

Em Questão **1**

**A escola e o mundo juvenil:
experiências e reflexões**

Observatório da Educação e da Juventude

Coordenadora geral
Camilla Croso e Silva

Assessor técnico
Wagner Santana

Coordenadora de comunicação
Iracema Nascimento

Equipe
Michelle Ohl, Rita de Cássia da Silva, Tania Portella e Valéria Cáceres

Programa Juventude

Coordenadora
Maria Virgínia de Freitas (Magi)

Equipe
Ana Paula Corti, Maria Carla Corrochano, Maria Nilda M. Almeida, Rafael dos Santos e Raquel Souza

Em Questão 1 – A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões

Coordenação editorial
Iracema Nascimento

Edição
Natasha Madov

Editora assistente
Raquel Souza

Revisão de texto
Jandira Albuquerque de Queiroz

Projeto gráfico
Renata Alves de Souza

Editoração eletrônica
Tipo Gráfico

Impressão
Graphbox

Observatório da Educação e da Juventude - Ação Educativa

Rua General Jardim, 660
01223-010 São Paulo-SP
(11) 3151 2333
www.controlesocial.org.br
observatorio@acaoeducativa.org

A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões / Ação Educativa. –
São Paulo : Ação Educativa, 2003.

(Série Em Questão, n. 1)

1. Educação – Jovens. 2. Juventude. 3. Educação. I. Ação Educativa. II.
Título

CDD 371.1

Em Questão 1

A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões



Observatório
da Educação e da Juventude

falando nisso...

Apresentação de Camilla Croso Silva

8

os da questão

Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença
Mônica Peregrino e Paulo Carrano

12

XYZ da questão

Asignatura Juvenil: uma proposta de formação social para os jovens estudantes
Raúl Irrazabal e Astrid Oyazún

24

Culturas juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo
Ana Paula Corti e Maria Virgínia de Freitas

38

pontos e nós

De tempo ocioso a direito juvenil
Entrevista com João Simão Neto e Reginaldo Veloso

56

Ação cultural como princípio pedagógico
Entrevista com Maria Helena da Silva Ramos

62

Por Iracema Nascimento e Raquel Souza

OLHARES e FAZERS

Escutando as diferentes vozes
Raquel Souza

70

Além disso...

Informações úteis

80

falando nisso...

Um dos principais desafios do Observatório da Educação e da Juventude é contribuir para a qualificação do debate público nessas duas áreas temáticas. Partimos da premissa de que qualificar o debate é condição central para qualificar o próprio conteúdo das políticas públicas, já que os marcos conceituais dão forma aos marcos legais e políticos. Entendemos que as políticas públicas são expressão de determinadas concepções e de determinadas leituras sociais, o que confere à disputa de sentidos uma importância estratégica.

Assim, o Observatório lança a série **Em Questão**, publicações que pretendem abordar questões conceituais de fundo, tanto da temática educacional quanto de juventude. Esta série pretende colocar em foco questões paradigmáticas, provocando seus leitores a refletir e revisitar as premissas que informam seu discurso e suas práticas, alimentando o processo contínuo de ação e reflexão.

Este número inaugural de **Em Questão** aborda o diálogo entre a cultura da escola e as culturas juvenis: sua existência, seus limites, seus obstáculos e seus desafios. Aborda, dessa forma, a questão das múltiplas identidades do ser “aluno” e do ser “jovem” – nem sempre reconhecidas, nem sempre consideradas –, bem como a questão de seus valores, suas histórias e seus contextos, seus tempos e espaços – tampouco reconhecidos e considerados.

Assim, trata da relação de tudo isso com a tão almejada “qualidade educacional” ou com o “construir caminhos para que a escola seja positivamente mais significativa para os jovens”, usando as palavras de Ana Paula Corti e Maria Virgínia de Freitas, que assinam um dos artigos desta publicação.

Na seção **O nó da questão**, Mônica Peregrino e Paulo Carrano apresentam uma análise abrangente das principais questões em jogo, referentes à relação entre as culturas da escola e dos jovens. O artigo constrói, de forma notável, pontes entre os conceitos teóricos que permeiam o campo e as práticas concretas implementadas por diferentes atores, dialogando com os demais artigos deste caderno.

A seção **XYZ da questão** traz dois artigos sobre experiências realizadas por diferentes atores sociais: “Asignatura Juvenil: uma proposta de formação social para os jovens estudantes” aborda reflexões sobre uma experiência governamental realizada em âmbito federal no Chile, e “Culturas juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo” trata de uma experiência em São Paulo, realizada pela Ação Educativa.

Na seção **Pontos e nós** apresentamos duas entrevistas: a primeira com João Simão Neto e Reginaldo Veloso, responsáveis pelo Projeto Animação Cultural, da Prefeitura de Recife, e a segunda com Maria Heleonora, diretora de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Com isso, nossa intenção é apresentar a riqueza dessas experiências, bem como a diversidade de estratégias e abordagens possíveis na tentativa de aproximar as culturas da escola da cultura dos jovens.

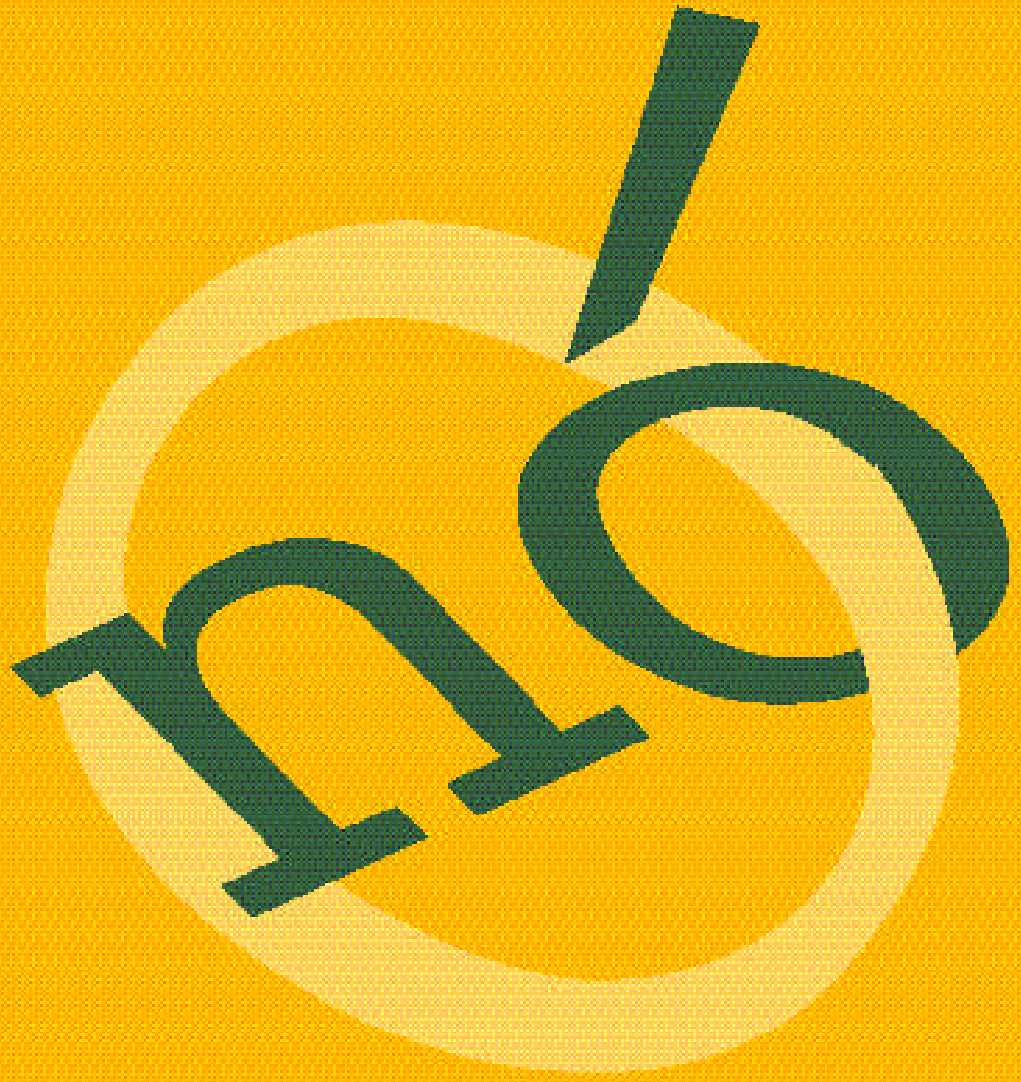
Na seção **Olhares e fazeres** realizamos uma reportagem com o intuito de conhecer a opinião de pesquisadores, professores, dirigentes de ensino e estudantes – enfim, de pessoas diretamente relacionadas à questão em foco neste caderno – sobre quais caminhos apontam para a construção de uma escola mais significativa para os jovens.

E, finalmente, com o intuito de contribuir para o aprofundamento das questões aqui debatidas, a seção **Além disso** apresenta informações sobre instituições, projetos e publicações relacionados ao tema em questão.

O Observatório da Educação e da Juventude espera, com este caderno, contribuir para a reflexão e a prática de todos aqueles que buscam ampliar e melhorar o diálogo entre jovens e escolas, tornando estas mais preparadas para reconhecer, valorizar e incorporar em seu cotidiano institucional as culturas juvenis.

Camilla Croso Silva

Coordenadora do Observatório da Educação e da Juventude



da
questão

Mônica Peregrino

Professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro)
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF
(Universidade Federal Fluminense)

Paulo Carrano

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF
Coordenador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro,
programa da Faculdade de Educação da UFF

compartilhando territórios e sentidos de presença

Cresce no Brasil a percepção de instituições, investigadores sociais e educadores da necessidade de se pensar criticamente a relação pessoal e coletiva entre os jovens e suas escolas. No campo da produção acadêmica da pós-graduação em educação, há sinais de um progressivo aumento, ainda que discreto, da pesquisa em torno de temas considerados emergentes e que elaboram objetos de investigação para enxergar o jovem educando em perspectivas mais alargadas que a do simples sujeito institucional que se evidencia na categoria aluno.¹ Por sua vez, no cotidiano das escolas e também em finais de semana, se processam práticas educativas – com distintas conceituações e variados níveis de institucionalidade – que estabelecem diálogos tensos com rígidos espaços e tempos de administração tradicional do fazer pedagógico escolar.

1

O estudo Juventude e Escolarização (1980-1998), coordenado por Marília Sposito (2002), avaliou a presença do tema juventude na produção discente da pós-graduação em Educação e Ciências Sociais no Brasil. A base de dados de 387 trabalhos (4,4%) foi selecionada de um total de 8.867 teses e dissertações. Em linhas gerais, a categoria aluno deu a tônica da grande maioria dos trabalhos. A partir de 1995, temas como mídia, grupos juvenis e violência alargaram o espectro sociocultural da produção.

Este artigo dialoga com o conjunto dos textos desta publicação, sem, contudo, apresentar e discutir cada um dos textos em particular, que autonomamente, em seus distintos formatos e conteúdos, comunicam por si diferentes realidades e experiências educativas em escolas públicas de diferentes regiões do País, deixando pistas para refletirmos sobre as contradições, os impasses e as possibilidades democráticas impressas no diálogo entre jovens e escolas, que se vêem diante da necessidade e do desafio de co-gir tempos e espaços de coexistência.

Jovens brasileiros e escola pública

As estatísticas apontam para o agravamento das condições de vida da maioria dos jovens brasileiros, que são cerca de 33 milhões com idade entre 15 e 24 anos, e, destes, 80% residem em áreas urbanas. O desemprego, por exemplo, que atinge toda a população em idade ativa, é especialmente agudo entre os jovens. Na década de 1990, 62,2% dos que perderam emprego eram jovens. No ano 2000, 70,3% das mortes de jovens entre 15 e 24 anos foram motivadas por causas externas (homicídios, acidentes de trânsito e suicídios), principalmente homicídios. Entre 1991 e 2000, a taxa de homicídio entre a população juvenil saltou de 66,5 para 98,8 homicídios por 100 mil mortos, índices bastante superiores a países em estado de guerra declarada.²

2

Fontes: IBGE (www.ibge.gov.br) e Ministério da Saúde (<http://dtr2001.saude.gov.br/sps/areastecnicas/adolescente/dadosadolec.htm>).

Sobre a educação escolar, dados do Censo 2000 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) indicam que a taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos de idade passou de 55,3% para 78,8%. Os jovens hoje têm mais acesso à escolarização formal e nela permanecem por mais tempo, ainda que essa permanência se caracterize, em larga escala, por reprovações sistemáticas que criam graves distorções entre a idade ideal e a série escolar cursada. Em relação aos que têm entre 18 e 19 anos de idade, a proporção é menor: apenas 50,3% de jovens desse grupo estudavam na ocasião do último recenseamento nacional. Entre os jovens de 20 a 24 anos, a proporção é de 26,5%, dado que indica o peso da necessidade do trabalho e o baixo contingente de jovens cursando níveis superiores de escolaridade.³

3

Nas taxas de escolarização que expressam a frequência escolar, houve avanços em todos os grupos etários. De 1991 a 2000, a frequência escolar passou de 37,2% para 71,9%. O analfabetismo caiu 24,4% nesse período, e a porcentagem de pessoas que completaram quinze anos de estudo, o que indica formação em nível superior, aumentou de 3,6% para 4,1%.

Entre 1991 e 2000, a escolaridade das pessoas de 10 anos ou mais de idade melhorou no País. Houve redução na proporção das pessoas menos instruídas – entre oito a dez anos de estudo (19% em 1991 contra 10% em 2000) – e aumento na proporção das que tinham onze anos ou mais de estudo (13,8% em 1991 contra 19% em 2000). Quanto à melhoria de acessibilidade aos sistemas formais de ensino, é necessário registrar que os desafios para a consolidação de um sistema escolar público e de qualidade ainda se encontram longe de serem superados no Brasil. A maioria dos jovens da rede pública ainda se encontra cursando as primeiras oito séries do ensino fundamental.

O mesmo Censo 2000 do IBGE que apontou a extensão do acesso à escolarização para um maior número de jovens brasileiros revelou também dados preocupantes sobre o atraso escolar no ensino público. Na faixa etária de 15 a 17 anos, mais da metade dos jovens que estudam (52,6%) está matriculada ainda no ensino fundamental, no qual regularmente deveriam estar apenas crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos. Mello (1999) acertadamente, denominou o ensino médio brasileiro como um “ensino de minorias sobreviventes”, diante do pouco acesso que os jovens têm à escolaridade pós-obrigatória no País. Se poucos conseguem essa sobrevivência escolar, menor ainda é o contingente daqueles que chegam nesse patamar da pirâmide educacional sem acidentes de percurso pelas oito séries do ensino fundamental. Em 1996, os alunos que mantiveram a equivalência ideal entre idade e série eram 2,5 milhões, menos de um quarto dos mais de 10 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos.⁴

Mesmo com a melhoria relativa nos índices de escolaridade apontada pelo Censo 2000, a grande maioria dos jovens brasileiros não consegue chegar ao ensino médio nem ao ensino superior. Ainda que a taxa de analfabetismo na população acima de 10 anos de idade tenha caído de 19,7% em 1991 para 12,8% em 2000, muitos adolescentes e jovens são obrigados a sair da escola para trabalhar e ajudar no sustento da família.

O quadro estatístico da escolarização juvenil no Brasil evidencia uma lenta expansão quantitativa da universalização do acesso em conjunto com a permanência dos níveis de desigualdade sistêmica.

No que se refere à qualidade da participação dos jovens, especialmente os mais pobres, na vida escolar, encontramos ainda elementos perversos, como a disparidade entre idade e série e as precárias condições de oferta na maioria das escolas públicas, que restringe significativamente as oportunidades de escolha e de inserção social nesse momento decisivo da formação humana que é a transição para a vida adulta.

Os dados referentes à vulnerabilidade pessoal e social são múltiplos, e suas combinações têm produzido indicadores precisos sobre as dificuldades enfrentadas pelos setores populares juvenis que vivenciam, paradoxalmente, processos sociais de modernização – em especial quando imersos nos espaços e tempos das indústrias culturais –, ausentes de modernidade quanto à garantia de direitos universais.

A esses condicionantes estruturais da vida juvenil se somam especificidades das práticas escolares e suas contradições, que se movimentam

4

Além da forte seletividade que caracteriza o acesso aos níveis de pós-escolaridade obrigatória, a realidade dos ensinos médio e superior se apresenta com fortes segmentações internas e disparidades quanto à qualidade do ensino oferecido em diferentes regiões do País – e mesmo na mesma região –, no que se refere à origem social dos alunos matriculados. Sobre essa desigualdade educacional, o economista Luiz Gonzaga Belluzo comentou acertadamente, contrariando a teoria do capital humano, que, no Brasil, os pobres não são pobres porque não têm educação de qualidade, mas exatamente por serem pobres não têm educação de qualidade.

no campo de múltiplas tensões: entre os inúmeros limites desencadeados pela expansão da escolarização sob a égide das políticas neoliberais – geradoras de uma “nova” experiência de escolarização, ao mesmo tempo acessível a um maior número de sujeitos, estendida no tempo e degradada na qualidade – e as inegáveis e imensas possibilidades democráticas abertas por uma escola repleta de crianças e jovens de classes populares. A expansão quantitativa da escola prejudica e desafia os ideais de qualidade ao trazer à tona referências sociais, saberes e práticas culturais muitas vezes dissonantes, valores incompreensíveis de imediato e lógicas alternativas ao instituído que inserem em uma escola *esvaziada* verdadeiras disputas pelos sentidos de presença nessa instituição.

Jovens entre práticas territoriais: identidades culturais e educação escolar

Não devemos ignorar que a hegemonia das relações de mercado que marcou toda a década de 1990 e atravessou o novo século fez emergir práticas culturais que geraram subjetividades intensamente privatizadas num quadro institucional de encolhimento da esfera pública. Os jovens foram peça-chave, além de, em grande medida, alvos e sujeitos do impulso de mercantilização da vida social, que fragmentou o tecido social em individualidades apartadas de formas societárias mais amplas e solidárias.

Nesse mesmo quadro societário ocorreu a experimentação de práticas sociais constitutivas de novas solidariedades e identidades coletivas juvenis. Jovens de todos os estratos sociais se envolveram em distintas formas de participação social que não se identificam imediatamente com as tradicionais formas e conteúdos da participação social e política juvenil. Não foi para os sindicatos, para os partidos, nem mesmo para as agremiações estudantis que confluíram a parcela mais expressiva de jovens participantes, mas para ações voluntárias de solidariedade, movimentações políticas instantâneas e pouco institucionais, grupos artísticos e esportivos, redes de religiosidade pouco hierárquicas, entre outras ações coletivas de novos tipos.

Em especial, os jovens marginalizados das periferias das cidades se articularam em torno de identidades móveis, ambíguas e flexíveis, que emergiram e se desenvolveram em espaços periféricos da sociedade numa resposta possível à crise estrutural do capitalismo, que elevou gravemente o grau de incerteza do ser jovem em transição para o mundo adulto.

Reguillo Cruz (1995) estabelece três recortes que nos ajudam a compreender a constituição das identidades juvenis.

O *primeiro recorte* se refere ao espaço que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o território como espaço construído. O espaço dado é representado pela cidade, que preexiste aos indivíduos. O território, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. O espaço se torna, assim, uma extensão do próprio sujeito, numa verdadeira *geografia da aterrissagem* em que se mesclam a identidade e a memória do grupo.

O *segundo recorte* se relaciona com a alteridade, a necessidade do outro para a constituição “do nós” do grupo.

O *terceiro recorte* se refere à necessidade de a identidade se mostrar para se manter. A cidade é transformada de espaço anônimo em território pelos jovens atores urbanos que constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos para fixar e recordar quem são. Essas marcas se relacionam com os processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço. As marcas podem ser objetivadas no próprio corpo (como uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo como adereço de identidade, tal como acontece com os bonés que se transformaram em fonte de tensão permanente em algumas instituições que não toleram seu uso nos espaços escolares.

A construção das próprias identidades pelos grupos supõe práticas de aprendizagem. Os jovens instituem lutas simbólicas por meio dos compromissos cotidianos que assumem com determinado processo de identificação coletiva, este devendo ser considerado como algo que existe no contexto de práticas permanentes e mutantes de definição das identidades coletivas.

É possível afirmar que os jovens das classes populares articulam territórios próprios na ruína dos espaços da cidade que sobraram para eles. A relativa ignorância dos adultos acerca da materialidade social e do simbolismo das práticas juvenis é fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias acerca das atitudes e dos silêncios dos jovens. A escola, também considerada como integrante dessa cidade em ruínas, experimenta conflitos, não necessariamente violências, que causam ruídos na comunicação. Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerantes ao diverso, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada, ou mesmo enxergar a possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional – em geral orientado para a uniformização e o anonimato – em novo território, no qual as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo.

José Machado Pais (2003) compreende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar nem tampouco podem se fazer presentes. Parece não haver chances de negociação entre os *espaços lisos* – que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto – e os *espaços estriados* – cujas principais características seriam a ordem e o controle.

Para o pesquisador português, a escola, apesar de ser um espaço que o jovem pode gostar de frequentar, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Estaríamos, então, diante de um paradoxo: a escola tem como marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder, e as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. O que fazer?, pergunta Machado Pais: transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais? Ou silenciemos a juventude, negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias?

Ecossistema da publicação “A escola e o mundo juvenil”

Em *Culturas juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo*, Ana Paula Corti e Maria Virgínia de Freitas nos dão o testemunho da experiência desenvolvida desde 1999 por iniciativa da ONG Ação Educativa, “visando construir alguns caminhos que tornem a escola positivamente mais significativa para os jovens”.

A incomunicabilidade entre a cultura institucional escolar e as práticas sociais extra-escolares dos jovens alunos tornou-se tão evidente que as autoras lançaram mão de metáforas que insinuam a existência dos distintos mundos da “escola” e do “juvenil”. Evidentemente, esses mundos não existem em si, mas é perfeitamente possível reconhecer a existência de territórios que operam simbolicamente em frequências comunicativas díspares.

A constatação de que a escola se tornou um lugar desinteressante para os jovens deve servir para aprofundarmos debates e experimentarmos práticas em direção ao desafio de tecer sentidos de presença, interesses, saberes e prazeres em comum entre os jovens e os demais sujeitos da comunidade escolar. O texto parece denunciar o paradoxo e também a possibilidade criativa da situação de crescente mobilização cultural que se evidencia nos territórios juvenis não-escolares e que esbarra numa evidente desmobilização da instituição escolar como espaço de práticas significativas.

O artigo de Raúl Irrazabal e Astrid Oyarzún, que apresenta a experiência chilena do Projeto Assignatura Juvenil, nos faz pensar nas distinções e nas similaridades entre Brasil e Chile quanto ao relacionamento entre os jovens e a escola. No Chile, a expansão quantitativa das matrículas é processo de longa data que se identifica com a universalização dos níveis de escolarização média, algo que, no Brasil, ainda estamos longe de alcançar.

Entretanto, a informação de que as escolas chilenas também se mostram refratárias às culturas juvenis estabelece a aproximação com a realidade brasileira sobre essa mesma relação entre jovens e escolas. A perversa conexão simbólica entre distintas institucionalidades nos leva a pensar nas práticas e nos processos transnacionais de incomunicabilidade entre os jovens e as instituições escolares. Também na experiência escolar chilena, a categoria *aluno* assume ares absolutistas, veste o uniforme que cobre a complexidade das redes de subjetividade em que se constituem os jovens e os impede de ser reconhecidos como sujeitos culturais de múltiplos pertencimentos e possibilidades comunicativas.

No Chile, o debate sobre a aproximação da instituição escolar com as culturas juvenis, que no Brasil somente agora se aprofunda, data do início dos anos 1990. O Ministério da Educação chileno introduziu o conceito de culturas juvenis no ano de 1994, no contexto de um programa de melhoria e qualidade do ensino médio. Programa similar foi implementado no Brasil em março de 2001, também sob a inspiração política, pedagógica e indutora e sob o financiamento parcial do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

O denominado Programa Escola Jovem apontava como um de seus desafios “a construção de uma escola para jovens e jovens adultos que preservasse sua identidade com os jovens e superasse os baixos rendimentos escolares”. Essa coincidência de políticas evidencia a crescente padronização dos currículos oficiais que se organizam cada vez mais como expressão de uma ordem educativa mundial. Sobre isso, John Meyer⁵, em entrevista ao jornal *El País*, em 1992, comentou acertadamente:

5

Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Stanford (Califórnia, Estados Unidos), desenvolve pesquisas sobre a propagação de instituições modernas no mundo e seu impacto em Estados e sociedades nacionais, principalmente no que se refere à atividade científica e à estandardização de modelos educacionais.

“O currículo de massas se define e se prescreve diretamente por meio da influência de poderosas organizações internacionais (como o Banco Mundial ou a Unesco), mediante modelos concebidos por Estados-nação dominantes e por profissionais da educação que operam em escala mundial. E esta nova tecnocracia centralizada encontra uma ampla receptividade em sociedades e Estados nacionais ávidos por legitimidade e progresso” (Santamaría, 1998: 23).

A experiência chilena narrada neste caderno temático, além de seu aporte conceitual crítico, nos traz importantes indicações metodológicas para o desenvolvimento de práticas relacionais positivas entre escolas e jovens ao reconhecer estes como co-construtores do processo educativo. Ao se superar a limitante compreensão do jovem sob a ótica do problema, reconhecendo-o como sujeito de direitos, se inverte o sentido das práticas de subordinação dos jovens à autoridade exclusiva do mundo adulto. Dessa forma, abrem-se caminhos para superarmos a percepção do ser juvenil como espaço-tempo vazio da transição geracional e do desvio em potencial. O Projeto Assinatura Juvenil inova também por não compreender as culturas juvenis apenas na dimensão estético-expressiva, mas situá-las também no contexto da plenitude de outras práticas sociais significativas produtoras de sentidos existenciais.

■ Escolas abertas

As entrevistas realizadas com a diretora Maria Helena, da Escola Estadual Guadalajara em Duque de Caxias (RJ), e com Reginaldo e Simão, coordenadores do Programa de Animação Cultural nas escolas municipais de Recife (PE), têm aquele efeito “sedutor” que toda entrevista exerce sobre o pesquisador, isso por entendermos que elas provocam, em todos os sentidos, as mais interessantes reflexões. Considerando todos os riscos que corremos, levantamos, a partir delas, algumas considerações preliminares, sem o escopo de estabelecer comparações de ordem qualitativa.

Em primeiro lugar, é necessário dizer que mesmo o risco teve “método”: se pela leitura das entrevistas descobrimos aproximações entre as experiências relatadas, descobrimos também afastamentos importantes e significativos.

Os projetos se aproximam quanto a suas concepções gerais. Ambos encaram a instituição escolar como um patrimônio coletivo. Portanto, como espaços que se abrem nos finais de semana para serem apropriados pelos jovens. Dessa forma, as iniciativas inscrevem a escola e seu uso no campo dos direitos da juventude. Além disso, nos dois projetos, os jovens participantes – moradores das periferias do Recife e do Rio de Janeiro – pertencem a grupos sociais marcados pela vulnerabilidade em suas relações com o trabalho, a cidade, a sociedade e suas instituições.

Nenhum dos dois trabalhos revela a pretensão de “estancar” aquilo que vem sendo chamado de violência escolar. Seus objetivos não se encontram inscritos em tentativas de “frear”, ou mesmo coibir, comportamentos. Numa outra perspectiva, buscam fazer da escola pública um espaço possível de formação, conhecimento e expressividade juvenil. Assim, colocam a discussão sobre os direitos da juventude e a possibilidade de construção de cidadania no centro do debate na escola.

Mas os projetos também se afastam: produzem efeitos diferentes, enfrentam problemas de naturezas diversas, atingem avanços em graus e intensidades diferenciados.

Entre muitas possibilidades de análise, abordamos as dificuldades de “entrada”, de manutenção e de adesão por parte dos agentes da escola em projetos que buscam a construção de espaços de expressão e participação na escola para jovens originários das classes mais vulneráveis da sociedade. Em outras palavras, das possibilidades e das interdições envolvidas na construção da escola como espaço de cidadania e socialização dos jovens das classes populares.

O que, a nosso ver, torna tão fértil a aproximação entre os impasses vividos pelos projetos é exatamente a posição diferencial a partir da qual estes foram construídos e dinamizados⁶. Um deles é uma proposta da Secretaria Municipal de Educação e o outro, uma iniciativa da própria escola. A posição diferente de cada um na hierarquia da administração pública escolar permite possibilidades evidentemente diversas de inserção nas escolas e de adesão dos agentes escolares aos projetos.

6

Utilizamos aqui a noção de posição formulada por Bourdieu, que indica a ocupação de um lugar em uma hierarquia. A noção de posição implica a ocupação de um “lugar” relacional num campo de embates. (Ainda sobre o tema, ver Bourdieu, 1997 e 2000.)

Na experiência do Recife, dinamizada pela Secretaria de Educação, o projeto e seus atores ficam confinados nas “margens” dos espaços e dos tempos escolares. Os entrevistados narram as dificuldades encontradas para a entrada e a manutenção do projeto na escola, que não consegue funcionar, a não ser nos finais de semana. A condição de cidadania participativa “marginal” se evidencia na realização de “núcleos e fóruns”, que operam para além da dinâmica escolar. É interessante notar que exatamente por meio dessa marginalidade do projeto diante da instituição se inicia a reintegração dos jovens que vivenciavam o processo de “evasão” escolar.

No caso da experiência do Rio de Janeiro, a perspectiva cidadã se manifesta como iniciativa de sujeitos da própria escola no contexto de práticas instituintes, que buscam redefinir o projeto político-pedagógico da instituição desenvolvendo atividades culturais extracurriculares. A abertura cidadã da escola emerge, então, no centro de um debate escolar que vem se realizando por quase dez anos e que conta com ampla adesão de professores, alunos, ex-alunos, funcionários e da própria direção. Ainda hoje, há um grande esforço para manter a articulação do projeto com o cotidiano da escola, criando situações híbridas entre os tempos de trabalho escolar e as práticas culturais extracurriculares desenvolvidas.

Esses casos nos mostram, por diferentes caminhos, as interdições que se colocam à redefinição dos espaços e dos tempos escolares em direção a níveis qualitativamente superiores de abertura à vida cultural e à participação dos jovens, tanto no cotidiano quanto nos finais de semana.

A rigidez das estruturas escolares na configuração de tempos e espaços

Na escolarização dos jovens das classes populares – estendida no tempo e degradada na qualidade –, que se amplia em número de atendimento de alunos, o *tempo* passa a ser elemento fundamental: é o tempo rígido de aulas que seguem sem intervalos ou “tempos livres”, que não terminam antes ou depois do sinal sonoro que alerta para o próximo tempo; é o tempo controlado dos recreios sucessivos e alternados por

séries e que, em algumas circunstâncias, ocorrem por turnos para permitir o maior controle dos alunos; é o tempo exíguo da merenda, também esta em períodos curtos e em refeitórios cada vez mais apertados para um número sempre crescente de alunos; é o tempo do trabalho incessante dos professores, restritos às salas de aula, pois o tempo controlado da escola de precária estrutura física não deve permitir grande circulação; é o tempo curto dos turnos que reduzem o número de horas passadas na escola, para que nelas caibam mais alunos; tempo subjetivamente “longo” de aulas desprovidas de recursos e equipamentos; tempo controlado que interdita toda a possibilidade de uso livre do tempo pelos atores da escola.

Mas, na escola de precária estrutura física e de rígida estrutura burocrática, por mais paradoxal que isso possa soar, também é cada vez mais difícil o controle do tempo. As faltas dos professores são freqüentes e por vezes consideradas “normais”. Na escola de tempos cada vez mais rígidos, o inverso do controle é a descontinuidade.

Como instaurar mudanças em escolas de tal forma (des)controladas? Como permitir que os jovens façam dessas escolas espaços de expressão e participação? Como instaurar políticas de afirmação da expressividade juvenil se a instituição não concebe a possibilidade da convivência do tempo necessário do trabalho pedagógico com a liberdade do tempo? Aqui, a “marginalidade” de projetos extracurriculares em relação à estrutura da escola começa a fazer sentido.

Não só o tempo é controlado, também o *espaço* da escola é objeto de controle pelos variados mecanismos institucionais. No espaço já fragmentado da escola, a circulação deve ser reduzida. As idas ao banheiro, confinadas aos tempos exíguos dos intervalos; o uso de equipamentos escolares (ainda que escassos), criteriosamente vigiado; o recreio em espaços definidos; as entradas e saídas de alunos, observadas. As escolas, assim constituídas, se configuram como espaços de contenção física e simbólica de jovens e crianças. Nem só o controle do tempo encontra seu paradoxo na escola, também para se realizar a contenção no espaço há mecanismos de interdição. Os atores da escola vivenciam uma crise de enraizamento⁷ no espaço e no tempo escolares. A escola transformou-se em lugar de passagem, passa-se na escola e pela escola. Percebe-se, assim, um “fluxo” precário de alunos pelas séries⁸, bem como um fluxo rápido de professores e funcionários contratados por empresas prestadoras de serviços⁹.

Novamente precisamos perguntar: que efeitos serão produzidos a partir da socialização precária dos jovens das classes populares na escola degradada que se expande?

■ Juventude e escola: um retorno ao ponto de partida

A juventude pode ser definida por sua condição limiar em relação à sociedade onde se inscreve, ou seja, pela “emancipação” parcial do campo de sociabilidade da família e pelas buscas de inscrição ou mesmo de constituição de outros espaços, grupos, instituições de produção de sociabilidade. A afirmação dessa condição, porém, não define a condição de ser jovem, pois em sociedades com agudas desigualdades, como a brasileira, as possibilidades de inscrição dos grupos juvenis em espaços ou instituições que favoreçam a socialização encontram-se desigualmente dispostas para os diferentes grupos sociais.

7

Tomamos de José de Souza Martins essa concepção de enraizamento como um processo de socialização das sociedades modernas sob a perspectiva do capital. Aqui, a instituição escolar funciona (ou deveria funcionar) como espaço de socialização e re-enraizamento. “Na sociedade capitalista, esta é a regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (Martins, 1997).

8

Nos últimos dados do Saeb (2003), é possível perceber claramente que a expansão quantitativa da escola se deu às margens de sua qualidade. As médias em Língua Portuguesa e Matemática caíram em todas as séries em relação à avaliação anterior. O dado mais assustador refere-se ao aproveitamento daqueles que terminavam o ensino fundamental e que se encontravam no mesmo patamar de conhecimentos daqueles que terminavam o ensino médio. Os dados apontam que não houve, no decurso do ensino médio, agregação de conhecimentos.

9

Nesta época de esvaziamento do Estado, é cada vez mais freqüente o número de sistemas de ensino que funcionam com base na subcontratação de professores. Tal regime de trabalho, que paga por período trabalhado e de acordo com as necessidades flutuantes dos sistemas de ensino, vem tornando cada vez mais difícil a fixação dos professores nas escolas, que passam também a tratá-las como locais de “passagem”, tornando quase impossível a criação de vínculos entre a instituição e seus agentes.

A escola é uma dessas instituições. E a pergunta que nos fazemos é: em que medida a expansão degradada da escola descredencia essa instituição como espaço possível de construção ou mesmo de integração das sociabilidades juvenis?

A escola contribuirá para o processo de produção desigual de juventudes no Brasil enquanto excluir seus jovens alunos da possibilidade de participar da construção de territórios escolares significativos, interditando e esvaziando as possibilidades múltiplas de expressão e de participação.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. *Petrópolis: Vozes, 1997.*

_____. O poder simbólico. *Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.*

CARRANO, Paulo César R.; DAYRELL, Juarez. *Jovens de Brasil: dificuldades de final de século e pomesas de un mundo diferente.* Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud, n. 17, p. 160-203. México, DF: Centro de Documentación Jovens, 2003.

CRUZ, Reguillo (1995). En la calle outra vez - las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación. *Jalisco/México: ITESO, 1995.*

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo Demográfico. *Rio de Janeiro: Ed. IBGE, 2002.*

INEP. Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>, consultado em 27/10/2003.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. *São Paulo: Paulus, 1997.*

MELLO. "O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais". In: CASTRO, Maria Helena Guimarães de Castro (org.) Situação da Educação Básica no Brasil. *Brasília: MEC/Inep, 1999.*

PAIS, José Machado. Culturas jovens e novas sensibilidades. *Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Comunicação, em 19/8/2003.*

SANTAMARÍA, Enrique. "La educación escolar, es como es". In: *Contra el fundamentalismo escolar: reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural.* Bilbao: Virus, 1998.

SEABRA, Odete Carvalho de Lima. "A insurreição do uso". In: Henri Lefebvre e o retorno à dialética. *São Paulo: Hucitec, 1996.*

SPOSITO, Marília et al. (2002). Juventude e escolarização (1980-1998) / *Coordenação: Marília Pontes Spósito. – Brasília: MEC/Inep/Comped. 221 p.*

x y z

da questão

Raúl Irrazabal e Astrid Oyarzún

Integrantes da equipe de trabalho da área jovem e de educação do Cidpa
(Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas),
em Viña del Mar, no Chile.

Tradução de Beatriz Cannabrava

Asignatura Juvenil:

uma proposta de formação social para os jovens estudantes



CIDPA

Na recente história chilena, os jovens adquiriram a condição de sujeitos da atividade social. Os aspectos que identificam sua cultura – os saberes e os fazeres – têm se convertido em elementos imprescindíveis, não apenas para explicar a situação e a condição dos jovens, mas principalmente para ativar, no espaço escolar, os processos de melhoria da qualidade e a equidade da educação.

No entanto, um dos espaços em que a juventude, como tal, se faz menos visível é o espaço escolar. É um paradoxo, pois hoje freqüentam as salas de aula do país mais de 800 mil jovens. O que nos leva a pensar que nosso sistema educativo tem percorrido, basicamente, o caminho da homogeneização para se relacionar e compreender a maneira de ser de seus alunos. O discurso público escolar tem omitido as diferenças, dificultando o reconhecimento dos saberes culturais dos jovens, pois a lógica do discurso pedagógico tem sido a do *dever ser*, desligado da vida cotidiana dos jovens. É um discurso que ignora os saberes que eles trazem, restringindo assim a possibilidade de construção de uma identidade e de maneiras de ser e conviver no espaço escolar.

Tanto é que, diante da diversidade de motivações apresentadas pelo mundo juvenil, a resposta oficial tem sido no sentido de emoldurá-las nos parâmetros da legalidade, da formalidade e da normalidade, apesar de a cultura juvenil ser um fenômeno plural, contraditório e heterogêneo. A identidade reconhecida é a de um estudante e não a de um “jovem estudante”. Uma categoria e um papel social que tendem a não valorizar quem o desempenha, esquivando-se das diferenças entre estes sujeitos.

Desde o início dos anos 1990, a política educativa se esforça para gerar um espaço para os jovens, definir seus papéis, abordar seus temas e legitimar suas práticas. O fundamento é de que as tensões ou os conflitos que emergem no ambiente escolar, e que se traduzem, nos últimos tempos, em condutas perversas por parte dos jovens, estariam relacionados com a não-integração da cultura juvenil à cultura escolar.

O conceito de *cultura juvenil* foi utilizado pelo Ministério de Educação no contexto do Programa MECE-Media – para a melhoria da qualidade do ensino médio – em 1994. E incorpora este conceito para contribuir com uma lógica compreensível do sujeito estudantil nos processos de qualificação da atividade pedagógica, que até então se apresentava descontextualizada de sua população escolar.

No entanto, o Ministério de Educação não aportou definições que dotassem de conteúdo o conceito de *cultura juvenil*, gerando orientações contraditórias, com ênfase nos aspectos normativo e regulador, a partir do posicionamento de certos temas juvenis – como maternidade e paternidade juvenis, violência juvenil nas escolas, consumo de drogas e álcool –, e designando a eles determinadas funções e papéis no sistema educativo.

Nesse contexto, os docentes e as instituições educativas traduziram o conceito de cultura juvenil de acordo com suas relações com o sujeito juvenil e com sua imagem do que é ser jovem, associando-a a manifestações conjunturais ou situacionais da atividade e do acontecer juvenil. Fundiram, em uma reconstrução social específica, as expressões externas e rituais – aspectos e estéticas juvenis, práticas recreativas e artísticas – e sua percepção do jovem como problema ou anomia. O resultado desse processo foi uma cultura juvenil ameaçadora para a cultura escolar, dotando a pedagogia de um sentido corretivo ou normatizador, a partir de um enfoque de ordem psicossocial. Assim, a cultura escolar estaria associada ao *dever ser* dos jovens em sua qualidade de estudantes no espaço escolar, e a cultura juvenil, a alguns *modos* de ser, estar, fazer e ter, apenas em espaços de reconhecimento de realização fora da sala de aula e do espaço escolar. O que se pode observar é que a *educação da juventude*, que acolhe dia a dia milhares de jovens, tem sido incapaz de apreender e utilizar, de forma pedagógica e formativa, a juventude de seus educandos, para recriar não apenas os sentidos do próprio processo formativo, mas também os sentidos do ser jovem em seu próprio tempo e nesse espaço social. O sistema educativo ficou para trás no que se refere à forma de conhecer e entender esse novo sujeito juvenil estudantil.

Diante dessa situação, o que o Projeto Asignatura Juvenil propõe é que o sistema educativo supere sua atual visão do mundo juvenil, com base nas carências e nos problemas, e desenvolva uma sociologia da juventude que incorpore transversalmente a multiplicidade de temas relativos à condição de ser jovem. Há, no Chile, uma prática e uma acumulação de mais de dez anos em estudos e geração de políticas no âmbito juvenil, mas nossa percepção é a de que isso não levou à construção de um corpo de conhecimentos mais completo e reconhecido, que sirva de base a um debate mais profundo no campo juvenil. Percebe-se que, ao levantar referências sociais sobre os jovens na área de elaboração de políticas, os modelos predominantes são os de ordem psicossocial, e, no âmbito do debate público, os dados gerados pelos estudos tendem a reforçar as imagens estereotipadas da juventude. As ciências sociais não têm proporcionado as ferramentas adequadas para permitir essa aproximação, e, quando houve a possibilidade de fazê-lo, geralmente os estudos e os diagnósticos foram elaborados para levantar os temas que dão origem a certos programas que os sustentam.



A emergência de uma sociologia da juventude é referência na busca da sustentação teórica às tentativas de conhecer os jovens e também aquilo que se propõe em política social para a juventude. Trata-se de incorporar à discussão pública e aos conteúdos da formação acadêmica os saberes mais atualizados que vêm se acumulando no campo de sociologia e outras disciplinas correlatas, que explicam melhor o que acontece com esse sujeito social dos pontos de vista demográfico, político, antropológico, social, cultural.

A incorporação de uma sociologia da juventude no processo escolar se converte, então, em um suporte eficaz da política social de juventude, uma vez que aporta os conteúdos teóricos das ciências sociais envolvidas, mas também reconhece os jovens no seu papel de sujeitos de direitos e, portanto, de *co-construtores* do processo educativo.

Situada nesse cenário, nossa opção foi re-conceitualizar o conceito de cultura juvenil, assumindo, para isso, um enfoque sociocultural, mas dependente desse grupo social específico – os jovens – e de sua cultura. Uma cultura que se inscreve em um contexto social determinado, complexo e sujeito a mudanças, que se relaciona com sua posição no sistema social e se correlaciona também com o ser homem e mulher. Pois uma aposta educativa que não compreenda nem envolva a integralidade do sujeito juvenil, seu entorno e seus códigos culturais nada mais fará senão contribuir para um bom nível de instrução. Mas, ao incorporar a cultura juvenil, sua condição de sujeito e seus códigos de identidade, será possível ter mais certeza sobre as tarefas, as metas e os desafios significativos para cada indivíduo e para os grupos de jovens.

Trata-se de sair de um campo de contradições, que ainda se encontra em processo, escapando do itinerário da homogeneização, da padronização, da despersonalização das formas de comunicação, de regimes educativos que valorizam a ordem e a disciplina, a despeito do ser e do saber, da cultura da domesticação, da uniformização dos indivíduos. Desse modo, é possível fazer da cultura juvenil uma concepção que permita ver os jovens com recursos e como um recurso que dê, tanto aos docentes como aos próprios jovens, um novo sentido às experiências educativas no espaço educacional.

Como sabemos, a educação como instituição social e formal tem se associado historicamente à determinação do período juvenil, incorporando pressupostos relativos ao desempenho de papéis dos jovens e sua localização na estrutura social. Uma vez que representa o mecanismo de integração ao sistema social mais desejado pelos jovens, a escola é a instituição que exerce maior influência no período juvenil, preparando e formando a juventude para uma futura incorporação aos processos produtivos.

Sobre esta base, é possível habilitar sujeitos para sua integração plena, tanto à vida social como à atividade específica das unidades educativas. Apenas dessa maneira pode-se superar o binômio inclusão/exclusão, que ainda predomina nos estabelecimentos secundários com relação à condição e à cultura juvenis.

Esta foi a nossa maneira de orientar a construção do Programa Asignatura Juvenil, no sentido de considerar, a partir de uma perspectiva da *cultura juvenil*, os jovens estudantes, sua cultura e, finalmente, todas as suas práticas sociais: suas atividades (recreativas, de trabalho, afetivas), suas demandas (direitos) e suas relações sociais (com as autoridades escolares, com os pais, com a polícia). Trata-se de privilegiar uma estratégia educativa que facilite o empoderamento dos jovens, entendido como o reconhecimento de sua identidade, a ponderação de seus saberes e valores e a abertura de espaços para sua participação na construção da escola.

O Programa Asignatura Juvenil

O Asignatura Juvenil nasceu no ano de 1995 em um liceu¹ da cidade de Viña del Mar, no Chile, como resposta à demanda de abordar, a partir da orientação, situações-problema de seus alunos, como consumo de drogas e de álcool, maternidade e paternidade juvenis, violência nas escolas. Durante dois anos trabalhou-se em um processo de diálogo com estudantes e professores, gerando oficinas de reflexão, que, posteriormente, deram origem a um manual para cada nível do ensino médio. A perspectiva do Cidpa – que emerge do aprendizado nos trabalhos comunitário e local, promovendo a participação social de jovens das camadas populares – situa sua proposta metodológica na mobilização dos recursos e dos potenciais da cultura juvenil, elegendo como tarefas principais a construção das identidades individual, geracional e social e a construção ou o desenvolvimento dos projetos de vida, superando o enfoque de jovem como problema ou anomia social, orientando-se no sentido da qualidade da integração social no tempo presente e também no futuro.

Depois de completar o processo de elaboração e construção dos manuais do Programa Asignatura Juvenil – cuja proposta era integrar problemas juvenis às atividades formativas da escola –, o Cidpa dedicou-se a promover a utilização dessa metodologia em diversos estabelecimentos educacionais do país. Foi possível atender mais de cem liceus no período de 1998 a 2002.

Nessa etapa, o Cidpa editou os materiais, capacitou os docentes, realizou acompanhamento e reforço em cada um dos colégios e avaliou com alunos e professores o desempenho da proposta. Ao longo desse período, o material passou por ajustes e reformulações com base nas percepções de seus atores.

1

O termo “liceu” é extensivo ao ensino médio em todas as suas modalidades: científico, humanista ou técnico-profissional. Ainda que existam outras denominações, no Chile os colégios são identificados igualmente como liceus. Existem, no país, 1.300 liceus ou estabelecimentos de ensino médio.

Durante o ano de 1999, o Cidpa propôs ao Ministério de Educação que conhecesse e monitorasse, por meio de uma experiência piloto, a proposta do Asignatura Juvenil, considerando o interesse de fomentar iniciativas que permitissem a integração dos jovens na atividade educacional. Fazia parte das ambições do Cidpa dar cobertura a todo o sistema educacional secundário do país; além disso, tínhamos a certeza de que seria mais significativo se essa metodologia conseguisse institucionalizar-se ou integrar a política educacional do Estado.

Chegou-se então a um acordo com o Ministério de Educação: avaliar essa experiência em dez liceus de duas regiões do país durante um ano. No final do processo, o Ministério concluiu que esta proposta revigora e anima o conselho de classe², que fomenta as habilidades fundamentais para o desenvolvimento social e afetivo dos jovens, além de estimular e favorecer a participação dos estudantes nos estabelecimentos educativos. A partir daí, o Ministério se propôs a aplicar o Programa em todo o sistema de ensino médio do país, ou seja, em 1.300 estabelecimentos educacionais entre 2001 e 2005. De 2001 até agora, o Cidpa repassou a proposta programática a 758 estabelecimentos educacionais, trabalhando com 3.400 professores encarregados, e dela participam 140 mil jovens³, desenvolvendo seu próprio espaço de conversação social em sala de aula.

Atualmente, o Programa Asignatura Juvenil insere-se na Unidade de Apoio à Transversalidade do Ministério de Educação do Chile, considerado como uma colaboração para a formação dos jovens estudantes nas áreas mais fundamentais da educação, que as disciplinas não abordam de maneira sistemática, como o desenvolvimento da identidade, a cidadania, o desempenho de papéis sexuais e sociais, a construção de seus projetos de vida. Os profissionais do Ministério cumprem um papel técnico, avaliando o desempenho do Programa e providenciando o apoio a todos os liceus participantes, como os manuais do Asignatura Juvenil, a convocação dos docentes para as capacitações e os materiais de divulgação do Programa, como cartazes e cartilhas.

Nessa nova etapa, além de elaborar os manuais, o Cidpa organiza e prepara os conteúdos da capacitação para orientadores e professores titulares e, portanto, habilita metodologicamente aqueles que coordenarão a experiência em cada escola. Essa atividade é realizada em jornadas de capacitação de dois dias, organizadas em cada região do país. Os encarregados, por sua vez, podem capacitar os professores que aplicarão a metodologia nos respectivos níveis de educação. Os conteúdos básicos da capacitação são a compreensão do sujeito juvenil estudantil e a metodologia do Asignatura Juvenil. Isso é feito em uma modalidade que envolve experiência e reflexão, ou seja, juntamente com o debate sobre os fundamentos, esses docentes devem experimentar a metodologia proposta. Esse formato de capacitação tem sido aplicado sistematicamente durante os cinco anos em que trabalhamos com os liceus chilenos. Além disso, o Cidpa constrói e elabora os instrumentos de acompanhamento e avaliação, que são utilizados para o monitoramento da experiência, o que é feito a distância, via internet, por meio do site do Asignatura Juvenil, com o apoio dos cadernos de capacitação.

2

O conselho de classe deve ser entendido basicamente como uma experiência formativa. Em suas origens – 1947, época dos liceus experimentais –, teve uma clara orientação dirigida para promover a participação dos estudantes na construção da escola, na transformação social e na democracia; sendo concebido como parte da estrutura denominada como governo estudantil. Com o passar do tempo, o Conselho evoluiu, restringindo seu sentido formativo e orientador do grupo, e se instalou como uma forma de orientação coletiva, por meio da qual uma turma se reúne com seu professor titular para enfrentar as tarefas que lhe são apresentadas em sua condição de grupo. Ele assume o âmbito de formação que inclui os objetivos fundamentais transversais da educação, associados à formação integral dos alunos; aqueles relativos à formação moral dos alunos, às competências pessoais e sociais e a temas emergentes e relevantes, como os direitos humanos, o pensamento crítico, a defesa e a proteção do meio ambiente.

3

No ano 2000, freqüentavam o ensino médio, 822 mil jovens em todo o Chile.

O objetivo institucional do Cidpa ao levar a proposta programática do Asignatura Juvenil para o sistema de educação média chilena é melhorar a posição dos jovens estudantes no sistema educacional para que possam exercer papéis mais significativos e produtivos na geração de seu aprendizado, fortalecendo o protagonismo juvenil, o que é fundamental – sobretudo no caso dos jovens mais pobres –, pois influirá na qualidade de sua inserção social, produtiva, econômica e cultural.

No que se refere ao objetivo programático, o que o Cidpa propõe é facilitar o diálogo dos jovens estudantes no espaço escolar, ampliando suas possibilidades de aprendizagem social. Aprendizagem associada ao fortalecimento da interação entre o próprio grupo na sala de aula, à compreensão da própria experiência de ser jovem, ao desenvolvimento da capacidade de expressão e à construção de um discurso autônomo sobre a experiência de vida juvenil.

Nesse sentido, observamos que, na cultura escolar, existe uma dificuldade real de os jovens falarem e se expressarem. Abrir as salas de aula, a escola, para que os milhares de jovens que a freqüentam possam dizer e expressar o que vivem e sentem, com liberdade, com legitimidade, é uma das tarefas de longo prazo desta proposta programática, uma tarefa fundamentalmente cultural. Talvez como paradoxo da educação, os adultos, os docentes, também poderiam aprender com esse processo. Trata-se, então de que, ao mesmo tempo que descobrem os aspectos comuns de suas experiências, também percebem que fazem parte de um processo mais social e cultural. Eis aí toda a potência formativa desse processo, pois estamos falando de um diálogo capaz de fazer fluir os saberes, para que sejam dirigidos em função de uma tarefa social.

Os objetivos educacionais do Asignatura Juvenil estão propostos por nível de ensino e têm um caráter integral, pois abordam as necessidades de desenvolvimento e a promoção dos jovens estudantes. Esses objetivos por nível escolar devem ser entendidos como tarefas de desenvolvimento dos aspectos individual e coletivo dos estudantes, vitais em seu processo de formação social, em suas metas de integração, em seu projeto de vida. Tarefas de formação marcadas pelo contexto social dos sujeitos, por seus saberes cotidianos e por sua cultura.

Para tornar possível a proposta metodológica do diálogo social, foi elaborado o *Manual da Asignatura Juvenil para o Conselho de Classe*, a ser trabalhado em grupos para fomentar o trabalho solidário e em equipe, estimulando a capacidade de expressão e a tolerância como habilidades sociais fundamentais para uma pertinente socialização no meio estudantil. Seu desenvolvimento sistemático e a adequada observação por parte do professor titular⁴ convertem-no em uma importante ferramenta para a orientação dos estudantes. Além disso, potencializa a participação horizontal no grupo, na medida em que sugere tarefas e funções para cada um e também para todos os alunos. Os *Manuais Asignatura Juvenil*⁵ devem ser aplicados de preferência no espaço do conselho de classe, o que requer pelo menos duas horas pedagógicas contínuas – 90 minutos – no horário de aula. Há ainda o *Guia do Professor*, que serve de apoio à reflexão da equipe de docentes que implementa a experiência. Os manuais são direcionados especificamente aos alunos, contendo exercícios adequados a suas capacidades e possibilidades, além de técnicas que permitem organizar e estimular o diálogo na sala de aula.

4

O professor titular é responsável pela orientação de sua turma e, portanto, assume o desenvolvimento dos espaços próprios dos alunos, como o conselho de classe.

5

Os *Manuais da Asignatura Juvenil* e o *Guia do Professor* estão disponíveis no site www.asignaturajuvenil.cl.

■ Cada *Manual Asignatura Juvenil* traz um objetivo de acordo com o nível escolar a que se destina

- *Primeiro ano médio: "A experiência de ser jovem"*. Para este nível, definimos a integração dos jovens com seus pares e com o sistema educativo; uma integração construída individual e coletivamente. O objetivo proposto pelo Programa é reconhecer, representar e resolver o significado e os desafios da vivência e da experiência juvenil, criando capacidades e habilidades sociais para enfrentar os temas de identidade e sociabilidade próprios dessa etapa da vida.
- *Segundo ano médio: "Papéis sociais e direitos de cidadania para homens e mulheres jovens"*. O objetivo aqui é construir idéias e conceitos que reflitam melhor os sentidos de vida, os deveres, os direitos e os papéis sociais de homens e mulheres jovens como cidadãos em todos os âmbitos da vida social.
- *Terceiro ano médio: "Histórias de vida e opções juvenis"*. O que se busca neste nível é que os jovens conheçam e reflitam sobre as diferentes opções que fazem na juventude. Metodologicamente, os alunos são estimulados a pesquisar outras experiências juvenis por meio das histórias de vida dos colegas e da comunidade. É uma reflexão em perspectiva, a fim de compreender e aprender sobre o efeito, a importância e a consequência que as experiências de vida têm no presente e no futuro.
- *Quarto ano médio: "Projeto de vida e decisões juvenis"*. Neste nível, o aluno aprende a elaborar e a tornar real seu projeto de vida pessoal. Esta etapa se caracteriza pela ruptura e pela transição, já que há circunstâncias que pressionam o desenvolvimento do jovem, como o término do ensino médio e o surgimento dos primeiros sinais sociais da vida adulta. O jovem deve assumir a projeção de sua vida e, para isso, deve contar com instrumentos de diversas naturezas para resolver a seu favor a contradição entre a imposição e a escolha.

O professor tem um papel importante no desenvolvimento do Programa Asignatura Juvenil como facilitador do processo de diálogo com seus alunos, o que pode se verificar na preparação de todo este processo de trabalho, no que chamamos de "transferência do papel docente aos alunos". O professor habilita os alunos na condução do trabalho em sala de aula. Portanto, é seu papel animar, dar confiança, estimular e legitimar as monitorias desenvolvidas pelos estudantes.

Foi estabelecido, como norma geral, um critério facultativo para incorporar-se à experiência: cada liceu decide livremente se aplica ou não este programa. Também se solicita aos professores que decidam aplicá-lo que o façam por opção própria. Isso porque o nível de compromisso e a atitude de acolhida que implica o seu desenvolvimento metodológico não permitem que os profissionais participem contra a sua vontade ou sem compartilhar as opções pedagógicas que a proposta pressupõe.

■ A inovação nos sentidos e nas orientações

O Asignatura Juvenil se caracteriza como uma proposta inovadora que pretende intervir no âmbito educacional sob uma perspectiva de formação e de participação social. O Asignatura Juvenil busca assumir novos enfoques, novas lógicas e novas práticas em relação aos jovens estudantes e sua cultura juvenil:

- Mudar a visão de carentes e inabilitados que os professores têm a respeito dos jovens das camadas populares, imprimindo uma nova visão dos jovens, com potencial e vivências significativas, pertencentes a uma cultura e a um modo de ser com capacidades para aprender e crescer;
- Superar a visão homogeneizadora do sistema educacional em relação aos jovens estudantes, proporcionando uma visão mais personalizada, reconhecendo a individualidade e promovendo a identidade de cada jovem;
- Transformar a cultura escolar, removendo sua rigidez, seu ritualismo e sua unilateralidade, para que possa enriquecer-se com a cultura e a expressão da identidade juvenil, potencializando os processos vitais nas relações escolares;
- Abordar a questão juvenil não como um problema, mas como uma realidade plena de potencialidades, carências e virtudes, contendo experiências e vivências diversas e legítimas, possibilitando a expressão da cultura juvenil e dando início à ruptura do esquema puramente normativo, preventivo e de lazer, que é a posição atual do tema juventude na educação chilena. O fundamental é que este processo colabore com os jovens para que refaçam seu discurso a respeito de si próprios, demasiado condicionados pelo discurso oficial. O fato de contar com espaços em que possam educar-se no reconhecimento de seus direitos, de sua cultura e da cidadania faz com que haja um impacto mais forte nos sentidos da educação e em seus processos formativos.

■ A inovação no enfoque metodológico

O Asignatura Juvenil é uma proposta metodológica, tornando necessário que o professor que for aplicá-la a compreenda em seus alcances principais. O enfoque proposto é a metodologia participativa, que potencializa o protagonismo dos estudantes. Essa metodologia supõe que cada pessoa tem aptidões e possibilidades de aprender, principalmente no âmbito das relações interpessoais e sociais, e também que existe um acúmulo de experiências e vivências, que chamamos de “conhecimento necessário para ser aprendido” e que vem por meio da reflexão individual e coletiva.

Essa metodologia ensina a valorizar e a respeitar as opiniões do outro, além de estimular a criação de vínculos afetivos. Propondo papéis para o indivíduo e para o grupo, reconhece e identifica o sujeito, tira-o do anonimato, inquieta-o e o põe em campo. Também fomenta e estimula a aprendizagem conjunta, valorizando os espaços coletivos.

Nesse método, as técnicas, os exercícios e os materiais são instrumentos muito importantes. Embora o propósito seja produzir diálogo, as técnicas de trabalho criam condições que viabilizam a conversação, o encontro, a problematização, o debate e a reflexão.

Situar-se nessa perspectiva metodológica permite contribuir para a criação de novos espaços de diálogo entre os jovens e o sistema educacional. Desse modo, o conselho de classe é o espaço curricular pertencente aos estudantes, no qual podem abordar suas maiores preocupações, proporcionando que a escola assuma as motivações e os interesses desses jovens.

O papel do professor é fundamental, pois de sua intervenção dependerá tanto a transferência de habilidades a seus alunos como a possibilidade de que eles se envolvam nas atividades.

Aqui o discurso normativo não tem valor, mas sim aquele que permite ao aluno compreender e aplicar os exercícios, usar e manejar essa ferramenta pedagógica. O papel do professor está relacionado com a função intrínseca de seu papel de orientador, ou seja, de facilitador dos processos de aprendizagem.

Para isso, indicamos algumas orientações e sugestões do que o professor pode desenvolver na implementação do Asignatura Juvenil:

- Apoiar o Programa Asignatura Juvenil por meio do acompanhamento não diretivo, mas ativo. Diferentemente de uma atitude de passividade ou de não-intervenção, é um processo importante para ser incorporado e levado à prática nas relações sociais que o professor estabelece com os alunos;
- Possibilitar que seus alunos se expressem livremente e que todas as opiniões sejam valorizadas, respeitadas e incluídas nos trabalhos individuais e coletivos;
- Apoiar os grupos de trabalho durante toda a realização da experiência, especialmente quando surgirem temas de difícil reflexão;
- Estimular em seus alunos uma atitude constante de aprender com a vida, valorizando sua experiência pessoal e a de seus companheiros como fonte de formação social;
- Despertar em seus alunos o interesse pelo conhecimento de sua própria realidade e a de seus companheiros de classe;
- Facilitar a superação do esquema de respostas corretas ou incorretas quando se dialoga sobre as histórias pessoais e as experiências de vida.

■ A inovação na metodologia de acompanhamento a distância

Em razão da envergadura dos estabelecimentos incorporados ao Programa Asignatura Juvenil, o Cidpa elaborou uma proposta de acompanhamento e monitoramento dos processos de instalação, desenvolvimento e avaliação dessa proposta nos atuais 758 liceus participantes. Para isso, foi elaborado um site destinado exclusivamente aos docentes e aos alunos envolvidos no Programa (www.asignaturajuvenil.cl).

O site apresenta a identificação dos liceus participantes, uma planilha para que os resultados das experiências desenvolvidas sejam descritos, além de questionários que permitem estabelecer o desenvolvimento dos processos de instalação do Asignatura Juvenil, o acompanhamento de sua implementação e a avaliação do processo final, tanto na perspectiva dos docentes como na opinião dos alunos participantes.

Essa metodologia se transformou numa verdadeira plataforma a distância para fazer funcionar esse tipo de programa. Produziu-se uma boa conjunção entre um programa com metodologia simples, com perfis mais genéricos, de caráter universal, e uma modalidade de acompanhamento que combina a personalização e a visão global por meio da internet. Assim, os diversos instrumentos e as ações de trabalho compõem um ótimo conjunto que permite: a capacitação com o apoio da informática, questionários on-line, sistemas de perguntas e respostas personalizadas e um sistema de registro de experiências.

■ Uma avaliação do Asignatura Juvenil

O atual acompanhamento e a avaliação do Asignatura Juvenil, sob a modalidade de monitoramento a distância, realiza-se em dois momentos. O primeiro, na etapa de instalação do Programa na unidade, busca explorar as condições que possam garantir o bom desenvolvimento da experiência, verificando a disponibilidade de horário, as condições de capacitação dos professores titulares, a existência de recursos materiais, a disposição e as expectativas de docentes e alunos que participarão da experiência. Dessa primeira etapa, participa apenas o encarregado pelo Programa.⁶

Um segundo momento é a etapa de implementação e avaliação do Programa, que analisa a qualidade da apresentação da metodologia, o desenvolvimento dos papéis, os impactos na formação e na aprendizagem dos alunos e a valorização da experiência pelos diversos atores. Nessa segunda etapa participam os professores titulares, os alunos que dirigem as sessões ou os alunos monitores⁷ e todos os alunos da turma.

Os instrumentos são questionários padronizados que são publicados no site, cujos resultados aparecem de imediato pelo sistema on-line, fazendo com que os participantes estejam constantemente informados sobre o desenvolvimento da experiência. Esta é a única experiência do Ministério de Educação que conta com uma modalidade de acompanhamento e avaliação sistemática e permanente, o que permite atender a um programa de alcance nacional, já que, em outras circunstâncias, isso não seria possível.

O acesso à internet é uma ferramenta que permite o trabalho a distância. No entanto, a qualidade da conexão em cada liceu determina a possibilidade de participação dos estudantes.

Soma-se a isso a abertura que o estabelecimento dá para que seus alunos se utilizem dos recursos de informática, pois, embora se entenda que os computadores são recursos úteis para a formação dos alunos – e isso é considerado um objetivo altamente transcendente para a política educacional –, o acesso ainda é restringido nos liceus freqüentados pelos estudantes mais pobres, principalmente pela desconfiança das autoridades educativas de cada estabelecimento em relação aos alunos. Em 2002, tiveram acesso ao questionário de avaliação 612 estudantes secundários de todas as regiões do país, fonte dos antecedentes avaliativos que aparecem nas tabelas deste artigo.

6

Os encarregados pelo Asignatura Juvenil são docentes, orientadores e professores titulares que participam da capacitação presencial e têm duas funções básicas: coordenar todo o desenvolvimento da experiência e capacitar os professores titulares quanto aos fundamentos da metodologia.

7

Os alunos monitores são estudantes da própria classe – eleitos por seus colegas – que se encarregam de conduzir e animar o diálogo em seu grupo, utilizando as instruções do manual e contando com o apoio do professor titular para esse exercício. Nessa função há um rodízio de alunos, para que todos participem. Em cada sessão há sempre cinco monitores, pois o trabalho se desenvolve em grupos com o mesmo número de participantes.

Com relação aos conteúdos formativos do Asignatura Juvenil, os antecedentes indicam que o Programa está efetivamente mobilizando um conteúdo e um espaço de grande significação para a experiência vital dos estudantes jovens de curso secundário no Chile. O grande nível de aceitação, o desejo de continuar com esta experiência e, mais ainda, a aspiração de que ela ocupe outros espaços curriculares, mostra a empatia da proposta com as necessidades de os jovens contarem com esse espaço no sistema educacional.

As tabelas apresentadas são parte do processo de avaliação do Asignatura Juvenil no período de 2002 e estão disponíveis no site www.asignaturajjuvenil.cl.

Tabela 1⁸

O Asignatura Juvenil melhorou o conselho de classe como espaço de desenvolvimento juvenil?

Categoria	Porcentagem
Melhorou	55,6
Não mudou	40,7
Piorou	3,7
Total	100

A dinâmica desenvolvida pelo Programa fortaleceu o espaço de participação do conselho de classe ao incluir processos formativos vinculados à compreensão das experiências vitais dos sujeitos estudantis. O ponto central foi a necessidade de diálogo, de se expressar e de conhecer mais suas próprias experiências utilizando um espaço curricular institucional. Na opinião dos estudantes, o importante não é somente garantir o espaço do conselho de classe, mas fazer dele um espaço sistemático que lhes permita dialogar e trocar idéias sobre suas próprias vivências como uma experiência formativa. O instrumental é a boa utilização do conselho de classe; o principal, a formação social dos jovens em torno de suas experiências sociais mais significativas.

Tabela 2

Qual foi a principal aprendizagem com o Asignatura Juvenil?

Categoria	Porcentagem
Trabalhar em grupo	19
Aceitar as opiniões diferentes das minhas	32,5
Poder expressar o que penso e sinto	27,9
Conhecer-me melhor	9,7
Não houve aprendizagem significativa	11
Total	100

A análise de todos os resultados indica que os elementos metodológicos que o Asignatura Juvenil sugere fundem-se de modo altamente potencial, estabelecendo-se como um processo formativo ao qual podem ser atribuídas boas expectativas: dispor de um espaço curricular específico, protagonizar as situações de ensino–aprendizagem, trazer para a discussão as experiências vitais dos jovens em sua dimensão mais personalizada.

Nossa percepção avaliativa é a de que a institucionalidade escolar visualiza e atribui valor ao Asignatura Juvenil por seus positivos efeitos secundários, porque gera aprendizagens de habilidades sociais, melhora os processos de convivência e interação entre os atores do

sistema, potencializa processos de pertencimento aos liceus, favorece processos de participação, permite conhecer os alunos, entre outras possibilidades. No entanto, a instituição escolar ainda não vislumbra com força seu aspecto e sentido mais essencial, que é mudar a posição dos jovens estudantes no sistema escolar, conferindo potencialidade à proposta metodológica aqui apresentada.

Tabela 3

Você gostaria de continuar trabalhando com o Asignatura Juvenil no próximo ano?

Categoria	Porcentagem
Sim	68,6
Não	31,4
Total	100

Entre os resultados recolhidos em uma dimensão mais qualitativa, é possível salientar alguns impactos da experiência que, em nossa opinião, inscrevem-se nos processos que a proposta metodológica busca gerar.

É claro que houve melhoras no rendimento escolar, na medida em que a proposta facilitou a construção de laços e vínculos de solidariedade entre os companheiros de classe, o que, somado ao desenvolvimento das habilidades de comunicação e a um melhor sentido de pertencimento, permitiu a criação de grupos e círculos de estudos, em que os alunos desenvolvem e aprofundam alguns conteúdos do seu currículo. Assim, observa-se um bom rendimento escolar.

Também se constata uma melhor avaliação por parte dos docentes de diferentes matérias com relação ao grupo participante da experiência, considerando que podem manter uma relação melhor com os alunos, o que gera uma predisposição mais positiva desse docente diante do grupo. Da mesma forma, surgiram situações de confronto entre alunos e docentes, principalmente reclamações dos alunos em relação ao que consideram injusto. Isso é resultado do exercício de diálogo, num contexto em que se legitima a expressão dos alunos e, portanto, a assertividade dos alunos que encontram condições para expressar seus direitos como estudantes.

Em geral, poderíamos afirmar que o Asignatura Juvenil, em seus aspectos mais positivos, permitiu conquistas na conformação do estudante como sujeito social, portador de direitos e com recursos individuais, o que lhe permite uma passagem mais tranqüila pelo ensino médio.

Entre as demandas geradas pelo Asignatura Juvenil, que vão além das expectativas iniciais, podemos anotar as que foram apresentadas pelos docentes que participaram da capacitação e que se referem especificamente ao fato de conhecerem melhor a realidade de seus jovens estudantes. Grande parte do debate sobre as capacitações gira em torno da transformação das percepções preestabelecidas e muitas vezes estigmatizadoras de sua população escolar. O Cidpa sustenta este debate nos estudos e nas análises da população estudantil chilena, que vêm sendo realizados há cinco anos.

Os professores têm demandado instrumentos de diagnóstico para conhecer seus estudantes. Neste ano, para responder a essa inquietação, publicamos no site do Asignatura Juvenil um instrumento para construir diagnósticos da população escolar. Cada liceu inscrito recebe uma senha para que os alunos possam responder ao questionário na própria página, e os resultados são publicados on-line. A partir desses dados, o colégio realiza sua análise e constrói seu diagnóstico particular. Assim, observamos uma boa receptividade e esperamos grande demanda para esta iniciativa. Para nós, isso é muito motivador, pois colabora com o processo no qual nos encontramos comprometidos, que é o de aumentar o conhecimento fundamentado do que acontece com os jovens do Chile, e que os docentes contem com dados mais científicos em que possam basear sua pedagogia, suas opiniões e as orientações relativas às metas educativas e aos projetos de vida de seus jovens alunos.

Do ponto de vista das dificuldades, podemos dizer que, em geral, por parte dos estudantes, não há grandes obstáculos, em função dos seus interesses e de sua relação com a metodologia. Poderíamos concluir que a metodologia é amigável com os saberes e com as experiências dos jovens estudantes. E, do ponto de vista dos conteúdos, materializa-se um cruzamento entre as demandas, sentidas e sensíveis da experiência vital do estudante, e a abertura do Asignatura Juvenil para acolhê-las no espaço escolar.

A maior dificuldade refere-se aos docentes, que tendem a abrir esses espaços num sentido mais normativo, buscando aproveitar o potencial da metodologia para introjetar, a partir da instituição educativa, a forma como entendem que deve ser a experiência juvenil-estudantil. Partindo do pressuposto de que sua função é sempre ensinar, a escola não entende que esta é uma possibilidade e um espaço em que é possível também aprender pelas diversas experiências e saberes. Este é o tema de fundo que se apresenta como o principal obstáculo para que os jovens possam sentir-se na escola como em sua casa, desenvolvendo sua vida cotidiana e suas mais significativas experiências juvenis, não sendo tratados apenas como convidados.

Pode-se concluir que a conquista mais importante é que o sistema educacional chileno, no seu nível secundário, conta com um material e uma ferramenta metodológica que permitem implementar um plano anual de orientação que colabora para a formação social de seus jovens em temas relacionados à sua experiência de vida, favorecendo processos de vinculação e integração da cultura juvenil à cultura escolar, estimulando melhores condições para os processos de escolarização nos liceus, além de fortalecer o conselho de classe, único espaço de participação dos alunos no currículo escolar oficial.

Ana Paula Corti e Maria Virgínia de Freitas
Sociólogas, assessoras do Programa Juventude da Ação Educativa e
responsáveis pelo Projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola

Culturas juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo

AÇÃO EDUCATIVA



Ação Educativa desenvolve, desde 1999, o Projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, uma iniciativa que visa construir alguns caminhos que tornem a escola positivamente mais significativa para os jovens.

Diversos estudos apontam a inadequação da escola à realidade de seus alunos jovens, mostrando que o universo das experiências juvenis é muitas vezes ignorado ou até negado pela educação escolar (Dayrell, 2002).

Essa distância entre o “mundo escolar” e o “mundo juvenil” tem ocasionado uma perda progressiva da capacidade de a escola gerar referências significativas para a vida dos jovens que a frequentam. Como signos dessa situação, observamos o desinteresse e a desmotivação dos alunos, o recrudescimento da violência em ambiente escolar e a precarização da qualidade de ensino como um todo. Os profissionais da educação também se ressentem com esse processo, pois já não conseguem alcançar efetividade na sua prática educativa.

No entanto, observamos que a desmobilização dos jovens em relação à educação escolar contrasta com sua mobilização em torno do universo da cultura. Assim, uma parcela da juventude, composta de grande variedade de jovens e de grupos juvenis, tem se associado em torno de linguagens e estilos culturais, bem como se dedicado a desenvolver e propor atividades de caráter cultural envolvendo outros jovens e pessoas, revelando capacidade de participação e de intervenção no espaço social. Muitos grupos juvenis se dedicam ainda à produção e à disseminação de informação e realização de trabalhos comunitários¹.

Mesmo não sendo realizadas por todos os jovens, essas iniciativas revelam novos campos de interesse da juventude que precisam ser mais bem conhecidos e apropriados pelas escolas. Ou seja, acreditamos que um caminho possível para superar este abismo entre os jovens e a escola consiste na aproximação e na compreensão do sujeito jovem e de seus interesses por parte da escola, e de uma articulação entre a educação escolar e o conjunto das experiências, interesses e demandas juvenis².

1

Em pesquisa realizada em 1999 junto a estudantes de sete escolas públicas da região metropolitana de São Paulo, constatou-se que 19,2% deles são membros de grupos juvenis e 11,2% não são membros, mas participam das atividades promovidas por estes grupos, números que somados perfazem mais de 30% do total de estudantes (Ação Educativa, 2002). O Mapa da Juventude, trabalho realizado pela Coordenadoria de Juventude da Prefeitura de São Paulo, cadastrou 1.609 grupos juvenis na cidade, destes 35,8% organizavam-se em torno de manifestações culturais (http://portal.prefeitura.sp.gov.br/cidadania/conselhoecoodenadorias/coordenadoria_juventude). Já a pesquisa “Juventude: cultura e cidadania”, feita pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo, com jovens de nove regiões metropolitanas do Brasil e no Distrito Federal, apontou que 22% dos entrevistados têm algum tipo de envolvimento com grupos juvenis – 16% são membros e outros 6% acompanham as atividades desenvolvidas por estes (Revista *Teoria e Debate*, n.45, jul.-set., 2000).

2

Em pesquisa já citada, os estudantes apontaram as atividades que gostariam de ver ampliadas na escola. Um total de 30% dos estudantes citaram atividades como teatro, dança, vídeo, outros cursos, festas, debates, atividades extra classe, eventos, excursões, viagens e passeios; 14% citaram as atividades esportivas e 10% gostariam que houvesse mais liberdade, participação, respeito, amizade e união.

Foi nesse sentido que o Projeto, que será aqui chamado de Culturas Juvenis, foi proposto e desenvolvido por meio de parcerias com grupos juvenis e escolas públicas da região metropolitana da cidade de São Paulo.

O Projeto teve início em 1999, e sua primeira fase foi finalizada em 2000. As experiências e a metodologia utilizada nesses primeiros dois anos encontram-se no livro *O encontro das culturas juvenis com a escola*, publicado em 2001 pela Ação Educativa. Sua primeira fase também resultou num documentário produzido por grupos juvenis, chamado *Além da lousa. Culturas juvenis, presente!*³

Atualmente, o Projeto está em sua segunda fase (2001-2003) e promove a continuidade das iniciativas em duas escolas públicas que permaneceram, entre as sete inicialmente envolvidas em 1999.

Assim, desde 2001, a Ação Educativa mantém uma parceria com duas escolas públicas estaduais, uma localizada na cidade de São Paulo – Escola Estadual Virgília Rodrigues Alves de Carvalho Pinto – e outra na cidade de Embu – Escola Estadual Prof^a Eulália Malta – com o objetivo de ampliar suas experiências de diálogo com as culturas juvenis. A primeira oferece exclusivamente ensino médio, e a segunda abrange o segundo ciclo do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e o ensino médio. Ambas são escolas de “corredor”, ou seja, atendem jovens que moram em outros bairros.

O objetivo geral continua sendo: ampliar as condições para que a escola se torne positivamente mais significativa para os jovens, e, de forma mais específica, esta segunda fase busca ampliar o reconhecimento, por parte dos educadores, da legitimidade das culturas juvenis e dos jovens como interlocutores dotados de capacidade de ação e autonomia; ampliar a capacidade de os educadores dinamizarem a produção e a circulação cultural na escola e fortalecer a participação juvenil na elaboração e no desenvolvimento de projetos na escola.

Para alcançar esses objetivos, foram propostas diversas atividades, que serão relatadas a seguir.

A realização de intervenções verticalizadas em duas únicas escolas tem, para a Ação Educativa, um caráter experimental. Compreendemos que, para alcançar o objetivo proposto, não basta propor algumas atividades de manifestação das culturas juvenis na escola, é preciso atuar nas diversas dimensões do cotidiano da vida escolar, com um intenso envolvimento criativo por parte da comunidade escolar, particularmente dos educadores. Somente “mergulhando” no cotidiano escolar podemos, junto com os agentes escolares, identificar as potencialidades desperdiçadas, as condições favoráveis e os limites para sua efetivação.

E, dessa aprendizagem, podemos extrair indicações para a construção de políticas que favoreçam a constituição das unidades escolares como espaços de diálogo entre adultos e jovens e que possam adquirir novos significados para estes.

3

O livro e o vídeo podem ser encontrados na Ação Educativa (<http://www.acaoeducativa.org>).

Nenhuma proposta de aproximação entre a escola e os jovens pode ser realmente efetiva se não partir de uma reflexão dos educadores sobre a juventude e sobre a relação que mantêm com os jovens. Por isso, a primeira atividade do Projeto foi a realização de uma oficina de sensibilização para o tema da juventude com os professores das duas escolas, em que também se discutiu a relação entre os jovens e a escola e a elaboração de atividades culturais de aproximação com o universo juvenil.

Logo de início sentimos os impactos e os limites colocados pela estrutura de funcionamento e organização da escola pública.

Os professores que encontramos nas escolas em 2001 não eram os mesmos que haviam se envolvido na primeira fase do Projeto. A direção também havia mudado. A mudança nas equipes colocou a necessidade de refazer os pactos e o percurso iniciado em 1999, isso porque o envolvimento da escola com um projeto dessa natureza exige um comprometimento mínimo com os objetivos colocados e com as novas posturas e tarefas que dele derivam.

A oficina foi realizada nas próprias escolas, mas não foi fácil inseri-las na dinâmica regular da instituição. O HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) não era suficiente, e seria preciso utilizar o tempo de algumas aulas, o que implicava deslocar os professores da sala de aula.

Diante da necessidade de cumprir um calendário escolar rígido, as escolas tiveram dificuldades para abrir esse espaço de formação aos professores. Assim, a intenção inicial de realizar vinte horas de formação com os professores se mostrou inviável.

Em função da disponibilidade diferenciada de cada escola foi possível realizar seis horas em uma delas e nove horas na outra, envolvendo ao todo 45 professores.

Ao final de 2001, com os professores já mais “aquecidos” em relação ao tema juventude e escola, fizemos uma discussão com eles oferecendo cursos de capacitação em alguns meios de expressão e linguagens, que deveriam ser definidos de forma coletiva.

Essa proposta baseava-se numa compreensão de que a diversificação de linguagens é fundamental para a abordagem de novos conteúdos, ou mesmo de novos aspectos de conteúdos já trabalhados.

Foram levantadas, então, várias possibilidades, como dança, música, edição jornalística, mas a fotografia e o vídeo foram os que despertaram maior interesse. A imagem foi considerada um valioso instrumento para a aprendizagem dos jovens, pelo interesse que exerce sobre eles e também pela possibilidade de ser trabalhada de forma interdisciplinar.

■ Curso de fotografia

O curso teve uma carga horária de 36 horas em cada uma das escolas e envolveu um total de 21 educadores.

Teve como objetivo capacitá-los para a utilização de imagens na escola, possibilitando o processo de alfabetização visual dos estudantes por meio da leitura (consumo crítico) e da escrita (produção) de imagens.

A programação abordou: percurso histórico da imagem, poder e manipulação, câmera de orifício, uso e manuseio da câmera fotográfica (filtros, objetiva, composição), fotometragem, linguagem fotográfica e uso de câmeras digitais. O curso envolveu também a prática fotográfica e a edição de fotos.

Nas atividades práticas, foram disponibilizadas câmeras fotográficas e filmes para que os educadores fotografassem os estudantes, como forma de exercitar um novo olhar sobre os jovens, mediado pela câmera. Essas atividades geraram imagens para compor uma exposição fotográfica, que foi inicialmente organizada no prédio da Ação Educativa e depois enviada às escolas para recepcionar os alunos no início do segundo semestre de 2002.

Vários educadores relataram o forte impacto gerado pela iniciativa de fotografar os estudantes, pois estes reagiam ora com espanto, ora com satisfação e emoção ao se perceberem como objeto de interesse dos professores. Alguns contam que utilizaram mais de um filme, pois todos os estudantes pediam para serem fotografados.

“Na sala de aula, as fotos dos alunos trouxeram uma afetividade que abriu espaços para a intelecção” (professora)

“Os jovens gostam de ser valorizados e, quando eles percebem que são o centro das nossas atenções, tornam-se mais receptivos. Senti isso ao tirar as fotografias.” (professora)

A exposição das fotografias na escola, por sua vez, foi um momento importante em que os estudantes se viram retratados e valorizados por seus professores. As fotos geraram grande interesse e muitas perguntas por parte dos jovens, causando um movimento de aproximação entre eles e seus professores.

Ao final do curso, os professores demonstraram uma ampliação na utilização de imagens em sala de aula, tanto em relação à diversidade de tipos de imagens quanto à frequência. Os participantes também destacaram o aprimoramento do seu olhar em relação às imagens veiculadas pela mídia e consideraram o curso um estímulo e incentivo à criatividade dos professores.

“O uso da imagem em sala de sala sempre revoluciona de alguma maneira. Quebramos a rotina.” (professora)

■ Curso de linguagens audiovisuais

O curso teve carga horária de 40 horas em cada uma das escolas, envolvendo ao todo 14 educadores. Seu programa abordou as principais perspectivas e possibilidades de utilização do vídeo no contexto pedagógico, utilizando-o como modalidade de diálogo entre educadores e jovens de escolas públicas.

Foram exibidas e comentadas produções audiovisuais, realizados exercícios de análise de imagens, dinâmicas de utilização da câmera de vídeo e discussão de experiências que podem ser desenvolvidas junto aos estudantes.

Foram trabalhados subsídios metodológicos para a continuidade das atividades e o desenvolvimento de projetos nas escolas.

No decorrer das aulas, foram distribuídas fitas de vídeo para que os professores registrassem as programações selecionadas para serem trabalhadas em sala de aula com os alunos, compondo um pequeno acervo de imagens na escola. Os professores receberam também um guia de referência reunindo indicações de pesquisa, bibliografia, sites, museus, acervos de referência e instituições com programas especiais para professores.

Os exercícios práticos de captação de imagens resultaram em dois vídeos de aproximadamente cinco minutos de duração, retratando as atividades de hip-hop que ocorrem aos sábados na Escola Estadual Virgília R. A C. Pinto e as atividades de capoeira realizadas num ginásio vizinho à Escola Estadual Eulália Malta.

Observou-se que os professores desenvolveram uma percepção mais atenta e crítica dos programas televisivos, conseguindo conduzir discussões mais qualificadas e realizando exercícios de utilização de imagens, tais como filmes publicitários na sala de aula.

Por meio dos vídeos produzidos nos exercícios de gravação, os professores apropriaram-se de fundamentos da linguagem e das possibilidades para abordar temas relevantes para os jovens. Destacou-se também a integração entre os professores participantes, pelo convívio, pelas discussões em aula e pela produção coletiva dos vídeos.

O curso foi apontado pelos participantes como uma oportunidade para ampliar sua capacidade crítica de interpretar e analisar imagens, para reconhecer a força e a importância da imagem para o processo de ensino–aprendizagem e também para a relação afetiva entre professores e alunos.

Uma das professoras fez o seguinte relato acerca da experiência de gravação do vídeo:

“Quando fomos gravar a capoeira, encontrei um aluno que considerava um ‘picareta’, e, de repente, ele começou a dizer coisas ali, deu um depoimento que me mostrou um outro Cleiton. Agora estamos mais próximos, e ele lidera a sala positivamente. Faz dez anos que ele luta capoeira, uma forma que ele encontrou de resistir a uma série de dificuldades, inclusive de discriminação racial” (professora).

BALANÇO DAS FORMAÇÕES



AÇÃO EDUCATIVA

OS CURSOS DE FOTOGRAFIA E DE LINGUAGENS AUDIOVISUAIS SE MOSTRARAM RECURSOS IMPORTANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO DA ESCOLA COM O UNIVERSO JUVENIL. NOVAS LINGUAGENS FAVORECEM A INTRODUÇÃO DE NOVOS CONTEÚDOS E NOVOS PONTOS DE VISTA. DE OUTRO LADO, A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO EDUCATIVA APARECEU FORTEMENTE, E O RECONHECIMENTO E A APROXIMAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E PROFESSORES MOSTRARAM-SE IMPRESCINDÍVEIS PARA TRANSFORMAR AS RELAÇÕES DENTRO DA ESCOLA.

MAS OS CURSOS TAMBÉM ENFRENTARAM DIFICULDADES. A PRINCIPAL DELAS FOI A INDISPONIBILIDADE DE TEMPO DOS PROFESSORES. TENDO EM VISTA QUE ELES COSTUMAM LECIONAR EM MAIS DE UMA ESCOLA, COM HORÁRIOS ALTERNADOS DURANTE A SEMANA, NÃO SERIA POSSÍVEL REUNIR OS PROFESSORES NUM ÚNICO HORÁRIO. A ALTERNATIVA FOI REALIZAR OS CURSOS AOS SÁBADOS, O QUE PERMITIU A PARTICIPAÇÃO DE UMA PARTE DOS PROFESSORES, MAS DIFICULTOU A PARTICIPAÇÃO DE OUTRA PARCELA QUE TINHA COMPROMISSOS NESSE DIA.

OS CURSOS TIVERAM COMO DESDOBRAMENTO PROJETOS A SEREM ELABORADOS E IMPLEMENTADOS PELA EQUIPE DE PROFESSORES. PARA ISSO, FOI OFERECIDA UMA OFICINA DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS AOS EDUCADORES DE CADA UMA DAS ESCOLAS, COM OITO HORAS DE DURAÇÃO, VISANDO FACILITAR O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO CULTURAL. DESTA OFICINA, RESULTOU UM ESBOÇO INICIAL DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2002.

O esforço de elaboração de um projeto pelas escolas não foi fácil, pois a descontinuidade das equipes de um ano para outro dificultava a construção de vínculos entre os professores e a escola, gerando fragmentação na equipe. Isso, somado à escassez de espaços de reflexão coletiva entre os professores, tornava qualquer exercício de elaboração em grupo bastante difícil.

Para favorecer o trabalho, foi realizada uma oficina de jogos cooperativos com duração de quatro horas em cada escola. O objetivo era marcar o início de uma nova etapa, criando um espaço de entrosamento e aproximação entre os professores e a vivência lúdica de atitudes e práticas cooperativas que provocassem a reflexão sobre a necessidade de posturas colaborativas e solidárias entre jovens e professores no ambiente escolar.

Assim, mesmo com dificuldades, as escolas enfrentaram esse desafio e conseguiram elaborar os seus projetos de intervenção⁴. É necessário frisar que a Ação Educativa não levou receitas prontas, mas buscou provocar as equipes escolares para sua própria reflexão e ação.

4 | Foram destinados recursos financeiros para a realização dos projetos das escolas.

A Escola Estadual Virgília Rodrigues Alves de Carvalho Pinto elaborou o Projeto *Retratos* com o objetivo de “promover um trabalho integrado e solidário que possibilite aos profissionais de educação diminuir a distância entre os personagens da escola por meio da interdisciplinariedade do conhecimento e da criatividade dos jovens”⁵. Prevendo três etapas – *eu, a escola e o bairro* –, foi realizada uma primeira atividade de sensibilização nas salas de aula, envolvendo todos os professores, visando discutir as situações prazerosas e estressantes vividas pelos jovens no cotidiano escolar.

5 | O Projeto buscou integrar as novas propostas de atividades dentro e fora da sala de aula às atividades culturais de aproximação com as culturas juvenis que já eram desenvolvidas pela escola (oficina de hip-hop, atividades esportivas, oficina de teatro).

A professora de História exibiu o vídeo produzido pelos professores (*Hip-hop na escola*) em treze turmas e organizou um debate sobre a imagem que a sociedade tem dos jovens, o que trouxe à tona temas como preconceito, classes sociais, função da arte e importância da cultura para os jovens.

Algumas atividades estavam diretamente ligadas à prática em sala de aula, como aulas de Literatura e Arte por meio de imagens utilizando-se de transparências, retroprojetor e episcópio, produção de brinquedos infantis com sucata nas aulas de Arte, ensino de formas geométricas no cotidiano na disciplina de Matemática e ensino de óptica com desenho animado nas aulas de Física.

Os estudantes foram envolvidos numa pesquisa que resgatou a história da Escola Virgília e do bairro do Butantã. A fotografia foi amplamente utilizada pelos jovens em todo o processo de pesquisa. Durante uma semana, no final de 2002, os estudantes mostraram os resultados das pesquisas realizadas, com painéis de fotos, exibição de paródias sobre o bairro e apresentações de artistas da comunidade. Ao longo da semana, o grupo que participa das oficinas de hip-hop na escola também exibiu performances, e os alunos da oficina de teatro apresentaram uma peça.

As atividades ligadas à cultura hip-hop estão consolidadas como uma prática que já faz parte da escola, o que se deve principalmente à parceria feita com a Posse Suat (Sindicato Urbano de Atitude), coletivo que reúne diversos grupos ligados à cultura hip-hop. O hip-hop está presente não apenas nas oficinas de break e de grafite aos sábados, mas também em aulas quinzenais oferecidas no período noturno do horário regular, na participação dos jovens ligados às oficinas em todas as festividades escolares, em discussões feitas em sala de aula utilizando o vídeo *Hip-hop na escola*, e nas paredes do prédio escolar (uma das atividades realizadas pelos estudantes como parte do Projeto Retratos

foi a produção de painéis de grafite nos muros da escola, retratando o bairro e a comunidade). Uma oficina de teatro foi oferecida aos estudantes ao longo do segundo semestre de 2002 e resultou na montagem de um espetáculo. É importante ressaltar ainda que, ao longo de todo o ano, a escola praticou uma nova proposta curricular, dedicando duas aulas, a cada quinze dias, no período noturno, à realização de atividades culturais e desportivas variadas. Aulas de hip-hop, relaxamento, xadrez, campeonato esportivo foram algumas das atividades realizadas pelos alunos.

A Escola Estadual Prof^a Eulália Malta apresentou à Ação Educativa o Projeto Integração, que tem como objetivo geral “possibilitar espaços integrativos e dialógicos para aproximar os diferentes atores da escola” e como objetivos específicos “viabilizar uma proposta pedagógica integrativa a partir do tema do meio ambiente; criar espaços de discussão abrangendo temas de mútuo interesse; desenvolver atividades culturais e desportivas”.

Esta escola encontrou muitas dificuldades, tanto na elaboração quanto na implementação do seu projeto. Durante todo o ano de 2002, a escola ficou quase sem direção, e a equipe de professores permaneceu bastante desarticulada.

Uma das professoras mais diretamente envolvida no Projeto Culturas Juvenis afastou-se por motivos pessoais, gerando certa desestruturação das atividades culturais até então desenvolvidas. A aproximação e o envolvimento entre os demais professores e a equipe técnica com o Projeto foram gradualmente fortalecidas.

A escola conseguiu finalizar o Projeto e iniciar algumas atividades. As aulas de História foram dinamizadas com a confecção, pelos alunos, de painéis artísticos referentes à pintura no Mundo Antigo (Egito, Grécia, Creta e Roma).

Os painéis foram elaborados por equipes de alunos do segundo ano do ensino médio e ficaram expostos para toda a escola e também para a comunidade.

Um professor eventual da área de Física propôs a formação de um grupo de alunos para montar um telescópio na escola. Foram ministradas aulas teóricas sobre princípios da astronomia, leis de Kepler, gravitação universal e óptica geométrica. O grupo fez pesquisas pela internet, buscando informações sobre os materiais necessários para o telescópio, e procurando conhecimentos, na medida em que as dúvidas e os desafios se colocavam. Segundo o professor:

“O maior orientador desses alunos foi a curiosidade de querer aprender algo novo, e seu empenho em concluir algum projeto além da lousa na área de exatas.”

Os professores de História e Geografia se uniram num projeto interdisciplinar sobre o meio ambiente e a realidade da cidade de Embu das Artes. Os alunos visitaram a Prefeitura, conversaram com os gestores das políticas municipais e discutiram a política de meio ambiente implantada na cidade conforme o Plano Diretor. Foi abordada a questão do lixo e seu impacto ambiental, entre outros. Alguns grupos de alunos entregaram trabalhos de pesquisa por escrito e um grupo apresentou uma maquete.

Nas aulas de Português, o trabalho com imagens fotográficas em um jogo criado pela professora dinamizou os exercícios de produção de texto pelos estudantes.

Ofereceu-se aos estudantes uma oficina de decoração em que se aprendeu a confeccionar enfeites para festas. Para expor os trabalhos realizados, foi organizada uma Festa Tropical, que envolveu toda a escola.

Além disso, um grupo de desenho e animação formado por estudantes e não-estudantes, apoiados pela escola e pela Ação Educativa,

continuou a desenvolver seus trabalhos numa sala-estúdio organizada para eles dentro da escola, oferecendo duas oficinas de desenho aos demais alunos.

Fortalecendo a participação juvenil

Um dos objetivos do Projeto Culturas Juvenis é fortalecer a participação juvenil na elaboração e no desenvolvimento de projetos nas escolas. Na primeira fase do Projeto, foi utilizada a estratégia de constituir nas escolas grupos ampliados, compostos por alunos, professores e comunidade, que elaborassem coletivamente projetos de diálogo da escola com as culturas juvenis.

No entanto, quando o Projeto foi retomado na segunda fase, os grupos estavam totalmente desarticulados e apresentaram inúmeras dificuldades de funcionamento. A diversidade de composição do grupo colocou a necessidade de conciliar os diferentes horários e as disponibilidades dos participantes. Além disso, a estrutura de funcionamento escolar é demasiadamente rígida e não permitiu a consolidação sistemática deste espaço nas escolas. Embora tenha sido possível realizar reuniões com grande número de pessoas entre pais, professores e estudantes, a composição do grupo não conseguia se manter no tempo com organicidade e sistematicidade.

Isso nos faz refletir a respeito de quais seriam as melhores estratégias para garantir espaços de diálogo e de construção coletiva na escola. Consideramos que a criação de um grupo como este exigiria um nível de amadurecimento e democratização da gestão escolar para o qual a maioria das escolas não está preparada. Ou seja, talvez se fizesse necessário um trabalho específico no âmbito da democratização da gestão para que o grupo ampliado pudesse se estabelecer como um desdobramento dessa diretriz política. A criação e a manutenção do grupo ampliado precisam entrar na órbita de decisão e de ação política das unidades escolares para que tenha sustentabilidade.

Diante dessas dificuldades, optamos por acionar os dispositivos de diálogo que já fazem parte da rotina escolar, além de ampliá-los. Um deles é a representação discente. Ambas as escolas parceiras possuem estudantes representantes de sala, que são o elo de ligação entre a sala e a equipe de direção, os professores e os funcionários.

No entanto, a comunicação entre equipe escolar e estudantes é muito precária, geralmente se limita a divulgar informações para o conjunto dos alunos e não possui nenhuma sistematicidade. Visando melhor qualificar a relação e o diálogo entre representantes de sala de um lado, e educadores de outro, apoiamos as escolas para que potencializassem este canal.

■ Capacitação dos representantes de sala

Ofereceu-se uma oficina aos representantes de sala das duas escolas, como espaço para refletirem sobre seu papel, sobre o mecanismo da representação democrática e para discutirem o direito dos estudantes à participação e para conhecerem melhor os espaços de decisão da escola. Ao final da oficina, os representantes elaboraram um conjunto de propostas a serem apresentadas e negociadas com a direção, a coordenação pedagógica e os professores.

PROPOSTAS ELABORADAS PELOS REPRESENTANTES DE SALA

ESCOLA VIRGÍLIA R. A. DE C. PINTO



AÇÃO EDUCATIVA

1ª META

ESTABELECE UM DIÁLOGO E UMA COMUNICAÇÃO EFETIVOS ENTRE REPRESENTANTES E COORDENAÇÃO E DIREÇÃO

QUALIFICAR O PAPEL DOS REPRESENTANTES E ALARGAR SEU ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E DE PODER DENTRO DA ESCOLA

- REUNIÕES DOS REPRESENTANTES COM A COORDENAÇÃO COM A FINALIDADE DE DEFINIR A FUNÇÃO ATIVA DO REPRESENTANTE POSSIBILITANDO SUA PARTICIPAÇÃO EFETIVA
- REUNIÃO MENSAL COM A DIREÇÃO, OS COORDENADORES E OS REPRESENTANTES
- MAIOR VÍNCULO REPRESENTANTE — DIREÇÃO PARA QUE OS ALUNOS POSSAM CONHECER SEUS DIREITOS E A DIREÇÃO POSSA CONHECER AS NECESSIDADES E OPINIÕES DOS ALUNOS
- DIREÇÃO SE APROXIMAR E CONHECER MELHOR OS REPRESENTANTES, O QUE FAZEM E DEVEM FAZER, PARA QUE HAJA UM DIÁLOGO MAIS ABERTO E RESPEITO MÚTUO
- MAIS PODER AOS REPRESENTANTES PARA QUE POSSAM FAZER PROPOSTAS E PARTICIPAR DAS DECISÕES
- QUE O REPRESENTANTE POSSA SUGERIR ATIVIDADES, ASSIM COMO AS SALAS DE AULA, TANTO PARA SEREM REALIZADAS PELOS PROFESSORES QUANTO IDÉIAS DE PROJETOS A SEREM REALIZADOS PELOS ALUNOS

2ª META

AMPLIAR A DISCUSSÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA

- TEATRO COM FUNDO CRÍTICO QUE ABORDE A FALTA DE PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS NA ESCOLA
- CONVOCAÇÃO PARA PALESTRAS, QUE ABORDEM OS INTERESSES GERAIS DA ESCOLA, DIRIGIDAS À DIREÇÃO, ALUNOS E REPRESENTANTES
- NEGOCIAÇÃO DOS REPRESENTANTES COM OS PROFESSORES PARA QUE ABRAM ESPAÇOS EM SUAS AULAS PARA A DISCUSSÃO DE PROBLEMAS DA ESCOLA
- CARTAZES CHAMANDO ATENÇÃO DOS ALUNOS PARA OS ASSUNTOS GERAIS DA ESCOLA (QUEM FAZ ALGUMA REUNIÃO FICA COM A RESPONSABILIDADE DE DIVULGAR AS DECISÕES/ INFORMAÇÕES)
- DIVULGAÇÃO PARA OS ALUNOS INTERESSADOS NO CONSELHO DE ESCOLA
- ELABORAÇÃO DE JORNAL DA ESCOLA PARA QUE AS INFORMAÇÕES POSSAM CIRCULAR

3ª META

MELHORAR A RELAÇÃO ENTRE OS REPRESENTANTES DE SALA E OS ALUNOS (REPRESENTANTES—REPRESENTADOS)

- MARCAR REUNIÕES TODOS OS MESES, POR PERÍODO, PARA OS ALUNOS FALAREM SOBRE A SUA CLASSE, SEUS PROBLEMAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES
- MOSTRAR AOS ALUNOS QUE DEFENDEMOS OS DIREITOS DELES
- CONSULTAR/DEBATER COM OS ALUNOS OS PROBLEMAS DA ESCOLA
- INCENTIVAR OS ALUNOS A LUTAREM POR UMA ESCOLA MELHOR
- PROMOVER REUNIÕES PERIÓDICAS COM OS ALUNOS
- CONSCIENTIZAR OS ALUNOS SOBRE A PRESERVAÇÃO DA ESCOLA
- MOSTRAR OS RESULTADOS DO TRABALHO FEITO PELOS REPRESENTANTES
- DISCUTIR TODAS AS PROPOSTAS CITADAS EM CADA SALA DE AULA

Os passos mais importantes estão se dando após a realização da oficina, pois a formação dos representantes, por si só, não é capaz de gerar a participação, mas é preciso disposição e vontade política da escola para que isso aconteça.

Nas duas escolas foram organizadas reuniões entre os representantes e os educadores para negociar as propostas e encaminhá-las na prática. As reuniões foram tensas e abordaram aspectos importantes da definição do papel do representante discente. Alguns professores manifestaram seu desejo de que os representantes atuassem de acordo com os interesses da escola como um todo, e os estudantes confrontaram-se com esta visão, marcando seu papel como representantes sobretudo dos estudantes, devendo manter um diálogo ativo entre estes, os professores e a direção da escola.

Houve um debate, de fato, sobre quais seriam as funções do representante na visão dos vários segmentos da escola. Isso deixou claro que tanto estudantes quanto professores não costumam discutir o exercício da participação e da democracia interna das escolas, e que essa prática tem grande importância para promover um maior espaço de participação juvenil dentro das escolas. Mas se a representação implica um movimento de negociação com os adultos da escola (direção, coordenação pedagógica e professores), ela também envolve um diálogo entre os representantes e seus representados (os alunos). Por isso, as escolas estão também se organizando para planejar momentos em que os representantes discutem com a sua sala de aula as propostas elaboradas e outros assuntos que dizem respeito à vida escolar.

Estabelecer este espaço de exercício democrático exige planejamento e intencionalidade por parte da escola, além de disposição para contornar os obstáculos colocados por uma organização com funcionamento rígido e cuja estrutura, por diversas maneiras, dificulta esse tipo de iniciativa⁶.

É preciso lembrar que ninguém nasce sabendo participar. Este é um aprendizado que precisa ser construído, não só pela escola mas também por ela, o que implica discutir o tema da cidadania ligado ao exercício democrático interno nas escolas, e não como algo abstrato colocado apenas no âmbito macropolítico. O apoio a este processo de diálogo ainda está sendo realizado, mas já podemos apontar sua importância, tanto para os estudantes que hoje conseguem estabelecer outro tipo de relação com a escola e maior compromisso com seu papel de representante quanto para a escola, que, por meio deste canal, tem tornado mais eficaz sua comunicação com os estudantes.

■ Apoio a projetos dos estudantes

Uma outra estratégia adotada para incentivar e ampliar a participação dos jovens dentro da escola foi a realização de um concurso de projetos dos estudantes. O diálogo com os alunos para diagnosticar dificuldades e problemas da escola já vinha sendo feito, mas faltava incentivo para que os alunos também pudessem usar sua criatividade na busca de propostas para fazer diante desses problemas. Nesse sentido, foi organizado um concurso para que, em grupos de pelo menos quatro pessoas, os estudantes propusessem atividades.

Numa das escolas foram elaboradas 105 propostas, das quais foram selecionadas quatro que contariam com recursos para serem implementadas⁷. Na outra escola foram elaboradas cerca de 35 propostas, e também selecionadas quatro⁸. Os grupos de alunos selecionados tiveram que estruturar sua proposta, estabelecendo objetivos, atividades, prazos e orçamento. Numa das escolas, dois grupos já estão implementando suas ações, e na outra o processo ainda está se iniciando.

6

Por exemplo, para que os estudantes discutam com suas salas de aula, é preciso suspender algumas aulas, o que geralmente depende da autorização do professor. Outra dificuldade é que as reuniões entre os representantes têm de acontecer no período de aula, e, ao se ausentarem, acabam perdendo aulas, o que enfrenta resistência por parte dos professores.

7

As propostas selecionadas foram:
1) criação de um grupo de estudos pré-vestibular formado pelos alunos da escola;
2) dinamização de um espaço abandonado da escola para criação de um solário, aberto à circulação dos alunos e que será um espaço de convivência;
3) Festa das Décadas, envolvendo todas as salas de aula e diversas matérias em atividades de pesquisa sobre as diferentes décadas do século XX e apresentação de suas produções;
4) elaboração de jornal da escola.

8

As propostas selecionadas foram:
1) festival de música na escola;
2) atividades esportivas variadas dentro da escola;
3) sessões de cinema na escola;
4) teatro na escola.

Outros desdobramentos do Projeto

Além das duas escolas, o Projeto também envolveu educadores de outras unidades por meio da oficina Culturas Juvenis e Escola, realizada em parceria com a Diretoria de Ensino Leste 1^o. Foram 16 horas de capacitação envolvendo 28 professores, representantes de 28 escolas da zona leste. Entre as atividades desenvolvidas destacam-se: o resgate das memórias de juventude dos professores, entrevistas com estudantes integrantes de grupos juvenis, realização de atividades experimentais em sala de aula, cujos resultados foram compartilhados no âmbito da oficina, leitura de textos e dados sobre a situação atual da juventude. Ao final da oficina, os educadores propuseram uma continuidade, com a formação de um grupo de trabalho ligado ao tema da juventude. Essa proposta foi aceita, e o grupo tem realizado reuniões quinzenais, com apoio da Diretoria de Ensino, que libera o ponto do professor para que possa participar dessa atividade.

Neste momento, os professores estão elaborando uma pesquisa para mapear os grupos juvenis da escola e para conhecer suas expectativas e desejos em relação a ela. O objetivo é que esse levantamento seja subsídio para o planejamento das escolas no próximo ano, prevendo atividades com os grupos juvenis. Ainda é cedo para avaliar esta iniciativa, mas ela já aponta para um maior espaço de reflexão e de proposição dos professores da região, e poderá gerar um conjunto de experiências articuladas de diálogo das escolas com o universo juvenil na zona leste da cidade de São Paulo.

Alguns aprendizados

Antes de indicar os aprendizados e os desafios do Projeto, vale lembrar que ele ainda não foi finalizado. As ações ainda estão acontecendo nas escolas e, no momento em que publicamos este texto, estamos coletando dados para a elaboração de uma avaliação mais sistemática. Podemos dizer que o Projeto tem apresentado alguns resultados bastante positivos, e tem experimentado inovações que vêm se mostrando promissoras diante do objetivo de ampliar o diálogo entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens”.

O trabalho na formação de educadores visando alargar sua visão a respeito do sujeito jovem e de seus variados campos de expressividade, bem como sobre a necessidade de estabelecer diálogos com o mundo juvenil, se mostrou uma estratégia importante, já que esse tipo de discussão geralmente está ausente do universo escolar. Além disso, a formação em fotografia e vídeo teve o objetivo de agregar algumas competências aos educadores para que pudessem propor atividades diferenciadas e interessantes visando dinamizar o trabalho formativo com os jovens.

Os professores mostraram-se abertos às iniciativas, apontando que faltam em seu cotidiano instrumentos concretos para que desenvolvam um trabalho mais envolvente com os jovens. Um desses instrumentos é certamente uma formação em serviço que lhes permita melhor compreender as mudanças na relação que os jovens estabelecem com a escola e que lhes prepare para interagir com essas novas realidades. Em geral, as capacitações não abordam as questões do mundo juvenil e não consideram as dificuldades que os professores enfrentam na relação com os estudantes, ou seja, não abordam a dimensão dos relacionamentos na escola. Esse aspecto assume centralidade nas preocupações dos professores que estão ensinando os jovens e que buscam se preparar melhor para esta tarefa.

9

Órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação, responsável pela orientação e pela supervisão das escolas estaduais de uma determinada região geográfica.

A estratégia de atuar na formação de professores está conjugada à criação de um campo de experimentação de projetos e de atividades, buscando uma aproximação com o universo juvenil e suas linguagens. Cada escola construiu aquilo que, de acordo com sua realidade e seu contexto, pareceu importante e possível, por isso a variedade dos tipos de atividade foi grande. A Ação Educativa não levou idéias e atividades prontas, mas apostou na capacidade e na autonomia das escolas para elaborar seus próprios projetos.

Como o Projeto Culturas Juvenis possui caráter experimental, era importante verificar os caminhos trilhados em cada escola, assim como acompanhar a interação dos jovens com as propostas e com as atividades.

O que pudemos aprender com o conjunto de experiências gerado pelas duas escolas é que as atividades, sejam elas culturais, artísticas, esportivas ou comunicativas, quando partem do interesse expresso pelos jovens alunos, contam com alto grau de adesão e um grande potencial para transformar a relação dos jovens com a escola, seja em relação aos conteúdos das disciplinas específicas, seja em relação à própria visão e vínculo que mantêm com a instituição escolar e seus professores.

Os professores e jovens envolvidos relatam que as atividades possibilitaram uma aproximação entre eles e, no caso das oficinas, deram espaço para a troca de papéis, pois muitos estudantes naquele momento se tornaram educadores de alguma habilidade. A criação de situações que permitam um abandono temporário dos papéis é de fundamental importância numa instituição em que os relacionamentos humanos se dão pelos papéis cristalizados de professor e aluno, cujas representações, de ambos os lados, têm sido muito carregadas de mágoas e conflitos.

Para compreender melhor os alunos jovens, é preciso criar situações em que eles sejam apreendidos e ouvidos como sujeitos integrais, com suas dúvidas e angústias diante da vida, mas também com suas demandas e idéias para enfrentá-las. Os professores, por sua vez, também precisam ser vistos como sujeitos integrais, com dúvidas e necessitados de apoio e de diálogo para enfrentá-las. Construir esse diálogo de forma franca e compreensiva parece ser a principal tarefa a ser enfrentada para transformar as relações humanas entre jovens e adultos dentro da escola.

Mas se o Projeto teve conquistas, ele também enfrenta dificuldades. A principal delas é a relação com o funcionamento e a estrutura escolar. Às vezes propomos experiências interessantes e inovadoras sem observar que, dependendo do grau de mudança contido na proposta, ela simplesmente não se sustenta em escolas tradicionais, e implicam movimentos anteriores, de democratização da própria gestão escolar.

Para que as mudanças propostas sejam efetivas, é preciso que a escola e seus sujeitos assumam ativamente a definição das ações e dos caminhos, e consigam construí-los coletivamente. Se as iniciativas das organizações não-governamentais, externas à escola, se colocam como pacotes de ações, cuja condução se dá também externamente, há poucas chances de mudança efetiva. O que podemos conseguir, no máximo, são ações bem organizadas durante um tempo, mas que se desestruturam tão logo as ONGs saiam de cena.

Nossas conquistas e dificuldades no âmbito do Projeto Culturas Juvenis estão ligadas à busca da construção coletiva, de parceria e negociação com os atores escolares. Não levar propostas prontas e acabadas abre espaço para maior participação das escolas, mas também implica maior trabalho e empenho por parte delas. As duas escolas apresentaram dificuldades para exercer essa participação e essa construção ativamente. Muitas dessas dificuldades estiveram ligadas à instabilidade nas equipes, tanto de professores que se renovavam a cada ano quanto da direção das escolas¹⁰.

Este dado da estrutura escolar impactou de forma bastante negativa o Projeto. Mesmo assim, continuamos acreditando no caminho da construção coletiva como forma de desenvolver os projetos e a relação de parceria com as escolas.

O Projeto buscou gerar iniciativas de aproximação das escolas com as culturas juvenis, não se limitando às atividades extra-escolares e aos finais de semana. Entendemos que é fundamental considerar as novas demandas da população juvenil na própria estrutura curricular, e por isso atuamos na capacitação de professores para que possam dinamizar também as atividades em sala de aula.

No entanto, é preciso reconhecer que justamente nesse âmbito se concentram as maiores dificuldades. A formação inicial dos professores como transmissores de conteúdos específicos, sobretudo os do ensino médio, as pressões de um vestibular altamente seletivo e excludente e as representações do ensino médio como nível de ensino acadêmico dificultam sobremaneira a reestruturação das atividades de ensino–aprendizagem e sua dinamização no sentido de dialogar com os interesses e as culturas juvenis.

As atividades culturais realizadas fora do período das aulas, embora enfrentem dificuldades dentro da estrutura escolar, são mais factíveis, pois nem sempre envolvem diretamente os educadores e a rotina regular da escola.

Sendo assim, vemos que a tarefa não é fácil e não se esgota no raio de ação da escola. Há mudanças necessárias e essenciais que remetem ao campo da política educacional e da formação dos professores, sem as quais dificilmente poderemos alcançar a abrangência e a profundidade necessárias para as mudanças desejadas.

Um outro aspecto a ser considerado quando discutimos a relação da escola com os jovens é a pouca visibilidade do tema juventude nas escolas. Os professores conhecem muito pouco sobre a condição biopsicossocial dos jovens, sobre como se dá seu processo de aprendizagem. O assunto é pouco presente nos cursos de Pedagogia e de licenciatura. Os sujeitos mais bem conhecidos nesse sentido são as crianças. Talvez daí decorram as dificuldades para ampliar a participação e a voz ativa dos jovens na escola. Adultos, educadores e funcionários acabam reproduzindo na relação com os jovens, a relação de tutela que estabelecem com as crianças. Há também uma forte tendência para a infantilização dos sujeitos. A cristalização dos papéis de aluno e professor em bases de subordinação também coloca empecilhos para o reconhecimento da capacidade e da autonomia juvenis. Talvez possamos dizer que ocorre, no nível da escola, a reprodução de relações intergeracionais que se colocam na sociedade como um todo. Mas a escola, em vez de transformar tais relações, tende a reforçá-las, utilizando pouco seu potencial transformador.

10

Cada uma das escolas parceiras desse projeto tiveram cinco diretores diferentes no período de dois anos. Além disso, na transição entre um e outro, houve períodos em que as escolas ficaram sem direção.

Acreditamos que é preciso construir novas bases para o relacionamento dos adultos com os jovens nas escolas. A participação juvenil ganha sentido como forma de concretizar a gestão democrática, mas também como uma necessidade de garantir voz aos sujeitos da escola, que recebem determinado tipo de educação e possuem condições e autonomia para refletir sobre ela. Não significa transferir aos jovens a inteira responsabilidade pela definição do que precisam e desejam aprender, mas de criar novos patamares de negociação, de diálogo e de troca entre sujeitos jovens e adultos. Quem ganha com esse diálogo? Não só os jovens, mas os adultos, as escolas e a democracia brasileira.

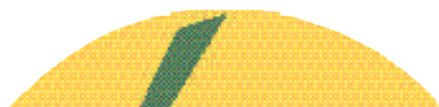
Bibliografia

DAYRELL, Juarez. *Juventude e escola*. In: SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: Inep, 2002.

AÇÃO EDUCATIVA. *Perfil dos jovens estudantes de sete escolas públicas*. São Paulo, 2002, mimeo.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

1. **Introduction**
2. **Background**
3. **Methodology**
4. **Results**
5. **Discussion**
6. **Conclusion**



Com o objetivo de explicitar as conquistas, as dificuldades e os desafios (pontos e nós, enfim!) do diálogo entre as culturas juvenis e as culturas escolares, **Em Questão** entrevistou gestores de duas experiências distintas em lugares diferentes do Brasil. Ambas procuram estabelecer esse diálogo por meio do desenvolvimento de atividades culturais em escolas públicas. Em Recife (PE), a iniciativa faz parte de uma proposta municipal e envolve a maioria das escolas da rede. Em Duque de Caxias (RJ), uma escola estadual desenvolve seus projetos por conta própria.

Mas as duas dão o que falar...

De tempo ocioso a direito juvenil

Entrevista com João Simão Neto e Reginaldo Veloso

Por Iracema Nascimento e Raquel Souza

Entre idas e vindas, o Programa de Animação Cultural nas escolas municipais de Recife completa dez anos. Os coordenadores da iniciativa contam a **Em Questão** como ela evoluiu nesse período

No começo, havia a preocupação com a violência nas escolas municipais da periferia de Recife. Em vez de repressão e policiamento ostensivo, em 1993, a Prefeitura resolveu investir numa nova idéia: a animação cultural. A secretária municipal de Educação, Edla Soares, pediu a integrantes da Pastoral da Juventude um programa que oferecesse alternativas de lazer aos jovens. Com a experiência de outros projetos, como o do Centro de Cultura Luiz Freire, de Olinda, o Projeto JEM (Juventude em Movimento) capacitava jovens universitários para oferecer a grupos de alunos, em horários alternativos ao escolar, atividades artísticas, esportivas, debates ou passeios, em pequenas turmas chamadas de “grupos culturais”.

O JEM durou até 1997, quando perdeu força com a nova gestão municipal. Quatro anos mais tarde, um novo prefeito resolve apostar na idéia. O Projeto muda de enfoque: em vez de “compensar” a ociosidade dos adolescentes como forma de prevenir a violência, suas atividades agora são compreendidas a partir da ótica do direito. Ganha outro nome: Jeac (Juventude, Educação e Animação Cultural) e passa a abranger uma quantidade maior de escolas. Atualmente, funciona em todas as escolas da rede municipal do Recife, com uma equipe de 250 animadores e 20 técnicos que trabalham com 3 mil alunos. Há também uma tentativa de incluir os professores nessa iniciativa pela formação de grupos de diálogo, chamados de “núcleos culturais”.

Em Questão conversou com João Simão Neto, assessor técnico do Departamento de Atividades Culturais e Desportivas da Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife, e Reginaldo Veloso, assessor pedagógico do Jeac. Ambos estão no Programa desde seu início, há uma década. Os dois relatam como ele evoluiu durante esses dez anos, a relação com as escolas e o porquê da opção pelos alunos de ensino médio e universitários como animadores culturais.

Em Questão – Como começou o Projeto?

Veloso – Nós começamos no segundo semestre de 1993, atendendo a um chamado de urgência da secretária de Educação do Recife para executar um trabalho de animação cultural de adolescentes e jovens, que gostamos de chamar Projeto Juventude em Movimento.

Em Questão – Por que esse chamado de urgência?

Veloso – As galeras começaram a explodir por todo canto e elas tinham um alvo muito direto, que eram as escolas. Pichação, depredação, intimidação, violência mesmo.

Em Questão – Em 1992, que concepção vocês tinham sobre esse problema, e como foi vista a convocação da Secretaria?

Simão – A concepção era de que havia uma necessidade muito premente de organização da juventude. Era preciso dar condições para ela se organizar. Nossa grande preocupação era de como criar espaços em que os jovens pudessem dialogar e assim buscar os caminhos para suas questões. Reuníamos lideranças que identificávamos nas escolas, entre os jovens, e fomentávamos neles a vontade de representar sua escola. Preparamos uma espécie de colônia de férias, com atividades diárias, de manhã, de tarde e de noite, reunindo esses jovens em diferentes segmentos. Além de trabalhar a parte mais lúdica, de linguagens do teatro, da dança, discutíamos temas relevantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a questão da violência na escolas. Com esse programa, ficávamos muito mais próximos dos jovens, ao mesmo tempo que tínhamos uma relação muito próxima também com a Secretaria. Fomos convidados a tornar esse programa mais amplo. Mas aqui em Recife havia uma diferença: não seríamos nós mesmos a fazer este trabalho nas escolas. Em Olinda, era uma ação direta, éramos eu e os representantes das escolas, mais uma ou duas pessoas da coordenação. Aqui seriam várias pessoas, que chamamos hoje de “animadores culturais”. Seriam selecionados jovens universitários para serem os agentes diretos na escola. Para isso, fizemos todo um processo de formação e capacitação. Escutamos e observamos muito o que o Centro [de Cultura] Luís Freire, uma ONG aqui de Olinda, fez.

Em Questão – E essa expansão para as outras escolas era uma iniciativa da Secretaria ou eram as escolas que queriam entrar no Projeto?

Veloso – O interesse foi da secretária de Educação. Ela vinha da mesma experiência que eu, do movimento de adolescentes e crianças, tinha uma compreensão profunda do problema e queria oferecer uma alternativa aos jovens em seu tempo ocioso. No primeiro momento era isso: oferecer uma alternativa à ociosidade dessa juventude, que tinha apenas poucas horas na escola e o restante do dia para não fazer nada. Já na fase atual, temos muito mais compreensão de que isso é um direito do jovem. Mas, no primeiro momento, era um serviço de pronto-socorro mesmo: ir ao encontro dessa juventude, não com polícia, não com violência ou repressão, mas com a oportunidade de aproveitar seu tempo precioso de maneira saudável, interessante, prazerosa e educativa.

Em Questão – Então o Projeto de Animação Cultural é direcionado diretamente para a mobilização da juventude?

Simão – Sim. O que buscamos é o exercício da cidadania. Os jovens, organizados em grupos, conseguem ver que são percebidos, existem no conjunto da escola. Não são pessoas anônimas, que entram e saem sem ter ninguém com quem falar. Com isso, eles influenciam na organização da escola, até mesmo tendo mais condições de propor soluções aos problemas escolares.

Em Questão – Inicialmente, o Projeto foi pensado sob a ótica da superação da violência das galeras, mas hoje trabalha sobretudo com a ótica do direito. Como ocorreu essa mudança?

Veloso – Realmente, num primeiro momento, a ótica era oferecer alternativas à ociosidade para que os jovens não descambem para a pior, essa foi a compreensão inicial. Hoje, temos uma compreensão de que os jovens têm direito de viver esse imenso tempo ocioso que eles têm de maneira interessante, saudável, prazerosa e educativa. Os cinco eixos do Programa são: a auto-estima, o companheirismo e a solidariedade, as raízes culturais, a preservação ambiental e a cidadania. Esses eixos são vistos sob a ótica dos direitos, não apenas por nós que conduzimos, mas acredito que os animadores culturais, e progressivamente os próprios grupos culturais, vão adquirindo essa consciência.

Em Questão – Como se dá a participação das escolas, elas são convidadas a participar ou são convocadas?

Veloso – Elas recebem a comunicação por meio de ofício, avisando da chegada dos animadores culturais. Mas já houve a necessidade, depois de um certo tempo, de reunir diretores para se falar da importância do Projeto. À medida que apareceram diretores interessados e à medida que nos pareceu importante atuar em determinadas escolas, fomos ampliando o quadro de animadores e avisando as escolas, explicando o que ia acontecer, como seria a sistemática de trabalho deles, e a necessidade da atenção dos diretores, a questão da folha de frequência, etc. Tudo isso foi combinado, e ocorreu bastante rapidamente.

Em Questão – Então, o primeiro contato do Projeto com a diretora da escola é sempre por meio do monitor, aquele jovem universitário...

Veloso – É. Às vezes as próprias diretoras procuram o Programa. Caso contrário, é o universitário, o animador cultural, quem chega lá para ter a primeira conversa, com o ofício do departamento nas mãos. Às vezes ele é recebido com simpatia, às vezes, com desconfiança. Ele também tem de enfrentar um pouco a coisa...

Em Questão – Ou seja, há resistência por parte da diretoria.

Veloso – Boa parte dessa resistência vem do fato de o trabalho acontecer aos sábados. A presença da diretora não é obrigatória, mas, de fato, as diretoras sentem a necessidade de se fazerem presentes, e isso para algumas não é fácil. Mas há outras que são bem generosas, abrem todos os espaços, facilitam a merenda, o acesso aos equipamentos. Tudo é motivo para muita negociação, muita conversa, mas também motivo de conflito.

Em Questão – E por que as atividades têm de acontecer aos sábados?

Veloso – Porque, com o passar do tempo, identificamos o final de semana como o período em que a violência juvenil é maior. Os jovens também são vítimas do tráfico e de outros tipos de violência que acontece nas periferias. Nosso trabalho não vai só no sentido da recreação, tem uma preocupação sobretudo educativa, voltada para o exercício da cidadania.

Em Questão – A abertura das escolas nos fins de semana acontece de maneira tranqüila?

Veloso – Depende do espaço físico e também da boa vontade do próprio pessoal da escola. Quando a turma quer mesmo, consegue algum espaço. Há escolas tão pequenas que não oferecem nenhum espaço; há outras que têm abundância, como quadra, salas de aula, sala de teatro. Nós aproveitamos o que cada uma tem da melhor maneira. Durante a semana é sempre um problema, porque você tem, por exemplo, atividades como dança, música, percussão. Para essas atividades, é preciso um espaço que não interfira nas aulas. Por isso, o fim de semana é mais cômodo, fica mais fácil para os exercícios das atividades, mas mesmo assim...

Em Questão – Vocês já pensaram em mudar essa estratégia, ter um outro tipo de contato com a escola?

Veloso – Temos várias estratégias. Primeiro, em cada região politicamente ativa, há alguém da coordenação do DACD [Departamento de Atividades Culturais e Desportivas, órgão da Secretaria responsável pelo Programa], que acompanha o Programa como coordenador, e é ele quem passa nas escolas e encontra as diretoras ou é chamado pelo animador cultural para resolver algum problema, ter um contato em função de algum conflito que esteja acontecendo. Às vezes, nós também participamos de reuniões de rotina com as diretoras, que são convocadas mensalmente pela Secretaria, e nos fazemos presentes também para falar do Projeto, responder às perguntas, desfazer equívocos, etc.

Em Questão – Qual é o espaço que a escola tem para entrar nesse diálogo?

Simão – Há espaços que chamamos de núcleos culturais, destinados aos professores interessados em discutir essa questão de animação cultural na escola. Esse espaço não é só do professor, mas para qualquer ator da escola, pode ser alguém da comunidade, a merendeira, os próprios meninos. Há lugares em que conseguimos constituir isso como espaço espontâneo, não é obrigatório. É um encontro entre o animador cultural e outros atores para puxar as discussões da escola para a ação cultural. Por exemplo, o professor, a diretora, o coordenador pedagógico, o vigia, a merendeira, o voluntário, o professor de Educação Física. Os animadores vão sensibilizar as pessoas, criando espaços durante a semana, nos quais esse grupo conversa sobre as atividades, pensa, avalia e planeja, é uma coisa muito interessante. Onde esses núcleos têm se constituído, damos um passo em direção à importância de se olhar para o Programa como um projeto pedagógico.

Em Questão – O que é o Fórum dos Estudantes?

Simão – O Fórum dos Alunos é uma experiência que estamos potencializando. As escolas elegem uma representação de dois alunos, uma menina e um menino, que participam dos grupos culturais, e esses representantes participam de um fórum mensal. Ali, eles conversam sobre a escola, sobre suas experiências. É também um espaço formativo. O fórum tem dois momentos: um é com as crianças e os pré-adolescentes, meninos entre 10 e 13 anos, que se reúnem em separado; e outro grupo é para os de 14 anos em diante. O foco com as crianças e os adolescentes é uma dimensão a mais do trabalho. Como é que a gente pode desenvolver? Do que eles gostam mais? Com os mais velhos, discutimos um pouco mais o papel deles, sua formação, o espaço da responsabilidade deles para com a comunidade. São 300 jovens, dois por escola.

Em Questão – Por que convocar jovens universitários para serem animadores culturais?

Veloso – Essa preferência pelos jovens universitários se justifica porque eles já vêm com uma certa base, o que daria condições de entenderem melhor a proposta, e assim teriam uma certa facilidade para participar dessa reflexão.

Também havia a suposição de que eles tivessem um idealismo, uma certa vontade de fazer acontecer alguma coisa. E eles teriam, em contrapartida, a oportunidade de serem desafiados por seus pares, o que poderia dar uma qualidade à sua própria formação universitária. Ainda acreditamos que esse enriquecimento é possível, embora percebêssemos uma grande mudança nos sonhos desses universitários em relação aos universitários de dez anos atrás. A turma está numa luta muito mais ferrenha pela sobrevivência e sem motivação para um trabalho que é quase voluntário. O idealismo que víamos, essa dedicação, essa mística que foi fácil desenvolver nos universitários de dez anos atrás, atualmente não está tão presente. O grande desafio é buscar pessoas que têm sensibilidade e que, de alguma forma, já estejam envolvidas nessa discussão, nesse debate, que já tenham vivenciado algum espaço de militância.

Em Questão – Como foi a seleção desse grupo? Qual o perfil desse jovem que se torna animador cultural?

Simão – Como a forma de contratação só pode ser por estágio, o jovem tem de estar estudando. Na criação do Programa, optamos também por dar oportunidade a jovens do ensino médio, porque sabemos que a grande maioria da garotada não consegue chegar nas universidades. Como o Programa é voltado para os jovens executores de uma ação junto com a escola, então resolvemos dar uma oportunidade, principalmente para aqueles que já participam de grupos, sejam eles culturais, de igreja, porque isso os aproxima dos adolescentes e dos jovens nas escolas. É importante que ele apresente sua proposta de trabalho e demonstre o desejo de exercitar esse trabalho junto à criança, ao adolescente e aos jovens nas escolas das principais periferias de nossa cidade.

Em Questão – Como esses animadores lidam com as demandas dos jovens que eles não estão preparados para atender?

Simão – O que temos combinado é que a função do animador cultural é também de articular outras possibilidades, outras linguagens que já existam na escola ou em seu entorno, seja com professores, educadores, gente da própria escola e também da comunidade. Então, cabe ao animador identificar essas demandas e buscar na comunidade pessoas que gostariam de fazer esse trabalho de forma voluntária. Assim, fazemos com que as pessoas ocupem a escola, que é um espaço de todo mundo. A escola se isola cada vez mais da comunidade, com muros imensos e grades em tudo; as pessoas terminam se sentindo barradas. Essa possibilidade de voluntários de finais de semana oxigena a escola. As pessoas percebem um outro fluxo, que não é ir lá só buscar os meninos e levá-los para casa, há uma tentativa de envolvimento dos próprios pais.

Em Questão – O assédio das “galeras” diminuiu nas escolas?

Veloso – Eu não ousaria dizer que chegou a tanto, mas os próprios alunos que participavam das galeras começaram a encontrar um jeito diferente de passar seu tempo. Houve casos de meninos que não estavam freqüentando mais as aulas, mas o interesse em participar desses grupos culturais, que colocavam como condição a freqüência na escola, de certa maneira fez com que eles se obrigassem a participar das aulas regulares pelo prazer de participar dos grupos culturais.

Em Questão - Houve alguma mudança das aulas propriamente ditas?

Veloso – Nossa intenção era de que esse projeto pudesse contagiar o professorado de maneira que seu jeito de ensinar se aproximasse um pouco da nossa proposta, que a aula fosse realmente de construção de cultura. Que eles [professores] poderiam ensinar Matemática, Português, História, Ciências e outras matérias de um jeito mais interessante, sintonizados com a problemática que esses adolescentes estavam vivendo. Os meninos começaram a criticar seus próprios professores e, comparando o momento do grupo cultural com o momento da aula, a ver que no grupo se ensina de um jeito muito mais interessante, que se aprende de um jeito mais bacana. Em alguns casos, os alunos chegaram a um tal nível de consciência que começaram a reivindicar melhorias, a cobrar a freqüência dos professores, que muitas vezes estavam ausentes das aulas, a exigir melhores condições de iluminação, coisas desse tipo. Aconteceram até manifestações, greves dos alunos na escola, obrigando a Secretaria da Educação a ir correndo para ver o que estava acontecendo e se comprometesse com os alunos a resolver os problemas na semana seguinte.

Em Questão – Houve uma ação específica junto aos professores?

Veloso – Não, pensávamos que a experiência poderia contagiar os professores, mas não tivemos uma ação direta. Tentamos algumas vezes nos reunir com os diretores, porque a primeira grande dificuldade era de que a escola aceitasse nossa presença, nosso trabalho lá dentro. Até agora esta é uma luta. Uma das muitas coisas boas da atual fase é que sentimos que as diretoras e os professores estão com um novo olhar, entendendo, finalmente, depois de dez anos, que o trabalho é sério e importante, precisa ser apoiado, e assim facilitam as coisas.

Em Questão – Como os universitários avaliam sua participação no Projeto?

Simão – O ponto mais positivo que tenho escutado e lido em seus relatórios é essa oportunidade de fazer aquilo que gostariam de fazer, da maneira que querem fazer. É um espaço de realização, de exercitar o que acham interessante. Uma outra coisa é que o Programa dá a eles uma visão mais ampla dos mecanismos de gestão e de política da cidade. O Programa também os habilita profissionalmente, pois eles começam a perceber no que precisam se qualificar

mais, e começam a ter mais oportunidades. O que eles têm visto com muita dificuldade, em primeiro lugar, são as condições de trabalho. Nossas escolas estão na periferia. Nem sempre essas escolas dispõem de espaço físico para que os animadores desenvolvam o que têm vontade, ou melhor, para que o façam de forma mais sistemática. Outra dificuldade é a gestão da escola. Para ser escutado, ser valorizado, se sentir parte do projeto da escola, o animador precisa insistir muito junto à direção das escolas. Os animadores também se queixam da falta de capacitação nas áreas específicas, principalmente nas demandas que os meninos sugerem. Eles não querem só dançar, querem discutir sexualidade, drogas, violência, relações interpessoais... Isso demanda um processo de capacitação que deveria ser muito mais qualificado e sistemático, algo que não temos conseguido oferecer pelo tamanho do Projeto e mesmo por causa das condições que a equipe tem para chegar até aí.

Em Questão – Como os alunos enxergam a escola depois de participar das atividades do Projeto?

Simão – Nós temos uma compreensão que é a seguinte: toda essa formalidade da escola, essa história de assistir aula, depois ir embora, um aluno de costas para o outro e a relação distante dos alunos com o professor, tudo isso muda com o animador cultural. Primeiro, porque a participação é espontânea, os garotos e as garotas vão para o grupo porque querem, e não porque são obrigados a isso. Acredito que isso tem de ser valorizado, o fato de que esses jovens estão lá porque querem estar. Outra coisa fundamental é que o animador conhece os jovens e as crianças pelo nome, sabe onde eles moram, os escuta de forma mais personalizada. Quando as questões aparecem, de alguma forma o animador dá um retorno a essas crianças e a esses jovens. Ele se torna uma referência. Isso realmente cria um conflito com a formalidade. Com certeza, isso muda a relação com a escola. A animação cultural apresenta a possibilidade de atender a muitas demandas, muitos interesses que os meninos têm.

Às vezes as escolas acham bom que os animadores estejam lá para fazer alguma “festinha de folclore”, os grupos se apresentam, fazem uma festa, batem palma, mas só isso não basta. Além disso, há a necessidade de os professores mudarem a sua prática de aula, tendo os animadores como parceiros nas atividades, mas isso ainda não é uma coisa tranquila.

Ação cultural como princípio pedagógico

Entrevista com Maria Helena da Silva Ramos

Por Iracema Nascimento e Raquel Souza

Com o desafio permanente de trabalhar os conflitos e possibilitar o diálogo entre ação cultural e atividades pedagógicas e entre professores e alunos, um colégio fluminense se destaca como experiência inovadora, entre outras 14 destacadas pela Unesco em pesquisa recente

Localizado no Jardim Olavo Bilac, em Duque de Caxia, (RJ), o Colégio Estadual Guadalajara, conhecido como “Guadá”, enfrentava os mesmos problemas de depredação e violência que tantas outras escolas públicas de periferia encaram. Até que, em 1994, a professora Maria Helena da Silva Ramos assume a diretoria da escola e, junto com a equipe e os alunos, tenta mudar essa situação. Em um bairro isolado, com poucas linhas de ônibus e sem alternativas de lazer, eles conseguiram, em quase uma década, fazer com que o “Guadá” se tornasse um motivo de orgulho para a comunidade, um ponto de referência para os jovens e um oásis de segurança na região, dominada por grupos de traficantes.

O processo começou com a criação de um núcleo cultural e, com a ajuda de três animadoras, seguiu com a criação de um projeto de educação ambiental, a abertura da escola para a comunidade durante os fins de semana (como parte do Projeto Escola de Paz, da Unesco) e, mais recentemente, a estruturação do grêmio estudantil. Todas essas iniciativas estão em um contexto de gestão escolar mais democrática, com abertura à participação dos professores e dos alunos.

Isso não quer dizer que o Guadalajara seja uma escola-modelo. Há o problema de pouca infraestrutura, que não permite que as atividades sejam ampliadas e atendam a um número maior de estudantes. Os projetos desenvolvidos, por vezes, criam conflitos entre alunos e professores (e, justamente por isso, abrem a possibilidade de diálogo entre eles). Em entrevista a **Em Questão**, Maria Helena conta a experiência do Guadá e os desafios de relacionar as ações culturais ao projeto pedagógico da escola.

Em Questão – Como as animadoras culturais chegaram ao Guadalajara, em 1995?

Maria Helena – Quando assumimos a direção da escola, tentamos dar uma mexida nas coisas. Os alunos eram muito desinteressados. Começamos a fazer coisas ligadas à arte e vimos que eles se interessavam. Já tínhamos uma animadora aqui, que trouxe outras duas que trabalhavam em outras escolas, mas não estavam conseguindo desenvolver seu trabalho. Conversamos com a orientadora pedagógica e resolvemos desenvolver um trabalho pedagógico vinculado à arte, com atividades artísticas.

Uma turma de oitava série que estava se formando decidiu fazer alguma coisa para arrecadar dinheiro para a formatura. Com esse grupo, uma das animadoras sugeriu uma ação educativa utilizando a arte, propondo uma adaptação de *Morte e vida severina* [de João Cabral de Melo Neto], texto relacionado ao massacre de Eldorado dos Carajás [em 1996, no Pará]. Começamos a encenar essa peça na escola, e os alunos foram tomando gosto. Depois, esse grupo de estudantes se inscreveu num festival de teatro amador, e ganhou o prêmio como revelação; uma de nossas alunas ganhou o prêmio de melhor atriz. Então, a partir daí, achamos um filão para trabalhar. Começamos a organizar várias oficinas de dança e de percussão. Na época, não tínhamos instrumentos e começamos batendo nas cadeiras e nas mesas das salas de aula. Esse começo foi muito lento.

Em Questão – Como se deu a relação do conjunto dos professores da escola com essas animadoras? Todos estavam prontos para recebê-las?

Maria Helena – Não, nem hoje estão. Existe um grupo bastante integrado, mas há também algumas pessoas que não aceitam. Há um professor de Matemática que sempre questiona: “Agora eles não precisam estudar mais? Agora eles são artistas?”. A gente continua com esse ranço.

Além disso, os alunos começaram a ter uma certa autonomia. Começaram a questionar algumas coisas. Isso tem incomodado muito, principalmente os professores. Eles [os alunos] se sentem muito valorizados. Isso é muito discutido, eles precisam saber que têm responsabilidade, pois carregam o nome da escola. Temos constantemente cobrado essa responsabilidade. Os que participam se sentem sempre acima dos outros, “são os melhores”, tem essa coisa mesmo da auto-estima. Esse ganho de autonomia é automático. E eles vão levando isso para a vida. Na sala de aula, eles se posicionam, acabam se destacando dos outros alunos, então há conflitos. Mas hoje não é mais como no início, quando tivemos muitos embates. Esses alunos acabam conquistando um respeito, não só por parte dos professores, mas também dos colegas.

Em Questão – Vocês procuram desenvolver alguma ação para quebrar essa resistência dos professores?

Maria Helena – O mais importante é colocarmos os professores para assistir aos trabalhos dos alunos. Quando eles vêem a produção, querendo ou não, eventualmente percebem que podem usar aquilo em alguma disciplina. Também não é obrigatório. O professor é livre para assistir ou não, para incorporar ou não aquilo em seu trabalho. A gente não quer camuflar o conflito, achamos que isso não é produtivo. Temos de discutir. É preciso dar oportunidade para que as várias pessoas exponham suas posições. A gente não impõe nem aos alunos nem aos professores que aceitem a opinião do outro. Nada disso. Essa possibilidade de diálogo – e, às vezes, de confronto – tem permitido grandes saltos.

Eu trabalho com uma sala aberta, eles [professores e alunos] entram e saem a toda hora. Reclamam, pedem, querem as coisas. Então, discutimos o que é possível e o que não é. Temos uma forma aberta de tratar das dificuldades. Não vou dizer que não existem. Existem, mas elas são trabalhadas. Às vezes, elas se resolvem, às vezes não. Quando não se resolvem, a gente tem de partir do princípio de que se existem diferenças, e elas têm de ser respeitadas.

Em Questão – Dá para perceber uma influência das atividades culturais no modo como os professores lidam com as disciplinas?

Maria Helena – Muito. Vários professores tentam descobrir novas formas de trabalhar determinados conteúdos e nos procuram: “Como é que eu posso mudar aqui minha atividade? O que eu posso fazer?”. Muitos professores já mudaram sua forma de atuar. É claro que o velho esquema “fala e giz” não mudou totalmente. Isso continua existindo. Damos ao professor a possibilidade de se manifestar: “Ah, eu quero trabalhar, eu quero fazer um projeto”. A gente pára e discute: é viável? Então, vamos fazer. Os alunos, por sua vez, têm demonstrado muito interesse e fazem um trabalho mais diversificado.

Em Questão – As atividades do núcleo cultural e do projeto de educação ambiental são desenvolvidas em horário extracurricular e em espaços fora da sala de aula?

Maria Helena – A gente implantou a disciplina Educação Ambiental na parte diversificada do currículo. Entretanto, o conteúdo especificado para cada série tem atividades extracurriculares. Por exemplo, a quinta série está trabalhando com o tema água; então, todos os alunos irão à estação de tratamento, farão trabalhos, levantamento no bairro, tudo ligado ao mesmo tema. Tudo isso fora do horário de sala de aula.

Em Questão – Mas são atividades ligadas às disciplinas, não?

Maria Helena – Sim, tem sempre um vínculo pedagógico. Por exemplo, fazemos em todos os semestres uma seção literária. A escola inteira trabalha com a obra de um autor nacional, na forma de artes cênicas, artes plásticas, música, ou de outras maneiras. E isso está vinculado a um conteúdo de sala de aula, Português, Literatura ou História. Essa é a diferença que percebo em relação a projetos que tenho visto em outras escolas: nós temos um vínculo forte com os conteúdos que são de responsabilidade da escola.

Nossa preocupação é pedagógica. Para nós, a arte, como qualquer outra área do conhecimento, é uma forma de você se educar, é uma forma de você ver o mundo. Se você vê por meio da Química ou da Biologia, usa um microscópio. Mas se você vê pela arte, independentemente da linguagem usada, você vai interpretar o mesmo mundo.

Em Questão – Esse trabalho contagiou ou influenciou outras escolas?

Maria Helena – Acho que influenciar é possível.

Temos um projeto de intercâmbio que se chama Caravana Cultural. A gente vai com a banda, com o grupo de dança, com o teatro e passa o dia inteiro numa escola. Lá a gente mostra nosso trabalho, fica o dia todo, em vários turnos, faz as apresentações.

Muitas escolas têm interesse, pedem para fazer apresentação, mas esbarram numa coisa séria, que é a falta de pessoal. Há uma falta de pessoal enorme na rede pública do Rio de Janeiro, temos tido muita dificuldade em deslocar pessoas para as atividades. Há quem pense que aula é só na sala de aula. Então, fica muito difícil. Temos brigado muito para manter as animadoras. Uma teve de sair. Já tentaram tirar as outras duas, mas foi muita confusão, chegou ao ponto de eu colocar meu cargo à disposição. Não se tem a menor sensibilidade para acabar com o trabalho dos outros...

Em Questão – De onde parte esse tipo de ação?

Maria Helena – Da Secretaria de Educação do Estado, que não dá nenhum incentivo e ainda atrapalha.

Em Questão – Como vocês lidam com essa dificuldade de manter as animadoras culturais? A escola não tem essa função de animador cultural garantida em seu quadro funcional?

Maria Helena – As animadoras foram contratadas para trabalhar nos CIEPs [Centros Integrados de Educação Pública]. Foi um momento político. Quando acabou o governo Brizola, esse trabalho foi desestruturado, e elas ficaram na rede [estadual de ensino], de um lugar para o outro, sem definição de trabalho. Então, elas vieram para cá, pois tentaram em vários locais e não conseguiram desenvolver nada. Aqui tínhamos uma proposta, mas não tínhamos como desenvolvê-la. Mas essas animadoras não são concursadas, são contratadas, e, por isso, de vez em quando, aparece algum político demagogo e elas têm de voltar para os CIEPs. Há muita dificuldade em mantê-las, tem de ser na briga mesmo, no confronto. Senão, eles desmancham nosso trabalho sem nenhuma cerimônia. Acho um absurdo, pois estamos trabalhando, produzindo e temos de passar por uma agressão dessa.

Em Questão – É comum os diretores de escolas reclamarem do engessamento da estrutura, da burocracia estatal. Mas, pelo que você está falando, também é possível contorná-lo.

Maria Helena – É possível brigando, com confronto. Às vezes, ocorre que as pessoas não querem esse confronto com o poder público. Em toda campanha política, a educação é bandeira, mas você não vê os governos apresentando uma proposta de política educacional. O que se quer fazer da educação? Qual a proposta séria? O que vai ser implementado? O governo não sabe o que fazer, começa a remexer em tudo, coloca um monte de gente sem qualificação e que, conseqüentemente, não tem sensibilidade para com o trabalho dos outros. É fácil desmontar, porque apareceu um “projeto político qualquer”, e jogam as pessoas para qualquer lado.

Em Questão – Quais as outras dificuldades encontradas?

Maria Helena – Ainda não conseguimos sensibilizar a Secretaria de Educação, que não tem conhecimento do nosso trabalho. A gente não consegue sensibilizar as pessoas da área burocrática para que tenham um olhar diferente sobre os trabalhos ou sobre a individualidade de cada escola. Eu não vejo pontos negativos no Projeto, e sim na escola. Nosso trabalho não atinge uma grande escala. Não são todos os alunos que estão no núcleo de cultura. Neste ano, a escola matriculou mais de 1.700 estudantes, mas o núcleo só envolve cerca de 300 alunos, apesar de a escola toda saber do trabalho. Faltam espaço, condições de trabalho e um maior número de profissionais para podermos atingir mais gente.

Em Questão – Então o interesse é tanto que não há como suprir a demanda?

Maria Helena – Muitos procuram, e, às vezes, fechamos as oficinas ainda no período de inscrição. Acabou, acabou, não tem como atender. Outros têm interesse, mas têm de sobreviver vendendo bala, trabalhando no mercado, fazendo carroto. Não temos como mantê-los, como ajudá-los. A nossa comunidade é muito carente. Mas eu acho que temos muitos pontos positivos. No geral, temos uma relação muito boa com a comunidade, com os alunos na escola. Trabalhamos à noite sem preocupação. Não temos problemas de droga, temos regras nesse sentido. Não há inspetor de alunos. Apesar de a escola ter dois prédios, à noite não é preciso ficar andando para ver se tem alguém com droga, pois a gente estabeleceu que este é um espaço da escola que tem de ser respeitado.

Em Questão – A escola atende públicos distintos, crianças e jovens. Qual é a diferença em atender esses dois sujeitos?

Maria Helena – Nossa experiência é muito empírica, a gente vai fazendo. Nossas crianças passam por um amadurecimento muito precoce, porque as famílias nem sempre estão presentes em sua educação; [os pais] saem de manhã e chegam tarde. As mulheres são geralmente chefes de família, e essas crianças amadurecem cedo, pois têm de lutar pela vida. Adolescentes de 12 anos ficam responsáveis por três, quatro irmãos em casa. Assim, não temos a preocupação de fazer algumas atividades por faixa etária, trabalhamos com um grupo muito diversificado. À noite, temos pessoas mais maduras, e é o mesmo trabalho, mas cada um responde de uma forma. Achamos que eles devem interpretar o mundo da forma que cada um acha melhor. Temos de ter sensibilidade para respeitar isso. Cada um responde da forma como quiser, às vezes, de maneiras até inesperadas. A qualidade de alguns trabalhos é surpreendente.

Em Questão – Como se dá o funcionamento do núcleo de cultura?

Maria Helena – O Núcleo de Cultura Guadá foi criado com a intenção de centralizar todas as atividades ligadas à arte na escola.

Temos grupos de dança afro, de teatro e de percussão e alunos em vários horários que são responsáveis por essas oficinas. Três alunos são responsáveis pela rádio do colégio. Outro grupo de alunos está fazendo um histórico do Núcleo.

Em outros projetos, como o de educação ambiental, temos jovens como monitores em oficinas de reciclagem de materiais. Há uma grande circulação de alunos e ex-alunos nas várias atividades da escola. Com a abertura do colégio, temos tido também uma maior participação dos pais.

Durante a semana, era muito difícil abrir espaço livre para atender às demandas da comunidade. Conseguimos cumprir essa tarefa aos trancos e barrancos, dividindo horário com nossos alunos. No ano passado, conseguimos inscrever a escola no Projeto Escola de Paz, da Unesco. Então, passamos a funcionar aos sábados para estender as oficinas que ocorriam durante a semana com os alunos também para quem não era estudante.

Além disso, expandimos algumas coisas. A banda, por exemplo, nunca pôde ensaiar durante a semana. É uma banda de afro-reggae, com instrumentos de percussão, então, inviabiliza qualquer aula, porque faz muito barulho.

Em Questão – Por que vocês decidiram integrar-se à iniciativa da Unesco?

Maria Helena – Num primeiro momento, em uma parceria com o governo estadual, a Unesco abriu esse projeto, que foi chamado Escola de Paz aqui no Rio. A partir de uma pesquisa da professora Miriam Abramovay, percebeu-se que o fim de semana concentrava o maior número de homicídio de jovens nas comunidades carentes. Então, propuseram que nessas comunidades as escolas abrissem aos fins de semana para possibilitar uma atividade que afastasse o jovem da rua, da violência.

Em Questão – Pelo seu relato, a motivação da Unesco para desenvolver esse projeto se deu muito por questões relacionadas à violência. Mas você sempre afirma que a escola não estava preocupada com o enfrentamento da violência. Como é isso?

Maria Helena – Eu sempre digo isso. Nós somos uma escola. Nossa função primeira é educar. Tudo que acontece na escola é um reflexo da sociedade. Se temos uma escola violenta, é porque a sociedade está violenta. A escola não inventa nada. As coisas acontecem na escola, pois acontecem também na sociedade. Então, tínhamos uma preocupação com a educação. Nossas atividades foram todas desenvolvidas com a preocupação de educar. Nunca tivemos um projeto para combater a aids, para combater a violência ou as drogas. Nossas atividades mostram que essas coisas existem.

Estamos trabalhando em uma oficina com a obra de Jorge Amado. A peça que está sendo encenada é *Mar Morto*, e a partir dela é possível debater questões como as drogas e a violência. A peça foi adaptada de uma forma que eles [os jovens] se vejam. E depois discutimos vários problemas. O que é isso? Por que isso existe? Procuramos mostrar o cotidiano. No cotidiano, existem drogas, gravidez indesejada e violência.

Em Questão – Apesar de vocês não terem intenção de combater a violência, é possível perceber alguma mudança no entorno? Algum tipo de relação diferente entre a comunidade e a escola?

Maria Helena – Quando assumi a direção da escola, uma das primeiras coisas que assustavam era a quantidade de arrombamentos, e como eles eram feitos. Era assustador, porque as pessoas arrombavam e tiravam a comida, a merenda. Havia uma depredação muito grande, destruição mesmo da escola. Hoje, os problemas são menores, coisas inconseqüentes, daquelas que se resolvem com uma advertência. A escola existe como um centro irradiador de conhecimento, de atividades. Às vezes, não tem aula, mas eles [os alunos] querem ficar aqui. Porque é aqui que eles conversam. É um pólo de socialização para eles. Às vezes eles chegam aqui e pedem: “Nós alugamos uma fita, dá para ver na sala de vídeo?”. Eu não posso dizer que não. Se a sala não estiver sendo utilizada por algum professor, deixo juntar o grupo para assistir. Eles gostam de estar aqui. Então, existe esse vínculo, essa ligação com os alunos que saíram da escola e continuam aqui trabalhando,

ajudando, querendo ser voluntários em alguma coisa, querendo ajudar mesmo. Ser aluno do Guadálupes confere um certo *status*; eles são identificados, e para eles isso é importante. Atualmente, isso acontece até com os professores. No ano passado, a convite da Unesco, fui dar um depoimento em Brasília, em um seminário sobre violência na escola. E foi uma coisa! Nossos professores levaram a notícia para todos os cantos.

Em Questão – Qual a melhor parte do trabalho no Guadalajara?

Maria Helena – A escola tem profissionais que vieram trabalhar aqui por ouvir falar da proposta de trabalho que desenvolvemos. Temos professores que vieram para cá a fim de tentar desenvolver alguma atividade. Acho que isso é um ponto muito positivo. Os professores vêm para cá com o intuito de contribuir com o trabalho, de crescer. Alguns até acham que é uma possibilidade de crescer profissionalmente. É uma satisfação profissional, apesar de não ganharmos mais por isso. Trabalhamos muito com a auto-estima dos nossos alunos, para que se vejam como cidadãos, não como excluídos ou “coitados”. As coisas são discutidas muito claramente com eles, principalmente quanto a ter valores ligados à honestidade e à franqueza. Isso tem sido uma coisa muito boa para nossa relação, a gente tem um ambiente muito bom.

Nossa escola não tem uma boa estrutura física, mas não estamos preocupados com isso. Queremos investir na formação das pessoas mesmo. Não vou dizer que assim está perfeito. É o que tem sido o melhor.

OLHARES

e **FAZERES**



Escutando as diferentes vozes

Raquel Souza

Abrir no fim de semana,
oferecer oficinas,
organizar festivais de música,
contextualizar a aula de
História, animar as aulas de
Química e Física

Sugestões e palpites não faltam para melhorar a educação dos jovens brasileiros, mesmo que nem sempre concordem entre si. Há alguns poucos consensos, mas, diferentemente da produção sobre o processo de aprendizagem da infância e sua trajetória escolar, muito pouco se sabe sobre os caminhos que devem ser percorridos para que rapazes e moças tenham uma passagem mais significativa pela escola.

Para compreender a conjuntura, à falta de um acúmulo teórico que resulte em práticas mais efetivas soma-se o fato de que a presença da juventude nos bancos escolares é cada vez maior.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre 1995 e 2001, o percentual de

estudantes de 15 a 24 anos freqüentando o ensino médio cresceu 65,1% (ou 3 milhões de pessoas em números absolutos). No entanto, o Censo Demográfico de 2000 indicava que, do total da população jovem de 15 a 24 anos, mais de 18 milhões (cerca de 57%) ainda estavam fora da escola.

Diante desses dados, iniciativas ainda muito modestas foram testadas no âmbito federal. Em março de 2001, o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, lançou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem. Com recursos do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e dos Estados, mais de 200 milhões de reais foram investidos.

Já o atual governo estuda propostas para um novo projeto, ainda sem prazo de lançamento, e o atual responsável pela pasta, Cristovam Buarque, acenou à intenção de expandir para quatro anos o ensino médio brasileiro. Com esse emaranhado de questões, o Observatório da Educação e da Juventude decidiu ouvir pesquisadores, professores, dirigentes de ensino e estudantes sobre quais caminhos apontam para a construção de uma escola mais significativa para os jovens.

O resultado foi um mosaico de experiências, opiniões e vivências que pode inspirar a elaboração de propostas e estratégias voltadas para as escolas que atendem à população juvenil brasileira.

O CIGARRO NA ESCOLA

Os alunos gostariam de dizer que não estão fumando, mas sabem que não fumam, comover em os olhos sua forma, têm no olhar o brilho que é causado pela escola, a espera que os portões se abram, a saída de sua família, de seus pais.

Notem como é dramático, a sua vida quem tem, pois não se lembra que eles estão aqui e talvez não possam encontrar a possibilidade de encontrar um jornal de revista ou jornal de revistas.

É importante uma sugestão para o problema de quem se aplica esperanças que estudos em revistas e jornais, além de não serem de graça, são também muito mais interessantes para os alunos que a informação. Polivalente está a sua frente sempre.

Revista de Referência em Educação e Desenvolvimento Humano



Editorial: Rua do Comércio, 100 - 1º andar - Centro - São Paulo - SP - CEP: 01010-000

Carta aos Leitores

Se por acaso você recebeu o nosso jornal, por fim, chegou o momento em que vamos e oferecemos a você um projeto de trabalho. Neste momento, o objetivo é oferecer a você um projeto de trabalho que seja mais interessante e que seja mais útil para você. O projeto de trabalho que vamos oferecer a você é um projeto de trabalho que seja mais interessante e que seja mais útil para você. O projeto de trabalho que vamos oferecer a você é um projeto de trabalho que seja mais interessante e que seja mais útil para você.

Se você quiser saber mais sobre o projeto de trabalho que vamos oferecer a você, por favor, entre em contato conosco. Nosso endereço é: Rua do Comércio, 100 - 1º andar - Centro - São Paulo - SP - CEP: 01010-000. Nosso telefone é: (11) 3063-1000. Nosso e-mail é: contato@polivalente.com.br.

Revista de Referência em Educação e Desenvolvimento Humano

Seja mais...

Opinião

Guerra

Acho tudo isso uma inteligência, o ser humano cada dia que passa se torna mais inteligente.

Cabeça por cabeça? Inteligência para quê? O porquê? Se preferimos usar cabeça para pensar somente no bem, mais mal o homem em geral só usa a sua inteligência para o mal. Logo, o homem por natureza é um ser bom, mas a inteligência o torna um ser mais inteligente e mais capaz de fazer coisas boas e más.

Essa guerra é inevitável e a cada dia que passa a inteligência do homem se torna mais inteligente e mais capaz de fazer coisas boas e más.

Revista de Referência em Educação e Desenvolvimento Humano

PRECONCEITO AOS HOMOSSEXUAIS

Atualmente as pessoas estão acostumadas a aceitar as diferenças de cada um de nós. Porém, há muitas pessoas que ainda não conseguem aceitar as diferenças de cada um de nós. Isso acontece porque elas não conseguem entender a diferença de cada um de nós.

Por isso, é importante que nós todos nos esforcemos para entender e aceitar as diferenças de cada um de nós. Isso é o que chamamos de respeito e amor ao próximo.

Como as pessoas estão acostumadas a aceitar as diferenças de cada um de nós, por isso é importante que nós todos nos esforcemos para entender e aceitar as diferenças de cada um de nós.

Revista de Referência em Educação e Desenvolvimento Humano

Informativo W.S.C

Revista de Referência em Educação e Desenvolvimento Humano

Revista de Referência em Educação e Desenvolvimento Humano

Revista de Referência em Educação e Desenvolvimento Humano

Respeito

É mais fácil ainda de exigir dos outros. Sentimento abstrato, porém, difícil de ser concretizado, principalmente num ambiente que fomenta o individualismo, a competição, a ênfase de categorias egocêntricas que ofuscam a cada dia valores humanos essenciais na vivência em grupo. Mesmo povoada de tantas atitudes esdrúxulas, "força a diferença", deve florescer um jardim profundo e dignidade, asperação, ranço, paz, respeito... Respeito é uma palavra mágica: "Sei que na vida todos nós enfrentamos as lutas do dia-a-dia. E em cada uma nos edificamos, e nos reparamos para outra que inicia. Seremos vitoriosos se não cedermos, se afastarmos de nós a covardia, se de fato com certeza nós nos impregnamos, e damos ênfase a nossa existência, não se lastimamos. Qual será o proveito que obtivemos em cada

Crise, bagunça e falta de sentido

Depois de doze anos de docência, a socióloga Regina Magalhães de Souza resolveu mudar de vida.



“Eu era professora do ensino médio e estava muito insatisfeita com a minha escola e com os resultados da minha prática, daquilo que acontecia na sala de aula. Perguntava-me o tempo todo: que tipo de sujeito, de cidadão que a escola pública, tão ruim, estava formando?”, relembra.

Com essa pergunta nas mãos, ela resolveu investigar, em um projeto de mestrado, os terceiranistas de duas escolas públicas da cidade de São Paulo. O resultado foi transformado no livro *Escola e juventude: o aprender a aprender*, lançado em setembro de 2003 pelas editoras Educ e Paulus.

Ouvindo os alunos, Regina constatou que os estudantes valorizam pouco o conhecimento transmitido pela instituição escolar, pois este, na visão deles, está muito distante da realidade; e que também não se sentiam socializados em um conjunto de regras, códigos e comportamentos que lhes permitiriam viver melhor em sociedade. Para os estudantes, aquilo que é tradicionalmente delegado como tarefa da instituição escolar não se concretiza em suas vivências. “Essas informações já haviam sido constatadas por outros pesquisadores”, comenta a pesquisadora.

A socióloga concluiu que, diante do esvaziamento de suas funções tradicionais, a escola tenta se manter como organização por meio do estabelecimento de regras, normas e procedimentos burocráticos que visam regular o seu funcionamento.

Mas o problema é que essas regras, no dia-a-dia, segundo os próprios jovens estudantes, não servem para muita coisa: “As regras existentes na escola são inúmeras, e, às vezes, até os professores questionam sua existência e acham que são difíceis de serem aplicadas. Se até os docentes questionam o sentido delas, imagine os alunos! Não se pode usar boné, saia curta, entrar na segunda aula, sair antes do sinal da quarta aula, entre outras coisas”.

Desprovidas de sentido, essas normas caem em desuso ou no esquecimento. Assim, se as regras de funcionamento da escola são excessivas, sua fragilidade também é grande: burlá-las é um fato comum, como aponta a pesquisa. Além disso, nos últimos oito anos, a rede estadual de ensino paulista vem passando por grandes mudanças, percebidas pelos alunos como bagunça e falta de organização.

“É horário de entrada, horário de saída; pode entrar na segunda aula, não pode; repete de ano, ou não repete; tem recuperação ou não tem? Perde-se muito tempo e se desperdiça muita energia nessa organização, o que, para os estudantes, se traduz no atestado de que a escola é um espaço desorganizado”, lamenta Regina.

Quem pensa que essa situação não traz nenhum aprendizado para os estudantes equivocava-se: os jovens entrevistados para a pesquisa afirmam que, em decorrência da desorganização da escola, aprendem a se virar, “dando um jeitinho” em tudo. Negociar com a inspetora o uso do boné, barganhar com a professora provas substitutivas e cometer ações passíveis de punição, mas que podem ser contornadas com uma conversa, são práticas comuns.

No entanto, se é verdade que os estudantes tiram proveito da desorganização escolar e da falta de regras claras, os pesquisados também ignoram essa constatação. No trabalho de Regina, os jovens afirmaram gostar dos professores que são capazes de impor respeito, conquistar os alunos e fazer com que sua disciplina se torne interessante. Mas não toleram quando estes entram em contradição ou abrem exceções para alguns alunos no intuito de conquistá-los.

Para a pesquisadora, além da crise do sentido da escola, toda essa convulsão em torno do ensino médio está vinculada a uma crise de identidade dos próprios objetivos desta fase do processo escolar: “No ensino médio público, as questões estão para além da precariedade do sistema, os professores estão sempre num dilema entre trabalhar com as disciplinas do vestibular e o conhecimento científico ou seguir um outro caminho do qual não se tem muita certeza”.

Temas transversais que deveriam ser centrais

Maria Eleonora Lemos Rabello, coordenadora pedagógica do Cria (Centro de Referência da Integral do Adolescente), de Salvador (BA), trabalha há bastante tempo com parcerias em escolas públicas e com a formação de professores.

Em sua opinião, é necessário um novo projeto de escola para os jovens que permita um diálogo mais complexo entre os saberes científicos do universo escolar e o conhecimento e a cultura dos estudantes. No entanto, ela sabe que instituir essa mudança é uma tarefa difícil.



“Mas chegamos num ponto em que ou a gente explode a escola ou fazemos a coisa acontecer. As ações até aqui foram superficiais, precisamos de políticas radicais”, afirma.

Mesmo com as conquistas da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, o diálogo entre jovens e professores, segundo ela, é muito complicado: “Na nossa experiência, essa aproximação acontece graças ao trabalho isolado de alguns professores. Então, trata-se muito mais de um esforço individual que de uma política institucional”.

Segundo Maria Eleonora, sua equipe tem se deparado com uma ausência de diretrizes que orientem o trabalho dos profissionais das escolas de ensino médio baianas e também a elaboração dos projetos políticos pedagógicos. “Quando existentes, as propostas apresentam uma visão muito fechada de currículo, as disciplinas são estanques e o trabalho dos professores, isolado”, explica.

A escola não se organiza para tratar de assuntos como ética, moral, direitos humanos, preconceito, discriminação, exclusão social nem tampouco para dispor do seu conhecimento científico para debater tais questões, que, para a educadora, além de importantes, motivam muito mais a imaginação juvenil. “Os temas transversais deveriam ser centrais na educação de jovens, mas acabam tornando-se periféricos. Não há nenhum movimento consistente do poder público que quebre a existência dos feudos disciplinares”, reclama.

Como não encontram apoio institucional (formação, recursos financeiros, apoio técnico), tempo nem espaço para planejar atividades que reconheçam o processo educativo com jovens, os professores, na prática, não têm condições de trabalho e acabam assumindo o esquema: “eu finjo que ensino e vocês fingem que aprendem”. Para a educadora, mudar essa situação depende de políticas mais estruturais: “Não existe política pública de educação para jovens, o que existe é papel, por mais que os governos digam o contrário. É tudo muito faz-de-conta. Sem que exista política de verdade, a ação da ONG é limitada, pois os projetos têm prazos, e, quando saímos das escolas, as coisas tendem a voltar para os antigos quadros. Os professores não sabem o que fazer com o conhecimento, e, quando se fala da relação subjetiva entre professores e estudantes jovens, há um emaranhado de questões que levam o professor a pensar que ser jovem é o mesmo que ser irresponsável”.

Aos educadores que tentam mudar o cotidiano escolar, muitas vezes num trabalho solitário, resta contar com muita criatividade e dedicação: “Há professores que vivem angustiados, que sofrem muito e que querem fazer de sua prática educativa um trabalho significativo, ou pelo menos não se entregam à situação, mas que acabam enfrentando barreiras”. Muitas vezes, a resistência da própria escola tende a negar ou dificultar trabalhos que alterem a tradicional combinação apagador–lousa ou, então, encara as iniciativas dos professores como ações complementares e extras.

Botando a boca no trombone

Marília Gabriela de Lima, 16 anos, já nasceu com nome de jornalista e não tem dúvida sobre seu futuro profissional. Espelha-se na apresentadora de televisão homônima e diz que, quando tiver sucesso, quer despontar em entrevistas ácidas e reportagens exclusivas que contribuam para a transformação do País. Enquanto o futuro não lhe bate à porta, ela já arrisca expressar suas opiniões e treina o seu talento em entrevistas com amigos e pesquisas para a Escola Estadual Walter de Sá Cavalcanti, em Fortaleza (CE), onde integra o Clube do Jornal *Informativo W.S.C.*



“Sempre tive uma necessidade de dizer minha opinião e intervir na comunidade. Fazer o jornal da minha escola é poder interferir para melhorar a didática dos professores, a atitude da direção e ampliar o envolvimento dos alunos, que ainda colaboram pouco”, conta Marília.

Desde 1999, a jovem faz parte da rede de estudantes de ensino médio que atuam como repórteres em suas escolas. Iniciativa da ONG Comunicação e Cultura, o Projeto Clube do Jornal foi incorporado pela Secretaria Estadual de Educação e está presente em 109 escolas de todo o Ceará. O objetivo é promover a organização juvenil por meio da produção de jornais que tratem de questões pertinentes ao universo dos estudantes e ao cotidiano da escola.



Carta aos Leitores

Muitas pessoas conhecem o nosso jornal, porém, poucas acompanham o seu trabalho diário. Assim, a cada edição, a gente escreve para quem não lê. Mas, a gente sabe que há muitas pessoas que não conhecem o trabalho da gente e que estão começando, por isso, estamos escrevendo para quem não lê.

Como todos sabem, o trabalho de um jornalista é muito mais do que escrever. É preciso ter uma boa capacidade de observação, de ouvir, de analisar, de interpretar, de organizar as informações, de escrever, de editar, de publicar. É preciso ter uma boa capacidade de organização, de planejamento, de trabalho em equipe, de comunicação, de relacionamento com a comunidade, de trabalho em equipe, de trabalho em equipe, de trabalho em equipe.

As pessoas que não conhecem o trabalho de um jornalista, muitas vezes acham que é um trabalho muito fácil. Mas, a gente sabe que não é. É preciso ter uma boa capacidade de observação, de ouvir, de analisar, de interpretar, de organizar as informações, de escrever, de editar, de publicar. É preciso ter uma boa capacidade de organização, de planejamento, de trabalho em equipe, de comunicação, de relacionamento com a comunidade, de trabalho em equipe, de trabalho em equipe.



Marta Goulart 2ª F. Arte

Veja mais...

- Soltando o verbo!
Opinião sobre a guerra
Pág. 2
- Questionamento:
Machismo? Língua
portuguesa!
Pág. 3
- Diversão e
conhecimento.
Uma mística que dá
certo! Pág. 4



Os jovens têm autonomia, tanto no que diz respeito à escolha e redação de matérias como à programação visual dos jornais, suas formas de distribuição, o número de páginas, entre outros aspectos. No entanto, é preciso seguir os códigos e as normas do jornalismo escolar, presentes em um documento formulado pela ONG. “A gente tenta sempre escutar a opinião dos dois lados: dos professores e dos alunos. Alguns professores ficam meio ‘assim’ com a gente, porque acham que é pessoal. Não é pessoal, a gente só mostra o que está acontecendo e tenta dar solução para os problemas”, explica a pequena repórter.

Em 2002, o grupo da jovem jornalista foi responsável pela reportagem que contestava o sistema de reposição de aulas, em decorrência de uma interrupção no período letivo para a reforma do prédio da escola. “Tínhamos que ir à escola aos sábados. Os alunos apareciam, mas os professores não”, conta. Alguns professores sentiram-se desconfortáveis com a situação.

A questão foi resolvida com um diálogo entre os professores, a equipe técnica da escola e os estudantes, concluindo que a proposta era de fato deficiente. “A história é legal, porque a gente sempre teme muito a direção da escola e não tem coragem de perguntar por quê. Isso só piora as coisas, pois incentiva as pessoas a continuarem paradas, sem fazer nada”, avalia.

Maria Elisangela Albuquerque Silva Alves, responsável pelo Projeto Clube do Jornal na ONG Comunicação e Cultura, explica que nem sempre as escolas estão dispostas a abrir espaço para a participação do jovem. Como os alunos têm autonomia e a equipe técnica da escola vê o jornal apenas em seu produto final, a atuação dos jovens nem sempre é vista com bons olhos.



“O objetivo do jornal não é ser uma bomba, não se trata de um veículo de comunicação combativo, contra a direção da escola e pela implantação de uma ditadura do adolescente. Queremos que o jornal seja um mecanismo de fortalecimento da democracia. A preocupação é com a veracidade da informação e com o desenvolvimento desses jovens”, explica.

Após a publicação das primeiras edições, algumas escolas simplesmente abandonaram a proposta, temendo a insurreição dos estudantes.

Para mediar a relação e facilitar a interlocução entre as escolas, a ONG e a Secretaria da Educação, há um profissional responsável pelo Projeto em cada um dos 23 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação. “Aceitar uma posição mais participativa do jovem no cotidiano escolar é aceitar também o conflito. Há uma fala

da democracia nas escolas, mas sua prática exige muito dos profissionais”, pondera Elisangela.

Além disso, os próprios jovens organizaram-se em uma rede de apoio para garantir a permanência dos jornais nas escolas. Há dois anos, eles lançaram a Redije (Rede de Integração dos Jornais Estudantis).

A organização é bastante articulada: possui hoje 63 jornais filiados, que se estruturam em pólos regionais de apoio, com um núcleo central em Fortaleza.

“A rede foi criada para ampliar a nossa capacidade de representatividade e para que tenhamos voz para levantar nossas bandeiras”, conclui Marília.

A autoria dos projetos é do jovem

Renan William de Moraes, 16, integrante do Clube do Jornal *Informativo Polivalente* da Escola Estadual Polivalente Modelo, em Fortaleza, diz que sua maior alegria em participar do grupo de repórteres é a oportunidade de ser reconhecido pela autoria de matérias e comentários:



“Sempre tive muitos amigos e nunca tive problemas com os professores, mas hoje as pessoas me param no corredor para elogiar minhas matérias e pedir que eu faça outras”.

Escola no fim de semana

A questão da autoria apresenta-se como um elemento fundamental para os jovens. No entanto, o assunto pode tanto aproximar como afastar jovens e organizações juvenis da escola e de projetos. Não ser reconhecido como autor afastou o jovem **Rodrigo de Oliveira Vicente** (conhecido como Dimenor), 24 anos, integrante da Posse Senzala Urbana, de um projeto denominado Parceiros do Futuro, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Durante dois anos, a Senzala Urbana, organização juvenil paulistana que se mobiliza por meio dos elementos do movimento hip-hop, investiu na realização de festivais de break, rap, discotecagem e grafiteagem na Escola Estadual Doutor Álvaro de Souza Lima, no bairro Jardim Savério, na região sudoeste de São Paulo.



“Não rolava rap na escola. Um dia a gente foi tocar lá e perceberam que o jovem é movido à música e que o rap atraía muita gente”, relata Dimenor.

O jovem fala com muito entusiasmo das festas que organizou e do aumento expressivo de frequentadores da escola nos fins de semana: no primeiro festival foram 17 grupos de rappers e mais de 800 espectadores. Apesar das boas lembranças, atualmente ele está afastado de outras iniciativas na escola. “Eu gostei muito. Eles pediram pra gente organizar outras festas, mas começaram a ‘pipocar’”, conta Dimenor. Aos poucos, os equipamentos de som e as tintas não estavam mais disponíveis: “Não havia mais diálogo”. Além disso, apesar de realizarem toda a “correria”, quem recebia o crédito do sucesso era o programa do poder público e não os jovens do grupo. “Era Parceiros do Futuro isso, Parceiros do Futuro aquilo, e a gente só ficava por debaixo dos panos”, lamenta.

Implantado em 1999 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Projeto Parceiros do Futuro foi criado como estratégia para combater a violência e a depredação escolar, temática que frequentemente mobiliza o poder público a voltar os olhos para os jovens. Seu pressuposto é o de que o envolvimento da comunidade em atividades culturais, educativas e recreativas na escola pode diminuir a incidência de ações contra o patrimônio escolar.

A iniciativa nasceu a partir da lei estadual 10.312/1999, de autoria do então deputado Hamilton Pereira (PT), que institui no âmbito do Estado de São Paulo o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para a Prevenção e o Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino, que ficou conhecido como Parceiros do Futuro.

Da proposta do deputado, foram retirados alguns trechos: entre eles, o que previa a integração entre as secretarias (Educação, Saúde, Justiça e Defesa da Cidadania, Segurança Pública e da Criança, Família e Bem-Estar Social), a participação da sociedade civil (técnicos de entidades não-governamentais) e a formação de equipes multidisciplinares (psicólogos, assistentes sociais, professores de Artes e de Educação Física). Essas prerrogativas já foram incorporadas pelo novo projeto, o Escola da Família.

“O programa não é em si um erro, mas ele possui equívocos em sua concepção: a escola é vista como um tapa-buracos para a inexistência de espaços que respondam às demandas de lazer e cultura nos bairros de periferia, além de propagar a idéia de que vale de tudo para tirar os jovens do mundo do crime”, analisa **Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco**, pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração Escolar da Universidade de São Paulo.

Pacheco vem estudando a proposta do governo do Estado de São Paulo desde seu início. Atualmente acompanha de maneira sistemática três escolas da região metropolitana.

Para ele, a proposta assumiu uma perspectiva funcionalista de contenção da violência e não de garantia do direito dos jovens a desfrutar de opções de lazer e esporte:



“É o uso do lazer para conter a violência. Vale qualquer coisa, desde que se ocupem os sujeitos. A política é abrir por abrir para privilegiar os jovens, porque são eles que lotam a Febem, o que é uma perspectiva muito pobre”.

Como a estratégia é “abrir por abrir”, o pesquisador alerta para a dificuldade de a proposta da escola aberta oferecer atividades consistentes dos pontos de vista educativo e social.

Na Escola Estadual Fernando Pessoa, em Cidade Tiradentes, na zona leste da cidade, a vice-diretora, Iracema Gonçalves Torres, diz que abrir as escolas nos fins de semana é fundamental para os jovens da região, que possuem poucas opções de lazer, e também para diminuir o número de depredações externas:

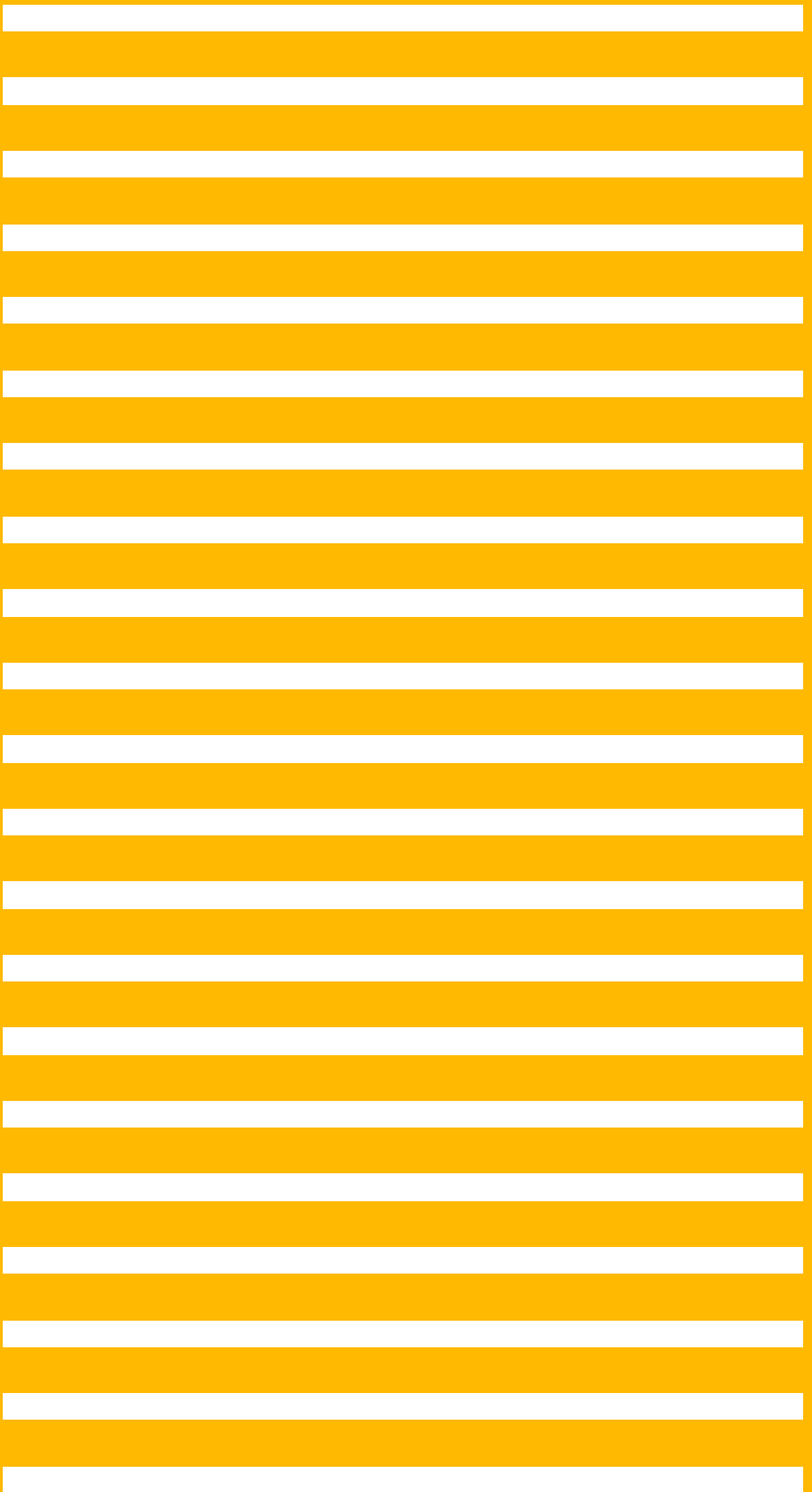
“Para quem não tem nenhuma forma de gastar energia e se divertir, aqui é um espaço diferenciado. A escola é bastante procurada”.

Se nos fins de semana a escola e os jovens mantêm uma relação menos conflituosa, o mesmo não ocorre durante a semana, e o reflexo disso pode ser observado nos resultados obtidos com a presença do Projeto na escola.

“A questão agora é que percebemos que os maiores responsáveis pelos problemas de depredação são os próprios alunos, e isso ainda não conseguimos resolver”, conclui Iracema.

O envolvimento da equipe técnica nas atividades que ocorrem nos fins de semana, bem como a relação entre essas ações e o que acontece durante a semana, é condição fundamental para o êxito de qualquer iniciativa para a melhoria das escolas destinadas aos jovens.

“É incrível que uma escola em que o diretor e os coordenadores pedagógicos são extremamente hostis com a comunidade e autoritários em sua forma de gestão seja aberta nos fins de semana. O projeto que opera nos fins de semana, para ser um espaço realmente interessante para o jovem, deve funcionar durante toda a semana”, conclui Pacheco.



Além disso...

Com o objetivo de contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a relação entre a cultura juvenil e a cultura escolar, selecionamos informações sobre instituições, projetos e publicações que ofereçam ao leitor mais elementos para a compreensão do assunto, bem como possibilidades de intervenção.

Muitas dicas desta seção resultam de indicações de entrevistados, depoentes e articulistas; em outros casos, tratam-se de trabalhos que já são referência para a questão.

Ministério da Educação

No site do MEC, na página da Semtec (Secretaria de Educação Média e Tecnológica), órgão responsável pela articulação em nível nacional das políticas de desenvolvimento do ensino médio, estão disponíveis documentos, leis e dados estatísticos que ajudam a compreender a situação da educação destinada aos jovens brasileiros.

Na internet é possível consultar textos sobre o assunto em <http://www.mec.gov.br/semtec>.

PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

Lançado em 1999, o documento foi formulado para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. O objetivo é que ele sirva de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional.

Leis, decretos, pareceres e afins

Também estão disponíveis os principais documentos que regulamentam o ensino médio no Brasil. Tratam-se de trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pareceres do Conselho Nacional de Educação, entre outros.

Promed (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio)

Lançada em 2001 pelo então ministro Paulo Renato Souza, a proposta, mais conhecida como Escola Jovem, estrutura-se em dois eixos: injeção de recursos financeiros nos Estados para reforma, melhoria e expansão da oferta de ensino médio e políticas e programas nacionais, cujo objetivo é fomentar e apoiar a implementação da reforma nas Unidades da Federação.

Síntese do Seminário Ensino Médio: Construção Política

O documento relata a produção dos participantes do evento, que ocorreu em junho de 2003. Entre os temas debatidos estão: gestão democrática, ensino profissionalizante e ensino noturno.

Organizações não-governamentais

Algumas ONGs produzem conhecimento e informação sobre como os jovens se relacionam com a escola e suas reflexões sobre o tema. Grande parte dessa produção está disponível nos sites das instituições ou pode ser facilmente localizada por correio eletrônico.

Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação

Tendo como eixos a educação e a juventude, tem por objetivo a produção de informação e conhecimento, a formulação de políticas públicas, a articulação de intervenções no campo social e o fortalecimento da luta por direitos. No Programa Juventude são desenvolvidas ações que buscam apoiar a ação coletiva de jovens, a formação de equipe técnica que trabalha com juventude, além de prestar assessoria a gestores da área.

www.acaoeducativa.org

acaoeducativa@acaoeducativa.org

Andi (Agência de Notícias pelo Direitos da Infância)

Analisa o tratamento dado pelos jornais sobre a temática do jovem. Por meio da publicação *Mídia Jovem*, além de realizar um balanço crítico dos suplementos e cadernos dirigidos especificamente para o público juvenil, também pesquisa os principais temas abordados pelos repórteres e jornalistas sobre o assunto. Desde que iniciou seu trabalho, a ONG já publicou trabalhos focando temas como a relação do jovens com o crime e a violência, aids e doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Todas as pesquisas estão disponíveis para download no site, onde as reportagens também podem ser acessadas.

www.andi.org.br

andi@andi.org.br

Cidade Escola Aprendiz

É um laboratório de pedagogia que realiza experiências que integrem escola e comunidade. A idéia é fazer com que praças, ateliês, lojas, livrarias, oficinas, estúdios, becos e cafés transformam-se em salas de aula informais, sintonizadas com os currículos escolares. Produzido por estudantes do ensino médio e universitários, o site da organização traz informações que abordam questões como vestibular, mercado de trabalho, escola, participação social.

www.aprendiz.org.br

aprendiz@uol.com.br

Cidpa (Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas)

Localizada na província de Viña del Mar, a ONG chilena dedica-se, desde 1989, ao trabalho de educação e desenvolvimento social. Composta por cientistas sociais e educadores, a entidade desenvolve suas iniciativas com ênfase nas seguintes temáticas: mulher jovem, juventude e educação e participação social juvenil. No site do Cidpa é possível encontrar um amplo acervo (disponível para download) de publicações, artigos e resultados de pesquisas desenvolvidas pela instituição e por outros institutos latino-americanos.

www.cidpa.org

cidpa@cidpa.org.br

Instituto Sou da Paz

Com o objetivo de efetivar políticas públicas de segurança e prevenção da violência, o Instituto realiza projetos nas regiões mais violentas de São Paulo, tendo como público prioritário os jovens. O Projeto Grêmios em Forma, que apóia a constituição de grêmios estudantis nas escolas da zona sul de São Paulo, produziu um caderno sobre o assunto, disponível no site da instituição. Já o Observatório dos Direitos Humanos produziu cadernos e jornais de autoria dos jovens que podem ser consultados na entidade.

www.soudapaz.org.br

soudapaz@soudapaz.org.br

Observatório Jovem do Rio de Janeiro

Este projeto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense procura articular ações de pesquisa e extensão, acompanhando políticas públicas e ações sociais relacionadas com a juventude, especialmente no Estado do Rio de Janeiro. O Observatório realiza atividades de investigação e comunicação no âmbito das políticas e da ação social de juventude nos municípios fluminenses. Sua ação institucional orienta-se por três eixos centrais de preocupação: a situação juvenil; as políticas públicas e ações sociais e as ações coletivas dos jovens nas cidades. No site é possível encontrar publicações, entrevistas, reportagens, entre outros.

www.uff.br/obsjovem

obsjovem@vm.uff.br

Observatório da Juventude

Projeto de extensão, pesquisa e ensino da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolve atividades de formação com jovens ligados a grupos culturais de diferentes linguagens artísticas de Belo Horizonte e região metropolitana. Os participantes da iniciativa criaram uma rede de agentes culturais juvenis. Além disso, a iniciativa atua em uma escola da rede estadual da capital mineira e realizou recentemente pesquisa sobre juventude, cultura e identidade negra.

observatoriodajuventude@yahoo.com.br

Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Nos últimos anos, tem realizado uma série de estudos sobre o universo juvenil e sua relação com a instituição escolar. Por intermédio de projetos de cooperação técnica firmados com o governo, sobretudo com o Ministério da Educação, já foram lançados os resultados de diversas pesquisas sobre galeras e grupos juvenis, violência escolar e iniciativas educativas voltadas à população juvenil.

www.unesco.org.br

uhbrz@unesco.org.br

Livros e publicações

O encontro das culturas juvenis com a escola

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. São Paulo: Ação Educativa, 2001

Relata a experiência dos dois primeiros anos (1999–2000) do Projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, desenvolvido pela ONG Ação Educativa com o apoio da Fundação Ford.

O Projeto tem como objetivo promover a aproximação entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens”.

www.acaoeducativa.org,

acaoeduca@acaoeducativa.org

Ensino médio: múltiplas vozes

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2003

Fruto de uma parceria entre a Unesco e o Ministério da Educação, divulga a pesquisa realizada em 13 capitais brasileiras, em que tentou se realizar uma radiografia da atual situação do ensino médio no País. Trata de aspectos como a situação da infra-estrutura, os diferentes espaços físicos (como banheiros, pátios, salas, laboratórios, bibliotecas e quadras de esportes), além de registros de opiniões, avaliações e percepções de professores e alunos.

www.unesco.org.br

Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar

OYARZÚN, Astrid; IRRAZABAL, Raúl; GOICOVIC, Igor; REYES, Leonora. Chile, Cidpa

Divulga pesquisa realizada com 31 estabelecimentos escolares e 124 turmas de ensino médio chileno em que se buscou verificar o processo de integração entre a cultura juvenil e a cultura escolar. Foram aplicadas entrevistas com professores e jovens estudantes e, a partir da análise desse material, tentou-se compreender o processo educativo dos jovens à luz das propostas e dos marcos das políticas públicas de juventude no Chile.

www.cidpa.org,

cidpa@cidpa.cl

Os jovens e o saber: perspectivas mundiais

CHARLOT, Bernard (org.). Porto Alegre: Artmed, 2001

Com o objetivo de responder o que, segundo os jovens, é importante aprender e quais as relações entre o saber e a vida destes sujeitos, o pesquisador francês reúne o resultado de pesquisas feitas junto a juventudes de países culturalmente contrastantes — França, Brasil, República Checa e Tunísia.

Editora Artmed São Paulo, (11) 3085-7270/3062-9544.

Juventude e escola: o aprender a aprender

SOUZA, Regina Magalhães. São Paulo: Paulus, 2003

A autora faz uma reflexão sobre a crise da escola, a conduta juvenil dentro e fora do ambiente escolar e do próprio indivíduo na sociedade contemporânea, tendo como principal objetivo investigar que tipo de sujeito está sendo formado pela escola pública nos dias de hoje, marcados por profundas mudanças culturais.

www.paulus.com.br

Políticas públicas: juventude em pauta

FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003

Fruto do seminário homônimo, ocorrido em 2002, que reuniu experiências nacionais e internacionais de políticas públicas de juventude, essa publicação conta com artigos de diversos pesquisadores do assunto e gestores. Um dos artigos, de autoria de Juarez Dayrell, trata da relação das escolas com a cultura juvenil.

www.cortezeditora.com.br

acaoeducativa@acaoeducativa.org

ildes@fes.org.br

Professores e jovens: construindo pontos de encontro

CENPEC. São Paulo: Cenpec, 2001

Apresenta projetos que algumas escolas públicas da rede estadual de São Paulo realizaram em 2000, buscando melhorar a relação com os jovens.

www.educacao.sp.gov.br

cenp-pec@educacao.sp.gov.br

Dissertações e teses

Juventude e escolarização: 1980-1998 (Série Estado do Conhecimento)

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002

Esse trabalho divulga os resultados do primeiro balanço sobre o tema juventude na área acadêmica de educação, realizado por um grupo de pesquisadores de várias instituições.

Tendo como fontes as teses e as dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação, compreendendo um período de 18 anos, foram localizados 387 registros de trabalhos, que são objeto de análise dessa publicação.

Há um capítulo específico dedicado à análise da produção sobre o tema escola e juventude.

www.acaoeducativa.org

*Era uma vez uma escola... Histórias que os alunos contam

ARAUJO, Marilse Teresinha de. Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001 (Dissertação de mestrado)

Relata pesquisa feita com jovens de uma escola pública do ensino médio. A investigação aponta as dimensões consideradas mais significativas na vivência desses sujeitos em sua trajetória escolar.

Os jovens de periferia e a escola pública: um estudo de caso

BATISTA, Liliane Petris. Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002 (Dissertação de mestrado)

Apresenta estudo de caso qualitativo de um grupo de jovens da Escola Estadual Manuel Bandeira, localizada no extremo sul da cidade de São Paulo. A pesquisa objetiva compreender a singularidade desses jovens, buscando retratar a realidade, revelando a variedade de dimensões encontradas na situação social estudada referentes ao relacionamento estabelecido com a escola, ao mercado de trabalho, às distintas visões de mundo, aos projetos de vida, às relações familiares e à criminalidade.

***Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão**

ESPIRITO SANTO, Shirlei Rezende do. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2003 (Dissertação de mestrado)

Analisa as práticas culturais de jovens estudantes, enfatizando aquelas que transgridem as normas escolares. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública estadual que ministra exclusivamente o ensino no período noturno. Busca compreender os significados produzidos pelos sujeitos – prioritariamente os jovens – para essas práticas e a partir delas.

***Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões**

CORTI, Ana Paula de Oliveira. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002 (Dissertação de mestrado)

Apresenta resultado de pesquisa qualitativa e quantitativa das experiências de adolescentes e jovens alunos em relação à violência em ambiente escolar realizada na Escola Estadual Novo Horizonte, que atende os ensinos fundamental e médio, localizada na cidade de São Paulo. Tem a finalidade de analisar as experiências dos adolescentes e jovens alunos com a violência no ambiente escolar, seja como vítimas, agentes de agressões ou apenas observadores.

* Todos estes títulos estão disponíveis no acervo da Ação Educativa e nas respectivas unidades de ensino superior em que foram produzidos.

O Observatório da Educação e da Juventude quer ampliar o controle social das políticas públicas, fortalecendo a capacidade de influência de cidadãos e cidadãs e criando melhores condições para que possam agir e interferir coletivamente na efetivação de direitos, bem como nos rumos das políticas de educação e de juventude.

Com a eleição do governo federal empossado em janeiro de 2003, comprometido com um projeto político popular e democrático para o Brasil, configura-se um espaço alargado de diálogo e um reconhecimento da sociedade civil como ator legítimo da vida política do País. No entanto, a realização desse potencial coloca-se como desafio contínuo, pois se insere em um campo de acirradas disputas e conflitos de interesse, exigindo postura crítica e independência por parte das organizações sociais comprometidas com a justiça social.

As mudanças econômicas, políticas e sociais almejadas por tantos brasileiros só se realizarão, de fato, e de forma sustentável no longo prazo, quando houver uma sociedade civil forte para fazer valer seus valores e interesses, elaborar propostas, negociar, tomar decisões, controlar a implementação das medidas conseqüentes e defendê-las de ameaças. Para atuar de modo efetivo na arena pública, os atores sociais necessitam de diversificadas instâncias de articulação, de novos canais para exercer influência sobre as políticas, de fóruns de intercâmbio de experiências e opiniões e de informação qualificada que lhes possibilite participar em condições mais favoráveis na conflituosa e disputada arena pública.

Uma importante linha de ação do Observatório é contribuir para fomentar e conferir rigor ao debate das políticas educacionais e de juventude, produzindo e estimulando a produção e a circulação de opiniões, análises, estudos e pesquisas sob perspectivas diferenciadas daquelas que vêm se tornando hegemônicas em ambos os campos.

O OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E
DA JUVENTUDE E UM PROGRAMA DA



Ação Educativa

PATROCÍNIO



APOIO



Em Questão 1 A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões

Em Questão

1

Em Questão 1

A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões



Ação Educativa

A Ação Educativa é uma organização não-governamental fundada, em 1994, com a missão de contribuir para a constituição e a efetivação dos direitos educativos e da juventude, tendo em vista a promoção da justiça social, da democracia participativa e do desenvolvimento sustentável no Brasil.

Para realizar essa missão, a Ação Educativa combina diferentes estratégias: ação local e experimentação pedagógica; formação e capacitação de jovens, educadores e outros agentes sociais; articulação e participação em redes e fóruns nos âmbitos local e nacional; promoção de campanhas de sensibilização e mobilização; pesquisa e difusão de informações e conhecimentos; promoção de debates e intercâmbio, produção de materiais educativos, assessoria a órgãos públicos, diálogo e pressão junto aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

A opção de combinar essas diversas estratégias, trabalhando em praticamente toda a cadeia de soluções, constitui a própria identidade da instituição. Reunir os diferentes, por meio do diálogo e da colaboração é a principal marca da atuação da Ação Educativa.