que mesmo sem terem compreensão do
valor deste estudo, me ajudaram com incentivo e carinho.

Agradecimentos

À Prof.^a Dr.^a Lúcia de Mello e Souza pela orientação, carinho e dedicação ao trabalho. Às Prof.^a Dr.^a Cristina Lúcia Maia Coelho, Guaracira Gouvêa de Sousa e Prof. Dr. Diógenes Pinheiro, membros da banca de qualificação e defesa pelas sugestões e ricas contribuições.

À orientadora educacional Prof.^a Cermaênia e ao professor Marcelo que prontamente realizaram as entrevistas e se mostraram dispostos a colaborar de forma veemente.

Ao grupo de jovens que muito colaborou com o estudo colocando-se à minha disposição para as conversas e bate-papos em um dos momentos mais livres que tem na escola: o recreio.

Resumo

CORENZA, Janaína de Azevedo. Expectativas: o que os jovens desejam para o futuro próximo? Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar as expectativas quanto ao futuro dos jovens que cursam o último ano do ensino médio. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo envolvendo os alunos do último ano do ensino Médio do ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro). O procedimento metodológico do estudo foi permeado por uma diversidade de abordagens: aplicação de questionários, entrevistas e observações dos mais variados momentos escolares dos jovens. Apoiados nos objetivos do estudo e nas informações e dados obtidos foram estabelecidos eixos norteadores para a organização, análise e reflexão dos resultados. Entre os aspectos encontrados durante a pesquisa é focalizado pelos jovens, a difícil tarefa de escolher os rumos a seguir após a conclusão do ensino médio, ganhando destaque o ingresso no curso superior através do concurso vestibular, e as dificuldades a serem enfrentadas para a inserção no mundo do trabalho. Os jovens consideram que o conhecimento adquirido na escola não contribui na vida cotidiana e a valorização do diploma é associada a uma exigência social e não efetivamente a um saber significativo para a vida futura, constituindo-se uma das principais contradições encontrada no estudo. Como sugestão, foi destacado que a escola e o poder público tomem, como uma de suas responsabilidades, o investimento em mecanismos que promovam o fortalecimento do capital social dos jovens. A promoção de debates sobre o ensino superior e o mundo do trabalho no interior das escolas de ensino médio, com profissionais de áreas distintas viabilizando o diálogo e a troca entre os jovens, também aparece como sugestão de trabalho a ser desenvolvido. A busca pela valorização do jovem, o respeito a sua autonomia, o estímulo à participação cidadã juvenil por intermédio de discussões sobre diversos temas que perpassam a juventude e a contemporaneidade nas escolas - embasadas na experiência e na linguagem dos jovens - foram um dos caminhos aqui apontados para que as expectativas de futuro dos jovens possam ser mais seguras e menos nebulosas.

ABSTRACT

CORENZA, Janaína de Azevedo. Expectativas: o que os jovens desejam para o futuro próximo? Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

This paper has as purpose identify and analyze the expectations of those senior students (last year students) in High School. A field research has been developed, involving the students from ISERJ's (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) High School. Study methodological procedure has been influenced by a variety of approaches: questionnaire submission, interviews and notes of various moments of the students at school. By having support on studies, information and all data gathered, guiding rules have been set to provide the organization, analysis and reflection on the results obtained. Among the aspects on the research, one that is highlighted by the senior students is that of getting on in life, after having graduated from high school. In focus is the entrance at college through the admission tests (vestibular), the difficulties to be faced in order to enter the work field. The youngsters consider that knowledge achieved during their school years has not contributed in their everyday living and a diploma valorization is associated to a social demand not effectively to a significant knowledge for the future life, what consists in one of the main contradictions in the studies. As a suggestion, it has been saliented that school and public power assume as one of their responsibilities, the investment in mechanisms that promote the youth social capital empowerment. The promotion of debates about college education and teaching, as well as the work field inside high schools, with professionals from diverse areas, providing the dialogue between the youngs and them, has also been mentioned as a way of work to be developed. The pursue for the youngs valorization, the respect for their autonomy, the incentive for juvenile participative citizenship, through discussions on different subjects that overpass the youth and contemporaneity in the schools – based on youngsters' language and experience – was also one of the ways suggested to assert that youngsters future expectations be safer and less cloudy.

Sumário

Apresentação	9
Capítulo I - Juventude	
1.1 História e memória.....	20
1.2 Questões do contemporâneo: provocando debates.....	32
Capítulo II - Juventude e Educação	
2.1 A juventude e o ISEJ: revendo perfis.....	44
2.2 Qual escola? Qual ensino médio?.....	50
Capítulo III - O que interessa ao jovem?	
3.1 Dialogando com os eixos norteadores da pesquisa	76
3.2 Ditos e feitos jovens.....	106
Capítulo IV –A Juventude em pauta: Considerações finais	
4.1 Quais possibilidades?.....	119
Referências.....	134
Anexos	139
1 - Questionário aplicado aos jovens.....	140
2 - Roteiro de entrevista com os jovens.....	143
3 -Roteiro de entrevista com a orientadora educacional	146
4 -Quadro Eixos Norteadores da Pesquisa.....	148

APRESENTAÇÃO

“Quem trata com a juventude deve aprender a ser jovem.”

(Cecília Meireles)

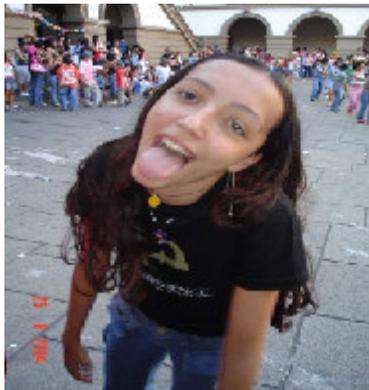


Foto 1: Jovem durante a festa junina realizada no ISERJ

A importância de estudar a temática “Juventude” se torna evidente quando constatamos os dados do Censo Demográfico de 2000¹. Estes dados revelam que a população jovem no Brasil é composta de quase 34 milhões, número que, por si só, justifica de forma incontestável a necessidade de haver mais debates, mais políticas, mais discussões, mais pesquisas sobre e com os jovens, pois eles constituem uma geração com necessidades no presente.

Este estudo iniciou-se a partir do interesse em investigar as expectativas dos jovens, após a realização do trabalho desenvolvido no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ISERJ. Lá constantemente ouvíamos os relatos dos jovens, suas preocupações e expectativas de futuro próximo. Eles precisavam de espaço para discutir, debater, expor e trocar idéias e conhecimentos. Começamos a perceber que eram utilizados poucos espaços, não somente na escola, mas também em outros locais, como, por exemplo, nos meios de comunicação, para

¹ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acessado em 22/06/06.

discussão a respeito das expectativas juvenis. O que buscavam estes jovens na escola? Jovens cujos pais, em sua maioria, não tiveram oportunidade para dar continuidade a sua escolarização e justificavam a má qualidade de vida pela “falta de estudo”.

Ainda que os dados não sejam generalizáveis para todas as juventudes da cidade do Rio de Janeiro, já que foram coletados a partir de um grupo de alunos do terceiro ano do ensino médio do ISERJ, consideramos ser possível compreender, na sua singularidade, os elementos essenciais que compõem a realidade mais ampla.

O **trabalho de campo** foi realizado entre junho e setembro do ano de 2005 e teve traçado o seguinte **objetivo geral**:

- Investigar e analisar as expectativas dos jovens e suas escolhas em relação ao término do ensino médio.

Em relação aos **objetivos específicos** buscamos:

- Investigar e analisar como os jovens se percebem em relação a algumas questões contemporâneas: aparência e imagem, lazer, violência e consumo.
- Investigar e analisar como os jovens percebem a escola e as contribuições que ela tem e/ou poderia ter em suas vidas;
- Investigar e analisar as possibilidades que os jovens pensam ter em relação ao seu futuro.

Levando em consideração a dinâmica jovem - ou seja, o grupo pesquisado, optamos por utilizar procedimentos metodológicos permeados por uma diversidade de abordagens.

Mas quem são nossos jovens brasileiros?

De acordo com o Censo Demográfico de 2000, cerca de 20% da população brasileira tinha entre 15 e 24 anos de idade, sendo que 17 milhões (50%) eram mulheres e 17 milhões eram homens (50%). Em relação à cor ou à raça 17 milhões (50%) eram brancos; 16,5 milhões (48%) eram negros e outros 2% eram indígenas ou de cor/raça amarela ou não declararam.

Dos 33,4 milhões de jovens², em 2002, apenas 16,2 milhões estavam freqüentando a escola, destes, 7 milhões (43,2%) estavam cursando o ensino médio regular; 337 mil (2%) estavam cursando o supletivo do ensino médio e 2,3 milhões (14%) estavam no ensino superior.

No que tange ao mercado de trabalho, os números revelam que, segundo a PNAD, em 2002, 17,2 milhões (52%) de jovens estavam ocupados; 3,8 milhões (11%) estavam desempregados. Destes, 2 milhões (53%) eram mulheres. As maiores taxas de desemprego foram encontradas nas regiões metropolitanas.

Nossa avaliação dos dados acima é de preocupação, pois 20% da população brasileira, em 2000, era constituída de jovens, e deste, aproximadamente 48% estavam em salas de aula. Desses 48%, só 14% cursavam o ensino superior. Além disso, a maior taxa de desemprego se concentrava nas áreas metropolitanas, onde viviam 10,5 milhões de jovens.

² Fonte: IBGE. PNAD 2002 (microdados). Esta fonte não pesquisa moradores da área rural dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima.

Tais observações tornam-se relevantes, quando acrescentadas, a um ambiente de maior desigualdade social existente nas áreas metropolitanas, o que em nossa análise, pode vir influenciar nas expectativas dos jovens com relação, ao seu presente e também ao seu futuro.

Consideramos também que os índices acima expostos mostram que é necessário haver mais propostas de ações para a juventude brasileira, na medida em que esta população precisa se formar cultural e fisicamente, desenvolver valores éticos e espírito crítico, bem como ter assegurado os meios de subsistência por meio de redes de proteção social. A importância do estudo sobre os jovens nos revela a necessidade de propostas de políticas públicas a partir de pesquisas realizadas sobre o tema, e que se formatem tendo como referência o diálogo com os jovens. Faz-se necessário superar os dados alarmantes que mostram que a juventude brasileira vive um momento crítico de vulnerabilidade social.

Por acreditarmos que não se pode ficar de braços cruzados à espera de mudanças, buscamos através deste estudo contribuir de alguma forma com as reflexões a respeito dos jovens. Buscamos dialogar com os que cursavam o último ano do ensino médio do ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Tijuca. Sem pretender uma representação estatística e uma universalização dos resultados, tivemos por objetivo a busca de elementos da realidade que permitissem fundamentar a reflexão acerca das expectativas dos jovens em relação ao término do ensino médio. Segundo Fernandes (1993), “Expectativa” significa *“esperança fundada em supostos direitos, em promessas ou*

probabilidades; esperança; probabilidade". Aqui consideramos expectativas a esperança que o jovem tem, o que sonha e almeja realizar num futuro próximo.

Metodologia

O primeiro passo para a realização do trabalho consistiu em fazer um **mapeamento de bibliografia** que atravessasse o tema Juventude e Contemporaneidade, visando preparar a fundamentação para o desenvolvimento do trabalho teórico e de campo, bem como posterior análise e interpretação dos dados. Escolhemos autores como Marília Sposito, Juarez Dayrell, Tomaz Tadeu, Antonio Groppo, entre outros, para conversar conosco nesta caminhada.

Iniciamos o **estudo exploratório** através do contato que tivemos com jovens via internet. Descobrimos que uma das turmas do terceiro ano do ensino médio do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ, possuía uma página na internet que, além de fotos, disponibilizava frases ditas por professores, relatos de alunos, programações de eventos, pequenos textos etc. Numa conversa inicial, que ocorreu pelo *MSN* (programa que permite que a conversa ocorra em tempo real), dialogamos sobre os amigos, as diversões, a escola, os planos de futuro etc. Conversamos com três jovens por duas vezes, porém o contato não foi mantido porque uma delas deixou de ter acesso à internet, outra só tinha acesso na casa de uma prima, restando apenas a criadora da página da turma. Questionamos então se seria viável uma pesquisa via internet. Com espírito inovador, tentamos manter contato, mas infelizmente não foi possível, pelo número reduzido de alunos com acesso à informática.

Montar um **questionário**³ a ser preenchido pelos jovens do último ano do ensino médio do ISERJ tornou-se uma opção. O questionário aplicado foi constituído por 20 questões que abordavam o perfil dos jovens. O questionário foi entregue, com breve apresentação da proposta, em duas turmas, após autorização da direção da escola. Foram entregues 50 questionários. Alguns alunos não responderam porque estavam ausentes no dia da entrega e outros se recusaram a responder, pois realizavam algum tipo de atividade naquele momento. Alguns questionários não retornaram, outros vieram incompletos, ou seja, sem respostas, com rabiscos, brincadeiras etc. A partir de uma primeira avaliação dos questionários preenchidos, verificamos que tivemos uma perda significativa. Dos cinquenta entregues, vinte retornaram completamente respondidos. Entre as características encontradas no grupo destacamos que eram todos moradores dos bairros próximos à escola, tinham entre 16 e 20 anos de idade, eram todos solteiros e tinham como atividade principal o estudo.

Optamos por continuar a pesquisa buscando um aprofundamento maior através da realização de entrevistas.

Realizamos **entrevistas**⁴ com os jovens e, posteriormente, com a orientadora educacional da escola. As entrevistas foram gravadas, após autorização dos entrevistados, e depois transcritas. As entrevistas com os jovens transcorreram sem formalidades no pátio da escola, em conversas e bate-papo, seguindo um roteiro norteador, porém sem a preocupação de estar presos às perguntas prontas. As entrevistas foram realizadas em pequenos grupos,

³ Questionário - Anexo 1.

⁴ Entrevistas - Anexos 2 e 3.

favorecendo assim que os jovens emitissem suas opiniões e se colocassem também em confronto com as opiniões dos outros. Buscamos abordar os seus posicionamentos individuais a respeito de suas expectativas de futuro próximo e constatamos a existência de preocupação com várias questões das quais sobressaíram-se o ingresso no mundo de trabalho e a realização do vestibular.

Entre os profissionais que trabalhavam com jovens, que pudessem nos auxiliar, buscamos a orientadora educacional da escola. O fato de ser uma profissional que atua diretamente com os jovens que cursam o último ano do ensino médio parecia pertinente, uma vez que, entre suas funções deveria estar a *orientação* nos seus mais diferentes aspectos. Elaboramos questões que buscassem identificar o trabalho desenvolvido pelo serviço de orientação educacional.

Conversamos com um dos professores mencionados nas falas dos jovens durante a entrevista. Ele foi citado como aquele que falava “a língua dos jovens”. Solicitamos que ele exemplificasse um episódio vivido em sala de aula que mostrasse a dificuldade que um aluno pode vir a ter quando o professor usa palavras que estão distante do vocabulário juvenil. A conversa ocorreu no intervalo entre as aulas, sem formalidades.

Com a intenção de enriquecer os dados que estávamos coletando, realizamos **observações** dos jovens, às quais ocorreram em momentos e espaços diversos da escola: no pátio, na entrada e na saída dos alunos, no recreio e nos intervalos das aulas. Através das observações ampliamos o conhecimento das informações do grupo. No caderno de campo registramos, não somente palavras, mas também alguns comportamentos e condutas. No próprio caderno de

campo registramos episódios do cotidiano dos jovens unidos a uma breve reflexão dos fatos observados. Neste caderno aparecem cenas, falas, conversas, além de algumas condutas e comportamentos. Lembramos que tais registros fazem parte de um recorte temporal. Embora não pudéssemos registrar os fatos na íntegra, eles nos serviram de base para futuras análises.

Assim coletamos e agrupamos os dados⁵, para posteriormente serem analisados. Neste estudo usamos a pluralidade de recursos, como já foi explicitado, com o objetivo de buscarmos obter um conhecimento mais aprofundado do segmento de jovens.

Para dialogar com o tema e analisar os dados colhidos em campo, convidamos alguns autores para estarem presentes no estudo, favorecendo a troca de idéias e um aprofundamento teórico enriquecedor. Um dos primeiros aspectos a ser abordado é a própria concepção do que é ser jovem.

Nos dias atuais não é possível conceituar juventude em um bloco único, porém nem sempre foi assim. O pensamento sobre os jovens sofreu mudanças ao longo das décadas. Dependendo do contexto histórico, político, social e econômico, o jovem foi visto e pensado de formas distintas. Assim no primeiro capítulo deste estudo, consideramos importante retomar a história dos jovens e também as pesquisas sobre juventude já realizadas, além de temas que atravessam o mundo jovem e o contemporâneo. Como conceituar juventude? Como o jovem foi visto nas últimas décadas? Com que desafios se deparam os jovens na sociedade contemporânea? Autores como Marília Sposito (1996),

⁵ Anexo 4.

Juarez Dayrell (1996), Helena Abramo (2004), Tomaz Tadeu (2000), Mirian Abramoway (2003) e Luiz Antonio Groppo (2000) nos serviram de referência.

Embora não se possa falar do jovem como um grupo homogêneo, do ponto de vista histórico-social, salientamos, no entanto, que a faixa etária desta amostra – jovens de 16 a 20 anos - também está passando por transformações físicas, cognitivas e psicológicas. Sendo assim, refletir sobre o jovem exige um enquadramento de pesquisa que leve em conta sentimentos, angústias, sonhos e desejos vividos pelos jovens. Arminda Aberaustury (1992) e Lúcia Castro (1995) nos auxiliaram nestas questões.

A instituição escolhida para a realização do trabalho de campo poderia ter sido qualquer uma das muitas escolas que oferecem o ensino médio na cidade do Rio de Janeiro. Contudo, o fato do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ ISERJ ser uma escola secular e o nosso contato com a instituição, foi algo decisivo para a escolha. Assim, no segundo capítulo, focalizamos o ISERJ, a sua história e os muitos perfis que esta instituição de ensino teve ao longo das décadas, sofrendo modificações de acordo com os contextos históricos. Como o ISERJ se apresenta aos jovens atualmente? Ângela Martins (1996) e Sandra Santos (2001) contribuíram neste histórico através dos estudos desenvolvidos sobre a instituição.

As dificuldades e contradições vividas atualmente no ISERJ são reflexos do momento de crise pelo qual a educação está passando. Esta crise na educação é mostrada por Regina Magalhães de Souza (2003). Segundo a autora, atualmente o papel da escola encontra-se indefinido em nossa sociedade. Qual é a função da escola na sociedade contemporânea? O que podemos esperar dela? Através de

Edgar Morin (2004) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/94, buscamos subsídios para embasar nossas discussões. Focalizamos, também, uma breve discussão a respeito da formação de professores da educação básica. Esta discussão, baseada no discurso da Anfope e de Helena Freitas (1999), nos mostrou que a profissionalização do professor exige, dentre outros aspectos, a formação continuada, melhores condições de trabalho e sua valorização como profissional. Pesquisas realizadas pela Unesco (2001, 2003 e 2004) também foram aqui utilizadas com o objetivo de obter dados sobre a realidade da educação brasileira e especificamente do ensino médio, apontando caminhos que busquem favorecer a reflexão da função da escola na sociedade contemporânea.

No segundo capítulo, trouxemos a rica contribuição de Pierre Bourdieu (1997) e do estudo realizado por Maria Alice Nogueira (1998) a respeito da teoria do capital cultural. Bourdieu (1997) afirma que é papel da família transmitir capital cultural aos seus descendentes. Através desta teoria, apontamos o relevante papel da escola como espaço de fortalecimento do capital cultural aos jovens cujas famílias não arcam com esta função.

No terceiro capítulo abordamos a discussão a respeito das preocupações dos jovens em relação as suas expectativas de futuro, unindo as informações que obtivemos com o trabalho a outras pesquisas dos estudiosos que, até aqui, foram nossos parceiros, fortalecendo as reflexões. Questões que envolvem o momento atual também foram retomadas para contribuir com a reflexão a respeito das expectativas dos jovens. Temas como comportamento, linguagem, lazer, violência, consumo e imagem estão presentes. Tivemos a preocupação de apresenta os

dados obtidos seguidos de análise, possibilitando uma leitura crítica a respeito das informações aqui expostas.

No quarto capítulo retomamos a discussão a respeito das expectativas de futuro próximo dos jovens, agora, unida aos conceitos e temas que atravessam a juventude e contemporaneidade. Apontamos alguns encaminhamentos tendo como base teórica os autores que conosco dialogaram ao longo do estudo. Tivemos o objetivo de provocar reflexão naqueles que trabalham com os jovens do último ano do ensino médio e também nos que desenvolvem algum tipo de trabalho com as juventudes.

CAPÍTULO I

1 Juventude

1.1 História e memória

“Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ‘ser jovem’, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes” (Barcellos, 1989).



Foto 2: Fotografando no intervalo entre as aulas

Escrever sobre jovens é uma tarefa desafiante. Afinal, o que é ser jovem? Quem é considerado jovem? De quem estamos falando? Ao fazer dos jovens e suas expectativas de futuro próximo nosso objeto de investigação, torna-se um ponto central a tarefa de esclarecimento do que demarcamos como jovens, bem como a compreensão de categorias como “juventude”, “adolescência” e “puberdade” que atravessam este estudo.

A investigação sobre os jovens, nos dias atuais, exige um enquadramento de pesquisa que redimensione as concepções de jovem, levando em conta os aspectos históricos e sociais, de construção de subjetividade e identidade.

“No contato com a bibliografia que discute a juventude e as práticas sociais, para este segmento, nos deparamos com um painel reflexo de paradoxos, marcado por grandes avanços

teóricos e inúmeras dificuldades” (LEHMANN, PINHEIRO, MEDEIROS, 2004).

Atualmente não é possível definir juventude como um “segmento único” e “fechado”; ou ainda totalmente estável. Dependendo dos parâmetros utilizados, é possível ter, não apenas uma definição de juventude, mas sim “juventudes” (SPOSITO, 1997). Em geral, a maneira mais simplista de uma sociedade definir o que é um jovem é estabelecer critérios para situar numa determinada faixa de idade, na qual estaria circunscrito o grupo social da juventude. Este princípio é utilizado na realização de estudos estatísticos, na definição da idade de escolarização obrigatória, na formulação de políticas públicas, na atribuição de idades mínimas para o início do trabalho profissional, para a responsabilização penal etc. As idades não possuem um caráter universal. A própria noção de infância, juventude e vida adulta se produz historicamente de acordo com o tempo e o espaço de onde se fala, quem fala e para quem se fala e varia segundo as formações humanas.

Ao ser definida como categoria social, Groppo (2000) considera que a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social, ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou os próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuída. Ao mesmo tempo, a juventude é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. Portanto, não há como conceituarmos o que é “jovem” ou colocarmos a “juventude” como algo único e igual para todos.

A Organização Internacional da Juventude – OIT - define como jovens os que estão na faixa etária entre 15 e 24 anos. Porém tal definição é questionada pelos que consideram a juventude como um processo, não apenas como uma categoria etária. Para melhor entendimento dos processos históricos nos quais os jovens se envolvem, é importante considerar muito mais que uma faixa etária, valorizando também a forma como se expressam, comportamentos, gostos, opções de vida, esperanças, necessidades e expectativas de vida. Além disso, as condições econômicas, políticas, sociais e culturais também podem determinar características peculiares para se entender, não apenas os comportamentos individuais, mas especialmente os processos sociais em que os jovens estão envolvidos. As expressões dos valores dos jovens são construídas também sobre a influência da história e da cultura. Os jovens, independentemente de sua condição socioeconômica, não apenas apresentam, como também cultivam uma identidade, podemos dizer que cultivam uma marca da “juventude”.

Ao longo das décadas, a imagem da juventude sofreu mudanças. Através da história dos estudos e das pesquisas realizados com o tema “Juventude”, vimos que as ênfases e as categorias de análise do referido tema não se desvem das influências das conjunturas históricas e dos processos sociais em que se movem.

No que se refere aos jovens, vimos ainda a referência ao termo adolescente/ adolescência⁶. O sentido etmológico da palavra adolescência é

⁶ O termo jovem abrange um segmento de faixa etária que pode compreender de 15 a 25 anos. O termo adolescência por vezes é utilizado compreendendo de 10 a 18 anos, dependendo das instituições, como, por exemplo, OMS- Organização Mundial de Saúde, Estatuto da Criança e do Adolescente, Organização Mundial da Juventude etc.) e também de questões de cunho cultural. Por vezes o termo adolescente é utilizado de

originário de “adolescerê”, que significa brotar, fazer-se grande. Como a própria raiz da palavra indica, concebe-se a adolescência como fenômeno marcado por um processo de mudanças que delimita a passagem da infância para a fase adulta. Embora “crescer e tornar-se adulto” tenha interpretações diferentes nas diversas culturas, existem aspectos significativos que ajudaram a circunscrever a “fase” chamada adolescência. Tais aspectos derivaram de uma compreensão de desenvolvimento humano que abrange dois enfoques distintos: “biológico-evolucionista” e o “pedagógico-normativo” (CASTRO & SOUZA, 1994).

O enfoque biológico-evolucionista apóia-se basicamente no modelo de desenvolvimento provindo da Biologia e da Medicina, de modo que outros aspectos de vida, como as funções psicológicas e os aspectos cognitivos acompanhariam este desenvolvimento. Assim, o fenômeno da “puberdade”, conjunto de transformações psicofisiológicas ligadas à maturação sexual, dariam sustentação a transformações no corpo do jovem, em seu crescimento, na mudança de sua imagem, desencadeando mudanças em sua vida como um todo.

Já o outro enfoque, o pedagógico–normativo,

“realçou a seqüência de eventos que normatizava a passagem da infância à vida adulta, e sustentou a idéia de que à medida que a criança/ jovem cresce, estaria caminhando em direção a uma capacitação à vida social e produtiva” (CASTRO & SOUZA, 1994).

Dentro deste enfoque, foram fundamentadas as escolarizações obrigatórias, os processos de socialização, baseados numa analogia da idade

forma mais restrita, correspondendo à fase em que ocorre a pubescência e a puberdade, ficando então compreendido aproximadamente entre 12 e 16 anos (também variando conforme autores etc.).

cronológica e estágio de desenvolvimento, cujo objetivo seria sempre a chegada à vida adulta.

Uma leitura crítica destas concepções conduziu a possibilidades de pensar o desenvolvimento de forma dialética, articulando simultaneamente os modos de crescimento, as histórias de vida de cada um, os processos da história e da cultura, compreendendo a singularidade dentro da totalidade histórico-social.

Os estudos sobre jovens começaram, sobretudo, a partir da década de 1920 nos EUA, com a Escola de Chicago, especialmente Stanley Hall e a publicação "*Adolescence*" (1904). Na América Latina, desde 1960, os jovens foram foco de estudos que tinham um olhar limitado em temas como: comportamentos sexuais, gravidez, uso de drogas e violência. Foram privilegiados os exames das disfunções ou anomia para compreender condutas juvenis próximas da delinqüência ou do crime, articuladas muitas vezes em torno dos grupos denominados gangues (SPOSITO, 1997).

As duas guerras européias mostraram que a juventude era, em grande parte, subordinada aos interesses do mundo adulto. A Primeira Grande Guerra eliminou quase todos os jovens entre 18 e 25 anos de vários países europeus (FRAGA, 2003). A Segunda Guerra, apesar de um índice menor de mortes, deixou um número imenso de baixas juvenis. Os soldados que foram às frentes de batalha eram, em sua maioria, jovens. O enfoque histórico e militar deu pouca importância a esse fato. Uma questão passou ao largo naquele momento: delinqüentes ou integrados? Após a Segunda Guerra Mundial, surgiram novas formas de se pensar a juventude. Desta vez, enfatizou-se o potencial contestador e rebelde dos jovens. Os estudos que a partir daí se originaram examinaram as

diversas modalidades de participação estudantil e suas práticas sociais. Mas o jovem como um problema social ainda era o foco no horizonte das preocupações de vários setores sociais e das produções acadêmicas.

Nos anos 1960, novamente o tema emergiu. A juventude foi definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais. Ela também foi interpretada como agente de transformação social, revolucionando costumes, hábitos, cultura e política. Segundo Dayrell (1997) outra imagem presente foi uma visão romântica da juventude que veio se cristalizando a partir dos anos 1960, resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc. Nessa visão, acrescenta o autor, “*a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos*”, ou mesmo extravagantes, de maneira a subverter a ordem e colocar suas idéias com relação aos acontecimentos políticos mundiais e mostrar que eram “senhores de si” e de seus pensamentos. Gestos, falas e atos, estes falavam por si sós.

Os estudos sobre juventude no Brasil tiveram início a partir dos movimentos estudantis, na década de 1960, e foram desenvolvidos por Mariluce Forachi (1965, 1972, 1982). Na busca da compreensão da educação brasileira, dos dilemas nascidos no interior de uma sociedade dependente, a pesquisadora voltou sua atenção para os jovens. Analisou uma categoria construída historicamente na dinâmica dos debates entre as classes, mas que não se esgotava no âmbito desta relação. Seus trabalhos revelaram as tentativas, impasses e alternativas gestadas

no esforço desenvolvido pelos jovens estudantes universitários para se afirmarem como sujeitos dos conflitos e das lutas sociais dos anos 1960.

Do ponto de vista de uma perspectiva psicanalítica da adolescência, autores argentinos como Aberastury & Knobel (1992) deram suporte para pensar algumas questões das vivências jovens. Baseados numa perspectiva clínica e apontando para conflitos, os autores remetem-se a características dos jovens que, ainda hoje, são de importância para a compreensão dos mesmos. Além de chamar atenção para as questões das modificações corporais, da construção de identidade e da escolha sexual, também analisam a modificação das relações dos jovens com seus pais, o interesse pela religião, pelo grupo de amigos, o prazer de intelectualizar e de reivindicar o que consideram importante.

A partir de 1970, questões voltadas para o emprego e a entrada na vida adulta tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre as juventudes (PAIS, 1990). Nos EUA, houve um arrefecimento de estudos sobre gangues e a atenção dos pesquisadores voltou-se para os movimentos de contracultura – os *hippies* - e para as manifestações estudantis que atingiam a sociedade norte-americana. No início da década de 1980, as pesquisas sobre gangues voltaram a ocupar novamente o interesse dos estudiosos americanos, não só em virtude do decréscimo da visibilidade das manifestações anteriores, mas em decorrência da escalada de violência juvenil que atingiu o país.

A questão da juventude eclodiu novamente, na América Latina, na segunda metade da década de 1980, outra vez a partir do tema da delinqüência. Era a questão do “*menor*”. O fato estava vinculado ao empobrecimento do subcontinente, que ofereceu visibilidade aos meninos e meninas de rua. Num

primeiro momento, isso levava a crer que a discussão mais uma vez recairia sobre a patologia da “anomia social”. Tratava-se de compreender e interpretar as razões que levavam a infância e a juventude para o mundo da delinqüência. Pode-se dizer que foi mais fácil criar uma imagem de “perigo iminente” sobre a figura do “*menor*” - produto desta mesma sociedade que o caracterizava como perigoso, retirando-o das ruas, levando-o para uma casa de custódia, lugar representativo do poder pertencente a um Estado - do que dar a ele e a sua família possibilidades de uma vida com o mínimo de dignidade. Porém, o mundo da rua se revelava cada vez mais como mundo do trabalho, acima da suspeita do mundo da criminalidade. Crianças e adolescentes começavam a ser identificados como sujeitos do próprio processo, para além da preocupação dos educadores e assistentes sociais que lidavam diretamente com esse segmento social.

Nos anos 1980 e 1990, em nosso país, as dificuldades de compreensão da crise da participação estudantil estiveram presentes em alguns estudos. Foi criado um leque de representações sociais no senso comum, que se constituíram como modelo de ação coletiva de jovens nessas práticas de participação, deixando para trás outras concepções de análise.

Abramo (1994) criticou a visão de juventude somente com aspectos negativistas e examinou novas formas de presença juvenil nos anos de 1980. Dentre os diversos estudos⁷ realizados, um excelente exemplo é sua pesquisa sobre “*punks e darks*”. Seu objetivo foi a compreensão da expressão de grupos juvenis, no cenário urbano de metrópoles brasileiras nos anos 1980. Insatisfeita

⁷Márcia Regina Costa (1993) investigou uma modalidade de sociabilidade marcada pela constituição de subjetividades conservadoras; Souza (1999) desenvolveu uma pesquisa com os jovens de Florianópolis e suas novas formas de militância dos anos 1990.

com as recorrentes associações de tais grupos com as noções de alienação e falta de visão crítica da situação social e política, a autora buscou contextualizar sua origem e significado. Mediante considerações acerca das condições sociais e históricas referentes à emergência da categoria juventude, foi demonstrada a singularidade das manifestações juvenis e sua correlação com momentos históricos específicos. Por esta via de análise, a ênfase foi a abordagem sociológica de estudos brasileiros referentes à juventude, centrada basicamente na participação dos estudantes na transformação da ordem social e política vigente. Abramo procurou enfatizar a necessidade de investigar as vivências dos adolescentes em relação ao lazer e à cultura. Neste sentido, ampliou as abordagens sociológicas, centradas na função dos jovens – mais particularmente dos estudantes – na transformação da ordem estabelecida. Suas considerações indicaram que o movimento *punk* sinalizou, de forma original e “estranha”, o sentimento de insatisfação com as condições de emprego, a falta de oportunidade e a injustiça social.

No final da década de 1980, no Brasil, ações juvenis entravam no cenário político de forma mais efetiva. Apesar da influência dos meios de comunicação, elas recolocavam no cenário político brasileiro a juventude. Reapresentavam a sociedade brasileira à União Nacional dos Estudantes – para além das carteirinhas que davam direito a viagens e estadias em albergues da juventude e ingressos com menor custo em cinema e teatro. Além da UNE, ao seu lado, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Essas organizações estudantis, significativas nos anos 1960, desapareceram sob o golpe militar. Mais tarde reapareceram, para exigir, como liderança e voz de uma população inteira, o

impeachment do primeiro presidente civil eleito pelo voto popular, após 21 anos de período de ditadura militar e mais quatro anos de um governo eleito de forma indireta por um colegiado.

Entre as décadas de 1950 e 1980, os modelos de políticas públicas para a juventude sofreram influência dos estudos realizados na academia sobre os jovens, baseados na ampliação da educação e o uso do tempo livre. Entre os anos de 1970 e 1985, a juventude foi pensada através do controle social de setores juvenis mobilizados. Nos anos de 1985 e 2000, o que se discutia a respeito da juventude era o enfrentamento da pobreza e a preservação do delito.

Emergiram, na década de 1990, diversos movimentos culturais que tinham os jovens por atores. Apareceram o *rap*, o *hip-hop*, o *funk* e, também no Brasil, o *samba-funk*, além do ressurgimento de musicalidades regionais como o forró, revitalizado como expressão e que também foram compartilhadas pelos jovens.

A inserção laboral de jovens excluídos foi o pensamento entre 1990 e 2000. Todas estas idéias e modelos de políticas públicas em relação à juventude perpassam por momentos históricos que os definem. É possível considerar que os jovens ora são vistos como problemas ora como segmento que precisa ser objeto de atenção. Controlar a ameaça que os segmentos juvenis oferecem porque reivindicavam transformações ou considerá-los como seres em formação ameaçados pela sociedade e seus problemas?

A juventude, a cada momento histórico, e dependendo de cada sociedade, é retratada e abordada de forma distinta. Histórica e socialmente tem sido considerada como fase da vida marcada por certa instabilidade, associada a

determinados “problemas sociais”, além de ser vista sob análises pautadas em discussões dos temas da delinquência e da contestação, com as variantes da marginalidade e criminalidade, por um lado, e da revolução, por outro.

Ao analisarmos a produção intelectual atual observamos que tem crescido a atenção dirigida aos jovens. Grosso modo, pode-se notar diferentes modos de tematização dos jovens nos mais diversos espaços de debate. Temas diretamente dirigidos a esse público, geralmente têm como ênfase cultura e comportamento, música, moda, estilo de vida, esporte e lazer etc. Esta imagem alegre e descontraída das juventudes convive com outras temáticas: o jovem visto como problema, ganhando visibilidade quando associado ao crescimento alarmante dos índices de violência, ao consumo e tráfico de drogas ou mesmo à expansão da Aids e da gravidez precoce, entre outros. Estes aspectos da realidade são importantes e demandam ações urgentes para serem equacionados, mas não correspondem à realidade como um todo. A questão é, ao conceber o jovem de uma maneira reducionista, vendo-o apenas sob a ótica do “problema”, as ações em prol das juventudes passam a ser focadas na busca da superação do suposto “problema” e, nesse sentido, voltam-se somente para os setores juvenis considerados pela sociedade, pela escola e pelos meios de comunicação como “em situação de risco”.

Esta postura reducionista em relação ao jovem inibe o investimento em ações baseadas na perspectiva da cidadania, deixando de desencadear políticas e práticas que focalizam as juventudes nas suas potencialidades e possibilidades. A plena cidadania, à qual nos referimos, segundo Carvalho (2002), se baseia em direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. O não conhecimento de qualquer

um destes itens relega o cidadão à condição de excluído. Com base neste conceito, consideramos que quando o jovem tiver o entendimento do que é ser um cidadão pleno, ele provavelmente saberá agir na sociedade de forma a fazer valer seus pensamentos, idéias e conhecimentos. Carvalho (2002) considera que as pessoas se tornam cidadãs na medida em que se sentem partes de uma nação e um Estado. O desejo de participar das decisões, nas mais diversas instâncias, iniciadas ou não na escola, não faz do jovem um cidadão que está exercendo sua cidadania. Ele precisa ter a clareza de sua plenitude, não apenas através do voto, como os meios de comunicação muitas vezes insinuam, mas na exigência pelo direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria etc. O cidadão pleno, conhecedor dos seus direitos, exerce a cidadania plena e se reconhece como sujeito histórico e com saber político.

Até aqui pudemos identificar como o jovem foi percebido nas últimas décadas, e atualmente, nos principais meios de comunicação e nos debates sobre juventude. O que vemos é que pouco ou nada se fala, ou se discute em relação às expectativas juvenis. Como eles percebem o mundo contemporâneo? Que necessidades e anseios têm? O que esperam do futuro? Questões se levantam e buscam espaço, pois necessitam estar incorporadas aos mais variados discursos sobre os jovens, já que estes desejam experimentar coisas novas, mostrar e provar capacidades, conhecer e desafiar a vida.

1.2 Questões do contemporâneo: provocando debates



Foto 3: Jovem com máscara confeccionada na aula de Psicologia

A descrição das diversas abordagens feitas sobre as juventudes até os dias atuais nos mostrou como os jovens foram percebidos nas últimas décadas. Atualmente, o consumismo, a construção de identidades, a violência e a exclusão social são desafios que formam algumas das questões urgentes vividas pelos jovens na contemporaneidade.

Pensar a juventude, o consumo e a construção da identidade como desafios da sociedade contemporânea requer pensar também o seu contexto e as suas intervenções e assim valorizar o jovem como um sujeito histórico. Para Hall (1996),

“A identidade não é tão transparente ou sem problemas como nós pensamos. Ao invés de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa, em seguida, a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma ‘produção’ que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação”.

Quando discutimos a construção da identidade do jovem, consideramos que ela faz parte de um longo processo de formação. Tadeu (2000) nos diz que “a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou

jovem” (...). A identidade assim concebida parece ser uma positividade. Nessa perspectiva a identidade só tem como referência a si própria.

Já a diferença, seguindo esta linha de raciocínio, é concebida como entidade independente. A diferença é aquilo que o outro é: “ela é mulher”, “ela é velha”, “ela é branca” etc. Compreendemos que identidade e diferença estão em estreita dependência. Na verdade, podemos dizer que isto significa que quando criamos uma identidade, criamos também uma diferença. À medida que dizemos que, “eu sou branco” e “o outro é negro”, estamos trabalhando com a diferença, criando uma identidade e ao mesmo tempo uma diferença.

Tadeu (2000) mostra em seu estudo que ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. Que envolve muito mais do que diálogo entre as diferenças, mas uma discussão estimulando o pensamento crítico sobre as diversas questões vivenciadas.

Considerando, neste estudo, a escola como campo de pesquisa no qual o jovem está inserido, é viável dizer que se trata de um rico espaço de construção de identidades, de possibilidades de discussões sobre as diferenças e também de construção de um pensamento crítico. Partindo do pressuposto de que a identidade não é fixa ou estável, “*a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo*”, segundo Tadeu (2000). Assim, a escola precisa tratar a identidade e a diferença como um problema pedagógico e curricular, não só porque as crianças e os jovens em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio

espaço escolar, mas também porque este jovem está inserido numa sociedade que é ativa na construção de identidade.

No interior das escolas, a relação entre identidade e pertencimento a grupos é algo muito presente, costuma mesmo determinar a presença do aluno. O grupo une os jovens que se identificam como pertencentes ao mesmo. Isto significa que o fato de o jovem possuir ou não determinado objeto permite ou não que pertença a determinado grupo. Esse objeto categorizador, muitas vezes, é determinado pelos meios de comunicação, responsáveis por determinar qual será esse objeto, quem poderá obtê-lo, e até, quando será possível tê-lo como algo que diferencie aquele que o detém, daqueles que não tiveram (ainda) a oportunidade de possuí-lo (CASTRO, 1998).

A ligação entre a posse de um objeto de consumo e a sensação de pertencimento é uma das características da sociedade contemporânea, pois o jovem, na sua busca pela identidade, *“busca a uniformidade, este comportamento pode lhe proporcionar segurança e estima pessoal. Há um processo de superidentificação em massa, onde todos se identificam com cada um”* (KNOBEL, 1992). Ele se identifica com seu grupo – de rua, do clube, da escola, da praça etc., tornando-se parte dele, às vezes até mais do que o próprio grupo familiar.

Acrescentamos ainda que os jovens costumam ver nos grupos a possibilidade de encontrar uma nova via de expressão, um modo de se afastar da normalidade que não os satisfaz e, especialmente, a ocasião para intensificar suas vivências pessoais e encontrar um núcleo gratificante de afetividade. Trata-se, desde muitos pontos de vista, de uma espécie de uma proteção emotiva, em oposição à intempérie urbana contemporânea (Unesco, 2004). O estar em grupo

é algo muito importante nesta fase da vida, pois o jovem transfere grande parte da dependência, que antes era da família, para o seu grupo de identificação, além de ser útil, como afirma Knobel (1992), *“para as dissociações, projeções e identificações que seguem ocorrendo no indivíduo, mas com características que se diferem das infantis”*. Geralmente, *“o jovem observa mais o critério dos pais do que o dos companheiros, em matérias que se referem a seu futuro, mas segue mais o dos companheiros sobre o presente, na realização de seus desejos e necessidades atuais”* (COLL, 1998).

A família e os grupos nos quais os jovens pertencem também influenciam a construção da sua identidade. O núcleo familiar – seja ele qual for - é um ponto de referência na vida dos jovens. Expectativas e desejos de familiares fazem parte da construção do jovem enquanto pessoa. Com o ouvido mais atento às suas conversas, é comum ouvirmos reclamações em relação aos pais. Afirmando não ser compreendidos, que seus pais são ultrapassados ou nunca estão de acordo com suas idéias e pensamentos. *“Muitas vezes os pais negam o crescimento dos filhos e os filhos vêem os pais com características persecutórias mais acentuadas”* (KNOBEL, 1992). Esse processo de tensão entre pais e filhos está diretamente ligado às questões das diferenças não compreendidas pelas partes. Ao mesmo tempo, trava-se uma luta, por parte do jovem, contra uma norma estabelecida por seus pais. A relação familiar, desta forma, se torna mais distante quando diminui o respeito entre pais e filhos e a comunicação fica deteriorada. Até que se tornem menos tempestuosas, é necessário muito diálogo para que tanto o jovem quanto a família possam criar estreitos laços de afetividade e confiança. A tendência é de

que os jovens se tornem mais independentes dos pais com o passar dos anos, e passem a ser eles os responsáveis por si próprios.

Apesar das tensões vividas pelo jovem, a família ainda é considerada sua mais relevante referência identitária. O jovem reconhece e valoriza os esforços dos pais em prol de sua geração e de maneira geral reconhece a garra no esforço cotidiano pelo sustento da casa e dos membros do núcleo familiar. Eles constroem canais de troca no espaço doméstico e indicam certa receptividade ao conjunto de valores da geração anterior, o que pode ser indício de sua disposição em compartilhá-los (COOPER, 1986).

Acrescentamos ainda que a juventude é considerada como a fase em que se gesta um vir-a-ser e é ao mesmo tempo uma construção do presente, enquanto superação e saída da infância. A busca pela idade adulta remete para o jovem, quer individualmente ou em grupo, a questão do auto-reconhecimento e de ser reconhecido (SPOSITO, 1996). Fazendo um paralelo com as idéias de Tadeu, Sposito nos diz que a questão da identidade é fundamental para a compreensão desse momento da vida humana, porém precisamos estar atentos e não considerá-la a partir de estereótipos, quase sempre nascidos de uma imagem originada dos meios de comunicação.

Quando há referência ao universo juvenil, recortando-o sob a ótica de extrato de classe social, a tendência é considerar os jovens como consumistas ou alienados. Ao recuperarmos a extração de classe, sobretudo para qualificar os alunos da escola pública, acrescenta-se, na maioria das vezes, o atributo de violentos ou marginais (SPOSITO, 1996). Os dilemas que advêm desta situação bastante freqüente são, pelo menos, dois: de um lado, o estereótipo é aliado

íntimo do preconceito, fato criador de enormes dificuldades para os que se dedicam ao trabalho educativo. De outro, o estereótipo não permite que o jovem atribuído de “dono” de determinadas características seja interrogado, e negamos o direito de fala, isto é, negamos a escuta do que ele teria a nos dizer sobre si mesmo. O processo de construção de identidade do jovem também perpassa pelas oportunidades que a ele são dadas – e também conquistadas - para expor pensamentos, idéias e atitudes. Considerar que o jovem é incapaz de produzir orientações a partir de si mesmo é um erro. Muitas vezes, *“essas significações tornam-se, de fato, representações incorporadas pelo jovem no seu auto-reconhecimento, sendo traduzidas pelo estigma, que conforma, ou melhor, deforma sua identidade”* (SPOSITO, 1996).

A combinação de todos estes elementos contribui para a formação da identidade do jovem. Hall (2001) nos mostra que:

“A identidade tornou-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”.

A influência dos meios de comunicação, dos grupos, da família, entre outros, possibilita ao jovem um leque de representação no qual ele próprio vai moldando sua identidade, incorporando valores, hábitos e comportamentos. A construção da identidade é feita no reconhecimento das suas potencialidades, que são

transformadas em algo produtivo, em poder que se apresenta na forma de identidade como resultado da tensão existente entre o jovem e os diferentes processos de transformação pelos quais passam. Esse processo introspectivo é realizado também com o auxílio das pessoas com as quais há uma interação, assim construindo também seu jeito de ser e estar na sociedade. Se realocam construindo espaços de menores pressões de maneira que possam se expressar. Outro desafio da sociedade contemporânea, pelo qual os jovens passam, é a questão da violência, intimamente ligada à condição de vulnerabilidade social. Atualmente, os jovens sofrem riscos de exclusão social sem precedentes devido a um conjunto de desequilíbrios provenientes do mercado, do Estado e da sociedade que tendem a concentrar a pobreza entre os membros deste grupo e distanciá-los do “curso central” do sistema social (ABRAMOWAY, 2003).

“A violência seria tudo o que vale da força para ir contra a natureza de um ator social, ou seja, todo o ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém e todo o ato de transgressão contra o que a sociedade considera justo e direito” (CHAUÍ, 1999).

Outro aspecto perverso da vulnerabilidade é a escassa disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos a indivíduos ou grupos excluídos da sociedade. O não acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, cultura, lazer etc.) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos, que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade para ascender socialmente.

Devido à generalização do fenômeno da violência, não existem grupos sociais protegidos, diferentemente de outros momentos históricos, ainda que

alguns tenham mais condições de buscar proteção institucional e individual (ABRAMOWAY, 2003). Isto é, a violência não mais se restringe a determinados nichos sociais, raciais, econômicos e/ou geográficos, ela tornou-se um fenômeno sem voz e rosto que invade o cotidiano. A situação de vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas ocasionam uma grande tensão entre os jovens, que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade. Ressalte-se que a violência embora, em muitos casos, esteja associada à pobreza, não é sua consequência direta, mas sim da forma como as desigualdades sociais e a negação do direito à cidadania opera nas especificidades de cada grupo social, desencadeando comportamentos violentos, consequências, muitas vezes, das tensões pelas quais passam os jovens. Assumindo que os recursos à disposição do Estado são insuficientes para, sozinhos, promoverem a superação da vulnerabilidade e suas consequências, em particular a violência, advoga-se o fortalecimento do capital social intergrupais, através do aumento da participação e valorização das formas de organização e expressão do jovem, como estratégia de ação para envolver a sociedade e seus recursos na busca de soluções para o problema da violência.

Experiências que priorizam a participação dos jovens como protagonistas do seu processo de desenvolvimento vêm demonstrando ser alternativas eficientes para superar a vulnerabilidade desses atores, tirando-os do ambiente de incerteza e insegurança. Captar e disseminar a expressão dos jovens, concretizando suas potencialidades juvenis e permitindo que contribuam para a problematização de seu cotidiano, é de fundamental importância para o sucesso

desses programas. Através da pesquisa *Cultivando vidas, desarmando Violências*, a Unesco (2001) acompanhou, por meio de uma complexa engenharia de pesquisas e avaliações, programas realizados por governos locais, Organizações não governamentais e outras entidades da sociedade civil em dez estados brasileiros, que desenvolveram atividades que colaboram no combate à violência e na construção de uma cultura pela paz, recorrendo a arte, educação para cidadania, esporte e entretenimento *com e para* jovens em comunidades sujeitas a vulnerabilidades socioeconômico-culturais. A intenção da pesquisa foi dar reconhecimento social às iniciativas e identificar os caminhos alternativos percorridos por diversas instituições para o incremento do capital social e o desenvolvimento dos jovens. Ela demonstrou que, através do estímulo ao capital social intergrupar, incentivados por meio de programas e instituições, o objetivo foi construir espaços alternativos de estímulo à criatividade, à participação, à auto-estima, à formação artística e cultural, oferecendo alternativas de ocupação do tempo e contribuindo para a formação de uma massa crítica à cultura e às práticas de violência. Em muitas dessas experiências, resgatavam-se sentidos de direitos humanos, facilitando meios de expressão e de verbalização pelos jovens, dos sentimentos de indignação, protesto e afirmação positiva de suas identidades. Além disso, utilizando o poder agregador do lúdico, seja na forma de arte, esporte ou cultura, havia o investimento em outra forma de sociabilidade entre os jovens e entre gerações, evitando o isolamento social e os estigmas sociais contra culturas juvenis.

Além da pesquisa da Unesco, outro exemplo de literatura acadêmica sobre capital social é *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna* de

Robert Putnam (1993). Para o autor, o capital social pode ser entendido como um tipo particular de recurso que está disponível a indivíduos ou organizações e que facilita a realização de ações coletivas. Os componentes do capital social incluem (1) o contexto onde se operam as obrigações, expectativas e confiança entre os atores, (2) a qualidade aos canais de informações disponíveis e (3) a existência de normas e sanções que visem disciplinar as relações entre os atores. Apesar de não serem as únicas fontes, as redes de engajamento públicas, como: associações comunitárias, clubes de esporte, associações culturais e outros tipos de organizações, voluntárias ou não, são geralmente caracterizadas como importantes locais para a geração de capital social.

Diferente do capital físico ou humano, o capital social não é de propriedade de indivíduos ou instituições. Surge das relações entre atores e serve para facilitar as atividades de cooperação entre eles. O conceito de capital social nos convida a explorar a infra-estrutura da sociedade civil e sugere que, com sua análise, se possa encontrar explicações do porquê de algumas localidades ou instituições apresentarem maior vitalidade e eficiência no combate à exclusão social e à violência do que outras.

O capital social não é um conceito homogêneo, mas uma composição de vários elementos sociais que promovem (contextualizam) a ação individual e coletiva. As pesquisas desenvolvidas a respeito vêm utilizando indicadores de capital social baseados na participação em organizações sociais, atitudes cívicas, cooperação e sentido de confiança entre os membros da comunidade.

As pesquisas de Abramoway e demais autores nos provocaram uma discussão a respeito da juventude como extrato populacional vulnerável à

violência, saindo dos muitos discursos existentes em que o jovem é visto apenas por uma face: o de ator da violência. Em relação ao capital social, buscamos mostrar que sua relação com a pobreza, a exclusão e a violência (apenas para citar alguns casos específicos) sugere que intervenções que objetivem a melhoria das economias nacionais precisam levar em consideração a organização social, facilitando ou incentivando a promoção de interações entre grupos que fortaleçam o capital social abrangente, para que a sociedade participe da formulação, implementação e avaliação das estratégias de desenvolvimento.

Uma das características da sociedade contemporânea é o consumo, e o jovem é um dos seus alvos. O marketing e a publicidade são onipresentes e se esforçam ao máximo para provar à sociedade em geral, e em especial aos jovens, que precisa adquirir produtos, muitas vezes desnecessários. A rede de poderes sobre os jovens manifesta-se, de forma exemplar, através dos meios de comunicação, lugar de visibilidade dos muitos discursos, sendo um deles a chamada ao consumo. Alguns meios de comunicação investem com a propaganda maciça sobre o jovem, que busca ser reconhecido pelo grupo, cuja questão da aparência, do corpo, dos acessórios, da moda, dos adereços etc, está muito presente. Será que o jovem é passivo frente à sociedade na qual está inserido? Será mesmo mero consumidor do que lhe é oferecido?

No mundo atual, é comum o interesse por objetos novos e não seu acúmulo e conservação – característica presente em outros tempos históricos. O ato de consumir tornou-se um prazer que dura alguns momentos porque há sempre algo novo a consumir. É por meio do consumo de bens materiais, financeiros ou simbólicos que nos tornamos cidadãos no mundo moderno. Os meios de

comunicação em massa articulam de forma exaustiva a felicidade e o consumo, ou seja, os símbolos de felicidade são objetos de consumo, as pessoas felizes são as que têm acesso aos mesmos.

Reconhecer que os jovens, mesmo inseridos numa sociedade de consumo, não são simplesmente meros consumidores, que a juventude tem a contribuir com a sociedade, e acreditar que quando deixar de ser vista apenas como um grupo etário ou formado por sujeitos sem percepções de mundo, será mais provável sua integração na sociedade, de forma a ter participação efetiva nas decisões e nos mais diversos espaços, deixando de ser preocupação somente quando se discutem drogas, gravidez precoce, violência e outros temas que não buscam dialogar com as necessidades e expectativas dos jovens.

CAPÍTULO II

2 Juventude e Educação

2.1 A juventude e o ISERJ: revendo perfis

“Minha vó estudou aqui no ISERJ e vive falando do tempo dela... mas ela não entende que hoje o tempo é outro!” (Relato de uma jovem durante uma das entrevistas).



Foto 4: Pátio interno do ISERJ

O campo de pesquisa escolhido, como já dito, foi o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ ISERJ. A partir do desenvolvimento do trabalho com jovens, buscamos investigar e analisar suas expectativas em relação ao término do ensino médio. Localizado na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ, atende alunos não só dos bairros vizinhos, e também de bairros distantes. Por ter uma história de tradição em relação ao ensino, goza de um certo prestígio em relação às outras escolas da rede pública estadual da cidade.

Através de um breve histórico, localizamos que muitas transformações ocorridas na sociedade influenciaram na educação e conseqüentemente na

história do ISERJ. Nos dias atuais, mudanças ainda ocorrem com o intuito de atender as demandas do contemporâneo.

Para iniciarmos este breve histórico, lembramos que em 1920 a sociedade brasileira vivia um momento de efervescência ideológica e inquietação social. Neste período foi construída a Nova Escola Normal, em 1926, sob a administração do prefeito Prado Júnior, no Distrito Federal. A inauguração do prédio, situado na rua Mariz e Barros, na Tijuca, foi em 1930. A construção de um prédio destinado à formação de professores mostra o entusiasmo pela educação na época.

O prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto, em 1931, junto ao Diretor Geral de Departamento de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, através do Decreto 3.810, de 19/3/1932, transformou a Escola Normal em Instituto de Educação. Assim, “o Instituto de Educação se constituiu num lugar privilegiado de ação e irradiação de propostas educacionais para a formação do professor. Essa ação foi orientada pelas reformas de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que davam grande importância às atividades extracurriculares no processo de formação do educador”. (Martins, 1996).

O Instituto de Educação recebia diversos graus de ensino, da pré-escola ao superior. Seu espaço era restrito à classe média; o acesso ao Curso Normal era para uma minoria da população. Martins (1996) relata que o processo de ingresso ao Instituto de Educação do Distrito Federal envolvia um complexo ritual seletivo: as jovens alunas eram preparadas em cursos de admissão ou por professoras particulares e deviam ter dotes físicos especiais, pois passavam por rigoroso exame de saúde, realizado pela equipe médica do Instituto.

Anísio Teixeira, um dos maiores incentivadores para que o Instituto de Educação tivesse, como objetivo central, a melhoria da qualidade da formação do magistério primário, acreditava que este rigor no acesso ao Instituto possibilitava a construção de uma instituição de “excelência”.

O Instituto de Educação foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, também criada por Anísio Teixeira, que foi seu primeiro reitor em 1935. O curso de formação de professores em nível superior tinha a duração de três anos, e no término dos dois primeiros já habilitava para o magistério primário com sua conclusão, habilitava para o magistério secundário.

Durante a reorganização da Universidade do Distrito Federal, o curso de formação de professores secundários foi retirado do Instituto de Educação, passando a ser anexado à Faculdade de Educação daquela universidade. Desta maneira, o Instituto de Educação, a partir de 1940, voltou a formar seus professores primários em nível médio, constituindo-se dos cursos Normal, Ginásial, Grupo Escolar e Jardim de Infância.

Com a Constituição de 1946, surge a promessa de um Brasil cuja ambiência sócio-político-cultural estava pautada no respeito aos direitos e às garantias individuais, além da liberdade de pensamento e expressão.

Os chamados “Anos dourados” foram vividos por volta da metade da década de 1940, período que cobre do pós-guerra até 1970. Neste período, grandes inovações aconteceram. Houve grande avanço na industrialização, a globalização econômica se consolidou, iniciou-se um processo de revolução social e cultural, além da consolidação da crença na possibilidade do desenvolvimento constante e necessário na área cultural, política e econômica.

Nesta época, ter uma jovem filha “normalista”, estudante do Instituto de Educação, era o máximo em status para uma família “de bem”. Uma instituição de excelência na formação de professores, que oferecia às jovens salas de aula equipadas, cada qual com sua especificidade, além de museu, laboratórios e biblioteca.

No que tange à questão do mercado de trabalho, as jovens que ingressavam no Instituto de Educação, ao se formarem, tinham emprego garantido na rede pública de ensino e sua remuneração era bastante significativa à época.

Com o passar dos anos, muitas mudanças ocorreram na educação brasileira e conseqüentemente no Instituto de Educação. Com a Lei nº 5692/71 ficou estabelecida a profissionalização do ensino no segundo grau. O Curso Normal recebeu outro nome. Passou a chamar-se Curso de Formação de Professores da 1ª a 4ª série do 1º grau. Desta forma, o magistério foi incorporado às demais habilitações profissionalizantes oferecidas no 2º grau.

Segundo Santos (2001), “o Curso Normal, com a Lei nº 5692/71, perdeu sua especificidade, na medida em que se transformou em habilitação de 2º grau, como qualquer outra”. Com a referida Lei, o Curso Normal teve seu currículo voltado para o imediatismo e a compartimentalização do saber ficou evidente.

O cenário da educação novamente se transforma. Estudos⁸ mostram que desde o período da Primeira República, os professores que se formavam vinham da mesma origem de classe. Até o início da década de 80, os *jovens*⁹ professores

⁸ DERMARTINI, Z. B. , 1984; PAIXÃO, Léa, 1991; MELLO, G.N., 1982 etc.

⁹ Acrescentamos a palavra ‘jovem’ porque neste momento temos o objetivo de fazer uma análise da juventude ao longo dos anos no ISERJ. Considerando que os professores eram formados a nível médio, estes se encaixavam na categoria “juventude”, pois concluíam seus estudos por volta dos 18 anos de idade.

primários são oriundos das “classes médias” (MARTINS, 1996). A partir da década de 1990, o professor primário formado nas escolas normais públicas provém, majoritariamente, da classe média baixa e do proletariado.

É possível afirmar que, ao longo do século XX, o perfil identitário institucional, historicamente desenvolvido e simbolicamente representado, foi o de um “*Instituto de Educação*” como centro de excelência nacional para a formação de jovens professores da educação básica, sendo, ao longo de várias décadas, o *lócus* por excelência de formação de professores. Ao longo destes mais de 120 anos, os muitos retratos que o ISEJ teve foram reflexo dos diferentes momentos educacionais, políticos, econômicos e culturais que o Brasil viveu. A educação não constrói seu perfil isoladamente, e sim dentro dos diversos momentos históricos vividos, não só no Brasil, mas também no mundo.

Os anos se passaram e a história do ISEJ vem sendo contada, sempre, com muito orgulho de épocas jamais esquecidas. Espaço inicialmente freqüentado pelas jovens da classe média, hoje é retratado com novos olhares, novos perfis e novas perspectivas de classe distintas.

O difícilíssimo concurso de ingresso que recebia as jovens moças que sonhavam em se formar professoras, e que eram o “orgulho” da família, além de ser um verdadeiro “status social”, dá lugar a um concurso único realizado pelas escolas da rede FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica/ Governo Estadual), ou através de sorteio nas séries iniciais do ensino fundamental, no qual o aluno ingressa na instituição ainda criança e lá permanece até o ensino médio.

Como o ISEJ se apresenta atualmente?

O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro atende atualmente alunos da creche (a partir dos sete meses de idade) até o ensino superior (Curso Normal Superior- Formação de Professores). Especificamente o Ensino Médio comporta um total de 99 turmas, nos períodos manhã, tarde e noite, e no terceiro ano há um total de 10 turmas por período. Os alunos ingressam no ensino médio através de duas maneiras: os que cursam a 8ª série na própria escola, assim como os da rede FAETEC, têm ingresso automático, os demais através de concurso público editado pela rede.

A juventude dos anos dourados nada tem a ver com a juventude atual do Instituto de Educação. Atualmente, são jovens entre 15 e 20 anos de idade aproximadamente, meninas e meninos que não se formam mais em professores de nível médio, e que, diferente da realidade dos anos 1940, estudam numa escola com um museu maltratado, com peças quebradas e sem funcionários para atender ao público. O professor que desejar se “aventurar” em levar seus alunos ao museu tem acesso livre à chave na portaria da escola. O laboratório, com objetos e peças doados desde sua inauguração, não passa por nenhum tipo de manutenção há anos. A biblioteca possui acervos raros e valiosos, e a cada dia dispõe de menos exemplares. Muitos livros se perderam na grande chuva que afetou a cidade do Rio de Janeiro, em 1997, e outros que são emprestados, mas que, sem a devida preocupação, não são devolvidos. A pista de corrida onde se praticavam diferentes modalidades de atletismo está coberta de capim, lixo e o piso não existe mais, além da falta de professores de diferentes áreas do conhecimento. Este é o retrato do ISERJ de hoje, que demonstra, dentro do

projeto neoliberal, contradições no sistema educacional, já que, como nos mostra Gohn (2001), atualmente,

“A educação ganha também centralidade nos discursos e políticas sociais, porque eles enfatizam que competirá a ela ser um instrumento de democratização num mercado de escolhas e oportunidades. À escola, como à cidade, é atribuído o espaço para o exercício da democracia e conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista de direitos sociais dos trabalhadores. O número de anos de escolarização, associado à qualidade da educação recebida, é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, nível de renda a ser auferido etc.”

As contradições do sistema educacional refletem diretamente no interior das escolas. O ISERJ é uma instituição de ensino que está inserida numa sociedade que ainda não tem clareza do papel que a escola deve nela desempenhar. As definições a respeito do papel da escola podem variar de acordo com os interesses sociais, políticos e econômicos de cada época. Ela deve preparar o jovem para o exercício da cidadania? A escola tem a função de preparar para o vestibular? Ou deve preparar para o mundo do trabalho? Mas, afinal, que papel tem a escola?

2.2 Qual escola? Qual ensino médio?



Foto 5: Jovens na aula de artes plásticas

A dúvida em relação à definição da função ou do papel que a escola deve desempenhar na sociedade em que vivemos faz com que os educadores, e aqui nos incluímos, tenham a sensação de que não sabem por qual caminho seguir. Estaremos, então, vivendo uma crise? Estará a instituição escola fracassando? De quem será a culpa do suposto fracasso?

Em relação ao fracasso da escola, observamos que, muitas vezes, o fracasso cai sobre os alunos considerados desinteressados, os professores ditos desestimulados, o governo chamado de negligente e em tantos outros aspectos que surgem a cada dia na nossa sociedade, procurando encontrar um culpado ou uma resposta para a crise que a escola vive. Através do acesso às pesquisas realizadas pelo próprio governo, como o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), por exemplo, fica claro perceber que a escola pública não está conseguindo realizar nem a simples transmissão de conhecimentos, embora o aluno esteja obtendo sucesso (formal) no percurso escolar. Souza (2001) esclarece esta realidade, afirmando que “a tendência da queda dos índices de repetência e evasão nada tem a ver com a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos”. Isto significa que os alunos estão avançando na escola, porém o avanço não significa que sua aprendizagem seja efetiva.

As finalidades propostas para o Ensino Médio do nosso país, nos servem de referência como possibilidade para melhor compreender o contexto atual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 dispõe das seguintes finalidades:

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A primeira finalidade da LDB provoca uma questão: Estaria a escola de ensino médio promovendo tal consolidação e aprofundamento? As manchetes dos jornais informam sobre o desempenho dos alunos da rede pública de ensino, e é constatado que o “Sistema que acompanha as notas dos alunos da rede estadual¹⁰ comprova fraco desempenho” (*O Dia*-3 de julho de 2005). Segundo a reportagem, o pior desempenho no Ensino Médio tem sido nas disciplinas de Física e Matemática. Dados fornecidos pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE) que armazena dados encaminhados pela direção dos colégios estaduais, mostram também que os alunos são faltosos e suas médias muito baixas. O governo apresenta como solução, cursos de aperfeiçoamento a serem oferecidos aos professores e ministrados em uma Universidade Federal. Quando o governo promove tais cursos, ditos de “aperfeiçoamento”, de “reciclagem” ou de

¹⁰ A Rede Estadual de Ensino é a responsável pela promoção do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro.

“aprimoramento”, deixa bem claro o objetivo da educação como simples transmissão de conhecimentos.

A promoção destes cursos busca oferecer aos professores atualização nas diferentes áreas, no caso de “Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias”, o que demonstra que o professor pode estar ultrapassado e muitas vezes até descompromissado com seu trabalho. Não se pergunta ao professor quais são suas dificuldades de trabalho e, também, não se pergunta aos alunos sobre suas dificuldades relacionadas à aprendizagem, como se o problema do mau desempenho dos alunos e o fracasso na educação e particularmente, no ensino médio, fossem apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos que o professor tem – ou deveria ter. Ressaltamos que a educação é muito mais ampla.

Embora o governo promova tais relatórios e pesquisas, constatamos que este mesmo governo tem negligenciado a educação. O sucateamento das escolas, a falta de professores na rede estadual e seus baixos salários, assim como o descaso para com as necessidades do ensino médio, são questões que devem ser pensadas quando lemos reportagens deste tipo, que apenas mostram números e não buscam compreender o que acontece por trás dos números, responsabilizando, direta ou indiretamente, apenas os professores em alguns casos, o próprio aluno pelo fracasso escolar. A LDB garante que uma das finalidades do ensino médio é o prosseguimento dos estudos, porém tal finalidade precisa ser garantida pelo próprio governo, que tem deixado a desejar.

Outra finalidade do Ensino Médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento

posteriores”. A escola enquanto espaço de formação do cidadão deve merecer prioridade, principalmente nesta questão.

Conforme o relatório da Unesco (2001), “o ensino médio destina-se ao preparo para a vida e deve refletir a realidade da vida no século XXI, que abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho”. Isto significa que a escola não pode fechar-se em si mesma. A vida cotidiana precisa estar dentro das salas de aula. Fala-se em globalização, mas os alunos ainda têm acesso a conteúdos fechados e predeterminados, fala-se em solidariedade, mas dos alunos são exigidas avaliações individuais, etc. “Trata-se de promover o conhecimento e o reconhecimento mútuos de dois universos, sobrepostos um ao outro, que, no entanto, não se conhecem” (MORIN, 2004). Assim, a preparação do jovem para ocupações posteriores pode começar pela promoção do diálogo entre o mundo escolar e o mundo existente fora da escola, (re) uni-los, pois, na verdade, formam apenas um.

A terceira finalidade do Ensino Médio apresentada na LDB é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Quando a Lei fala em “aprimoramento do educando como pessoa humana” a responsabilidade dos educadores ressurge, pois as crenças, idéias e principalmente os valores, são transmitidos aos jovens de forma direta ou indireta pelos educadores. Estes valores emergem quando são expostas opiniões e considerações sobre temas abrangentes. A responsabilidade em desenvolver o pensamento crítico nos jovens alunos deve ser algo consciente, pois a contribuição do educador na formação de

cidadãos pode gerar também conseqüências na formação de uma sociedade futura.

A última finalidade do ensino médio, segundo a LBD, é “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. A relação entre teoria e prática é um grande desafio a ser vivenciado no ensino médio, principalmente porque a compartimentalização das disciplinas dificulta a compreensão da relação existente entre elas. Os alunos, muitas vezes, não conseguem perceber a relação entre as disciplinas, encontrando dificuldade em contextualizá-las e integrá-las, pois têm acesso aos saberes de forma estanque, esvaziados de sentido. As aprendizagens a que os jovens têm acesso na escola precisam dialogar com o seu cotidiano e um dos passos deveria ser a integração entre as disciplinas escolares. O que, geralmente acontece é que em vez de reconhecer as suas correlações, separa-se o que está ligado, decompõe e não recompõe. Assim, “as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos” (MORIN, 2004).

De forma ampla, as finalidades que o ensino médio tem, segundo a LDB, foram aqui apresentadas e discutidas, para promover a reflexão sobre sua aplicação nas escolas. Mas como a escola tem se percebido como espaço de formação?

O relatório da UNESCO (2003) diz que o ensino médio destina-se ao preparo para a vida – formação humana - e dialoga com Morin (2004), quando afirma que “é preciso valorizar o ‘pensar bem’, que não leva absolutamente a formar um ‘bem-pensante’”, pois a educação precisa ser muito mais que

transmissão de conteúdos curriculares mas sim de promoção de uma aprendizagem para a vida envolvendo a crítica e também a reflexão.

Ao que tudo indica, o que está ocorrendo no interior das escolas é um ensino que está assumindo um caráter cada vez mais informativo (*cabeça cheia*), do que formativo (*cabeça bem-feita*)¹¹, gerando a crise, ou seja, o conhecimento oriundo da cultura erudita universitária reduz-se à simples informação.

Morin (2004) considera que:

“As informações constituem parcelas dispersas de saber (...), além disso, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida na Terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época.”

Assim, consideramos que o principal propósito do ensino médio tem sido a transmissão de conteúdos, podendo causar a exclusão da reflexão crítica. Esta transmissão, que chega ao aluno de forma fragmentada através das diversas disciplinas, dificulta ainda mais a percepção das relações existentes entre os conteúdos.

Morin (2004) formula a primeira finalidade do ensino, que consiste em “mais vale uma cabeça bem-feita (*formação*) que bem cheia (*informações*)”¹². Uma cabeça bem cheia seria uma com saber acumulado e conseqüentemente sem princípio de organização ou seleção. Diferente de uma cabeça bem-feita, que, no lugar de acumular saberes, dispõe de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, além de princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido.

¹¹ Os termos “*cabeça cheia*” e “*cabeça bem-feita*” são usados por Morin (2004).

¹² Os termos “*informações*” e “*formação*” são usados por Souza (2001).

Através das idéias e informações de Souza e Morin, justificamos este estudo a partir do pressuposto de que o modelo educacional proposto pelo governo – de transmissão de informações através dos conteúdos – e o ideal de educação, proposto por Morin – uma escola voltada para a formação do sujeito crítico e reflexivo – não são o que encontramos, no ensino médio da escola pública brasileira, ou seja, a escola está fracassando na simples transmissão de conhecimentos (dados do ENEM 2005), e também pouco favorece os seus jovens alunos, um espaço que promova a crítica e a participação efetiva nas decisões e eventos escolares. Infelizmente, a escola encontra dificuldade em oferecer um ensino que favoreça uma cabeça cheia e também não oferece uma educação que favoreça “a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral” (MORIN, 2004).

Mas as dificuldades que a escola pública brasileira enfrenta na atualidade também têm outro prisma a ser considerado: a questão da formação de professores. A formação do educador sempre foi examinada pela Anfope (Associação Nacional de Formação de Professores) de forma contextualizada, por entendê-la:

“Inserida na crise educacional brasileira, que por sua vez constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria” (Anfope, 1992).

Freitas (1999), pesquisadora da área de formação de professores, discorre em seu estudo que “há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta, por

sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos”. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas no quadro das políticas educacionais implementadas.

A redução dos recursos para a educação e a escola públicas, o asfixiamento das universidades públicas, – exposta no documento "Retrato da Escola" ¹³ elaborado pela CNTE – vão evidenciando a impossibilidade de resolução desses problemas nos marcos das relações sociais vigentes. Freitas (1999) ainda aponta que:

“A consciência dessa situação por parte dos educadores exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de professores em curso em nosso país. Assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, este parece ser o desafio atual.”

Nesse contexto, analisamos que a luta pela igualdade das condições de formação, que se configura como um direito dos sujeitos e um dever do Estado, está em contradição com as – e em oposição frontal às – políticas atuais que propugnam a igualdade de oportunidades ou equidade, que se configura como um dever dos sujeitos e um direito do Estado (FREITAS, 1999).

A igualdade das condições de formação supõe, fundamentalmente, a possibilidade de estudos em cursos e instituições que recusem a fragmentação e

¹³ Documento-pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Entregue ao MEC em 6/11/1999, na marcha em defesa da escola e da educação públicas. In: FREITAS, Helena Costa Lopes de. The reform of superior teaching in the field of professionals ubbringing of basic education: the educational policies and the teachers movement. *Educ. Soc.* [online]. dic. 1999, vol.20, n° .68.

as dicotomias entre a formação de professores e os demais profissionais da educação, rejeitando, portanto, as propostas atuais que reforçam o aligeiramento no conteúdo e no tempo da formação. A definição das bases da formação no contexto de uma política global de formação ganha, nesse contexto, importância crucial, como forma de expressar as diferentes concepções de educação e de educador que estão em debate nas circunstâncias atuais. Esta é a preocupação central da Anfope - sobretudo na década de 1990, período em que as reformas neoliberais causaram impacto de forma mais direta na educação, na escola pública e na formação de professores.

Na definição dessa política devem se articular a formação inicial com a formação continuada e as condições de trabalho e salários dignos e justos, entendendo que a "implantação de uma política de formação inicial e continuada deve colocar em questão a responsabilidade dos estados em relação à mesma, bem como o financiamento para sua implementação"¹⁴. Paralelamente e em estreita dependência, entende-se que a profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais, o que requer condições adequadas para o exercício da profissão, carreira e o desenvolvimento de uma política salarial unificada. Entende-se ainda a formação continuada como um direito dos professores e dever do Estado e das agências contratantes

Particularmente, nesta discussão questionamos a realidade dos professores da escola pública da educação básica, sobretudo do ensino médio, nosso nível de debate, que se encontram sem as mínimas condições de trabalho. Como um professor vai estimular o jovem a ser criativo, participativo e atento às aulas se ele

¹⁴ Ver Anfope Regional Sudeste/Estadual RJ, textos-base 1998.

próprio não dispõe de recursos variados para enriquecer seus conteúdos, tornando-os mais prazerosos? As escolas, de uma forma geral, não dispõem de laboratórios, oficinas, salas de recursos, enfim, muitas vezes o professor só tem como recurso o quadro–negro e o giz. Lembramos que os professores não são valorizados apenas quando aumentos salariais são concedidos. Esta valorização do profissional da educação deve perpassar também pelos recursos materiais e melhores condições de trabalho que o governo deveria dar para viabilizar um ensino público de melhor qualidade.

Após tais reflexões, apontamos que os jovens precisam encontrar, no espaço escolar, um lugar para discutir os problemas do conhecimento e da condição humana. Não é nosso propósito defender que o jovem deve ser preparado para a condição de adulto, mas sim que já está envolvido no mundo, vive na sociedade e, estando nela, reflete e critica sobre ela. Muitas vezes o jovem nem sempre encontra espaço na escola para expor suas idéias, ficando preso a conteúdos curriculares simplesmente. Esta dificuldade perpassa também pela formação de professores, que atualmente tem reformas, ditadas pelo governo, que não acompanham uma política efetiva de formação, que não os capacita adequadamente para enfrentar os novos desafios. Essa situação é bastante temerária, uma vez que a maioria dos estados brasileiros não desenvolve programas e pouco investe na formação de professores para a educação básica, mesmo com a obrigatoriedade estabelecida pela legislação atual (FREITAS, 1999). O que se nota, pelo contrário, é um aligeiramento na formação, sua desvinculação da pesquisa e da valorização da escola como *locus* central de formação continuada.

Por isso que a presente pesquisa torna-se relevante na medida em que tem a intenção de provocar a reflexão e o conhecimento sobre as expectativas dos jovens em relação ao futuro, o que leva à questão de identificar a maneira como a escola tem possibilitado ao jovem acesso às informações a respeito deste futuro, mesmo com as dificuldades que a escola pública apresenta. A curiosidade é uma das características do jovem e deve ser estimulada, também na escola, promovendo a consolidação dos conhecimentos, a preparação do jovem para a vida, seu aprimoramento como pessoa humana e favorecendo a compreensão do diálogo entre teoria e prática nas disciplinas as quais tem acesso, conforme aponta a LDB 9394/96.

Quando o papel da escola é questionado em relação à formação do cidadão, é preciso lembrar que as complexas sociedades contemporâneas convivem com grandes desafios. Um deles é educar para a cidadania. No Brasil, cobra-se da escola mais do que conteúdos conceituais de conhecimento; cobram-se práticas que favoreçam o desenvolvimento de determinadas atitudes necessárias ao exercício da cidadania. Espera-se que a escola contribua na formação de um jovem com personalidade democrática e participativa, sendo capaz de unir interesses individuais e coletivos, conhecendo seus deveres e também seus direitos, mas não apenas isso. Espera-se também que a escola auxilie na formação de um cidadão responsável. Pode-se dizer que há esperança e idealização de que a escola é que deve educar para o convívio social.



Foto 6: Jovens na sala de aula na hora do recreio

O convívio social, no qual se espera que a escola ajude a formar seus jovens, deve ter como base a noção de que toda conduta coletiva se pauta em valores, crenças e princípios morais, ou seja, “os aspectos estruturais e históricos da sociedade, sua cultura e sua dinâmica, permeiam as dimensões mais íntimas da vida do próprio indivíduo” (TEVES, 2000). Certamente, são nas práticas cotidianas que são favorecidos comportamentos onde se estruturam a personalidade e se constroem subjetividades. No interior das escolas, valores são transmitidos por todos os que nela estão inseridos. Como discutir a importância da democracia se nem sempre os educadores e os demais atores da escola são democráticos? Como exigir que o jovem participe ativamente das futuras atividades sociais, se não lhe é oferecido a oportunidade de debater e expor opiniões, pensamentos e idéias?

O jogo de representações de papéis é vivido em espaços onde a linguagem pode ser expressa de formas diferentes, seja ela verbal, corpórea, espacial, relacional etc. Os jovens se formam cidadãos em todos os espaços aos quais têm acesso. A escola, campo de nossa pesquisa, se constitui como um universo de significados e sentidos que permitem a internalização de valores, crenças, atitudes etc., transmitidos pelos educadores e também pelos demais atores que formam a

escola. Nesse conjunto, o jovem participa do processo de construção coletiva de uma lógica de grupo na qual participa e interage diariamente nos espaços escolares, sejam eles quais forem, não se limitando à sala de aula.

Assim, os “processos comunicativos e discursivos produzem significados e evocam valores e crenças que legitimam os objetivos propostos à ação comum” (TEVES, 2000). Esses processos estão, pois, na base da instituição imaginária da sociedade. A escola enquanto espaço de formação pode ser o início da construção de um cidadão participativo e democrático, porém esta instituição precisa ter consciência do papel que tem a desempenhar, pois a sociedade cobra de seus jovens atitudes de responsabilidade, exige que conheça seus deveres e cobre seus direitos. A complexa sociedade possui aspectos políticos, econômicos e sociais inseparáveis da formação do cidadão e da cidadania. Como prática social, conta com estes aspectos e é impossível compreendê-la dissociada dos sentidos que venha a ter para os jovens. Formar o jovem para atuar na sociedade contemporânea é trabalhar de forma a aceitar todo universo simbólico que se forma em torno dele; reconhecer a responsabilidade da instituição escola como um dos espaços que também contribuem para a formação do cidadão. É buscar perceber que a prática social não se dá após a saída da escola, mas também no seu interior, nas relações traçadas e nas subjetividades construídas no seu cotidiano.

Partindo para o campo de pesquisa, considerando relevante nesta discussão trazer o que a escola na prática pensa a respeito do reconhecimento ou não de seu papel na formação dos jovens, questionamos: Será que o ISERJ

conhece as expectativas dos jovens do último ano do ensino médio? Como o ISERJ tem trabalhado com as expectativas juvenis?

Com o objetivo de levantar algumas informações a respeito destas questões, conversamos com a orientadora educacional da escola, que nos forneceu algumas particularidades a respeito do curso.

O curso de ensino médio do ISERJ funciona em três turnos. Em um deles os jovens fazem o curso de formação geral e, no outro turno, o curso de técnico em informática¹⁵. Todos devem se matricular no curso de formação geral e em que desejar faz concomitantemente o curso de técnico em informática. Um aspecto que, segundo a orientadora educacional, muito preocupa os professores e a própria direção da escola, é a evasão. Segundo a orientadora, no ISERJ, são os alunos das turmas de informática que mais evadem. Ela justifica esta realidade afirmando ser o curso de horário integral, o que dificulta sua continuidade, pois o aluno passa o dia inteiro na escola e, às vezes, não tem condições financeiras para comprar livros, tirar xerox, se alimentar e além disso não tem como descansar entre um turno e outro. O que geralmente acontece, segundo a entrevistada, é a desistência do curso de informática. Assim, os alunos dão continuidade apenas ao curso de formação geral. Será que o curso organizado desta forma atende as expectativas dos jovens?

A entrevistada faz questão de registrar que a grade curricular do ISERJ é diferente das demais escolas da rede FAETEC. Nas outras unidades escolares os alunos realizam o curso técnico e a formação geral em apenas um turno. Esta

¹⁵ Estaremos nos referindo apenas aos turnos manhã e tarde, visto que no curso noturno só o curso de formação geral é oferecido e a dinâmica a ser relatada não acontece.

diferença¹⁶ acaba ocasionando alguns problemas, principalmente quando há solicitação de transferência de alunos, que encontram dificuldades com as disciplinas a serem cursadas na nova unidade escolar. As disciplinas podem já ter sido cursadas ou não, e as que ainda não foram cursadas podem ser oferecidas em turno diferente. Esta diferença acontece *“porque as grades foram montadas pela FAETEC sem a devida preocupação com os alunos transferidos”*, considera a orientadora. Este tipo de problema *“acaba provocando um desgaste muito grande para nós, da direção, que não temos como resolver... Parece que a FAETEC não conhece a rede de escolas que tem, pois as grades diferem demais!”*. Com esta realidade, os jovens buscam o curso com a expectativa de obter um diploma de técnico em informática, *“mas acabam desistindo, ou pela ‘maratona’ de estudar o dia inteiro, ou pela dificuldade que encontram em montar um horário ao serem transferidos”*, completa a orientadora. A escola não tem como mudar esta realidade *“porque foge de nossa responsabilidade”*, acrescenta.

Uma questão já discutida anteriormente, a respeito da importância da formação de grupos na vida dos jovens, também aparece na fala da orientadora. Uma das regras da escola é a mistura dos alunos ao término do ano letivo. Numa entrevista com os jovens, uma das suas reclamações foi justamente essa, *“a tristeza em não estudar com os colegas da turma anterior”*. Os jovens relataram que, com o laço de amizade formado, o grupo se fortalecia através da ajuda mútua, das dúvidas tiradas após as aulas, dos trabalhos realizados em grupos etc. Mas, por regra da escola, as turmas que vão para o segundo ano do ensino médio

¹⁶Segundo a orientadora, as disciplinas são as mesmas em todas as escolas, porém a diferença está na sua disposição e organização em relação ao horário.

são desfeitas e os alunos misturados entre si. Com isso os vínculos criados são desfeitos. A orientadora diz que isso é feito porque muitos alunos “*dão problema*” em sala e atrapalham as aulas. Os professores decidem em Conselho de Classe quais alunos “problemáticos” mudarão de turma. A orientadora diz que estas decisões cabem ao Conselho de Classe, pois “*são decisões de responsabilidade da escola*”.

O maior problema da escola, segundo a entrevistada, é a família dos alunos. A escola – aqui representada pela orientadora educacional - responsabiliza a família por não estar presente nas reuniões, não educar os filhos, não incentivá-los e não demonstrar preocupação com os estudos dos filhos. Segundo a orientadora, o mau desempenho dos jovens acontece devido à “*bagunça que fazem nas aulas*”, ao “*desinteresse pelo estudo*”, e as “*notas baixas que tiram nas avaliações*” etc.

A participação dos jovens nas decisões escolares se limita ao preenchimento de uma ficha de auto-avaliação e às reuniões de Conselho de Classe-COC, cuja participação se restringe a um determinado momento, pois depois se retiram para que os professores e demais atores da escola discutam o que “não pode” ser decidido com a presença dos alunos: notas, troca de alunos das turmas, avaliações, reprovações e aprovações etc.

A proximidade da orientação educacional com os alunos é bastante limitada. Segundo a entrevistada o contato com os jovens acontece “*no início do ano quando nós vamos às salas das turmas de terceira série... há uma grande preocupação com esta série porque muitos alunos estão aqui só pra repetir uma matéria, na dependência, então procuramos conversar e deixar claro que eles*

precisam procurar tirar boas notas no início, sanar as dificuldades e procurar ter nota no primeiro semestre para que possam no segundo semestre ter tempo para pensar no vestibular, pois assim estarão mais leves, mais livres para poder fazer esta parte. O outro momento é quando fazemos a entrada nas turmas para falar da documentação para o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Também procuramos as turmas por causa da questão das universidades, tem visita e avisamos, mas não temos um projeto fechado. Temos um grupo de Psicologia que trabalha os aspectos de autoconhecimento, divulgação dos cursos, habilidades. Os alunos têm dois tempos de Psicologia por semana, é como se fosse Química, Biologia, então é muito trabalhada essa questão do autoconhecimento. O SOE tem a função de divulgar o objetivo dos cursos. Os alunos do último ano procuram mais o vestibular do que o emprego. Isto aumentou com o PROUni¹⁷, muitos passaram para as universidades particulares com 50%, 100% de bolsa e outros passaram para as universidades públicas. Tem um aluno que está fazendo Telecomunicações e não tinha como pagar sem a bolsa e muitos foram para as universidades particulares em função do PROUni, que é para alunos da rede pública mesmo”.

A orientadora relata que “os alunos procuram o SOE para falar ‘mal’ do professor” ou sobre questões de relacionamento entre os alunos da turma. Há uma conversa com os alunos com o objetivo de resolver os problemas. Quando o problema é resolvido “*tudo volta ao normal*”. Perguntamos se os alunos procuram orientação sobre cursos de nível superior ou sobre o mundo de trabalho. A

¹⁷ O Programa Universidade para Todos é oferecido pelo Governo Federal através da concessão de bolsas de estudos a jovens. Este programa será mais bem esclarecido no próximo capítulo.

entrevistada nos informou que não. Esse tipo de informação é transmitido através das feiras das universidades¹⁸, que buscam dar informações sobre os cursos oferecidos, realizadas na escola. Outra maneira de oferecer tais informações é nas aulas da disciplina de Psicologia, obrigatória desde o segundo ano do ensino médio.

Diante da fala da orientadora, identificamos que embora o índice de evasão dos alunos no curso de informática seja algo que preocupe a escola, pouco ou nada se faz para que este cenário se altere. Será que a responsabilidade da evasão dos jovens é apenas da FAETEC, que monta grades curriculares distintas? Por que a escola não busca conhecer efetivamente o que acontece e soluciona este “problema”?

Considerando a questão inicial sobre o reconhecimento da escola em relação ao seu papel na formação dos jovens, questionamos: será que o ISERJ tem definido positivamente sua função na vida dos jovens? Na entrevista, constatamos que os jovens são procurados pelo serviço de orientação educacional basicamente para questões burocráticas, como notas, documentação para o ENEM, o PROUni etc. A questão da orientação sobre o futuro (como informações sobre o mundo do trabalho e o vestibular) é repassada, por exemplo, para a disciplina de Psicologia. Este é o objetivo da disciplina?

Estes relatos nos mostraram a fragmentação em que a escola se encontra. Funções que deveriam ser de todos, passam a ser destinada somente a alguns. A família é considerada culpada pelo fracasso dos jovens. Porém a aproximação

¹⁸ As feiras das Universidades acontecem com a presença de representantes de algumas universidades particulares, próximas ao ISERJ.

entre a escola e a família, salvo em caso de reuniões regulares, não tem se constituído em objetivo maior a ser alcançado.

Estes relatos revelaram também que a escola – representada na figura da orientadora educacional, pouco conhece sobre as expectativas dos jovens. Não há um trabalho voltado para a busca de informações, encontros, eventos, fóruns, debates etc. sobre o que os jovens desejam para o futuro.

A escola, como instituição formadora, parece estar sempre delegando responsabilidades, que são suas, a outras instâncias: FAETEC, professores, família, disciplina X etc., e, ao mesmo tempo, não tem um projeto organizado que busque envolver os alunos, possibilitando a troca e o diálogo. Além disso, ainda não conseguiu se libertar da característica de transmissora de conteúdos, dando prioridade às questões burocráticas, como as reuniões de Conselho de Classe nos mostraram.

Nestas circunstâncias, a escola não é um lugar agradável para os alunos. Ela deveria ter a função de não só orientar os jovens, mas de dar a eles a responsabilidade de resolver questões que surgem no cotidiano, criando uma via de mão dupla. Segundo Morin (2004), “a educação deve favorecer a aptidão da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral”. Mas para isso a escola precisa estar aberta a ouvir, principalmente o que os jovens têm a dizer; assim a eles serão dadas as responsabilidades de também repensar a escola, seus problemas e dificuldades, contribuindo para torná-la também sua.

Identificamos também, durante o diálogo com a orientadora educacional, a preocupação da divulgação do PROUni aos alunos do último ano do ensino médio

como meio de acesso ao curso superior. Outra percepção é que o PROUni cria expectativas de maiores facilidades no acesso aos cursos de nível superior, visto que existe uma garantia de pagamento, por parte do Governo Federal, às instituições participantes. A maior flexibilidade administrativa destas instituições permite que haja aumento considerável no número de vagas oferecidas, diferente do que acontece nas instituições públicas, que pode ser observado no constante aumento da relação candidato-vaga em diferentes cursos.

Os jovens não comentam com maior veemência o PROUni, dando maior ênfase à expectativa de ingresso nas universidades públicas. Entretanto, a possibilidade de um crescimento da procura pelo PROUni e o conseqüente esvaziamento da importância histórica da educação superior pública se colocam como fato desencadeado pela massiva propaganda do próprio Governo Federal e da repetição deste discurso na escola, como mostrou a fala da orientadora do ISERJ.

Mas, apesar dos jovens, ao realizarem o vestibular para as universidades públicas, terem todos o diploma de ensino médio, nem sempre são aprovados. Onde então estará a diferença? Por que só alguns são aprovados?

Na tentativa de compreendermos tais questões, convidamos Pierre Bourdieu para dialogar conosco a respeito do conceito de capital cultural. Segundo o autor, a noção de capital cultural¹⁹ surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza, notadamente, pela

¹⁹ O trabalho de BOURDIEU, P. "Les trois états du capital culturel" foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30:3-6, 1979. Aqui está sendo usado: BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. No seu entendimento, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente.

O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário

possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares.

A dinâmica dos três estados do capital cultural

Acumulação e aquisição são aspectos da dinâmica do capital cultural que estão associados entre si. Segundo o pensamento de Bourdieu, a acumulação inicial do capital cultural “só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural” (NOGUEIRA, 2001). Nestas famílias, o tempo de acumulação abarca praticamente todo o processo de socialização, o que significa um empreendimento prolongado de aquisição de capital cultural.

Quando o grupo familiar assegura a seus membros maior tempo livre, eles podem dilatar o empreendimento de aquisição de capital cultural, adiando, por exemplo, a entrada no mercado de trabalho.

No estado incorporado, o capital cultural “não pode ser transmitido instantaneamente (...) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (NOGUEIRA, 2001). Deste modo, a internalização pressupõe um trabalho de inculcação de investimentos de longa duração, para tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa (hábitus).

O capital cultural no estado objetivado é transmissível em sua materialidade (na forma de bens concretos), mas o que torna possível seu usufruto é o capital cultural incorporado. Se a posse material de determinados bens culturais

pressupõe a posse de capital econômico, a apropriação simbólica desses bens culturais pressupõe a posse do capital cultural incorporado.

O capital cultural institucionalizado se dá basicamente sob a forma de títulos escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar, pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização. É o que o sociólogo francês chama de “*inflação de títulos*”.

A teoria de Bourdieu, a família e o desempenho escolar.

Os estados acima descritos contribuem para uma melhor análise das idéias de Bourdieu em relação a seu estudo sobre capital cultural. Para o autor, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazida de casa por certas crianças e jovens, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças e jovens oriundos de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para outras crianças e jovens significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu afirma que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral

dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da "boa educação". Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Desta forma percebemos que Bourdieu considera a família como meio de perpetuar a sua cultura, levando seus descendentes a apropriar-se dela. Bourdieu (1997) ainda contribui com esta questão quando afirma que

“se a identificação com o projeto da família, constitui sem dúvida uma das condições necessárias para a boa transmissão da herança (sobretudo, talvez, quando consiste em capital cultural), não é condição suficiente para o êxito do empreendimento de sucessão que, para os detentores de capital cultural, sobretudo, mas também, num grau menor, para todos os outros, está hoje subordinado aos veredictos da escola e passa, portanto, pelo êxito escolar”.

Verificamos que, para o jovem de uma maneira geral, o papel da família na acumulação e aquisição do capital cultural é de ínfima importância na sua trajetória escolar. Atualmente o jovem-aluno que está socialmente mais próximo da cultura dominante tem mais chances de obter sucesso na escola, pois é essa cultura que a escola tem como legítima.

Acreditamos que todos os jovens, independentemente da sua classe social, podem ter as mesmas chances de serem aprovados, no vestibular, por exemplo, porém para que isto se concretize ele precisa perceber a escola como fonte de acumulação de capital cultural. Este capital adquirido pode lhe permitir acesso a bens como livros, entretenimentos como cinema, museus, teatros etc. A escola tem a capacidade de fornecer isto aos seus jovens, além da possibilidade de lhes

favorecer acesso a leitura de jornais, revistas e outras fontes de informação riquíssimas em conhecimento, possibilitando o acúmulo de capital cultural a todos, inclusive àqueles que não têm acesso a este tipo de cultura em casa, em sua família. Se a família não tem a possibilidade de oferecer aos seus jovens este capital cultural, a escola pode fazê-lo, não de forma a negligenciar as diferentes culturas, nela existentes, mas sim colocá-las em diálogo e divulgando o que a sociedade cobrará do jovem quando este sair da escola. Caberá então ao jovem valorizar este capital cultural e reconhecê-lo também nos conteúdos trabalhados das mais variadas maneiras, pelos seus professores.

CAPÍTULO III

3 O que interessa ao jovem?

“Viver é a coisa mais rara do mundo. A maioria das pessoas apenas existe.”

(Oscar Wilde)



Foto 6: montagem de um grupo de imagens: jovem sobre a mesa no intervalo entre as aulas, jovem no corredor e tênis amontoados.

Buscamos, através da pesquisa de campo, investigar o que os jovens pensam da escola, a maneira como encaram a finalização do ensino médio, suas preocupações, perspectivas e escolhas. Com o objetivo de organizar e analisar o conjunto de dados obtidos, estabelecemos alguns eixos norteadores traçados a partir dos levantamentos iniciais: Escola, Família, Vestibular e Trabalho. Estes eixos norteadores emergiram do diálogo entre nossos propósitos e os fundamentos teóricos, sendo refinados no trabalho de campo e na análise do material.

Avaliando que não poderíamos nos ater apenas aos eixos norteadores, sob pena de vermos empobrecidos nossos resultados, estivemos atentos à

riqueza de aspectos no desenvolvimento das entrevistas e observações com os jovens. Estes emergiram do manifesto, do expresso, do dito e não dito, das conversas informais que aconteceram durante os diversos momentos escolares. Aspectos como a formação de grupos de amigos, linguagem, aparência e imagem, consumo, lazer, violência e comportamento construíram temas de importância para a discussão a respeito das expectativas dos jovens. Procuramos também neste capítulo unir os diversos dados obtidos, através das entrevistas e observações, às nossas considerações.

3.1 Dialogando com os eixos norteadores da pesquisa



Foto 7: jovens em dois momentos livres em sala de aula

Nosso diálogo com os eixos norteadores proporcionou uma riqueza de informações que ajudaram a identificar, através do grupo entrevistado - jovens que cursam o último ano do ensino médio, com idades entre 16 e 20 anos, solteiros, moradores dos bairros próximos ao da escola e que têm o estudo como atividade principal - quais são as expectativas de futuro próximo dos jovens, quando

concluírem o ensino médio. Identificamos informações e também algumas contradições sobre o que eles pensam a respeito da escola, da família, do vestibular e do trabalho. Mostraremos, primeiramente, os dados encontrados em campo, possibilitando uma visão geral das entrevistas, para depois iniciarmos o diálogo com os eixos norteadores.

A **escola** é um local de imensa socialização dos jovens. Dentre entrevistados, 30% afirmaram que o que a escola tem de mais interessante são as amizades criadas e outros 30% consideraram o recreio e os intervalos entre as aulas. Observamos que é no recreio e nos intervalos que os jovens costumam conversar, trocar idéias, confraternizar. As brincadeiras e as festas realizadas na escola apareceram em 10% das falas. O percentual de 70% dos jovens afirmando que o espaço escolar, que não se refere às salas de aulas, é o que a escola tem de mais interessante, comprova nossa afirmação inicial de que a escola é um local de socialização das juventudes.

O prédio da escola também apareceu nos depoimentos dos jovens como algo muito mais interessante (20%), talvez pelo estilo neoclássico, que o difere da maioria das escolas públicas da cidade. Ainda neste item – aspectos interessantes da escola - , os professores foram muito pouco mencionados nas falas dos jovens - (5%). Os jovens relataram que o tipo de aula que mais gostam são aquelas onde falam o que pensam, ou seja, as aulas onde podem expressar suas opiniões e que têm participação no desenvolvimento delas (45%). Matérias específicas como Biologia, História, Matemática etc. apareceram em 55% das considerações dos gostos dos jovens.

A **família** dos jovens de alguma maneira influencia nas suas escolhas de futuro (60%). Os jovens que consideraram que os pais influenciam em suas escolhas, relataram que eles afirmam que é importante ter nível superior para ter melhores oportunidades na vida profissional. Outros jovens afirmaram que seus pais consideram que através do curso superior seus filhos poderão ter uma vida melhor que a deles. Cerca de 25% dos jovens afirmaram que seus pais influenciam pouco em suas escolhas. Estes jovens deixaram claro que seus pais os deixam de certa forma “livres” para escolherem os seus caminhos de futuro. Vale ressaltar que 30% dos jovens entrevistados ainda não definiram o que farão ao saírem da escola.

A realização do **vestibular** foi uma das grandes preocupações de futuro dos jovens que cursam o último ano do ensino médio do ISERJ. Dos jovens entrevistados, 50% querem fazer o vestibular para diversas áreas do conhecimento oferecidas, sobretudo pelas universidades públicas, mas grande parte deles tem convicção de que não serão aprovados, por não se sentirem preparados (75%). Os jovens consideraram que tal despreparo se baseia na falta de qualidade das aulas, provocada pela falta de recursos ou de professores (25%) e na desorganização da escola (40%). Em relação às suas escolhas, os jovens afirmaram que, se um dia forem aprovados, cursarão o ensino superior na área em que tenham habilidade (55%) e somente 10% avaliam, como fator principal, o retorno financeiro que determinado curso escolhido poderá proporcionar.

Ao se referirem ao **mundo do trabalho**, 70% dos jovens relataram que não estão prontos para enfrentá-lo e 80% declararam que a entrada no mundo do trabalho será uma grande dificuldade a ser ultrapassada. Apesar de saberem das

dificuldades em encontrar vagas no mercado de trabalho, devido às exigências atuais, a falta de postos de trabalho etc, após concluírem o ensino médio, os jovens desejam trabalhar e dar continuidade aos estudos concomitantemente (15%).

Mas, afinal, o que estes jovens desejam para o seu futuro? O que pensam sobre a escola onde estudam? Como se comunicam? Como percebem a influência da família nas suas decisões sobre o futuro? E o vestibular, o que significa para estes jovens? O que pensam encontrar no mundo do trabalho?

Na tentativa de encontrarmos algumas respostas, realizamos entrevistas e iniciamos o diálogo com os jovens no pátio da escola. No começo, os alunos estavam muito sérios, presos às perguntas e seguindo uma certa ordem de apresentação das respostas. Com o decorrer da conversa e dos encontros, o grupo foi se sentindo mais à vontade. Respondiam além das perguntas, demonstravam interesse, brincavam e eram bastante extrovertidos. A alegria do grupo era contagiante. Davam risadas quando falavam de assuntos pessoais e se manifestavam com indignação ao relatarem fatos ruins, que ocorreram com o grupo ou na escola.

Aos poucos fomos incorporando ao diálogo as questões fundamentais que visavam alcançar os objetivos da pesquisa.

O que os jovens pensam da **Escola**?

Nos questionários e nas entrevistas, perguntamos aos jovens a respeito de suas percepções sobre a escola. A grande maioria (80%) dos jovens percebe a educação, sobretudo a escolar, como passaporte para um “futuro melhor”, o que revelam através de suas falas:

“eu quero estudar e terminar logo o ensino médio porque quero, como diz minha mãe ‘ser alguém na vida’, sei lá, só não sei o que quero ser ainda, enquanto isso eu estudo”; “a escola pra mim é um lugar bom, aqui eu conheço pessoas, faço amigos, zuação direto (...) estudar mesmo só às vezes (risos), mas pelo menos tô aqui, na escola a gente pode depois procurar um trabalho, fazer faculdade, essas coisas”; “escola... deixa eu ver... bom, eu quero é terminar aqui e ter um futuro garantido. Se pra quem estuda tá ruim, imagina pra quem não estuda!”; “quero é poder sair daqui e com meu diploma procurar correr atrás de alguma coisa, na escola a gente pode melhorar de vida”.

Esta esperança de futuro “melhor” no qual o jovem se refere aparece nas entrevistas como a oportunidade de dar continuidade aos estudos, cursando o ensino superior ou ingressando no mundo do trabalho, realizando funções que se identifiquem. O relato de um jovem reforça bem esta questão:

“se eu não estudar como vou prestar vestibular? Se eu não fizer o tal ensino médio como vou conseguir emprego? Sem estudo é bem mais difícil... mesmo eu sabendo que estudar é a coisa mais chata do mundo (risos) eu continuo aqui porque tenho que continuar minha vida (...). Meu irmão parou no segundo ano – do ensino médio, tá em casa ‘batendo cabeça’, hoje qualquer emprego te pede o segundo grau, então eu quero estudar pra ter uma vida um pouco melhor que ele, talvez...”.

Perguntamos por que, para ele, a escola é a “coisa mais chata do mundo”, ele prontamente respondeu:

“porque estudamos uns troços que não têm nada a ver. Acho que a gente deveria já estudar o que queremos ser. Por exemplo, quer ver, eu quero ser músico, então eu queria desde já estudar coisas de música, mas não, primeiro tenho que fazer estas paradas de matéria pra depois na faculdade fazer o que eu quero (...)”

A escola, pautada numa dinâmica de conteúdos, disciplinas, provas e avaliações, às vezes, não permite que o jovem perceba uma dimensão maior que perpassa pela socialização, troca de idéias, produção de conhecimentos etc., que formam o seu capital social. Nos debates na cantina, nas reuniões do Grêmio, nas discussões no portão da escola etc., a aprendizagem também acontece. Também

nestes espaços os jovens se tornam críticos e de alguma forma pensam sua realidade.

A escola como passaporte para um futuro melhor ainda tem o caráter voltado para a aquisição do conhecimento produzido de maneira padronizada e institucionalizada. Tudo se baseia na obtenção de um título que lhe dará – ao jovem – a possibilidade de se igualar a outros com melhores oportunidades, ou ainda atender às necessidades do mercado, que estabelece como norma a posse de um objeto legitimador deste conhecimento: o diploma. Embora contestem o estudo, os jovens reconhecem o valor que a sociedade concede ao diploma.

Os jovens afirmam que os conteúdos nos quais têm acesso na escola “*não são suficientes para enfrentar o vestibular, por causa das greves e paralisações que aconteceram no curso, a falta de professores em algumas disciplinas, o número de licenças dos professores (...)*”, ou seja, eles creditam a possibilidade de fracasso no vestibular a uma deficiência da infra-estrutura da escola. Eles confirmam e reiteram a posição de que:

“a escola pública nos dias de hoje caracteriza-se, portanto, pela efetiva ausência de um projeto educativo que lhe dê substância e fundamento, bem como pela fragilidade da integração de seus alunos com a organização” (SOUZA, 2001).

Os jovens alunos também consideram que a direção da escola deveria ter um maior controle nas faltas e licenças dos professores (40%), dispor de laboratórios em funcionamento para as aulas de Química, Biologia e Física (5%) como meios de melhorar a qualidade das aulas. Constatamos que os alunos fazem uma análise crítica tanto da organização da escola em relação às questões administrativas, quanto das questões pedagógicas. Comparam a escola onde

estudam com cursinhos pré-vestibular considerando as falhas da escola. Um jovem que estuda num curso pré-vestibular, próximo ao ISERJ diz: *“lá eu estudo muito mais, aprendi umas coisas de Biologia que nunca vi aqui na escola”*. Em vez do cursinho ser um tipo de “reforço” para o vestibular, torna-se uma “*outra escola*”, mais apropriada, e assim os jovens têm que “*estudar duas vezes*”. Ao ser questionado a respeito do que não estudou nas aulas de Biologia, ele completa:

“matéria mesmo, eu fiquei sem aula de Biologia no primeiro semestre porque a professora tava de licença, quer dizer, não tive aula, disseram que ia vir outra professora, mas a gente acabou ficando sem aula, só no final das avaliações em junho, que a professora voltou, aí não ia dar tempo de dar tudo, claro”.

Novamente aqui as ações, ou a falta delas, administrativas relativas aos recursos humanos, licença de professores, substituição, deixam a desejar, gerando prejuízo acadêmicos aos alunos. Além disso, os jovens também apontaram que o cursinho prepara melhor para o vestibular porque *“realiza simulado todo mês, tem ‘intensivão’ pra gente correr atrás do ‘preju’ – prejuízo-tem exercícios que já caíram nas provas, aí a gente tem como se sair melhor”*. Uma jovem completa: *“na escola nem sempre a gente tem exercício do vestibular, de outras provas (...)”*. As demandas estão explícitas neste caso, por exemplo, os alunos queixam-se da falta de aulas, de professores. Reclamam da perda do ritmo, ou seja, das finalizações dos conteúdos, devido às licenças dos professores. Perdem um olhar sobre si mesmos, não têm um retorno do que fazem através da avaliação. De certa forma cobram uma avaliação que lhes dê muito mais que uma nota, que lhes dê referência de como estão caminhando na sua aprendizagem, além de desejarem ter uma referência do que precisam para alcançar os seus objetivos. Observamos também que o próprio jovem tem uma

demanda de avaliação do seu potencial. Ele quer saber como está em relação à turma.

Se os jovens, de forma geral, têm como expectativa a preparação para o vestibular, questionamos: Por que a escola não busca elaborar formas de ir ao encontro de tais desejos?

E mais: Será que a escola tem trabalhado em função de enriquecer e fortalecer o capital cultural destes jovens como meio de também aumentar as chances de aprovação no concurso vestibular?

Se a escola não atende as expectativas dos jovens, ela perde o sentido para ele: *“eu não posso pagar um pré, tô aqui, mas não sei nem pra quê... porque sei que a base daqui é fraca. Vou fazer o vestibular e sei que não vou passar, meu sonho é passar, quem sabe um dia... enquanto isso eu venho pra cá”*. Será que o jovem, pelo fato de não “pagar” mensalidade escolar, fica numa posição de que não pode reivindicar o que gostaria ou deveria receber da escola? Será que sabe o que deveria solicitar à escola?

Os jovens têm como expectativa que a escola seja um espaço que ofereça informações sobre o vestibular e que também lhes dê orientações e encaminhamentos para o seu futuro. Constatamos, nas falas dos jovens, que embora a escola esteja aberta à realização de “Feiras das Universidades” - evento onde os alunos podem descobrir um pouco mais sobre o curso que pretendem realizar - este espaço é ocupado somente por algumas universidades particulares. Isto acontece porque as particulares são as que se oferecem para promover tal intercâmbio; já as universidades públicas, ainda se apresentam de certa maneira,

“afastadas”. A escola por sua vez também não viabiliza a integração com as universidades públicas.

Os jovens alunos gostariam que houvesse um intercâmbio com as universidades públicas porque querem conhecê-las, já que é para lá que a maioria deseja se encaminhar; revelaram que *“a universidade pública é a melhor porque são... como se diz... tem tradição, bons professores”*, outro jovem acrescenta que:

“lá as possibilidades são melhores, os professores entram com concurso e isso faz diferença né” (...) *“a gente não paga, e eu não posso mesmo pagar... tem essa coisa do imposto, mas no final é que não temos que desembolsar uma grana nas mensalidades (...), a gente ouve dizer que a universidade pública está caindo aos pedaços”, “está sem professores”, mas a gente gostaria de ouvir isso de quem está lá, e poder trocar idéias e informações”.*

Mas os jovens não fazem só críticas. Eles sugerem que a escola convide pessoas para dar palestras, conversar e tirar suas dúvidas: *“Bem que aqui poderia ter umas palestras, umas paradas pra gente se informar melhor...”*, diz uma jovem ao ser proposto que alguém do grupo relatasse sugestões para a escola.

Também perguntamos como buscavam informações sobre a carreira que pretendiam ter. Será que ficam esperando que a escola forneça informações? Que caminhos têm percorrido com o objetivo de se informar?

Os jovens que cursam pré-vestibular disseram que estão constantemente buscando informações sobre o vestibular, como relação de candidato/vaga, conteúdos que são cobrados, cursos oferecidos etc. No entanto, também revelaram que esperam muito da escola, ou seja, que ela forneça as informações necessárias às suas questões. Seus depoimentos mostram que *“é a escola que tem que dar as coisas pra gente, é papel dela informar (...); “a escola tem que nos mostrar as novidades, tipo a feira das universidades, ela que liga e mantém*

contato". Ao serem questionados se eles mesmos também não deveriam buscar informações, já que o interesse também é deles, uma jovem depõe e recebe o apoio dos demais colegas: *"tudo bem, mas a gente não sabe por onde começar... procurar o quê? Eu não sei se só comprar jornais e revistas resolve, eu preciso que a escola também me ajude a descobrir que carreira seguir (...)"*. Aqui vemos novamente o pedido de uma orientação. Como se dissessem que podem ter ações mas precisam saber em qual direção.

As falas nos mostraram que a escola como um todo aparentemente, pouco trabalha para mostrar ao jovem que ele tem capacidade e responsabilidade de buscar suas próprias informações, levando o jovem a descobrir suas vocações e habilidades ou mesmo melhorar sua auto-estima. Este tipo de trabalho é realizado em apenas em uma disciplina – Psicologia - da grade curricular do Ensino Médio do ISERJ, segundo o relato dos jovens e da orientadora educacional. É nesta disciplina que os alunos encontram espaço para expor o que pensam e o que sentem, discutindo suas expectativas e necessidades. Os alunos valorizam este espaço, pois nele, através de construção de jogos, pesquisas e diversos trabalhos manuais e escritos, descobrem o que gostam de fazer e assim começam a definir a carreira que pretendem seguir. As suas falas mostram isso:

"antes estava perdido agora já paro e penso em algumas coisas em relação à carreira..."; "os joguinhos que a professora fez me ajudaram, eu estava em dúvida entre Medicina e Odonto..."; "tinha muitas coisas que a gente gostava e deu pra descobrir a melhor", "aqui a gente pode botar pra fora o que a gente sente" .

O grupo revela que a maioria dos professores não influencia muito nas suas escolhas para o futuro, pelo contrário, se limitam a dizer *"isto cai no vestibular"*, *"isto é importante para quem vai fazer vestibular"*, ou ainda, *"não façam Geografia*

para não ficarem assim como eu... 'ferrada'!". Um jovem considera que com estas falas os professores apenas transmitem suas frustrações e não ajudam a descobrir "vocações". Talvez o que esteja faltando é uma integração entre o trabalho desenvolvido na disciplina de Psicologia e as demais matérias. Os professores que atuam com os jovens do ensino médio poderiam desenvolver um trabalho voltado para a descoberta de vocações e habilidades, tendo como base o que a professora de Psicologia desenvolve em suas aulas, consideradas interessantes e importantes pelos alunos.

Linguagem e escola

Repetimos: Como chegar até os jovens? Dito por eles seria: "*Como chegar junto?*"

Na linguagem, pela linguagem e com a linguagem, o ser humano produz mundos e neles se produz. As palavras vibram e repercutem no tempo, chocam-se, desorganizam e reorganizam nosso modo de ver e estar no mundo. As palavras nascem do movimento e produzem movimento. Além disso, linguagem não é só palavra, é gesto, é imagem e a escola parece desconhecer isto. Os alunos não entendem a linguagem dos professores. Os professores desconhecem a linguagem dos alunos.

O papel da linguagem é fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento, nos diz Vygotsky (1988). É pela interação que se dá a aquisição de conhecimentos, nos ensina ainda o autor. Durante as observações, a linguagem do jovem, em suas muitas formas, se mostrou fundamental na interação com o meio. Através das gírias, das formas coloquiais de se comunicar, do descaso com a dita "norma culta", a juventude cria e recria o seu jeito de ser e

estar no mundo, manifestando idéias, interagindo com aqueles que a rodeiam, sendo jovem ou não, reagindo aos processos de dominação e de normatização que são colocados em seu caminho.

Durante as entrevistas e observações, percebemos que a linguagem dos jovens tem uma característica própria. O relato de um jovem sobre a aula de Química mostra a importância do professor aproximar-se através da linguagem:

“A aula tinha tudo pra ser a mais chata e é a que passa mais rápido. A professora fala a nossa língua! (...) a gente pode errar na hora da prova, mas a gente demonstra saber, a gente monta tudo certinho, mas pode errar a conta no final, mas a gente montou tudo certinho e a gente ganha ponto (...) a professora conversa com a gente, dá exemplos do nosso dia-a-dia... ela fala a nossa língua mesmo, fala gíria, aí tudo fica mais prático pra gente entender”.

Outro jovem complementa dizendo que:

“professor que conversa com a gente é mais legal porque nos sentimos assim... mais à vontade para perguntar as coisas!”. Um jovem acrescenta que “o professor que é professor tem lá o jeito dele de falar, aquele jeito todo certinho, até porque ele estudou né, mas ele também pode ter o jeito dele e falar como a gente, isso não faz dele um garotão, mas uma pessoa que quer que a gente aprenda. Pra quê ficar falando difícil se vai ficar falando sozinho?”.

Mais um depoimento enriquece esta questão: *“seria mais prático se os professores falassem a nossa língua... tem gente que fica falando palavras complicadas que a gente tem que procurar no dicionário pra saber o que é aquilo...!”*

A linguagem nesta perspectiva desempenha um papel essencial, por ser constituidora da consciência e organizadora da ação humana. Linguagem e pensamento se inter-relacionam. Entre pensamento e linguagem estabelece-se uma unidade dinâmica de elementos que são diferentes na sua gênese, mas que,

no entanto, se tornam indissociáveis ao longo da evolução social do homem (KRAMER, 2003). Considerando que o pensamento nasce através das palavras, o professor que busca manter uma relação de entendimento com seu aluno, através da linguagem próxima à deles, permite uma relação, baseada na interação entre ambos, favorecendo a organização de pensamento e a aprendizagem.

Com o objetivo de compreender o que os jovens estavam chamando de “falar a nossa língua”, procuramos um dos professores citados para que, num exercício contrário, conseguíssemos perceber o significado da afirmação dos jovens. O professor de História, convidado a participar deste trabalho, colaborou com seu depoimento. Segundo o professor:

“temos que nos comportar o mais próximo possível deles... se uma palavra for dita sem entendimento por parte da turma, toda uma aula estará perdida. O vocábulo ‘anacrônico’, por exemplo. Quando um aluno me deu um exemplo de maneira que ele pudesse entender aquilo que tentava explicar, respondi que o que ele estava falando era ‘anacrônico’. Apenas disse isto e continuei a aula. O tempo estava acabando. Depois fui a este aluno e perguntei se ele havia entendido tudo que queria explicar; ele disse que não. Pura frustração para mim! Ao explicar para ele o que era ‘anacronismo’ e o porquê que seu exemplo não cabia naquela explicação, ele conseguiu perceber qual era minha intenção. Uma palavra! Daí, sempre que possível, eu coloco exemplos da vida cotidiana deles para que possam me compreender. As palavras ‘difíceis’ foram abolidas e quando não é possível deixar de colocá-las, eu coloco rapidamente seu significado.”

A proximidade entre o professor e os alunos através da linguagem demonstrou que os saberes, as representações, as realidades e a forma do jovem ser e estar no mundo são respeitadas pelo professor. É uma forma de mediação. O professor que não se percebe um sacerdote ou um detentor de todos os saberes permite uma melhor relação com esta juventude. Dependendo da forma

como os professores e os jovens se comunicam, pode haver aproximação, afastamento ou conflitos. A convivência entre estes grupos pode gerar “seres invisíveis”. O professor não “enxerga” o aluno e o aluno, por sua vez, também não “enxerga” o professor. Não há diálogo, não há troca, pois não há entendimento entre as partes. É necessário ter clareza de que não só os professores, mas também os jovens são sujeitos socioculturais, são seres concretos e plurais, que, além de aprender, têm muito a ensinar. A expectativa do jovem é que o professor chegue até ele. Vencida esta barreira certamente, as aulas poderão ocorrer de forma mais produtiva.

Como os jovens percebem a influência da **família** em suas escolhas?

Costuma-se dizer que os jovens não “ligam” para a família. Será verdade?

Nos últimos vinte anos várias mudanças ocorridas no plano sócio-político-econômico-cultural, relacionadas ao processo de globalização da economia capitalista, vêm interferindo na dinâmica e estrutura familiar e possibilitando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Embora a cada momento histórico corresponda um modelo de família preponderante, ele não é único. O surgimento de uma tendência não eliminou de imediato a outra, prova disto é que neste início de século podemos identificar a presença do homem patriarca, da mulher "rainha do lar" e da mulher trabalhadora, chefe de família. Assim, não podemos falar de família, mas de famílias, para que possamos tentar contemplar a diversidade de relações que convivem em nossa sociedade (PEREIRA, 1995).

A Constituição de 1988 trouxe mudanças na base legal do matrimônio e da família. As constituições até então mantinham a visão patriarcal da família: o marido era o chefe da família, detinha o direito de fixar domicílio, administrar os

bens e decidir em casos de divergência. O item “Da família, da criança e do adolescente e do idoso” estabelece um conceito ampliado da família, quando reconhece a união estável entre homem e mulher como entidade familiar. Foi suprimida a expressão “Constituída pelo casamento” (FIÚZA, 2004). Esta nova constituição concede às mulheres igualdade de direitos, livrando-as do desamparo e da discriminação legal.

Apesar da legislação, na realidade, continuam vigorando estruturas hierárquico-patriarcais que definem a vida familiar de muitas pessoas. O IBGE²⁰ informa que um quarto dos domicílios brasileiros tem hoje uma mulher como chefe de família, o que significa que esta geração de jovens aprendeu a conviver com uma figura materna menos dependente financeiramente. Antes, uma união que não fosse formada pelo casamento formal era considerada "família ilegítima". Da mesma maneira, "filho ilegítimo" é uma expressão que não cabe mais em nossa sociedade.

Naturalmente que o novo não pode nem deve ser evitado. Mudanças são bem-vindas, principalmente quando surgem para fortalecer ainda mais uma instituição que é a base do indivíduo – o jovem - na vida social.

Os jovens que participaram da presente pesquisa vêm de famílias formadas, em grande parte, pela figura do pai e da mãe e os têm como referência de afetividade e modo de vida, seja para imitá-los ou para se diferenciar deles. Como os jovens percebem a influência da família em suas escolhas? Considerando que:

²⁰ *Jornal do Commercio*, Recife, 15 de março de 1998. Caderno Família, página 12.

“O processo de individualização, realizado durante a juventude, não é totalmente tranqüilo. Pode e deve envolver problemas emocionais, conflitos com os pais, com os valores sociais etc. Tudo isso é necessário e saudável, desde que em doses corretas e de modo a permitir que, ao final, o indivíduo encontre sua identidade e ajuste-se ao grupo social que pertence” (GROPPO, 2000).

Os jovens vêem a família como *“algo em que se pode confiar”*, embora surjam conflitos nos mais diversos assuntos. Segundo uma jovem *“meus pais não me entendem nunca. Tudo eu tô errada... sinceramente, às vezes eu tenho vontade de sumir! Mas depois vejo que não é bem por aí”*. Em uma entrevista, um jovem defende a idéia de que a família é muito importante na sua vida e relata que *“meus pais são tudo pra mim, eles é que estão comigo quando preciso”*. Uma jovem revela que *“na minha casa quem manda é minha mãe, ela é que decide tudo (...)”*. Os jovens, de uma forma geral, têm a família como concepção de afeto, embora nem sempre concordem com as imposições feitas; identificamos isso quando um jovem afirma:

“meu pai marca hora pra eu chegar em casa, aí eu sempre me atraso de propósito, ele fala pra caramba, mas um dia ele vai ter que parar com isso. Amo meu pai, mas pô ele não tem que ficar me controlando”. Outro jovem completa: *“mas os pais só sabem fazer isso... mandar na vida dos filhos”*.

Esta relação entre pais e filhos foi debatida por Knobel (1992) quando afirmou que a família, seja ela qual for, ainda é referência na vida dos jovens.

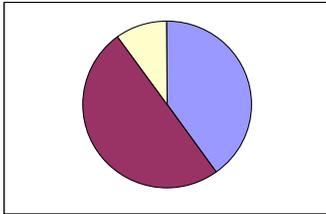
A referência à família aparece ainda quando os jovens dizem que em relação às expectativas de futuro, são influenciados pela sua família na tomada de decisões. Apesar da família dar aos jovens certa autonomia em relação aos seus planos de futuro, consideram muito importante a participação dos pais nas suas decisões:

“meu pai só tem o segundo grau, ele diz que já teve chance de ‘crescer’ na empresa e não conseguiu porque faltou estudo. Ele me diz ‘quem sabe da tua vida é você’, mas eu sei que com estudo eu poderei ter melhores oportunidades na vida”.

Uma jovem revela que na sua casa “ *todo mundo trabalha, só eu que só estudo. Quero trabalhar logo para ajudar meus pais. Eles dizem que não, eu tenho é que estudar, então eu vou fazer as duas coisas!*”.

Os jovens também relataram que seus pais depositam neles a esperança da realização de curso superior, visto que não puderam realizar este sonho por diversas razões. Os gráficos seguintes nos revelam que apenas 10% dos pais dos jovens da pesquisa tem como formação acadêmica o nível superior.

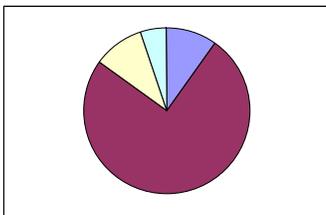
Gráfico I: Formação das mães dos jovens entrevistados



Legenda:

Ensino Fundamental completo:	40%
Ensino Médio completo:	50%
Ensino Superior completo:	10%

Gráfico II: Formação dos pais dos jovens entrevistados



Legenda:

Ensino Fundamental completo:	10%
Ensino Médio completo:	75%
Ensino Superior completo:	10%
Não responderam:	5%

Os relatos nos mostraram que de certa maneira as famílias vêem neles a possibilidade de novas experiências, conquistas e realizações que não foram, por elas, alcançadas. A expectativa do jovem é também possibilitar a ascensão social da família, através do curso superior.

Em contrapartida, alguns jovens discordaram da idéia de que ter nível superior é o mais importante, em prol de realizar outras experiências na vida. Um jovem em seu depoimento disse: *“gosto é da minha banda... quero é ser tecladista, esse negócio de ter que fazer faculdade... nada a ver!”* Mas a maioria concorda com sua família e busca fazer, não o que eles querem simplesmente, mas um curso que possibilite ter uma carreira voltada para as suas habilidades.

Ao retomarmos o estudo de Bourdieu a respeito do capital cultural, vemos que o papel da família é fundamental no percurso escolar dos jovens. A cultura, que a escola normalmente cobra dos alunos, nem sempre é aquela a que ele tem acesso em casa, porém, mesmo a família não sendo do meio culturalmente mais favorecido, ela pode ter a compreensão da importância de fornecer aos seus jovens filhos a continuidade dos estudos, valorizando, por exemplo, como vimos nas falas, o ensino superior.

Como vimos, Nogueira (1998) aponta que Bourdieu acredita que o capital cultural, no seu estado incorporado, constitui o componente familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola. Refletimos

a respeito de uma das possíveis funções da escola, que seria este fortalecimento do capital cultural de seus jovens no lugar de ser um espaço de reprodução de desigualdades. Se a escola cobra determinados comportamentos, modo de falar e de se expressar, atitudes dos jovens que não pertencem a eles, de certa forma a escola exclui outras maneiras de expressão e faz exigências que só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores. É preciso que a escola forneça capital cultural aos alunos para que possam competir em iguais condições com os jovens oriundos de meios culturalmente favorecidos.

Além das considerações acima descritas, a escola poderia também criar meios, junto aos jovens, de formular espaços para que suas expectativas de futuro fossem trabalhadas e suas dúvidas e questionamentos até superados.

Futuro próximo: o **trabalho** como foco de interesse

Os ruídos e a algazarra alegre, as imagens divertidas, o domínio de preto nas roupas ou os coloridos do visual, podem nos dar a impressão de “cabeças” aparentemente “desligadas”, como diríamos na gíria, e também podem nos enganar quando se trata do que estão pensando os jovens em relação a seu futuro próximo. É o que nos mostram nossos entrevistados quando convidados a falar sobre o término do Ensino Médio. É neste momento que temos a clareza de que, embora com alegrias, deixam também transparecer suas incertezas e pior, seu pessimismo, vendo os acontecimentos ao seu redor.

Um dos pontos principais em relação ao término do Ensino Médio se mostra, no grupo entrevistado, referente à questão de trabalho imediato. O vestibular, a continuação dos estudos, as escolhas de carreira aparecem em

segundo plano para alguns jovens deste grupo. Não que não queiram ou não se interessem pela continuidade dos estudos, mas a sobrevivência, a necessidade e por vezes também o desejo de ter um dinheiro para dispor são bastante presentes. Os jovens têm, no entanto, consciência de que para ter acesso a este objetivo é necessário muito sacrifício.

Não são só as questões financeiras que assustam o jovem, mas principalmente o tipo de trabalho que consideram que terão de fazer. Percebem-se despreparados para o mundo de trabalho e ainda temem os empregos que, segundo eles, têm visto parentes e colegas conseguirem. Consideram que *“por não ter nenhuma experiência, no comércio é mais fácil de conseguir uma vaga”*. Identificam estas oportunidades em lojas de shopping, grandes lanchonetes como Bob’s, MC Donald’s, redes de supermercados e outros. Os jovens revelam várias situações:

“minha irmã começou a trabalhar pra poder pagar a faculdade, mas ela trabalha em loja, então trabalha tudo quanto é dia... sábado, domingo, feriado, agora ela tem grana, mas não tem tempo pra estudar (...)”; *“trabalhar assim não é vida, só ralar? Não dá! Quero trabalhar mas também não quero ser escrava”*; *“como a gente não tem experiência em nada poderemos ficar entregando folhetos... mas eu não quero ficar fazendo isso, não precisa saber fazer nada”*; *“ser caixa de supermercado é medíocre, hoje você nem precisa saber fazer conta, a máquina já faz tudo pra você”* – diz a jovem em tom de indignação.

O que faz com que os jovens se posicionem desta forma? O que faz com que não queiram simplesmente ter um emprego? Grande parte destes jovens tem pais sem curso superior, embora estejam trabalhando, encontram dificuldade para mantê-los estudando mesmo em uma escola pública. Por um lado, eles desejam superar a situação de seus pais; por outro, visualizam as dificuldades a serem ultrapassadas. Outro fator, que se constitui um paradoxo é

que estão na escola, em média onze anos, mas sentem-se despreparados para encontrar um emprego diferenciado. Projetam-se trabalhando em funções pouco valorizadas, que exigem um grau pequeno de qualificação, e não estão de todo enganados quanto a esta avaliação.

Para o jovem adquirir independência e reconhecimento, numa sociedade capitalista e de consumo, exige-se que ele tenha inserções e padrão aquisitivo que lhe permita ter acesso a determinadas exigências impostas pela sociedade. Assim, matricular-se em um curso pré-vestibular, ter um computador, ou mesmo inscrever-se para um concurso, exige que se tenha disponibilidade de investimento financeiro, além de tempo. A família, elemento que deveria mediar esta passagem de vida de dependência à vida produtiva, mostra-se, em alguns casos, insuficiente para funcionar como um elo de apoio às exigências impostas pelo meio social. Por vezes falta à família informações e formação necessária. Em outras, a impossibilidade esbarra com os limites econômicos.

Como o mercado de trabalho se apresenta para este jovem? O trabalho deve ou não ser uma realização pessoal?

As novas condições de inserção no mundo do trabalho, principalmente para os que estão buscando emprego pela primeira vez, colocam os jovens diante de uma nova maneira de focalizar e vivenciar fenômenos sociais diversos. Os sofrimentos ligados às dificuldades de conquistar status socioprofissional, as profundas mudanças na vida diária, os riscos associados ao desemprego e ao subemprego são conhecidos. Por isso mesmo as transformações por que passa o mundo contemporâneo estão a demandar

novas e maiores forças psíquicas e virtudes pessoais necessárias à vida, num mundo em que a concorrência se torna cada vez mais acirrada.

Em um panorama nebuloso em relação às profissões, disposições e virtudes adquirem mais peso que a proficiência específica; não basta conhecimento, mas interesse, motivação, criatividade (PAIVA, 2001). Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se insere o trabalho. Neste pensamento, virtudes pessoais são acionadas como parte de competências em escala incomensuravelmente maior do que quando se tratava de qualificação, mensurável por mecanismos mais objetivos num momento em que os empregos ou a inclusão dependiam menos do capital social dos indivíduos.

Nestes tempos de economia globalizada, o que se tem observado é a constituição de um padrão segmentado do mercado de trabalho, com um núcleo cada vez mais reduzido de trabalhadores qualificados, com emprego permanente, em tempo integral. A nova realidade imposta pela reestruturação produtiva é marcada pela introdução de novos termos, usados para explicar o que está acontecendo. Fala-se hoje em processo de produção enxuto, onde os desperdícios de material e mão-de-obra, irracionalidades e grandes estoques devem ser evitados; o trabalhador agora não é mais especializado, é polivalente, ou seja, realiza mais de uma tarefa, operando mais de uma máquina; o trabalhador não fica mais fixo a um posto de trabalho na linha de produção, mas trabalha em grupos ou equipes; o trabalhador não é mais visto como mero executor das determinações vindas da gerência, mas espera-se que participe das decisões fornecendo idéias para melhorar a produção. Diminui

assim, conforme nos mostra Martins (1997) “a distância entre os gerentes e os trabalhadores, referidos como parceiros envolvidos nos interesses comuns de aumento de produtividade e da qualidade do produto”. Diante de todas essas mudanças, o trabalhador tem, de um lado, destruídas as suas antigas habilidades, mas, de outro, enfrenta a necessidade de reconstruir estas habilidades e se requalificar para o trabalho em novas condições.

As dificuldades que o jovem encontra no acesso ao trabalho e ao emprego vêm sendo discutidas. Elas parecem depender das recentes modificações nas estruturas produtivas, especialmente com a introdução das novas tecnologias, que afetam o perfil setorial do emprego, transformam as atividades profissionais, alteram o funcionamento do mercado de trabalho e modificam inclusive os modos de vida (MARTINS, 1997). Podemos resumir esta questão apontando que os fatores que exprimem essa dificuldade de inserção dos jovens no mundo de trabalho e fortalecem a insatisfação, entre eles, com as perspectivas do futuro profissional, são a diminuição das oportunidades de empregos, principalmente em decorrência da introdução de novas tecnologias. Acrescentamos a esta, as exigências de maior experiência e a significativa mobilidade ocupacional dos jovens com a circulação por diversas situações, seja de trabalho, seja de emprego.

Os jovens têm a necessidade de realizar algo que lhes promovam prazer. Por serem, de uma maneira geral, criativos, sonham em realizar um trabalho em que possam demonstrar aquilo que sabem e que conhecem. Mas o espaço não é para todos. O mercado exige competência, criatividade, flexibilidade, mas também experiência e habilidades.

O trabalho continua sendo importante, mas com diferenças. Enquanto antes era importante em si, pela participação que assegurava o projeto coletivo da sociedade industrial, agora se torna importante para o próprio indivíduo, na medida em que pode contribuir para seu projeto singular. Assim, o valor do trabalho tende a ser mais sacralizado, mais auto-referido, isto é, a ser submetido às aspirações e à crítica do indivíduo. Não é mais o indivíduo que é referido ao trabalho, o trabalho é referido ao indivíduo (BAJOIT, 1997).

Percebemos esta questão quando ouvimos alguns jovens se referirem ao trabalho como fonte de aquisição de renda para fins pessoais. Ter seu próprio dinheiro, ser independente etc. O jovem vive num contexto em que cada um procura favorecer a si mesmo, embora na prática a exigência seja de que as tarefas possam ser realizadas cada vez mais em equipes. O que muda não é a importância do trabalho, e sim a relação com ele. Enquanto no modelo tradicional a realização pessoal estava subordinada ao trabalho, hoje é o trabalho que tende a estar subordinado à realização pessoal, permanecendo, entretanto, como um elemento e um locus essencial, embora não exclusivo (BAJOIT, 1997). Neste sentido, não se trata tanto de uma rejeição ao trabalho, mas sim da reivindicação de um trabalho que tenha sentido para o próprio indivíduo e/ou que lhe deixe tempo para uma vida própria. O relato de uma jovem esclarece essa posição: *“eu adoro informática, quero trabalhar com informática, mesmo se for o dia todo, farei o que eu gosto, então vai valer a pena, fazer outra coisa eu não quero, não quero mesmo”*.

Meta a ser alcançada: a realização do **vestibular**

Para muitos jovens do ensino médio e em especial do último ano, passar no vestibular tem se tornado o grande desafio, a grande meta da vida, uma das coisas mais importantes a almejar. O grande problema é que tudo pára por aí mesmo. Passou no vestibular, pronto: a caminhada termina, pois o objetivo foi alcançado e nada mais faz sentido para muitos dos jovens então universitários, antes tão concentrados na meta a alcançar.

O que o vestibular representa na vida dos jovens? O que pensam que vão encontrar na faculdade? Será que a escola preocupa-se em orientar os jovens em relação aos cursos oferecidos nas universidades? A escola está disposta a ouvir dúvidas, promover debates e conhecer as expectativas dos jovens em relação ao seu futuro? O vestibular parece ser um marco na vida do jovem, podemos dizer que o vestibular é um desafio a ser ultrapassado.

Um interessante artigo do caderno “Folha equilíbrio”, da Folha de S. Paulo, publicado em 10 de março de 2005²¹, aponta que professores universitários conhecem de perto o desinteresse e a passividade dos alunos do chamado ensino “superior”. Fazer faculdade, hoje, significa a oportunidade de viver na “farra” para grande parte dos jovens. Abandonar o curso escolhido, perder o interesse pelos estudos, trocar várias vezes de curso, deixar disciplinas pendentes ano após ano são práticas cada vez mais comuns na vida universitária, afirma o referido artigo. O que estará acontecendo? Teriam estes jovens recebido informações sobre o que estavam escolhendo?

²¹ O artigo “Vestibular é único objetivo de pais e escolas” foi escrito por Rosely Sayão, psicóloga e autora de “*Como educar meu filho?*” (ed. Publifolha).

Identificamos nestas atitudes que os jovens merecem orientação melhor na vida. A escola poderia dar maior atenção à esta tarefa, a começar pela escuta. Mas nem sempre a escola está disposta ou preparada a conhecer as expectativas dos jovens. Acreditamos que, através do diálogo e da troca, muitos equívocos poderiam ser evitados. O jovem traz uma série de conhecimentos que a escola poderia explorar e assim também contribuir em suas escolhas profissionais. Não que acreditemos que o jovem assim poderá sair do ensino médio com certezas absolutas, mas seria uma importante contribuição a escola estar próxima e aberta para dialogar, esclarecer e apontar caminhos. As vivências do aluno e sua história na escola parecem não ter importância, pois que é considerado fator importante e imediato é entrar na faculdade. Esta realidade precisa ser repensada. A escola tem um papel importante na formação dos jovens, não apenas na formação acadêmica, mas também, como discutido anteriormente, com base em Morin, na formação humana. Para que fazer o vestibular? A discussão deve também abranger o que virá depois, ou seja, as características do curso escolhido, as disciplinas, os objetivos, o perfil do cotidiano de um curso de nível superior, as responsabilidades etc.

Preocupado com a demanda de jovens interessados em cursar o ensino superior, o governo federal buscou alternativas para seu ingresso na universidade. Um destes programas é o Programa Universidade para Todos. O PROUni apareceu nas falas da orientadora educacional da escola como um dos meios do jovem, que não consegue aprovação no ensino público, cursar o nível superior. Mas em que consiste este programa?

O PROUni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, a estudantes brasileiros de baixa renda sem diploma de nível superior. Segundo o site do MEC²², o PROUni é o maior programa de concessão de bolsas de estudos da história da educação brasileira. O PROUni reserva bolsas aos cidadãos portadores de deficiência e aos autodeclarados negros, pardos ou índios. O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos negros, pardos e índios, por Unidade da Federação, segundo o último censo do IBGE. Vale lembrar que o candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa.

A bolsa de estudos é um benefício concedido ao estudante, na forma de desconto parcial ou integral sobre os valores cobrados pelas instituições de ensino privadas. Só pode se candidatar ao PROUni o estudante que tiver participado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM referente ao ano anterior e obtido a nota mínima divulgada pelo Ministério da Educação. Os resultados do ENEM são usados como critério para a distribuição das bolsas de estudos, isto é, as bolsas são distribuídas conforme as notas obtidas pelos estudantes no ENEM. Assim, os estudantes que alcançarem as melhores notas no exame terão maiores chances de escolher o curso e a instituição em que estudarão. Porém não basta fazer o ENEM, ele é apenas o primeiro passo.

Além de obter a nota mínima nesse exame, é preciso que o estudante tenha renda familiar, por pessoa, até três salários-mínimos e satisfaça uma das

²² Disponível em www.mec.gov.br/prouni. Acessado em 23/2/2006.

condições abaixo:

- ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou
- ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral, ou
- ser portador de deficiência, ou
- ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.

Para o recebimento das bolsas há uma série de critérios a serem cumpridos, mas nossa intenção aqui não é expandir tal questão e sim conhecer o programa para abrirmos uma discussão pertinente a respeito da importância do ensino público.

Embora apenas 10% dos jovens tenham considerado o PROUni como possibilidade de ingresso no curso superior, com 90% dos jovens revelado que desejavam ingressar no ensino superior público, a orientadora relatou com veemência tal programa, informando que faz divulgação e que incentiva os jovens também. Particularmente, somos da opinião de que existe um descaso com o ensino público em todos os níveis, e aqui salientamos o superior. É o retrato de um governo que, no lugar de promover políticas que viabilizem uma universidade pública com mais vagas, mais recursos e mais qualidade, deposita nas universidades particulares, através das bolsas concedidas, recursos públicos que poderiam estar sendo utilizados nas universidades públicas. Questionamos se o ISERJ, enquanto instituição pública, não poderia - ou deveria - oferecer aos alunos mais acesso às informações, divulgando a importância da universidade

pública aos jovens. A partir de debates a escola poderia, também, levar o jovem a buscar seu direito à educação pública e de qualidade, questionando as problemáticas pelas quais ela passa atualmente.

Ainda nesta análise, a respeito da realização do vestibular, ressaltamos que o ensino médio foi configurado na LDB (Lei nº 9394/96) como a última etapa da educação básica. Esse fato novo se deu num momento em que a sociedade contemporânea vivia, e ainda vive, profundas alterações de ordem tecnológica e econômico-financeira. O desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas não só transformou a vida social, como causou profundas alterações no processo produtivo que se intelectualizou, tecnologizou, e passou a exigir um novo profissional - diferente do requerido pelos modelos taylorista e fordista de divisão social do trabalho. A sociedade contemporânea aponta para a exigência de uma educação polivalente, uma vez que as novas tecnologias estão impregnadas nas diferentes esferas da vida social.

Desta maneira, a idéia do ensino médio como parte da educação básica está em consonância com esse novo contexto educacional, uma vez que, segundo a LDB, objetiva consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular. Ocorre, porém, que a educação média tem sido, historicamente, seletiva e vulnerável à desigualdade social, pois se repete o modelo da carência dos aspectos financeiros, estruturais e da própria formação humana.

3.1 Ditos e feitos jovens



Foto 8: jovens no intervalo entre as aulas

Formação de grupos, aparência e imagem, influência do consumo na construção de identidades, lazer, (des) organização do espaço escolar, além das opiniões dos jovens sobre violência, são algumas das questões muito presentes no cotidiano do jovem e que ganham espaço neste estudo.

Uma preocupação que tivemos nas observações foi registrar, da melhor forma possível, o comportamento dos jovens nos espaços que ultrapassam a sala de aula, como o recreio, o intervalo entre as aulas, a entrada e saída dos alunos. Conforme apontado no início deste trabalho, Groppo (2000) nos diz que a juventude, enquanto representação social, pensada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos considerados jovens, é uma concepção criada para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuída. Mas que comportamentos são estes que podem revelar melhor os jovens?

O tom e a maneira de falar, o jeito de cumprimentar os colegas, a forma de se vestir, a sinceridade nos relatos, as risadas etc. são alguns exemplos de **comportamentos** que fazem do jovem uma categoria que difere das demais, tornando-a um fascinante objeto de estudo e grande produtora de conhecimento.

Em uma das observações realizadas, no portão de entrada, os jovens se cumprimentavam com abraços fortes, apertos de mãos, beijos acalorados, gritos e até saudações inovadoras cheias de gestos, possivelmente criadas por eles. Uma jovem, ao chegar, se comunica com a colega dizendo *“cinco minutos... cinco minutos!”*. A outra responde da seguinte maneira *“só mais um... só mais um!”*. Ficaram então conversando e rindo em tom alto que chamava a atenção de quem por ali passava. O sinal anunciando a entrada dos alunos tocou e os jovens começaram a se dirigir ao portão principal. Alguns permaneceram em seus lugares. Percebemos que a expressão “cinco minutos” se referia à entrada na escola quando um rapaz, ao aproximar-se, e das jovens disse *“não vai entrar não?”* Juntas respondem *“só cinco minutos!”*. A outra jovem acrescenta *“só mais um, só mais um!”*.

Demonstramos curiosidade de por que desta fala. Uma das jovens logo respondeu, aos risos, *“é que a gente sempre chega antes para fofocar, uns cinco minutos, sabe? E só entrar na escola um minuto depois do sinal tocar... a gente gosta é de ficar aqui fora fofocando!”*. A outra jovem afirma *“e nunca dá tempo pra conversar tudo”*. As duas juntas falam com certa melodia: *“só mais um minuto! Só mais um minuto!”* Para terminar o breve esclarecimento, uma das jovens completa: *“a inspetora fica p. da vida com o nosso ‘mais um!’”*. Perguntamos por que destes minutos, se elas não poderiam terminar a conversa no recreio ou em outro momento. A jovem prontamente respondeu: *“não tem graça, o legal é a gente conversar logo tudo e aqui fora de preferência... depois que a gente entrar entrou... acho até que a gente deveria entrar na escola quando tivesse a fim!”*.

Então interrogamos: “*mas aí será que vocês entrariam em algum momento?*”. Ela responde: “*sim, claro, mas quando quisesse, entende?*”

Este comportamento despojado dos jovens nos mostra que eles gostam de desafiar o que lhe é imposto, gostam de ter liberdade. O horário determinado pela escola é visto como algo a ser rompido, nem que seja em apenas “um minuto”. São atitudes quase invisíveis aos olhos da escola e que muitas vezes classificam os jovens apenas como “atrasados”.

Os **amigos** são o elo, a causa, o fator de importância e a formação de pequenos grupos no recreio da escola ou nos intervalos das aulas, formam possível sobrevivência aos inúmeros desafios. A convivência com os amigos, além de momentos de prazer e relaxamento, constitui oportunidade de crescimento e formação (SOUZA, 2001). Na palavra dos jovens, o estar em **grupo** significa a oportunidade de aprender e conhecer gente e lugares novos. Podemos dizer que acontece uma intensa sociabilidade no interior da escola. Percebemos isso quando observamos grupos de jovens reunidos para cantar ou tocar instrumentos sentados nas carteiras, no chão do pátio da escola ou debaixo do bebedouro, no largo corredor das salas de aula.

Em outras palavras, a verdadeira vida juvenil no interior da escola “passa ao largo” do que acontece “apesar” da organização escolar. Outro momento em que constatamos tal afirmação foi quando observamos outro grupo, formado por cinco jovens, que cantava uma das músicas do programa ‘*Rebelde*’²³. Um trecho que fez com que o grupo cantasse em tom alto foi “*gosto de você... gosto pra*

²³ Novela latino-americana exibida na rede de TV SBT às 19 h 30 de segunda a sábado. O programa mostra os dramas e as tramas do dia-a-dia de jovens numa escola particular.

valer!". As gargalhadas surgiram logo depois. Ficaram então aguardando a próxima frase. O jovem que estava ao violão diz perder o tom, "*pô foi mal, galera, perdi o tom... foi mal, foi mal*". O grupo logo se manifesta "*pô fala sério, logo nesta parte!*". Uma jovem diz "*pega logo, sabe ou não tocar essa parada?*". O jovem retoma a música e continua a cantarolar. Uma jovem deita-se nas pernas de um colega e apenas ouve os demais cantarem. Uma professora passa próximo ao grupo e após observá-los sacode a cabeça em tom de negação. Um inspetor passa também pelos jovens e lembra "*a bagunça já vai acabar... vou tocar o sinal do recreio*". Um jovem se percebe observado e diz para o outro "*que tanto essa mulher olha pra gente?*". O outro risonho diz "*vai ver a gente canta bem... será que ela é do Ídolos*²⁴. Em meio às risadas, uma jovem completa "*é ruim, ela deve estar assustada com um monte de voz braba...*"

O aspecto mais importante da vida escolar parece ser o convívio com os amigos, fonte de prazer e satisfação, além de oportunidades de trocas de idéias e aprendizado. O círculo de amizades da escola, em que os conflitos e as competições são entre os jovens resolvidos, oferece cumplicidade entre seus membros.

Momentos e atitudes como as descritas acima nos mostraram o jeito simples da juventude. Não se preocupam se estão sentados no chão ou sobre as carteiras, num local movimentado ou não, se estão ou não sendo observados etc. Cantam, se divertem, interagem, procuram mostrar que não se preocupam com o que os outros vão dizer ou pensar sobre eles. E, o mais importante, no interior da

²⁴ Programa de televisão exibido na rede de TV SBT que busca escolher futuros cantores para uma promissora carreira de sucesso.

escola, lutam por seu próprio espaço, recriam, repensam, constroem idéias, dentro das brechas “permitidas” pela escola. Cantam, erram, acertam, recomeçam, se expressam das mais diversas formas.

As saídas nos fins de semana, as festas programadas, os problemas familiares, as provas, a política e até a religião são assuntos de interesse. O estar em grupo parece fortalecer cada indivíduo ali presente. Nos diversos momentos observados, raramente percebemos algum jovem sozinho. É através do grupo que o jovem também costuma ver a possibilidade de encontrar uma nova via de expressão, conforme apontou a pesquisa da UNESCO (2004).

Durante as entrevistas os jovens afirmaram que não pertenciam a nenhum grupo, porém não foi esta a realidade percebida durante as observações. Com olhar de estranhamento em relação às respostas inicialmente obtidas, visto que uma das características juvenis é o pertencimento a algum grupo, refizemos a pergunta, lembrando que “a galera da rua, os amigos da escola, os companheiros de festas etc”. também podem ser considerados “grupos”. Os jovens então revelaram, em sua maioria (65%), participar de algum grupo. Uma jovem esclareceu que *“pensei que era grupo, grupo mesmo, sabe, fechado, tipo grupo de dança (...), mas é mesmo, tenho grupo, a galera da minha rua, o povo do clube também, mas são pessoas diferentes, é... são grupos”*. Durante uma das entrevistas, um jovem afirmou que *“gosto muito do meu grupinho, a gente se entende, mas tem gente que quer entrar neste grupo, mas não dá, tem gente que não pensa como a gente pensa (...)*. Este “pensamento” diferente se refere ao modo de curtir os encontros, como ele complementa: *“pô, minha galera quer mesmo é zuar, estar firme nas baladas – saídas noturnas – todo mundo junto*

sempre, se alguém furar não é mais da 'nossa' – turma, grupo – não sei se dá pra entender, mas a gente faz tudo junto, e é isso”.

Entre as possibilidades de agrupamentos surgem várias características que os organizam e que incluem os locais de encontro, interesses, proximidades e atividades. Assim um mesmo jovem pode pertencer a vários grupos: o grupo da escola, o grupo do “portão de casa”, o grupo do *play* do prédio, o grupo de pagode, o grupo da igreja, o grupo da rua e outros. As falas demonstraram uma certa fluidez e dinâmica dos grupos. Por outro lado, parecem surpresas de que suas preferências e “uniões” estejam sendo “reconhecidas” ou “identificadas” por nós, já que não são “institucionalizadas” e “formalizadas”, como costumam ser as “uniões” do mundo adulto etc. Groppo (2000) enriquece esta questão ao dizer que:

“Na modernidade, para acontecer a transição da família à sociedade global, não bastam os canais institucionalizados (como a escola e os grupos juvenis controlados por adultos). Ou seja, não são totalmente oficiais e “cerimoniais” os canais dessa transição, o que ocasiona certa anormatividade potencial nessa transição a idade adulta. Esses canais não-oficiais são os grupos juvenis informais, que realizam uma “institucionalização secundária” e, ao mesmo tempo, segregada. Ao serem segregados, os jovens podem realizar suas aspirações sem o risco das frustrações de um enfrentamento direto com as esferas sociais universalistas. Na segregação, também, os jovens podem atingir gradualmente, e com mais segurança, a maturação da sua personalidade e a preparação para os papéis adultos - mantendo nesta segregação uma orientação ainda coletivista com seus iguais do grupo juvenil”.

A importância de pertencer a grupos juvenis aparece nas falas dos jovens:

“gosto do meu grupinho... lá na minha rua a gente conversa sobre tudo, a gente troca uma idéia...”; “tem coisa que a gente só pode falar com os amigos, em casa, não dá!”; “eu gosto do meu grupo porque é com eles que eu faço o que acho certo, gosto deles, gosto de conversar e de trocar uma idéia”.

Quando questionamos sobre o peso das falas do grupo em relação às decisões a serem tomadas na vida, o grupo em si revelou que:

“ouvimos o que os amigos falam, mas tem coisa que só ouço meus pais... a gente tem que pesar os lados...”; “meu pai no caso sabe mais... já viveu né, então tem coisa que ouço mais o que ele diz, e outras não, eu ouço minha galera”.

Pedimos para exemplificarem o que ouvem dos pais e um dos jovens respondeu: *“quando a gente tem que resolver onde ir no fim de semana, provas, festas e baladas, meus amigos é que sabem, mas se eu tenho que fechar em alguma coisa mais séria, aí é com meus pais”.* Estas falas lembram o que foi discutido no início deste trabalho quando Coll (1998) afirma que em matéria de futuro os jovens ouvem mais os pais, mas seguem mais o critério dos companheiros nas questões do presente.

A preocupação com a **imagem** sempre foi algo muito presente. Os jovens se olham constantemente nos espelhos, mexem nos cabelos, ajeitam a roupa. Nas meninas, as pulseiras, os colares, as maquiagens, os acessórios no cabelo realçam sua beleza. Nos meninos, as mochilas coloridas, os tênis “rasgados”, os cadarços coloridos -ou a ausência destes, enfatizam seu modo de ser.

“A aparência que se localiza no corpo vestido, na roupa, e que compõe a exterioridade, passa a funcionar como signo de pertencimento ou de exclusão. Assim, vestir-se com determinado estilo torna-se um jogo, adquire uma função crucial perante o outro, implicando na possibilidade de ‘estar junto com outras pessoas’ ou ‘literalmente ser’riscado do pedaço”. (LEHMANN et alii, 1998).

A questão do grupo reaparece, pois é comum percebermos grupos distintos através da imagem que desejam passar. Em um dos relatos, uma jovem traz ao nosso conhecimento que na escola tem três grupos diferentes, *“os rompas –*

aqueles que acham que estão podendo, mas não podem nada; as patricinhas – aquelas que podem tudo (...) e as mocréias – aquelas que nem sei como definir (risos)”. Explicando a jovem disse que:

“os rompas são aqueles que não usam roupa de ‘marca’, ou seja, de alguma grife, mas fazem seu próprio estilo, inventam a moda, ‘as patricinhas’ são as com ‘grana’, usam tudo do bom e do melhor, usam roupas de marca e as ‘mocréias’ são as feiosas que não fazem nem uma coisa nem outra, são sem graça e sem estilo”.

Ela se define como “rompa” e diz que *“só as rompas são estilosas de verdade, não seguem marquinhos, fazem suas marcas (risos)”*. Constatamos que a imagem também define a que grupo o jovem pertence. A imagem pode ser como uma linguagem que impulsiona e favorece a formação de pequenas tribos ou grupos demarcando espaços de circulação e convivência.

O **consumo** aparece como desejo e limites e adquire um perfil próprio da juventude. O mesmo jovem que consome produtos deseja também transformar estes produtos em algo próprio, que combine com seu jeito de ser ou com o estilo do grupo no qual faz parte, fazendo desta forma sua intervenção. Uma jovem revela:

“o jovem quer ter tudo isso... tênis, celular, mochila da moda, mas ele também muda tudo isso... coloca um aplique no tênis, uma borboleta na marca da mochila... aí sim fica a nossa marca!... essas coisas... assim elas passam a ser da gente de verdade!”.

O celular é atualmente um acessório valorizado pelos jovens. Serve para entrar em contato com amigos e familiares, nos mais diversos momentos, inclusive na escola. Alguns alunos se retiram das salas de aula para atender as ligações recebidas, mesmo sendo uma prática “proibida” pela escola. Mais uma vez percebemos que o jovem rompe, de alguma maneira, com as regras impostas.

Constatamos também que o jovem não é apático diante do apelo ao consumo. Reage, cria, intervém, inventa e também mostra que tem opinião própria. Ou seja, “a multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida” (GROPPO, 2000).

As mudanças que estes jovens fazem nos objetos que têm acesso, como os apliques nas mochilas, por exemplo, servem para demonstrar que não são tão submissos ao processo de massificação do consumo que lhes é imposto pelos meios de comunicação, que cada vez mais se especializam nesta faixa etária. Marca de uma identidade que se coloca como luta contra a imposição de comportamentos.

Somente com um olhar mais apurado se torna possível identificar os diferentes grupos existentes no interior da escola. Sposito (1997) e demais estudiosos da questão afirmam que não é possível se falar na sociedade contemporânea em “juventude”, como categoria única e sim “juventudes”. Isso foi constatado quando a jovem relata a existência de “grupinhos da escola”. Cada qual com seu estilo e sua identidade provaram a existência de juventudes.

A escola, em sua dinâmica “aparentemente organizada”, como a “hora do recreio” ou a “hora do intervalo”, tenta uniformizar os comportamentos, como, por exemplo, na “hora da aula” os jovens devem “estudar e aprender”, na hora do intervalo devem “conversar e lanchar” etc. Mas durante as observações realizadas parece que a “hora do intervalo”, devidamente controlada pelos inspetores que rodeiam os grupos, caminham pelos corredores e informam que “o tempo acabou” etc., ganha uma nova configuração pelos jovens. Observamos que nos intervalos

das aulas e no recreio os jovens conversavam, realizavam tarefas escolares, cantavam em pequenos grupos, marcavam encontros, definiam programas e os mais ousados namoravam. O “proibido” é burlado e desafiado pelos jovens. As regras eram rompidas e, mesmo com o controle dos inspetores, os jovens são capazes de desorganizar o que se mostra tão organizado. Novas regras e novos comportamentos são criados. Assim é possível identificar que:

“Os modos de vida dos sujeitos em interação, dentro do cenário escolar, favorecem as trocas materiais e simbólicas, criando as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressão possível. O ambiente propiciado pela escola também favorece não os processos informativos, mas, também, os de comunicação, produzindo um amplo universo simbólico que estimula configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo, a constituição da subjetividade e a construção das identidades” (ABRAMOWAY, 2003).

Este relevante papel social, por muito tempo, influenciou no ambiente escolar favorecendo uma aparente organização dos espaços, porém nas observações foi possível ver que os jovens insistem em reorganizar este espaço à sua maneira, com ou sem o aval da escola.

Em um papo entre um grupo de jovens que contava o que faria no feriado próximo, fomos buscar ouvi-los a respeito do **lazer**; nos aproximamos e após uma breve apresentação questionamos o que eles curtiam fazer nos momentos livres, nos fins de semana. O repertório foi grande: ir a bailes, festas, discotecas, jogar bola, jogar videogame, ficar no portão de casa com os colegas, alugar DVD ou CD para ouvir em casa e ir à praia ou ao shopping. Estas atividades são sempre realizadas em pequenos grupos, nos fins de semana ou à tarde, quando saem da escola. O “ficar no portão de casa” apareceu na maioria das falas dos jovens. Esta atividade é realizada todos os dias com os grupos da rua. Ficam conversando,

“trocando idéias”, *“ficamos curtindo um papo, brincando, jogando conversa fora... às vezes, até as dez, onze da noite..., é bom porque não gastamos dinheiro, não ficamos com nossos pais falando “olha a hora, olha a hora!”*. Um jovem acrescenta: *“a galera da rua é mais legal, a gente zoa a noite toda às vezes, quem não curte é os vizinhos...”*. Perguntamos se alguma vez eles haviam deixado de fazer um programa para poder estudar para uma prova ou até mesmo para o vestibular. Dos sete presentes, apenas dois disseram que sim: *“eu já deixei de ir num festão porque tirei zero em matemática... mas não fui porque minha mãe me obrigou a ficar estudando... mas fazer o quê? (...) E não adiantou nada, tirei nota baixa e ainda não curti a festa!”*, diz com tom de arrependimento. Outro jovem relata: *“o jovem tem essa coisa que estudar, estudar, aí a gente fica sem curtir uma night (...) – noite - mas é só de vez em quando, não dá pra matar... quero fazer Direito, então, cara, às vezes tenho que meter as caras”*. Os demais jovens disseram que nunca deixaram de sair para estudar: *“eu? é ruim, não deixo de me divertir por causa de prova, a prova passa e a festa não se repete!”*, *“eu até fico pensando um pouco no estudo, preocupada com a nota, mas depois caio na night e esqueço... só tenho 17 anos não vou ficar esquentando minha cabeça com isso”*. Retomando os depoimentos dos jovens em relação ao que pensam da escola, questionamos esta contradição. Eles, de forma geral, culpam a escola por não prepará-los para o vestibular ou para o mundo de trabalho, mas, ao mesmo tempo, nem sempre se preocupam em preparar-se, estudar ou dedicar-se mais aos estudos. Lazer e obrigação competem seriamente e em alguns momentos torna-se difícil optar porque também é difícil avaliar a extensão e futuro da

repercussão de seus atos. Tanto os atos de sacrifício para estudar, quanto o ato de prazer.

Quando nos referimos aos comportamentos e atitudes dos jovens retomamos a questão da violência e do consumo, desenvolvida no início deste trabalho. Tivemos a oportunidade de conversar sobre a **violência** com os jovens, um deles considerou que *“nossa sociedade está muito violenta porque os jovens são violentos”*. Um jovem disse que *“agora tenho que ir pras festas cedo e dormir na casa de colegas que moram perto... ficar na rua nas madrugadas? Não fico”*. Outro jovem se volta para o colega e diz *“mas você também adora dar umas porradas nos moleques!”*. Ele então se defende *“claro, se vem cheio de marra porro logo!”*. O colega ri e afirma: *“isso também é violência cara!”*. Uma jovem diz *“mas para se defender... vale!”*. Os jovens entram num certo consenso que agir com violência para defesa própria é permitido. Neste diálogo a análise feita é que o jovem se comporta de forma violenta quando se defende de algo que lhe causa ameaça, e este comportamento é considerado, por eles, como positivo. Não queremos aqui debater se esta atitude é correta ou não, buscamos identificar como o jovem se percebe nesta sociedade.

Fazendo um paralelo com as idéias já desenvolvidas, conforme a pesquisa da UNESCO (2001) que nos diz que é preciso favorecer ao jovem a oportunidade de ter acesso a bens como o lazer, o esporte e a cultura, como meios de não desencadear comportamentos violentos. Consideramos que estes bens gerados em locais que buscam disseminar a expressão dos jovens, concretizando suas potencialidades e permitindo que contribuam para a problematização do cotidiano, podem levar o jovem a repensar a violência. Perguntamos a eles se a escola já

havia aberto espaço para debates sobre o tema “violência”. Todos negaram. A escola também não seria um local de fortalecimento do capital social destes jovens? Não deveria atuar como espaço para reflexão do próprio jovem sobre suas condutas e comportamentos?

Buscamos com este capítulo mostrar os interesses dos jovens e percebemos algumas de suas preocupações e opiniões. Valorizamos suas falas com o propósito de conhecermos como percebem o ambiente escolar com o qual interagem e quais são seus interesses atuais e algumas de suas expectativas de futuro. Destacamos que os jovens não se constituem em meros receptores da realidade que os cerca, mas, à sua maneira, buscam questionar, romper normas, criar suas próprias regras e assim, também, construir seus conhecimentos.

Capítulo IV

4 A Juventude em pauta: Considerações finais

“(…) É preciso cultivar neles [os jovens] a criatividade e a empatia de que terão necessidade para serem, na sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo atores e criadores”
(Jacques Delors)



Foto 9: grupo de imagens retratando parte do cotidiano escolar dos jovens entrevistados

4.1 Quais possibilidades?

Em um país como o nosso é importante estudar o jovem. Foi com esta afirmação que iniciamos nosso trabalho e é com muito mais certeza que a retomamos em nossas considerações finais. A convicção desta afirmação cresceu à medida que, percorrendo os caminhos e descaminhos da juventude nos capítulos anteriores, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com um grupo de jovens do último ano do ensino médio, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ ISERJ. A pesquisa realizada entre junho e setembro do ano de

2005 buscou identificar e analisar as expectativas e escolhas dos jovens em relação ao término do curso.

Através das falas e dos relatos, identificamos e analisamos as possibilidades que os jovens pensavam ter em relação ao futuro. Descobrimos que a realização do vestibular e o ingresso no mundo do trabalho formavam suas preocupações principais. Também investigamos e analisamos como os jovens percebiam a escola e as contribuições para suas vidas. Através do levantamento de bibliografia, da realização de questionários, entrevistas e observações, conseguimos responder nossas questões, embora não tenhamos a pretensão de afirmar que respondemos a todas as perguntas aqui levantadas.

Vimos que a juventude tem significados distintos, para pessoas de diferentes extratos socioeconômicos, e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias. Esse é um dos embasamentos para a utilização do termo “juventudes” no plural. As juventudes, embora tenham suas especificidades, também têm muito em comum como, por exemplo, a questão da preocupação com a aparência, o corpo, a própria imagem, além de buscarem quebrar regras impostas socialmente, não pelo simples motivo de serem contrários ao que lhes é imposto, mas pela forma diferente de ver e perceber o mundo. As muitas juventudes também têm em comum a necessidade de encontrar espaço para participação, para ter voz, ouvir e ser ouvido. Insistimos em dizer que não tivemos uma visão fragmentada de diferentes significados de jovens, e sim ressaltamos que há elementos comuns a todas as juventudes.

Questões do contemporâneo como imagem, consumo, lazer e violência foram aqui abordadas e nos levaram a constatar que os jovens buscam se

identificar com os grupos de referência e elaboram perspectivas de vida num movimento de construção. A imagem aparece aos jovens como forma de expressão e identificação em relação aos grupos, que também influenciam na construção de identidades. Tais grupos de referência servem como uma espécie de proteção, em oposição à intempérie urbana contemporânea. Podemos afirmar que os amigos são um dos fatores de maior importância na vida dos jovens na medida em que a convivência entre eles, além de momentos de lazer e relaxamento, constituem oportunidade de crescimento e formação. Também constatamos, no grupo entrevistado, que as famílias fazem parte da vida dos jovens enquanto construidoras e incentivadoras de desejos e expectativas de vida. Os pais dos jovens entrevistados, em sua maioria, não têm curso superior, mas incentivam de forma veemente seus filhos a cursá-lo, considerando que através deste grau de ensino terão melhores oportunidades na vida. Embora haja tensões vividas entre os jovens e seus pais, a família ainda é considerada, por este grupo de jovens, como relevante referência identitária. Além disso, os jovens entrevistados, valorizam e reconhecem os esforços da família em prol de sua geração.

O consumo aparece como desejo e limites. Constatamos que os jovens não estão apáticos às seduções e demandas veiculadas pelos meios de comunicação e criam suas próprias formas de se apropriar ou escapar delas. O jovem deseja consumir produtos, mas procura também transformá-los em algo próprio, que combine com seu jeito de ser, e mais, que esteja de acordo com o estilo do grupo a qual pertence; além disso, não o faz de maneira alienada e sim vai formando opiniões a respeito dos hábitos de consumo.

No que tange ao lazer, os jovens relataram que realizam diversas atividades – por vezes combinadas na própria escola - como ida a bailes, cinema, shopping center etc., quase todas em pequenos grupos formados por outros jovens da escola, da rua, do cursinho etc. Mais uma vez ressaltamos a questão dos grupos, que, nos momentos de lazer, servem para fortalecer cada indivíduo ali presente. São nestes grupos que os jovens podem manifestar suas aspirações sem o risco das frustrações de um enfrentamento direto com as distintas esferas sociais, funcionando como pequenos mundos de experimentação. Constatamos isso através de algumas falas que possibilitaram discussões entre os jovens, como o tema violência, por exemplo.

A questão da violência é tão presente que surge até mesmo associado ao lazer. Os jovens afirmaram que a ida às festas, por exemplo, ganha novo perfil quando precisam dormir na casa de amigos para que não fiquem expostos à violência nas ruas. Alguns consideraram que a sociedade em geral encontra-se violenta, outros afirmaram que os próprios jovens são violentos, mas, quando há intenção de defesa, a violência é vista como “justa”, já que representaria uma resposta aos atos violentos iniciais.

Constatamos, através das leituras e dos próprios depoimentos dos jovens que as violências sofridas e praticadas por eles possuem fortes vínculos com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram. Entendemos aqui a vulnerabilidade social como resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos para jovens, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade em geral. Esse resultado se

traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e a mobilidade social dos jovens. Assumindo que os recursos à disposição do Estado são insuficientes para, sozinhos, promoverem a superação da vulnerabilidade e de suas conseqüências, em particular a violência, discutimos aqui o fortalecimento do capital social intergrupai, através do aumento da participação e valorização das formas de organização e expressão dos jovens como estratégia de ação que permitam o envolvimento da sociedade e seus recursos na busca de soluções para o problema. Constatamos também que culpar o jovem e estigmatizá-lo como “problema” é tanto uma precipitação quanto um equívoco. Em relação à violência, ele é a maior vítima porque está inserido numa sociedade que lhe oferece poucas oportunidades de lazer e de fortalecimento do capital social.

Ao nosso ver a escola poderia, e pode, ser espaço de fortalecimento deste capital – que surge das relações entre jovens e serve para facilitar as atividades de cooperação entre eles - buscando, entre outros aspectos, provocar discussões que levem os jovens a repensarem e debaterem diversos temas que perpassam seu cotidiano. Desta forma os jovens terão a oportunidade de expressar-se, ouvir e discutir com outros jovens, possibilitando uma ressignificação de conceitos.

As observações realizadas nos revelaram aspectos que se mostram valiosos. A linguagem, por exemplo, ocupa um papel de destaque na aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens na escola como meio de interação e inclusão. A linguagem dos jovens tem característica própria, e seus relatos mostraram como as aulas se tornam mais interessantes quando os professores “falam a língua deles”. Identificamos que a aproximação do professor com os jovens viabiliza a aquisição de conhecimentos e, nesta perspectiva, a

linguagem desempenha um papel essencial, por ser constituidora da consciência e organizadora do pensamento. Através do relato de um professor que percebeu a distância existente entre a sua linguagem e a linguagem dos jovens, analisamos que é importante que o professor esteja disposto a interagir com os jovens de maneira a buscar entendimento entre o que ele diz e como o jovem o recebe. Desta forma o professor estará favorecendo a organização do pensamento e a aprendizagem.

O comportamento dos jovens também foi identificado e analisado através das anotações feitas no diário de campo durante o recreio, o intervalo entre as aulas e na entrada e saída entre os turnos. É através do comportamento que o jovem se torna uma categoria que difere das demais. Estilos despojados mostraram que apreciam desafiar o que lhe é imposto, e também procuram criar suas formas de estar no mundo. Na escola, por exemplo, algumas condutas observadas nos mostraram que os jovens criavam espaços próprios, através de seus grupos. A música, o namoro, os encontros marcados, as conversas informais, os cumprimentos ousados, etc. eram condutas, muitas vezes, “vigiadas” ou até mesmo “controladas” pelos professores ou inspetores escolares, mas, apesar da vigilância, os jovens rompiam com as normas e burlavam o imposto à sua maneira.

Analisando os quatro eixos norteadores que surgiram a partir das entrevistas realizadas, vimos que a escola passa por uma crise que é reflexo de uma crise mais geral do mundo moderno. Sendo uma instituição influenciada pelo contexto histórico, econômico e social, ressaltamos a escola passou ao longo das

décadas, por contextos políticos que muito a influenciaram gerando momentos críticos.

Insistimos na importância da escola pública como espaço para o desenvolvimento do potencial dos jovens, porque ela deveria alcançar e “capitalizar culturalmente” seus alunos. Para que isso ocorra, é fundamental que a escola pública ofereça um ensino de qualidade que não dependa apenas do trabalho docente com os alunos. O espaço, a infra-estrutura, as instalações e os recursos que a escola oferece aos alunos, professores e demais atores da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino, aprendizagem e socialização, estimulando os jovens a progredir.

Também avaliamos que há de se investir nos conhecimentos que os jovens trazem dos diversos espaços que atuam e considerá-los nas atividades e relações sociais que se desenvolvem na escola, integrando diferentes atores, propiciando oportunidades de expressões da forma de ser e fazer dos próprios jovens.

Uma das questões que muito nos chamou atenção foi quando os jovens afirmaram que os conteúdos os quais têm acesso na escola “*não servem para nada*”. Ou seja, os alunos não reconhecem e não valorizam o que recebem da escola. Por outro lado, estabelece-se um paradoxo: eles têm consciência de que têm que obter um “diploma”, um “certificado”, concluir o ensino médio para ter acesso ao vestibular, à faculdade, ao mundo do trabalho, possibilitando uma possível ascensão no seu padrão social e cultural. Isso nos remete a constatar que, sendo o capital cultural transmitido principalmente pela família, acontece, que muitas vezes, se perpetue um modelo de transmissão do “pouco”, ou seja, família que tem menos, também tem menos a oferecer aos seus jovens. Com esta

visão, identificamos que a escola pode e tem o dever de contribuir com a formação dos jovens através do fortalecimento do capital cultural, suprindo o que a família não pode lhes oferecer. Porém esta questão fica comprometida após ouvirmos os depoimentos dos jovens que não percebiam a escola como local de acesso ao capital cultural. Em nossa análise, isso acontece porque a escola exige de seus alunos determinados comportamentos, culturas, atitudes, conhecimentos que, muitas vezes, para eles, não fazem sentido. Os depoimentos e as observações dos jovens nos causaram preocupação e identificamos que há possibilidades deste quadro ser transformado através de um trabalho, que viabilize aos jovens a percepção de que o acúmulo de capital cultural, adquirido na escola, pode fornecer um melhor rendimento no seu processo de construção de conhecimento, no seu preparo efetivo para a vida, para o vestibular e para o mundo de trabalho.

O ensino médio, como última etapa da educação básica, tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de possibilitar o prosseguimento de estudos. No artigo 35 da LDB fica claro também que a finalidade do Ensino Médio é "*a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*". Tais dispositivos legais deixam à mostra a condição de preparar para o trabalho e de dar condição para os estudos superiores. Porém identificamos, baseados em nossa amostra, que o ensino médio não tem valor em si porque não viabiliza o que se propõe. Os jovens não consideram que estão aptos para o trabalho, não visualizam uma possibilidade de trabalho que os

motivo. Também não consideram que estão preparados para o vestibular. Sendo assim, o que poderia animá-los, motivá-los a estar ali?

O ensino Médio é o que está no meio, servindo de elo entre o Fundamental e o Superior. Essa condição de estar no meio configura esse nível de ensino como ponte, passagem. Porém o curso de ensino médio do ISERJ, não tem o vestibular como foco primordial nem tem um caráter efetivo para a formação para o trabalho. O curso ficou meio à deriva, sem direcionamento específico.

Identificamos que é preciso dar um sentido e utilidade ao ensino médio, a identidade, que ao nosso ver, deverá ser construída com base em um conceito que entenda esse nível de ensino com a tarefa de ir além das aspirações de preparar para o trabalho ou para o vestibular. Pensamos num ensino médio onde o jovem possa principalmente encontrar e reconhecer suas habilidades, seus gostos, seu caminho de futuro. Um ensino que faça sentido para ele. Um curso que faça uma ligação dos anseios da juventude e as demandas e necessidades de uma sociedade que pretende-se formar para a cidadania, considerando como cidadão aquele que se reconhece com a capacidade de intervir e agir na sociedade, além de conhecer seus deveres e exigir seus direitos. A educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos. Isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico e realizador. No entanto, como fazê-lo?

A formação de professores não poderia estar fora deste debate. Com ela verificamos que é preciso criar uma dinâmica de aprimoramento permanente dos professores, não apenas em relação às áreas específicas do conhecimento, mas também no que se refere às demandas do mundo atual, às novas formas de

linguagem e comunicação. Abrir espaços e momentos para troca de experiências de maneira que sejam difundidas, pelos próprios professores, as mais bem-sucedidas, é uma forma de ação. A valorização do profissional de educação também perpassa pela necessidade de haver um espaço de trabalho com as mínimas condições para que ele possa criar, incentivar e também proporcionar aos seus alunos um local de crescimento em que as habilidades juvenis possam ser trabalhadas, para que os temas de interesse dos alunos e questões contemporâneas possam estar presentes na escola. Isto implica um corpo docente atualizado, preparado com possibilidade de estar se atualizando, tanto no que diz respeito ao corpo teórico, quanto ao uso de novas tecnologias. Um corpo docente que esteja informado sobre desafios a serem empreitados pelos jovens, da vida diária, de novos cursos existentes no nível superior, do mundo de trabalho e dos meios e lugares de obter novas informações. Implica também a preparação de uma escola equipada com recursos que viabilizem aulas mais prazerosas, com laboratórios e materiais que funcionem e professores que tenham preparo para utilizá-los, saindo da mesmice do “cuspe e giz”. Esta dinâmica poderá levar o jovem a considerar que o que ele aprende na escola tem mais sentido em sua vida, deixando de ser algo que *“não serve para nada”*, como relatado por alguns.

Talvez um dos caminhos a ser percorrido pela escola, seja a criação de um vínculo com as universidades com o objetivo de estabelecer laços entre professores, coordenação etc., na busca por informações e trocas de experiências. Estreitar os vínculos com as empresas também poderia levar a escola a ter mais sentido para os alunos. É necessário que a escola deixe claro a ligação do aprender para a vida presente e futura.

Teria a escola pública perdido suas reais funções e seu sentido? Qualquer mudança na escola e, mais especificamente, no ensino médio demanda um esforço conjunto da comunidade escolar com formuladores de políticas para que a realidade da educação seja, de fato, contemplada. A escola por si só não é uma instituição inatingível, ela precisa sofrer mudanças, transformar-se em uma instituição que tenha sentido para os jovens que nela estão. Conseguir falar uma linguagem que os alunos possam entender e dar novos significados ao que estão recebendo e aprendendo na escola, deve fazer parte de um desafio a ser vencido.

Essas mudanças não necessariamente têm que ser feitas a nível macro, em todas as escolas, em toda a rede pública. É possível modificações nas unidades escolares conforme suas próprias necessidades, conforme as demandas seus alunos, seus professores, enfim da comunidade escolar. Em relação às expectativas dos jovens, constatamos que o ingresso no mundo do trabalho e a realização do vestibular formam as suas principais preocupações. Quando os jovens se referiram ao mundo do trabalho, enfatizaram o aspecto da independência financeira e consideraram que a sua inserção no mesmo não será tarefa fácil. Os jovens têm consciência de que o mundo do trabalho se apresenta restrito, com exigências não só de experiência, mas também de criatividade, motivação e virtudes pessoais que ultrapassam a qualificação. Reconhecem que além do conhecimento dos conteúdos, existem outras exigências do mercado, como a aparência, a forma de se expressar, habilidades etc. O mundo do trabalho atual exige um trabalhador polivalente, versátil e não somente especializado. As novas tecnologias também são cobradas àqueles que procuram trabalho.

Os jovens têm consciência de que encontrarão dificuldades em inserir-se no mundo do trabalho, não somente pelo fato de não terem experiência anterior, mas pelas novas exigências, pela falta de oferta de vagas e pela falta de políticas que incentivem o primeiro emprego. Em nossa pesquisa identificamos que parece não existir uma preocupação, por parte da escola, em fazer uma ponte entre as demandas da sociedade, as possibilidades e ofertas do mundo do trabalho e o que é oferecido ao aluno. Este movimento na educação poderia se dar em via de mão dupla. A escola deveria procurar ver quais são os interesses e habilidades dos alunos e as exigências do mundo do trabalho atual, dos cursos universitários e trazer para seu âmbito, as ofertas possíveis através de convênio com empresas e instituições²⁵.

No que tange ao vestibular, os jovens afirmaram que realizariam a prova de ingresso ao ensino superior, mas acreditavam que não seriam aprovados por causa da falta de professores, falta de estrutura da escola (laboratórios que não funcionam etc.), das greves e paralisações que ocorreram ao longo do curso etc. Discutimos a dificuldade que a escola tem em procurar desenvolver algum tipo de trabalho com os jovens que visem ir ao encontro de suas expectativas. Não que acreditamos que a escola deva visar unicamente o vestibular, mas ela poderia promover meios de criar diálogos de forma a oferecer, aos jovens, oportunidades de verem respondidas suas mais variadas perguntas a respeito dos cursos superiores, promovendo palestras com profissionais, viabilizando informações

²⁵ As Feiras de Estágio realizadas na PUC-RJ nos servem de exemplo. As empresas com seus estandes mostram o que fazem, o tipo de trabalho que realizam e conseqüentemente a mão-de-obra que exigem. É uma rica forma de contribuir com informações não somente para as escolas formadoras, mas também para as empresas e o próprios alunos.

sobre cursos nas universidades. Faz parte também das estratégias a serem criadas pela escola, promover uma reflexão e debate para que os jovens possam reconhecer a parte que também compete a cada um deles, em sua singularidade e responsabilidade, em sua trajetória.

O ingresso no ensino superior torna-se difícil por falta de conhecimento e informações a respeito dos cursos. A própria dinâmica de uma universidade faz com que alguns jovens abandonem ou procurem outra área de estudo. Isto se dá porque muitas vezes o que idealizavam como curso não se concretiza na realidade. Assim uma expectativa tão presente nos jovens que cursam o último ano do ensino médio, pode vir a ser uma grande frustração se não for desenvolvido um diálogo antes do seu ingresso.

Pensamos em algumas **propostas de trabalho** após a conclusão deste estudo. Primeiramente acreditamos que o poder público deve investir em mecanismos que promovam a diminuição das desigualdades sociais e da exclusão, possibilitando aos jovens espaços de fortalecimento de capital social e cultural. Isto poderia ser providenciado através de programas e ações de cultura, arte, esporte e lazer nos espaços escolares como estratégia de envolvimento de toda comunidade escolar.

No que se refere às expectativas jovens, sobre a escolha profissional e o próprio mundo de trabalho, a escola poderia estimular debates e encontros entre os jovens e profissionais de diferentes áreas, possibilitando assim maior informação e a troca de idéias, experiências, vivências e também sanar dúvidas. O intercâmbio entre as escolas e as universidades poderia ser promovido e universitários poderiam retornar à escola falando das experiências, das

dificuldades, dos avanços e das recompensas do curso escolhido. A implantação de fóruns anuais que visem a troca de experiências entre jovens concluintes do ensino médio e jovens que já ingressaram no ensino superior também é uma de nossas propostas.

No que tange à inclusão no mundo do trabalho, a escola também poderia contribuir com os jovens através de informações mais concisas sobre o mercado de trabalho, sendo esta uma tarefa de todos os atores da escola. A realização de debates com profissionais das áreas distintas também possibilitaria o acesso à informação, saindo da mesmice de “ideal” de profissão. Estes profissionais poderiam enriquecer as informações através de relatos práticos de seu dia-a-dia, mostrando aos jovens as possibilidades e as diversas experiências da profissão escolhida. Além disso, cremos que o governo poderia estimular as empresas a contratarem jovens que concluíram o ensino médio no primeiro emprego, garantindo seus direitos de trabalhador. Ressaltamos que o Programa Primeiro Emprego – PPE - do Governo Federal tem por objetivo inserir o jovem no mercado de trabalho, porém este jovem deve estar cursando o ensino médio, o que não cabe em nossa pesquisa. Os jovens que contribuíram com esta pesquisa não buscavam trabalho durante o curso e sim após a sua conclusão.

A formação continuada de professores, o aprimoramento no conhecimento das tecnologias educacionais deveriam ser divulgados e conhecidos, assim como a articulação entre as outras escolas de ensino médio, também se apresentam como possíveis medidas que visam a troca e a construção de novos conhecimentos do corpo docente.

Enfim, a busca pela valorização do jovem, o respeito a sua autonomia, a discussão de conflitos, o estímulo à participação cidadã juvenil por intermédio de discussões sobre diversos temas nas aulas, embasadas na experiência e na linguagem dos jovens, pode ser um dos caminhos que a escola precisa trilhar para garantir que seus jovens se tornem pessoas mais seguras e com expectativas de futuro menos nebulosas. Com estes encaminhamentos a escola também pode desenvolver nos jovens um sentido de adoção e de pertencimento. Acreditamos que as maneiras de pensar, encontradas entre jovens que participaram deste estudo, são representativas de muitos jovens da nossa cidade. Apontamos que outras possibilidades de trabalho com jovens podem surgir a partir desta pesquisa . Através da análise aqui apresentada temos a intenção de contribuir e também provocar uma reflexão nas escolas de ensino médio, principalmente na que aqui foi nosso campo de pesquisa.

Referências

ABERAUSTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: Punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta. Editora Página Aberta, 1994.

ABRAMOWAY, Mirian. **Escola e violência**. – Brasília: Unesco, UCB, 2003.

_____ & PINHEIRO, Leonardo Castro. Violência e vulnerabilidade social. In: FRAERMAN, Alicia (ed.). **Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana**. Madri: Comunica. 2003.

ANFOPE, Documento Final VI Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1992.

BARCELLOS, Cláudia Rezende. Identidade. O que é ser jovem? Revista **Tempo e Presença**, nº 240, CEDI, 1989.

BAJOIT, Guy. O trabalho, busca de sentidos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Juventude na Contemporaneidade. Nº 5 e 6. ANPEd, Rio de Janeiro, 1997.

BOURDIEU, Pierre, LINS, Daniel (org.), ROLNIK, Suely, WACQUANT, Loic. **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF:1996.

BRASÍLIA. Unesco, Brasil Telecom, Fundação Kellog, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

_____. **Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades**: Unesco, 2003.

_____. **Políticas públicas de/para/com juventudes**: Unesco, 2004.

CASTRO, L.R. et alii. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Ed. NAU, 1998.

CASTRO, L.R & SOUSA, S.J. **Desenvolvimento humano e questões para um final século: tempo, história e memória**. In: Psicologia Clínica. Pós-Graduação e Pesquisa. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, V.6, nº .6. ,1994.

CARRANO, Paulo. Juventude: as identidades são múltiplas. In: Revista **Movimento**. Revista da Universidade Federal Fluminense. – nº 1. Rio de Janeiro:DP&A, 2000.

_____. **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas.** Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASSALO, Maria Aparecida. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza.** Niterói: Intertexto, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa: Explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. *In Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!, 1999.

COLL, César & PALACIOS, Jesús. MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Psicologia evolutiva. Editora ArtMed: Porto Alegre, 1998.

COOPER, D. **A morte da família.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *In: Revista Brasileira de Educação.* Juventude na Contemporaneidade. n° 5 e 6. ANPEd, Rio de Janeiro, 1997.

DOMINGUES, José Juiz, TOSCHI, Nirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** *Educ. Soc.* [online]. abr. 2000, vol. 21, n°70 [citado 4 de Julho 2006], p.63-79. Disponível na WorldWeb:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

FERNANDES, Francisco. LUFT, Celso. **Dicionário Brasileiro Globo.** 30ª ed. – São Paulo: Globo, 1993.

FIUZA, Ricardo. **Novo Código Civil comentado.** 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

FORACHI, Mariluce Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. **A juventude na sociedade moderna.** São Paulo: Pioneira, 1972.

_____. **A participação social dos excluídos.** São Paulo: Hucitec, 1982.

FRAGA, Paulo César Pontes, IULIANELLI, Jorge Atílio (org.). **Jovens em tempo real.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **The reform of superior teaching in the field of professionals ubbringing of basic education: the educational policies and the teachers**

movement. *Educ. Soc.* [online]. dic. 1999, vol.20, n° .68 [citado em 4 de Julho 2006], p.17-43. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300002&lng=es&nrm=iso

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILLI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, 2001.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Editora Vozes: Petrópolis, 2001.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Cultural**, n° 24. 1996.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** Rio de Janeiro: Ed. Ática, 2003.

INSTITUTO de Estudos do Trabalho e Sociedade. Rio de Janeiro: trabalho e sociedade. n°2, dezembro 2001. Ministério do Trabalho e Emprego.

_____. Jovens no mercado de trabalho no Rio de Janeiro. n° 1, agosto de 2001. Ministério do Trabalho e Emprego.

LEHMANN, L. M.S. *et alii.* Estetização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade. In **Infância e adolescência na cultura do consumo.** Org. Castro, L.R. Rio de Janeiro: Ed. NAU, 1998.

_____. PINHEIRO, MEDEIROS. **Juventude: riscos ou promessas?** Trabalho apresentado no Congresso Internacional da Juventude – JUBRA.UFRJ, 2004.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** Tese de Mestrado, UFRJ/F.E., 1996.

MARTINS, Heloisa Helena. O jovem no mercado de trabalho. In: **Revista Brasileira de Educação**. Juventude na Contemporaneidade. n° 5 e 6. ANPEd, Rio de Janeiro, 1997.

MINAYO, Maria Cecília. **Fala galera: juventude, violência e cidadania na Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Gamond, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. In: SPOSITO, Marília. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Juventude na Contemporaneidade. n° 5 e 6. ANPEd, Rio de Janeiro, 1997.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, P.A. Desafios Contemporâneos para a Sociedade e a Família. In **Revista Serviço Social e Sociedade**. n° 48, Ano XVI. São Paulo, Cortez, 1995.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: FGV Editora. 1993.

RELATÓRIO Global: juventude brasileira e democracia: participação, esperas e políticas públicas. Relatório final/ Janeiro 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. – 7° ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Sandra R. P. Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior. In: **Diálogos em Formação: Revista Científica do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CNS/ISERJ)**. – n° 1 – (2001). Rio de Janeiro: FAETEC, 2001.

SOUZA, Regina Magalhães. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/Paulus, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Ed. UFMG, 1996.

_____. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Juventude na Contemporaneidade. n^o 5 e 6. ANPEd, Rio de Janeiro, 1997.

_____, ABRAMO, Helena Wendel, FREITAS, Maria Virginia, (organizadoras). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

TADEU, Thomas da Silva. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEVES, Nilda, ALEVATO, Hilda. Juventude e Cidadania. In: **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da UFF. Juventude, Educação e Sociedade. DP&A, Rio de Janeiro, 2000.

THOMAZ, Sueli Barbosa. **Impasses e perspectivas do ensino de 2^o grau: o caso concreto do Colégio Estadual Henrique Lage**. – Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

VYGOTSKY, L. - **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

www.mec.gov.br acessado em 23/2/2006

www.uff.br/cpgeconomia acessado em 17/10/2005

www.universia.com.br. Acessado em 5/3/2006

[www2.uol.com.Br;aprendiz/guiadeempregos/primeiro/info/artigo](http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/primeiro/info/artigo). Acessado em 23/2/2006

www.ipea.gov.br Acessado em 7/9/2005

www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/familia/codigo.html. Acessado em 14/4/2006

www.inep.gov.br Acessado em 3/6/2006

www.brasil.gov.br acessado em 20/6/2006

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acessado em 22/6/06.

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2002/default.shtm#sintese>. Acessado em: 22/6/06

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS JOVENS

1- Idade: _____

2- Sexo: F () M ()

3- Estado Civil: () solteiro () casado () outro: _____

4- Tem filhos? () Sim () Não

5- Bairro onde mora: _____ com:

() sua família

() seu marido ou esposa, namorado ou namorada

() seu marido ou esposa, namorado ou namorada, com os sogros

() com amigos

() sozinho (a)

() outras situações: _____

6- Nível de escolaridade:

a) Do seu pai: () analfabeto

() 1º grau

() 2º grau

() superior

() não sei

b) Da sua mãe: () analfabeta

() 1º grau

() 2º grau

() superior

() não sei

7- Que atividades realiza fora da escola?

() curso de informática

() curso de língua estrangeira: _____

() curso pré-vestibular

() outros: _____

8- Você frequenta alguma atividade extra que a escola oferece?

sim - Qual? _____

não

9- Desde quando você estuda no ISERJ?

desde criança

desde a 5^a série

desde o 1^o ano do ensino médio

outro: _____

10- O curso de ensino médio que está fazendo é técnico?

sim - Qual curso? _____

não

11- Pretende prestar vestibular quando terminar o ensino médio?

sim - Qual curso? _____

não

12- Prestará concurso para universidades: públicas particulares as duas

13- Pretende trabalhar quando terminar o ensino médio?

sim - Em que local? _____

não

14- Na sua opinião qual é o maior problema desta escola?

estrutura física

falta de professores

ensino

organização

outro: _____

15- Você faz parte de algum grupo, associação, tribo, gangue ou torcida (*rappers, punk, anarquistas etc.*)?

sim - Qual? _____

não

16- Qual é o gênero musical que mais gosta? _____

17- Enumere, em ordem de importância, que a escola tem de mais interessante.

- conteúdos ensinados
- atividades físicas
- vida social, fazer amigos
- preparar para o vestibular
- preparar para a vida
- preparar para o mercado de trabalho

18- No último fim de semana, o que fez para se divertir, distrair ou simplesmente descansar?

19- Onde? Com quem?

20- Em sua opinião, qual é o maior problema que os jovens enfrentam hoje? Por quê?

21- Você sugere algo que poderia ajudar a melhorar esta situação?

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM OS JOVENS

Apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa:

1-Apresentação dos membros do grupo:

- a) nome
- b) idade
- c) turma

2-Para você, o que significa terminar o ensino médio?

3-O que você pensa fazer quando terminar o ensino médio?

4-E a turma/seus colegas? Vocês acham que todos sabem o que eles querem fazer quando terminar o ensino médio?

5-Pretende fazer vestibular?

6-Você se acha preparado para o vestibular?

7-O que a escola poderia fazer para prepará-lo?

8-Tem preferência por alguma universidade? Por quê?

9-Alguma universidade fez contato com vocês? Quais? Como acontece esse contato?

10-Que curso pretende fazer ?

11-Por que escolheu este curso?

12-O que espera conseguir com este curso?

13-Em relação à escolha do curso, seus pais participaram dessa decisão? Influenciam as suas escolhas?

14-O que sua família significa para você?

15-Pensa em trabalhar? Onde?

16- Por que pretende esse emprego?

17-O que acha que vai aprender neste emprego?

18-Você busca informações sobre questões em relação as suas expectativas?

19-O que a escola tem de mais interessante?

20-Neste último ano, o que você *aprendeu* de mais interessante aqui na escola?

21-Acha que a escola prepara você para o vestibular ou para o mundo do trabalho?

22-Quando é que você aprende melhor a matéria?

23-Que tipo de aula mais gosta?

24-Qual aula menos gosta?

25-O que faz para se divertir? Com quem?

26-Você deixa de fazer estas coisas para estudar para as provas ou o vestibular?

27-Você acha que é compreendido por seus pais? Existe diálogo entre vocês? Mais com seu pai ou mais com sua mãe? Eles acompanham/sabem o que acontece com você na escola, no trabalho, com os colegas? Seus pais lhe dão “conselhos”, “sermão”, enfim, orientam você de alguma forma? Em que situações? Em que assuntos? Você acha que dá para aproveitar/concordar/seguir o que eles falam?

28-Você acha que seu pai e sua mãe são um bom exemplo/modelo de vida a seguir? O que você faria de diferente na sua vida?

29-O que é “ser jovem” para vocês ? O que significa juventude? O que é que o jovem faz que é diferente do que faz um adulto?

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A ORIENTADORA EDUCACIONAL

- 1- Quantas turmas de ensino médio há na escola?
- 2- Quantas turmas do último ano?
- 3- Quais os cursos que o ensino médio oferece?
- 4- Em qual deles há mais alunos?
- 5- Em qual há maior evasão?
- 6- Quais são as formas de ingresso no ensino médio?
- 7- As turmas que entram no primeiro ano são misturadas no segundo ano. Por quê?
- 8- Quais são os maiores problemas enfrentados pela escola com os alunos do ensino médio?
- 9- Como os alunos são avaliados no final do ano?
- 10- Em quais momentos os alunos do último ano procuram o SOE para conversar? E em quais momentos o SOE procura os alunos para conversar?
- 11- Os alunos que terminam o curso costumam visitar a escola?
- 12- Há alguma turma do último ano que se destaca este ano? Em que aspecto?
- 13- A escola oferece algum tipo de atividade extraclasse para os alunos, tipo: esportes, língua estrangeira, pré-vestibular etc.? Quantos alunos participam?
- 14- O que a escola tem feito para socialização das turmas? Há mostra de talentos, por exemplo?
- 15- Tem Grêmios na escola? Você considera o grêmio importante?
- 16- Os alunos costumam reivindicar algo na escola? Cite exemplos?
- 17- Há reuniões que integrem o grupo discente com o grupo docente e a direção da escola?
- 18- Você considera os alunos do terceiro ano participativos? Como percebe isto?
- 19- A escola realiza festas? Como vê o comportamento dos alunos do ensino médio?
- 20- Como a escola aproxima a vida escolar da vida dos jovens?

21- Existe projeto político-pedagógico na escola? Como propõe a valorização da juventude?

ANEXO 4 -QUADRO EIXOS NORTEADORES DA PESQUISA

Eixo: Escola

1- O que você pensa em fazer quando terminar o ensino médio?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas (A) vestibular (B) trabalhar (C) vestibular e trabalhar (D) não sabe	50% 10% 15% 25%
2- O que a escola tem de mais interessante?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas (A) o prédio/o espaço (B) as amizades (C) o recreio/intervalos das aulas (D) a <i>zuação</i> /festas (E) os professores (F) não sabe	20% 30% 30% 10% 5% 5%
3- O que a escola deveria ter para que você se sentisse mais preparado para o vestibular/mundo do trabalho?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas (A) curso pré vestibular (B) aulas com mais qualidade (C) laboratórios (D) mais organização (E) outros	5% 25% 5% 40% 25%
4- Que tipo de aula você não gosta?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas (A) que deixam dúvidas (B) sem a participação do jovem (C) matérias específicas	20% 25% 55%
5-Que tipo de aula você mais gosta?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas (A) trabalho em grupo (B) aulas em que o professor fala a " <i>nossa língua</i> " (C) educação física (D) aulas em que falamos o que pensamos (E) não sabe (F) outros	15% 20% 5% 20% 10% 30%

Eixo : Família

1-Seus pais influenciam nas suas escolhas em relação ao término do ensino médio?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas	
(A) sim	60%
(B) não	15%
(C) às vezes	25%

Eixo: Mundo do trabalho

1- Você se acha preparado para enfrentar o mundo do trabalho?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas	
(A) sim	5%
(B) não	70%
(C) não sabe	25%
2- Como você percebe o mundo do trabalho?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas	
(A) difícil de entrar	80%
(B) meio de conseguir independência financeira	10%
(C) sem opinião	10%

Eixo: Vestibular

1- Você se acha preparado para realizar a prova do vestibular?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas	
(A) sim	5%
(B) não	75%
(C) não sabe	10%
2- Como você escolherá o curso superior?	Índices encontrados nas respostas
Alternativas	
(A) habilidade na área	55%
(B) aspecto financeiro	10%
(C) influência dos pais ou amigos	5%
(D) sem resposta	30%