



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –
Câmpus Anápolis
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

SUZANA MEDEIROS DE SOUZA AGUIAR

JUVENTUDES E ESCOLARIZAÇÃO:
O ENSINO MÉDIO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE JOVENS
PERTENCENTES A COMUNIDADES EMPOBRECIDAS

Anápolis, GO.

2019

Suzana Medeiros de Souza Aguiar

JUVENTUDES E ESCOLARIZAÇÃO:
O ENSINO MÉDIO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE JOVENS
PERTENCENTES A COMUNIDADES EMPOBRECIDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Anápolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias

Anápolis, GO.

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	AGUIAR, Suzana Medeiros de Souza
S282j	Juventudes e escolarização: o ensino médio e o desafio da formação crítica de jovens pertencentes a comunidades empobrecidas. / Suzana Medeiros de Souza Aguiar -- Anápolis: IFG, 2019. 170 p. : il. color. Orientadora: Prof. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica 1. Pedagogia – História e crítica. 2. Juventude – Formação crítica. 3. Educação. I. DIAS, Luciana Campos de Oliveira orien.. II. Título.
	CDD 370.7

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

CURSO DE Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

No dia 12 (doze) do mês de agosto do ano de 2019, às 17 horas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Goiânia, deu-se Defesa da Dissertação de Mestrado "**Juventude e Escolarização: o ensino médio e o desafio da formação crítica de jovens pertencentes a comunidades empobrecidas**", de autoria de **Suzana Medeiros de Souza Aguiar**, como requisito para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A Banca Examinadora foi composta pelos/as professores/as **Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias** (Orientadora/Presidente da Banca), **Dra. Natalia de Souza Duarte** (Examinadora Externa) e **Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro** (Examinadora Interno).

Em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás, a Banca Examinadora avaliou o Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) de autoria de **Suzana Medeiros de Souza Aguiar**, como:

APROVADO

REPROVADO

Parecer da Banca:

.....
.....

**Profa. Dra. Luciana Campos de Oliveira
Dias**

Orientador/Presidente da Banca

**Profa. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de
Castro**

Instituto Federal de Goiás - ProfEPT

Profa. Dra. Natalia de Souza Duarte

FUNAB/DF

Suzana Medeiros de Souza Aguiar

Discente

Goiânia-GO, 12 de agosto de 2019.

À minha mãe, Suely, por cada prece e vibração positiva que fervorosamente dedica a mim diariamente.

Ao meu companheiro Romero pela sua paciência, cumplicidade, parceria e por ser o meu porto seguro.

Ao meu filho Bernardo e a minha filha Mariana que despertam em mim os mais sublimes sentimentos.

À minha sobrinha Leislianny por completar a rede de apoio tão necessária à realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Deus pelo dom da vida e a oportunidade da reencarnação em meio a pessoas tão queridas e sempre tão amparada pela espiritualidade superior.

À minha mãe Suely que foi e é o alicerce base sob o qual construo a minha existência.

Ao meu companheiro Romero, ao meu filho Bernardo e à minha filha Mariana por serem, de forma física e espiritual, a motivação e o apoio incondicional nessa jornada.

À minha família, de laços físicos e espirituais, por serem sempre e ao mesmo tempo torcida, inspiração e cooperação. Sou grata, em especial, às minhas irmãs, sobrinhas e sobrinhos por estarem sempre ao meu lado.

Aos amigos e amigas pela paciência e parceria que me impulsionaram nessa trajetória.

Aos companheiros e companheiras da jornada espírita que colaboraram tão pacientemente, seja em forma de preces, seja em sustentação vibratória através do trabalho.

À minha psicóloga que a cada sessão me fez permanecer com o pé no chão e centrada em meus objetivos.

Aos amigos e colegas do mestrado, em especial ao grupo de Brasília, nas pessoas de Loryne, Luiz Carlos, Marília e Mônica, que foram companheiros e sustentáculos nos momentos bons e ruins.

Aos professores, à coordenação e à secretaria do ProfEPT pelos ensinamentos e pela assistência que me permitiram atingir meus objetivos.

À minha orientadora, Prof. Dra. Luciana, pela paciência, incentivo e colaboração durante essa jornada.

Aos professores e professoras que compõem a banca de qualificação e defesa pela cuidadosa colaboração técnica e acadêmica tão importantes para a conclusão desse trabalho.

Aos colegas de profissão e à SEDF pela oportunidade de desfrutar de um momento de dedicação ao estudo e ao aprimoramento profissional.

Aos estudantes e aos profissionais que atuam na escola lócus dessa pesquisa pela disponibilidade, colaboração e participação voluntária.

E, por fim, à todas as pessoas que de forma direta ou indireta colaboraram para a realização dos meus objetivos, deixo aqui registrada toda a minha gratidão.

“Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.”

(FREIRE, 2004, p. 135)

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar como o ensino médio pode contribuir para a formação crítica e ativa dos jovens que frequentam o espaço educativo e que vivenciam sua condição juvenil de forma precarizada. Os sujeitos da pesquisa foram jovens que frequentam o ambiente escolar no ensino médio diurno, com inscrição sócio histórica localizando-os em territórios pobres e periféricos. A proposta metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa do tipo participante, que se deu a partir das seguintes estratégias: observação participante, entrevistas semiestruturadas, oficinas com os estudantes e pesquisa bibliográfica e documental. As atividades foram realizadas em um Centro de Ensino Médio na Região Administrativa de Santa Maria, Distrito Federal. Os procedimentos de análise dos dados se deram via triangulação de métodos, ou seja, com base na adoção de um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas. Do ponto de vista teórico, o estudo teve por suporte autores de inspiração marxista, considerando a temática da juventude como uma categoria sócio histórica e cultural, tratando, assim, a condição da juventude pobre como estrato das relações sociais produtoras de violação de direitos na sociedade regida pelo capital. Em relação à escola, a pesquisa se debruçou sobre as fragilidades do ensino médio como etapa da educação básica, que tem sido marcada historicamente pela dualidade formativa, engendrada estruturalmente no interior do sistema de educação no Brasil, organizado de modo a atender eficazmente os interesses da classe hegemônica que historicamente domina as relações sociais. Sob o ponto de vista da formação crítica, buscou-se coadunar com as proposições de uma educação transformadora, democrática, onde todos são chamados a participar; uma educação calcada no homem e na mulher livres, racionais, capazes de promover mudanças por meio de transformações histórico-culturais e que conduza à prática da liberdade. Concluiu-se que, dadas as condições objetivas da juventude pobre, faz-se necessário oportunizar, na escola, espaços de escuta democrática onde os jovens possam exercer o direito de pronunciar sua palavra.

Palavras-chave: Juventude. Trabalho. Pobreza. Educação.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how high school can contribute to the critical and active formation of young people who attend the educational space and who experience their precarious youth condition. The research subjects were young people who attend the school environment in the daytime high school, with socio-historical inscription locating them in poor and peripheral territories. The methodological proposal chosen was the qualitative research of the participant type, which was based on the following strategies: participant observation, semi-structured interviews, workshops with students and bibliographical and documentary research. The activities were held at a High School Center in the Santa Maria Administrative Region, Federal District. The procedures of data analysis were made through triangulation of methods, that is, based on the adoption of a reflexive-conceptual and practical behavior of the research object from different perspectives. From a theoretical point of view, the study was supported by Marxist-inspired authors, considering youth as a socio-historical and cultural category, thus addressing the condition of poor youth as a stratum of social relations producing violation of rights in society ruled by capital. Regarding the school, the research focused on the weaknesses of high school as a stage of basic education, which has been historically marked by the formative duality, structurally engendered within the education system in Brazil, organized to effectively meet the interests of hegemonic class that historically dominates social relations. From the point of view of critical formation, we sought to fit in with the propositions of a transformative, democratic education in which everyone is called to participate; an education based on free and rational men and women, capable of promoting change through historical and cultural transformations and leading to the practice of freedom. It was concluded that, given the objective conditions of poor youth, it is necessary to provide, at school, spaces for democratic listening where young people can exercise the right to pronounce their word.

Keywords: Youth. Work. Poverty. Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Renda per capita das famílias em que os estudantes estão inseridos.	68
Gráfico 2: Soluções para a pobreza	76
Gráfico 3: Nível de escolaridade dos genitores	81
Gráfico 4: Tipos de mudança na Educação.	107
Gráfico 4: Pedagogia Histórico-Crítica.	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Código de Endereçamento Postal

CESPE – Centro de Seleções e de Promoções de Eventos

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LODF – Lei Orgânica do Distrito Federal

ONG'S – Organizações não-governamentais

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PI – Projeto Interventivo

PPP – Projeto Político Pedagógico

SD – Sequência Didática

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE JUVENTUDE, POBREZA E ENSINO MÉDIO	20
1.1 Revisão de Literatura	20
1.2 Juventudes e juventude pobre	26
1.3 Ensino médio: história, concepções atuais e (contra) reformas	40
1.4 Pobreza, território precarizado e intencionalidade educativa.....	45
1.5 Educação e trabalho: perspectivas para a formação crítica.....	53
2. PERCURSO METODOLÓGICO	59
2.1 Proposta de pesquisa	60
2.2 O campo da pesquisa.....	65
2.3 Sujeitos da pesquisa	67
2.4 Aproximação com os jovens	68
3. ANÁLISE DA REALIDADE ENCONTRADA.....	72
3.1 A realidade objetiva dos jovens sujeitos da pesquisa.....	72
3.2 O contexto de reformas e o currículo do EM como norteadores da formação da juventude	82
3.3 A juventude sobre a ótica do corpo docente.....	94
3.4 Escola, mundo do trabalho e futuro: percepções da juventude	105
4. PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	115
4.1 O que é um produto educacional.....	116
4.2 Diretrizes de uma sequência didática	116
4.3 Pedagogia Histórico-Crítica como norte para a SD	120
4.4 A vivência das oficinas	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – DISCENTES	137
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – DOCENTES .	138
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	139
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	141

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propôs a refletir sobre a formação crítica dos jovens no atual modelo em que vem se configurando o ensino médio. Os sujeitos sociais aqui localizados foram jovens oriundos de comunidades pobres, sendo o objeto de pesquisa configurado em duas temáticas importantes, quais sejam: ensino médio e a juventude.

A investigação partiu da noção de que a escola historicamente possui a marca da dualidade formativa e é caracterizada por disputas relacionadas à sua função frente à sociedade e ao mundo do trabalho. Assim, sugere-se que esta não tem cumprido sua função no sentido de formação crítica da juventude pobre¹, além de ofertar poucas alternativas para que o grupo em questão adentre no mundo do trabalho, auxiliando-os a superar as precárias condições sociais às quais estão submetidos.

Nessa perspectiva, ganha relevância política, social e pessoal a apresentação do lugar de fala da pesquisadora que se propõe ao estudo da temática supramencionada. Atualmente, como moradora da região *lócus* onde se deu a pesquisa em questão, vivi parte da minha infância na localidade, além de ter estudado boa parte da educação básica em escolas públicas do Distrito Federal. Assim, pude experienciar a trajetória e as oportunidades vivenciadas por mim e pelos amigos e familiares que coabitam tal espaço urbano.

Ao concluir o ensino médio, duas alternativas se mostraram possíveis, a saber: o ingresso no mundo do trabalho ou o ingresso na universidade. Entretanto, em virtude das condições econômicas precárias de minha família, ingressar em um curso superior somente seria viável via universidade pública. Assim, logrei uma vaga em um cursinho comunitário preparatório para o vestibular e, ao final de seis meses, passei para o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília – UnB. Dada a circunstância socioeconômica experienciada pela minha família e a necessidade de contribuir economicamente para a sobrevivência da mesma, o tempo de que eu dispunha destinado ao preparo para o vestibular era escasso; portanto, a escolha por cursar Pedagogia se deu mais em virtude da baixa nota de corte do que do sonho de ser professora.

Entretanto, ao entrar em contato com os estudos referentes à educação, concomitante aos projetos sociais dos quais participo desde o ano de 2002, na região do entorno do Distrito Federal, o interesse por pesquisar a temática da pobreza se evidenciou e ganhou corpo desde minha graduação. Assim, ao assumir o cargo de professora de escola pública, a militância em

¹ O termo “juventude pobre” é aqui utilizado como sinônimo para “juventude empobrecida”. Trata-se de uma opção política, dado que os termos são adotados ao longo do texto em virtude do entendimento de que essa juventude se torna empobrecida em função das determinações do grande capital (MARX, 2013).

prol da educação se fez presente mais concretamente, não apenas em minha prática pedagógica, mas também na formação continuada. De modo que a pesquisa aqui proposta corroborou com uma trajetória pessoal e sociopolítica engajada na luta pelos direitos educacionais das comunidades empobrecidas.

Diante do contexto exposto e na busca por dar continuidade à trajetória supramencionada, foi formulado o seguinte problema de pesquisa: como o ensino médio, considerando o modelo de formação dual em que vem se configurando, pode contribuir para a formação crítica dos jovens estudantes pobres?

As questões que nortearam o presente estudo foram: qual a visão dos jovens sobre a escola e como eles percebem a formação por ela ofertada? O que eles pensam sobre a realidade vivida e o mundo do trabalho? Quais as expectativas desses jovens relacionadas ao futuro? Quais são os objetivos educacionais voltados para a formação do jovem no ensino médio? Na visão da escola, qual a educação necessária para o jovem em questão com base nas suas condições objetivas?

Destarte, a presente pesquisa buscou conhecer os processos formativos da escola voltados para os jovens que ali transitam, bem como as condições objetivas dos sujeitos em questão: como vivem; o território que ocupam; e, as condições socioeconômicas das famílias e suas perspectivas futuras. Tal panorama auxiliou na percepção do contexto de inserção da pesquisa, justificando a necessidade de estudos e desenvolvimento de produtos educacionais que apontem para a compreensão das condições sociais excludentes da juventude localizada nas periferias.

Para tanto, como objetivo geral, tem-se a ação de investigar como o ensino médio pode contribuir para a formação crítica e ativa dos jovens que frequentam o espaço educativo e que vivenciam sua condição juvenil de forma precarizada.

A fim de alcançar tal intento, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: observar como a escola forma jovens pertencentes a territórios periféricos para o mundo do trabalho; analisar as percepções juvenis sobre o mundo do trabalho; analisar como a formação oferecida pelo ensino médio, articulada ao Projeto Político Pedagógico – PPP e ao currículo, contribui ou não para a formação crítica dos jovens; e, desenvolver uma sequência de atividades que apontem para a formação crítica desses jovens.

Os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram a pesquisa foram ancorados em estudos relacionados às categorias centrais da pesquisa, a saber: juventude, trabalho, pobreza e educação.

Nesse sentido, a discussão relacionada à juventude se sustenta nos estudos de Dayrell (2003; 2005; 2009), Groppo (2016; 2017), Pais (1990; 2005; 2012; 2016) e Sposito (2009), que tratam da temática da juventude em seu plural: juventudes, por entendê-la dentro de um espectro de diversidade que considera as múltiplas condições biológicas, sociais, econômicas e culturais que possibilitam incontáveis formas de vivenciar a condição juvenil.

Já as temáticas sobre trabalho e sociedade encontram ressonância nos estudos de Antunes (2002; 2009a e b), Bourdieu (1989; 2007a e b), Gramsci (1982), Marx (2004; 2013), Santos (2007) e Saviani (2007). Orientados por uma leitura marxista de sociedade e luta de classes, aqueles autores contribuem para um entendimento histórico das relações sociais e econômicas que permeiam o fazer-se jovem na sociedade do capital.

Por fim, a construção teórica sobre o ensino médio teve por base os estudos de Ciavatta (2005), Freire (2004; 2005), Frigotto (2004; 2005; 2009a; 2009b; 2017), Moura (2007; 2010) e Ramos (2005; 2009), que tratam das contradições históricas que envolvem o ensino médio enquanto nível da educação básica, bem como o papel da educação na sociedade regida pelas relações capitalistas.

Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa se movimentou a partir de uma abordagem qualitativa. Sobre a questão, Demo (1998) defende que a pesquisa qualitativa não se define apenas pela dicotomia entre quantidade e qualidade – fato que reduz seu entendimento e não leva em consideração os fatores históricos que envolvem tal abordagem. Portanto, assumir a dimensão qualitativa da pesquisa é considerar o contexto histórico e social onde ela se desenvolve.

Para a finalidade em questão, o tipo de pesquisa adotado é a pesquisa participante que, segundo Brandão e Streck (2006), permite perceber a realidade do educando a partir de seu ponto de vista, possibilitando o envolvimento dos próprios sujeitos na resolução de questões concernentes ao meio onde estão inseridos. Tais características – típicas desse modal de pesquisa – permitiram uma aproximação aos objetivos do presente estudo, principalmente por caminhar no sentido de romper com a hierarquia entre objeto e pesquisador, em uma dinâmica que corrobore com a construção e o compartilhamento de conhecimentos na busca por uma prática educativa mais democrática.

Nesse ínterim, fez-se uso, como estratégias metodológicas, de observação participante, entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes, oficinas com os estudantes, pesquisa bibliográfica e documental do currículo do ensino médio e do PPP da escola. As oficinas, importante instrumento de pesquisa, foram utilizadas tendo como base os constructos de Freire

(2004), que defende o espaço da fala e escuta democrática como ferramenta para uma formação crítica discente.

Para a análise dos dados, obtidos através dos relatos dos jovens nas oficinas e entrevistas, fez-se uso da triangulação de métodos. Tal perspectiva se revelou importante para pesquisa em voga, pois, segundo Triviños (1987), permite analisar o fenômeno social dentro de sua complexidade histórica e cultural.

No que tange ao *lócus* da presente pesquisa, tem-se uma escola localizada em uma região precarizada que atende a uma comunidade que foi povoada por meio de invasões e que não conta com serviços públicos básicos. Segundo o PPP, a escola surgiu para atender à crescente demanda de estudantes de ensino médio na região, inclusive, aqueles oriundos de migrações frequentes para a localidade.

Os sujeitos da pesquisa foram jovens que frequentam o ambiente escolar, cursam o ensino médio diurno, com inscrição sócio histórica localizando-os em territórios periféricos marcados por privações de direitos socioeconômicos (baixa renda familiar, serviços sociais precarizados e ausência de Políticas Públicas para suprir a falta de acesso à cultura, ao esporte, ao lazer, à saúde, entre outros).

É preciso salientar que o ambiente onde se deu o estudo em questão é uma comunidade empobrecida caracterizada por uma imposição construída socialmente, pela ausência do reconhecimento da desigualdade social por parte de seus moradores. Nas palavras de Souza (2003, p. 179), “parece-me a aceitação da situação de precariedade como legítima e até merecida e justa, fechando o círculo do que gostaria de chamar de ‘naturalização da desigualdade’, mesmo de uma desigualdade abissal como a da sociedade brasileira”.

Tal percepção se concretiza quando notada a ausência estatal, seja pela inexistência de serviços públicos, seja pela de presença de instituições funcionando de forma insatisfatória – situação que reproduz socialmente um *status quo* que internaliza nos indivíduos o que Souza (2003) denomina desigualdade periférica, reproduzida em uma lógica de dominação simbólica. Dados os mecanismos econômicos e sociais que produz a sociedade capitalista, tal dominação cria raízes profundas que segregam as comunidades periféricas em uma lógica crescente (SOUZA, 2003).

Destarte, o presente estudo considera a temática da juventude como uma categoria sócio histórica e cultural; trata a condição da juventude pobre como estrato das relações sociais produtoras de violação de direitos na sociedade regida pelo capital. Para tanto, buscou as definições e acepções sobre as questões pertinentes à juventude, conforme orienta Dayrell (2005, p. 34), não apenas como um marco biológico, mas sua inserção social, pois “se queremos

compreender os jovens com os quais atuamos, antes de nada é necessário conhecê-los em sua realidade, descobrindo os diferentes modos pelos quais eles constroem a sua experiência”. Tal modo de concepção da juventude ganha maior importância quando se trata da juventude centrada geograficamente em comunidades periféricas e em situação de pobreza cercada por situações de privação de direitos.

A noção de juventude é uma construção social e cultural marcada pela diversidade. Nesse sentido, Pais (1990, p. 149) propõe:

[...] que a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros).

Assim, a construção do conceito em questão não pode ser definida isoladamente, sendo observado apenas do ponto de vista da idade física, mas, a partir de suas múltiplas relações e observando os contextos sociais onde está inserida, ou seja, levar em conta o local de nascimento, os costumes, a classe econômica, as relações sociais e uma série de outros fatores que influenciam direta ou indiretamente a concepção de fazer-se jovem.

No que diz respeito ao ensino médio, como etapa da educação básica, apresenta fragilidades, pois tem sido marcado historicamente pela dualidade formativa e por disputas relacionadas à sua função frente à sociedade e ao mundo do trabalho. Para Ciavatta (2005), por exemplo, tal dualidade consiste na separação entre educação propedêutica – de cunho mais geral, comprometida com a cultura geral, objetivando a formação de dirigentes, sempre pensada e direcionada aos filhos das classes detentoras do poder – e a técnica – de caráter mais restrito, profissional e técnica, voltada à produção, destinada aos filhos das camadas trabalhadoras.

Bourdieu (2007b) assevera que o papel da escola na sociedade do capital, quando subordinada aos seus imperativos, perpetua a hegemonia burguesa e não cumpre seu papel no que tange à formação crítica das classes.

Frigotto (2005) critica a estrutura educacional que reforça as desigualdades sociais e propõe um modelo educacional que atente para a superação do modelo socioeconômico vigente no sentido de romper com a lógica do capital. Nesse ínterim, um ponto importante da presente pesquisa foi a análise do currículo do ensino médio e do PPP da escola, buscando compreender de que forma seus objetivos e propósitos se correlacionam.

A partir daí, supõe-se que a função da escola como espaço educativo deve ser de propor processos formativos visando a transformação social. No entanto, é evidente a submissão da

escola à lógica do modo de produção vigente que exclui e oprime grande parcela da sociedade. Sobre a questão, Freire (2005) reflete sobre a realidade educacional brasileira e a imediata necessidade de reformular a estrutura pedagógica em âmbito social, econômico e político, de modo que a educação possa assumir seu papel de protagonismo em uma possível mudança estrutural da sociedade.

Em linhas gerais, o texto que se segue foi estruturado de modo a apresentar em seu primeiro capítulo uma análise geral do panorama atual em que se encontram as discussões acadêmicas no âmbito das categorias de juventude, ensino médio, pobreza e trabalho. A revisão de literatura foi direcionada para a relação entre tais categorias, buscando os trabalhos orientados para as discussões correlatas. E o resultado desse levantamento mostrou a urgência de ofertar visibilidade para a questão de como se dá a formação da juventude pobre para o mundo do trabalho no contexto do ensino médio.

Em seguida, realizou-se um apanhado histórico, teórico e conceitual das categorias supracitadas. Aqui, os autores elencados para subsidiar a discussão comungam de um pensamento que coaduna com as teorias marxistas e dão escopo para a compreensão socioeconômica das relações de classe e sua influência na trajetória educativa de jovens pertencentes a comunidades periféricas.

O segundo capítulo foi dedicado ao delineamento do percurso metodológico, esclarecendo conceitualmente as opções teóricas realizadas em termos de metodologia. Aqui, é possível compreender o embasamento teórico da pesquisa participante e os instrumentos adotados para a coleta e o tratamento das informações.

No terceiro capítulo têm-se os resultados obtidos na coleta de dados via instrumentos de pesquisa. Para tanto, os resultados foram listados sob a égide do referencial teórico, buscando uma apreciação crítica da realidade que emerge do campo empírico da pesquisa em questão.

O quarto capítulo foi orientado para a descrição do produto educacional que se constitui no formato de sequência didática, originada das apreciações teóricas e vivências que emergiram das oficinas com os jovens.

No presente estudo, um entendimento importante que deve ser destacado é a necessidade de preconizar a participação social dos jovens. Tal entendimento se ampara no que Dayrell (2009) entende por negação dos estereótipos das gerações que tendem a enquadrar o jovem em uma visão pessimista, onde as características mais aviltadas são: falta de respeito; irresponsabilidade; e, rebeldia. Portanto, um curso de Mestrado Profissional que pressupõe o desenvolvimento de um produto educacional com aplicabilidade imediata destaca a

possibilidade de permitir que o jovem participe ativamente do processo de pesquisa por meio de ações que despertem sua consciência crítica.

Em termos legais, o projeto de pesquisa que norteou a realização da presente pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, recebendo a devida validação. Portanto, amparado legalmente e com autorização de aplicação junto a estudantes menores de idade.

O presente estudo, por fim, pretendeu contribuir para as produções acadêmicas no âmbito da relação juventude pobre e ensino médio, bem como trazer uma proposta de intervenção na realidade educativa com base em uma sequência didática que contribua para a formação crítica da juventude.

1. DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE JUVENTUDE, POBREZA E ENSINO MÉDIO

As linhas que se seguem promoveram uma revisão de literatura que buscou explorar entendimentos em voga acerca das categorias aqui imbricadas. Por conseguinte, com o objetivo de promover um percurso histórico e conceitual, conversou-se com autores relevantes na conceituação dos termos “juventude”, “ensino médio” e “pobreza”.

A começar pelo termo “juventude”, tem-se um apanhado das principais teorias e problematizações que envolvem a temática, promovendo uma leitura que permite compreender as acepções correntes no que tange ao jovem.

Na caracterização da juventude pobre, buscou-se refletir sobre a temática da pobreza levando em consideração uma leitura ampliada sobre o território habitado por aquele jovem, bem como sua relação com o mundo do trabalho. Nesse ínterim, buscou-se uma leitura crítica de como as relações de trabalho se instauraram na sociedade contemporânea como forma de compreender o fenômeno que envolve a preparação do jovem para o trabalho.

Nos aspectos relacionados à formação juvenil, buscou-se analisar o ensino médio enquanto etapa da educação básica prioritariamente responsável pela preparação dos jovens. Em seguida, engendrou-se por um percurso que buscou compreender a relação educação-trabalho na perspectiva juvenil. Vale ressaltar que o objetivo aqui não foi esgotar o debate, mas tão somente traçar o ponto de partida para o entendimento da realidade objetiva onde se tem o problema de pesquisa.

1.1 Revisão de Literatura

A análise que se segue configura-se como uma revisão de literatura que faz uso de uma análise narrativa feita nos últimos cinco anos em relação aos estudos voltados à juventude, com foco específico nas relações sociais e no ensino médio como mediadores na conceituação do tema. Além da delimitação temporal efetivada na busca por artigos, a revisão também buscou as obras dos principais teóricos contemporâneos que comumente estão associados à compreensão da temática em estudo, ainda que seus títulos estivessem fora do período estipulado. Assim, o levantamento fez uso, como fonte de pesquisa, de *sites* voltados para a publicação de estudos e artigos de cunho científico, como, por exemplo, os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ligada ao Ministério da Educação – MEC, do Google Acadêmico e da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO.

No que tange aos descritores utilizados para as buscas nos sítios da *internet*, fez-se uma delimitação conceitual para reportar apenas os temas ligados diretamente aos objetivos da pesquisa. Assim, inicialmente, as palavras-chave utilizadas na busca foram: “juventude pobre”, “ensino médio”, “formação crítica”, “território” e “desigualdade social”.

No decorrer da pesquisa foi preciso verificar a necessidade de delimitar a busca excluindo o termo “violência” e suas derivações, com base na quantidade de artigos que detinham relação direta deste com a questão da juventude.

Como exemplo do exposto têm-se as buscas impetradas nos periódicos da CAPES, onde ao buscar pelo descritor “juventude”, 2.176 artigos foram reportados, e quando da restrição para o descritor “juventude pobre”, o quantitativo foi de 21 artigos.

Em relação às buscas junto aos artigos no Google Acadêmico, que possui uma abordagem mais ampla, a busca pelo termo “Juventude pobre” resultou em 1.250 trabalhos acadêmicos; porém, ao restringir a busca para a expressão “Juventude pobre NOT viol*”, com o objetivo de excluir as temáticas ligadas à violência, o resultado caiu para 136 trabalhos acadêmicos.

Nesse sentido, os números demonstraram a tendência dos estudos em associar a violência à juventude pobre. Logo, tem-se a necessidade de delimitar os termos utilizados nas buscas nos *sites* e periódicos, fazendo com que o primeiro desafio do levantamento fosse encontrar conteúdos direcionados à discussão a respeito dos jovens pobres, sem a vinculação direta a temas como, por exemplo, “violência”, “conflitos” e “problemas sociais”.

Ao delimitar as buscas às temáticas de interesse da pesquisa, como resultado, foi possível lograr um número de artigos até 100 vezes menor do que o quantitativo inicialmente estipulado. Assim, quantitativamente, é possível perceber a importância da restrição às buscas com o objetivo de encontrar estudos qualitativamente mais relevantes à análise proposta no estudo em questão.

Dentro da conceituação do termo “juventude”, intencionou-se perceber sua relação com as condições precarizadas do jovem pobre. Nesse sentido, buscou-se caminhar para a compreensão das implicações sociais que resultam em formas de experiências desprovidas de condições básicas para a vivência juvenil. É mister que o corolário dessa dinâmica social juvenil está centrado na sua relação com o ensino médio e seus significados resultantes da relação jovem pobre-educação. Assim, um ponto central da temática está na percepção de como essa etapa da educação básica contribui educacionalmente ou não para a constituição social da juventude pobre.

Portanto, os dados resultantes da revisão narrativa foram assim sintetizados e categorizados: analisar a conceituação histórica da juventude; verificar as condições sociais da juventude pobre; e, investigar a contribuição do ensino médio para a formação da juventude pobre e inserção no mundo do trabalho. De modo que a análise dos artigos escolhidos para a composição do presente estudo centrou, prioritariamente, nas temáticas que formaram o objeto de estudo supramencionado, com base em uma abordagem descritiva.

Diante da temática apresentada, fez-se necessária uma abordagem mais limitada no tangente à conceituação atual da juventude, uma vez que, como um conceito em disputa, muitas são as concepções teóricas que concorrem na abordagem do tema. Assim, nas questões sociais, buscando um estudo preciso, voltado aos objetivos da pesquisa, introduziu-se a temática da pobreza como forma de caracterizar os jovens pertencentes às comunidades populares, analisando as implicações resultantes da dinâmica em questão. E no que se refere à escolarização, a temática foi delimitada ao ensino médio, para que a pesquisa abordasse precisamente a influência da referida etapa de conclusão da educação básica na trajetória pessoal dos sujeitos jovens pesquisados, bem como sua relação com o mundo do trabalho.

Capuchinho e Rosa (2013) definem o termo “juventude” calcadas nas concepções históricas, sociais e biológicas, como uma construção que se faz no seio da sociedade, fugindo de taxações de cunho simplista ao conceituar a temática – abordagem que se aproxima do entendimento aqui expresso sobre a conceituação de juventude.

Aquelas autoras propõem que a juventude reivindique seu direito à ocupação plena do território, a fim de adquirir o direito de usufruir em igualdade de condições de um espaço urbano e público completo em termos de serviços públicos, lazer e cultura. No entanto, não se tem ali um apontamento sobre como os jovens chegarão a essa consciência crítica.

Capuchinho e Rosa (2013) defendem que a ocupação plena do território traria essa percepção à juventude. Nesse ínterim, uma limitação aqui observada é a falta de uma visão apurada para o papel da educação nesse descortinamento, bem como sua importância para a formação crítica da juventude pobre segregada dessas relações sociais com o território que ocupam.

Dornelles, Reis e Panozzo (2016) endossam a conceituação sobre o termo “juventude” ao realizarem um apanhado histórico da função social do jovem, com o objetivo de esclarecerem quanto às conceituações sociológica, psicológica e educacional das terminologias ligadas à juventude e, muitas vezes, utilizadas como sinônimos (juventude, adolescência e puberdade).

Outro ponto importante destacado por Dornelles, Reis e Panozzo (2016) foi o papel de centralidade atribuído à educação na constituição do jovem junto à sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Tem-se ali um apanhado histórico de ações voltadas para a juventude e sua inserção no mercado de trabalho dos países da América Latina.

Segundo aqueles autores, a juventude, principalmente, a pobre – que não tem acesso à profissionalização – fica relegada aos empregos terceirizados e precários. Tal lógica aumenta a desigualdade social, originando um exército de jovens desempregados que se submetem a condições precárias de serviço. Tem-se, então, a necessidade de uma análise dos programas de capacitação para juventude em países da América Latina, com o objetivo de compreender como essa dinâmica se realiza em termos estruturais na sociedade.

Dornelles, Reis e Panozzo (2016) concluem que os programas voltados para a capacitação e os ditames relacionados à juventude surgiram da necessidade de uma resposta à demanda do mercado por essa mão de obra qualificada, ao mesmo tempo em que não levam em consideração os anseios dessa parcela da população. Contraditoriamente, percebeu-se uma tendência de relegar essa função ao setor privado, destoando dos objetivos primários de tais projetos.

Nesse ínterim, Eufrazio (2014) analisa a história da luta de classes da juventude latino-americana a partir da ótica marxista, bem como busca situar a condição juvenil inserida no mercado de trabalho. Aquele autor conclui que tais movimentos sociais foram de extrema importância para o desenvolvimento de ações sociais voltadas ao enfrentamento das precárias condições de trabalho no México e na Argentina. E ainda, destaca a percepção de que a figura do jovem trabalhador é vista como revolucionária e ansiosa por melhores condições de sociais e luta por direitos básicos de sobrevivência.

No que tange às políticas públicas destinadas à juventude, Lima (2014) busca demonstrar como os aparelhos estatais são configurados de modo que os responsáveis pela instituição de políticas públicas sejam indivíduos com pouco conhecimento das vivências das juventudes marginalizadas e com tendência a generalizar qualificações de ordem violenta ao público dessas políticas, bem como desconsiderar suas capacidades de opinar e pensar.

Aquele autor demonstra como a condição social das famílias influencia o futuro dos jovens, uma vez que aqueles de famílias mais pobres não detêm as mesmas condições de continuidade do estudo, pois necessitam ingressar no mercado de trabalho. Logo, acabam percebendo que o sonho idealizado pela sociedade e por ele mesmo em relação ao seu futuro dificilmente será atingido, com base na dificuldade de acesso ao estudo, ao trabalho e à renda.

Uma importante percepção do estudo de Lima (2014) diz respeito às suas reflexões sobre a visão da juventude acerca do trabalho, que remete a uma percepção romantizada e conservadora. Nesse sentido, aquele autor explica que, ao mesmo tempo em que os jovens desacreditam na possibilidade de ascensão econômica via cursos profissionalizantes, atribuem ao diploma universitário um *status* de poder econômico e social.

No que se refere à profissionalização, Marcassa e Conde (2017) demonstram que entre os jovens pobres não se tem uma consciência crítica da necessidade do trabalho aliada às baixas condições sociais das famílias. Assim, em sua maioria, os jovens tomam para si a responsabilidade pela escolha por trabalhar e estudar concomitantemente, seguindo a lógica mercadológica que dita a ideologia da meritocracia e imputa somente ao indivíduo a responsabilidade por sua vida, sem considerar as condições excludentes vivenciadas por eles.

Seguindo essa lógica do mercado, aquelas autoras esclarecem que a exigência da certificação é, em realidade, um modo de encobrir a verdadeira escassez de postos de trabalho no mercado – como se a certificação fosse uma garantia de empregabilidade, enquanto que, em realidade, quanto maior o número de desempregados, maiores são as exigências dos empregadores, ainda que os postos de serviços não exijam toda a qualificação requerida.

Tal percepção é endossada por Ferretti (2016), que promove um apanhado histórico da educação brasileira no último século como meio de comprovar os interesses econômicos que permearam a constituição do currículo escolar – primordialmente preocupado com a formação para o mercado, consolidando a escola dual como modelo educacional brasileiro.

Marcassa e Conde (2017) também auxiliam na compreensão da função de certificação exercida pela escola – instituição que caminha, por um lado, no sentido de exercer seu papel de controle social e, por outro lado, corrobora com a lógica do capital que inviabiliza a ascensão social dos jovens pobres; ou seja, a escola se distancia dos anseios da juventude quanto ao seu papel de auxiliar na progressão social.

Ainda no que tange à profissionalização, Dalarosa e Souza (2014) discorrem sobre a centralidade do trabalho na sociedade capitalista e sua transformação com o advento da tecnologia. Para aqueles autores, ao mesmo tempo em que a sociedade produz em maior quantidade, as ações de automação e liofilização reduzem os postos de trabalho – cenário que faz com que a juventude seja prejudicada pela falta de oportunidades quando do acesso ao mercado de trabalho.

Dalarosa e Souza (2014) criticam as bases legais da Educação Profissional que, através de documentos norteadores, orientam seus currículos para a formação de trabalhadores com o

perfil para o atendimento das necessidades do mercado, abrindo mão da formação plena dos jovens trabalhadores.

No tangente ao currículo, Azevedo, Silva e Medeiros (2015) demonstram historicamente como o currículo do Ensino Médio vem se constituindo em um campo de disputa do mercado – interessado na formação de mão de obra assalariada. Ao mesmo tempo, aqueles autores propõem o currículo integrado como uma possibilidade de formação crítica que possibilite ao jovem a consciência de seu lugar e papel social, pois este trabalha em benefício dos interesses coletivos, e não visando interesses do mercado. Nessa conjectura, o Ensino Médio, para o labor em geral, é entendido como princípio educativo, evidenciando a necessidade de uma educação que aponte para a atuação e transformação na e da realidade.

Picanço (2016) demonstra como a expansão educacional, principalmente do setor privado, impulsionou o acesso dos jovens pobres ao ensino superior. Já em termos de ensino público, aquela autora destaca os programas de cotas, que viabilizam o acesso à universidade para negros e estudantes de baixa renda.

As expectativas para além do ensino médio dos jovens pobres, segundo Picanço (2016), são diferentes das expectativas dos jovens ricos. No grupo dos primeiros, é possível encontrar pensamentos mais diversificados, com jovens que almejam cursar uma universidade, outros pensam em cursos técnicos, outros em ingressar diretamente no mundo do trabalho e outros não têm clareza quanto a isso. Já em relação aos jovens ricos, não se tem muita variação, pois prevalece um pensamento hegemônico que os direcionam, invariavelmente, à universidade, preferencialmente, nas instituições públicas.

O estudo de Picanço (2016) conclui que houve uma queda expressiva nas desigualdades de renda e na ampliação de acesso à educação nos anos subsequentes às políticas públicas de acesso à universidade. No entanto, falta uma leitura crítica quanto ao aumento de vagas nas instituições privadas para atender à baixa renda, que acaba tendo que pagar para estudar em cursos de qualidade duvidável, pois falta uma análise quanto à destinação das vagas das universidades públicas que, historicamente, tendem a serem destinadas às classes abastadas, enquanto as classes populares ficam relegadas ao ensino privado, muitas vezes, de qualidade inferior.

Em geral, no que tange à verificação das condições sociais e da contribuição do ensino médio para a formação e profissionalização da juventude pobre, a presente revisão de literatura buscou apontar que os estudos atuais sobre a temática em questão apontam em uníssono para um mesmo fim: a necessidade da formação integrada da juventude, principalmente, a pobre, como forma de combater a desigualdade social e possibilitar o acesso equilibrado ao mundo do

trabalho. E entre os meios para se atingir esse fim, os mais listados nos estudos foram: a instauração de políticas públicas em prol das necessidades juvenis, conforme a condição social, e a institucionalização de um currículo integrado no ensino médio que atenda não somente a demanda por profissionalização, mas, principalmente, a formação omnilateral dos jovens estudantes.

1.2 Juventudes e juventude pobre

O conceito de juventude é primordial para o entendimento de como a sociedade tem lidado com essa parcela da população. Outro ponto importante é a reflexão de como as políticas públicas são direcionadas para atender as necessidades juvenis no tangente aos aspectos de escolarização, saúde, lazer, profissionalização e experimentação do tecido social.

Em Dayrell (2003; 2005; 2009; 2014) tem-se uma compreensão do termo “juventude” sob uma ótica mais ampla, evidenciando que para o entendimento completo dessa terminologia, necessário seria utilizá-la no plural, ou seja, juventudes.

Nesse íterim, aquele autor oferta uma compreensão do papel da escola frente à concepção de participação juvenil – dimensão que, por vezes, é rejeitada no ambiente escolar. Seus estudos são importantes para a percepção de como a sociedade lida com questões juvenis e suas problemáticas frente ao mundo do trabalho e à escolarização. Em suas palavras, “a escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola” (DAYRELL, 2005, p. 37). Portanto, para entender as juventudes, é preciso partir da visão própria dos jovens e suas opiniões.

Conforme Dayrell (2005), “juventudes” é um termo mais adequado, pois abrange uma gama de fazer-se jovem na sociedade atual, com base nas circunstâncias diversas que separam os diversos tipos de juventude, quais sejam: a pobre, a que tem acesso ao lazer e aos bens de consumo; a que trabalha; a que estuda; e, a que estuda e trabalha. Ou seja, um conjunto indizível de modos de fazer-se jovem na sociedade atual.

Em Dayrell e Carrano (2014) tem-se a discussão sobre as dimensões sociais que coadunam com a vivência das juventudes e que acabam por influenciar suas trajetórias de vida. Aqueles autores problematizam as condições sociais desiguais à experiência plena de ser e fazer-se jovem na sociedade atual. Nessa linha, tem-se a discussão das questões referentes à ausência de políticas públicas pensadas para o grupo em questão.

É preciso, portanto, compreender o aspecto juvenil do ponto de vista de sua conceituação e interação com o meio em que está inserida. Nesse íterim, Pais (1990; 2005;

2016) traça um caminho teórico que permite a percepção supramencionada, levando em conta os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Aquele autor afirma que “a juventude – quando referida a uma fase de vida – pode e deve ser encarada como uma construção social” (PAIS, 1990, p. 144); ou seja, a dimensão juventude não pode ser encarada apenas do ponto de vista biológico, sendo importante considerar todo um arcabouço global que envolve a construção do ser jovem na sociedade contemporânea.

Uma abordagem mais contemporânea para essa temática é indispensável na percepção da juventude. Francol *et al.* (2014), por exemplo, trazem uma conceituação histórica da juventude articulada a uma crítica à naturalização das fases da vida como sendo universal e inerente a todas as sociedades; ou seja, a juventude é uma construção social e não passível de única nomeação, devido às subjetividades envolvidas na conceituação. Tal abordagem corrobora com os estudos de Pais (1990), pois, para aqueles autores, a juventude encarada como uma faixa etária é um equívoco, com base nas indizíveis e mutantes variáveis onde a sociedade está inserida.

É sabido que a mídia constrói a noção de juventude sob dois pontos de vista, quais sejam: um voltado ao público jovem, que enaltece a fase da vida em questão e foca em estilo e tendências; e outro voltado ao público adulto, que remete aos perigos associados à fase da juventude (FRANCOL *et al.*, 2014).

A juventude foi judicialmente enquadrada como “menor” (FRANCOL *et al.*, 2014, p. 422) e, ao longo dos anos, tal nomenclatura se restringiu, com o apoio da mídia, aos jovens pobres. E ainda, com avanços legais (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, por exemplo (BRASIL, 1990)), essa concepção não foi extinta.

Nesse sentido, Francol *et al.* (2014) tratam do uso feito pela mídia via *marketing* direcionado à juventude como consumidora de um estilo de vida pautado na indústria cultural. Logo, um modelo de ser jovem é criado e difundido como único e ideal, sendo que todos os demais que não se encaixam nesse padrão de consumo e vivência são segregados. A juventude pobre se encaixa nesta última caracterização e é vendida pela mídia de forma sensacionalista como risco potencial à sociedade, justificando a comercialização de produtos de segurança para combater essa camada da sociedade.

Como resultado dessa conceituação de juventude, tem-se um entendimento comum de que é preciso considerar os aspectos sociais, biológicos, culturais e econômicos – conjunto de perspectivas que agregam valor ao entendimento da temática e permitem uma leitura aproximada da realidade juvenil, principalmente quando observada sob o ponto de vista dos

jovens pobres. Portanto, a juventude encarada apenas do aspecto biológico já não logra responder aos anseios dos educadores e teóricos que estudam o assunto.

A temática da juventude ganhou forma no debate político, social e acadêmico no Brasil, justificando a necessidade da busca por suas definições. Sobre a questão, Groppo (2017, p. 14) entende que a juventude se configura como uma categoria social – que simbolicamente adquire o *status* que identifica um grupo específico intermediário entre a infância e a fase adulta – e histórica – pois, cada juventude se configura com base na sociedade onde está inserida, podendo mesmo deixar de existir conforme as sociedades se reestruturem, “como na passagem das sociedades antigas às medievais, no mundo europeu”.

Historicamente, o termo “juventude” adquiriu relevância social com o advento da Revolução Industrial. Nesse ínterim, segundo Groppo (2016), ao mesmo tempo onde a mão de obra juvenil ganhou espaço nas fábricas, foi maior a visibilidade em relação à delinquência juvenil em virtude da crescente desigualdade social, ficando a temática restrita à juventude vivenciada pelas classes populares. A sociedade ocidental passava, então, a guiar sua economia por meio da lógica do capital, onde o desemprego crescia em meio à classe operária e a pobreza estrutural fixava suas bases em uma lógica de segregação da juventude operária.

Atualmente,

[...] novas ondas de preocupação pública para com a juventude e a adolescência surgem, análogas em muitos pontos com as do século XIX, quando novamente se fala tanto em caridade quanto repressão, tanto em paternalismo quanto criminalização da delinquência juvenil, tanto em políticas públicas para a juventude quanto rebaixamento da idade penal (GROPPO, 2016, p. 9).

Parte da juventude – a pobre, especificamente – passou a ser encarada como um problema de ordem social, econômica e, em certa medida, penal. Uma concepção hodierna que remota suas bases há séculos, encrustando na sociedade uma visão pejorativa para com a juventude pobre.

A tendência à criminalização da juventude pobre tem encontrado cada vez mais ressonância nas ações políticas atuais, que tratam esse coletivo social como uma ameaça à sociedade, deixando de lado a perspectiva de sujeitos de políticas públicas que lhe assegurem o acesso à educação, à profissionalização e ao trabalho.

A perspectiva de enfrentamento aos jovens de classes populares retomada atualmente pelas políticas de governo, principalmente, na área da segurança pública, não é nova na sociedade brasileira. Segundo Abramo (2005, p. 21), um enfoque semelhante esteve presente nos anos 1980 e 1990, onde “quase todas as justificativas de programas e políticas para jovens,

quaisquer que sejam elas, enfatizam o quanto tal ação pode incidir na diminuição do envolvimento dos jovens com a violência”. Nesse sentido, o que se evidencia no presente é a intensidade da ocorrência do fato, aliado às perspectivas econômicas cada vez mais segregadoras para o contingente juvenil das camadas empobrecidas.

A conceituação sobre o termo “juventude” até os anos de 1970, segundo Abramo (2005), reportava a um período da vida destinado à preparação; portanto, a figura do jovem estava diretamente associada à figura do estudante secundarista ou universitário. A grosso modo, os jovens de classes trabalhadoras que cedo adentravam no mundo do trabalho não eram considerados nessa conceituação, em meio a uma época onde as políticas para a juventude pobre centravam-se em ações de ordem punitiva direcionada àqueles que transgrediam os ditames.

A partir dos anos de 1970 e, com o fim da ditadura e a redemocratização, a juventude passou a ganhar visibilidade por meio de movimentos estudantis e contraculturais, que passaram a fazer parte do cenário político brasileiro. Porém, Abramo (2005) ressalta que até o ano de 1990, o foco das políticas sociais eram crianças e adolescentes com idade máxima de 18 anos. E a partir dali, as políticas públicas passaram a focar na juventude, agora preocupadas com os problemas causados ou inerentes aos jovens, quais foram: desemprego, violência, comportamentos de risco, envolvimento com drogas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros.

Sem dúvida, os efeitos colaterais do capitalismo industrial impuseram “a questão da ‘juventude’ desregada, viciada, promíscua, indisciplinada, delincente, formadora de bandos criminosos etc.” (GROPPO, 2016, p. 9). Nessa lógica, o conceito sobre a juventude se estabeleceu a partir da visão negativa, romântica ou de crise que comumente se atribuiu ao jovem. Na visão negativa, a juventude é encarada como uma condição transitória, e o jovem é percebido na sua incompletude. Do ponto de vista da romantização, concebe-se a condição juvenil como época da vida dada à vivência de experiências infundadas e destituída de responsabilidades. E na perspectiva do indivíduo em crise, tem-se a ideia de distanciamento da família e rebeldia atribuída à condição juvenil (DAYRELL, 2003).

Recentemente, a produção de conhecimento voltado à juventude tem ganhado espaço. Sposito (2009), por exemplo, afirma que a retomada dos estudos voltados ao jovem pelas Ciências Sociais e pela Educação se deu a partir de 1990, em virtude da configuração política no cenário brasileiro com a redemocratização e as reformas do ensino médio, que passaram a ocupar lugar de destaque nas políticas educacionais.

O debate sobre a juventude ganhou corpo com a atuação de Organizações Não-Governamentais – ONGs que trabalham no sentido de superar uma dívida social com o público

em questão. Tal advento confere aos jovens de classes populares a possibilidade de vivenciar sua condição juvenil ou, em certas organizações, com ações direcionadas aos problemas sociais inerentes à juventude pobre. E é nesse cenário que se tem ações focadas na preparação do jovem para o mundo do trabalho, conferindo aos jovens de classes populares o direito à moratória social², assim como se faz com os jovens ricos (ABRAMO, 2005).

Buscando uma definição sociológica comum nos séculos XX e XXI para a juventude, Groppo (2017, p. 11) sintetiza como:

[...] uma fase da vida social que é caracterizada por um status social com independência relativa em relação ao núcleo familiar original e por menor autonomia diante das instituições sociais para além das familiares. Ela se distingue da infância por ter um status, ou grau de prestígio social, maior. E se distingue da maturidade pelo menor prestígio social, o que significa menores direitos diante do mundo público e relativa dependência do núcleo familiar.

Nessa conceituação, aquele autor defende a denominada dialética da juventude, ou seja, as relações existentes entre a institucionalização da juventude por grupos hegemônicos e adultos e a possibilidade da autonomia juvenil pelos próprios jovens.

Tal relação se dá em virtude das contradições inerentes às referidas condições da juventude, desencadeando uma série de eventos históricos e sociais. Para Groppo (2017), a própria sociedade moderna, via escola, trabalho, igrejas, entre outros, cria a possibilidade de organização e interação dos grupos juvenis que organizam seu modo próprio de viver, negando as padronizações impostas pela sociedade.

Tem-se ainda a importância a discussão de Groppo (2016) sobre a relativização da concepção de juventude, não no sentido de compreendê-la dentro da sua diversidade – que considera diversos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Aqui se pretende relativizar a juventude como um aspecto em si mesmo tão subjetivo, que é dado a qualquer um a possibilidade de assumir-se como jovem. Aquele autor nomeia esse fenômeno como “reprivatização dos cursos de vida” (GROPPO, 2016, p. 21), alertando que se trata, em verdade, de uma desorganização da juventude como uma fase da vida. Essa é uma tendência da sociedade capitalista neoliberal, que trabalha na tentativa de privar e regredir os direitos sociais básicos conquistados pelo e para a juventude.

² Sobre o entendimento a respeito de moratória social, Léon (2005) a configura como fase da vida destinada à preparação – momento transitório, aceito socialmente, onde os sujeitos dedicam suas vidas ao ingresso no mundo adulto. No entanto, tal momento não é dado a todos os jovens, sendo uma característica quase exclusiva da juventude das classes média e alta.

O movimento de reprivatização e desinstitucionalização do curso de vida, ocorrido a partir de 1970, e que coincide com o movimento de globalização das relações capitalistas de consumo e trabalho, aponta que o critério cronológico perde sua importância, centrando a atenção no indivíduo, que se torna o único responsável por vivenciar cada fase da vida, conforme suas necessidades.

A juventude, então, passa a ser encarada como um estilo de vida; ou seja, se por um lado essa ideia parece libertadora e revolucionária, principalmente para os grupos juvenis, por outro lado, ela esconde que, em realidade, a tendência é imputar a cada ser a responsabilidade individual por seu desenvolvimento. Por consequência, tal nova concepção segue a tendência em voga nas sociedades capitalistas, que consiste em diminuir a importância das políticas públicas voltadas a cada grupo etário, em um claro movimento de regressão de direitos, onde a responsabilidade pelo curso de vida volta a ser privada (GROPPO, 2016).

Nesse sentido, Groppo (2017, p. 13) trata da “institucionalização do curso de vida” como uma tentativa da sociedade moderna de estabelecer limites etários para as fases da vida e definir instituições para ser responsabilizar por cada uma dessas fases (creches, orfanatos, escolas, asilos, entre outros). No entanto, apesar dessas instituições não cumprirem o seu papel de modo a atender aos anseios da juventude, a sociedade moderna criou no imaginário popular a projeção de expectativas em relação aos jovens.

É sabido que a falta de uma legislação específica voltada ao público juvenil era um fator que limitava a instauração de políticas públicas adequadas. Porém, Groppo (2016) destaca que a criação do ECA, em 1990, e do Estatuto da Juventude – Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013) –, apesar de importantes, trouxeram definições insuficientes. Para aquele autor, tais ditames partiram de uma definição de adolescente e juventude meramente etária, como forma de atender a demanda positivista de quantificação, visando embasar políticas públicas específicas; ou seja, a adolescência tem início aos 12 anos de idade, encerrando-se aos 16 anos de idade; e a juventude, “após certa indefinição sobre seu início (14, 15 ou 17) e, principalmente, sobre seu final (24, 25 ou 29), ficou delimitada entre os 15 e 29 anos de idade” (GROPPO, 2016, p. 10).

De fato, homogeneizar etariamente os grupos de indivíduos é uma tendência da sociedade de classes e, de certo modo, uma tentativa de controle sobre os grupos juvenis, pois, é a partir dessas definições arbitrárias que as políticas públicas são pensadas para atender as necessidades de cada segmento social.

Faz-se importante que a aproximação etária se modifique, conforme a sociedade, a fim de estabelecer limites e não criar uma predefinição homogênea desses grupos. Tal delimitação

etária não pode ser rígida, observando-se as necessidades culturais de cada época e sociedade, sendo que “a idade se transforma somente em um referente demográfico” (LÉON, 2005, p. 13).

A definição etária, por fim, não atende as peculiaridades da juventude. Nesse sentido, Groppo (2016) busca defini-la como uma criação histórica e social para fugir das acepções naturalistas, que consideram apenas os aspectos biológicos como caracterizadores das condições juvenis. Em consonância, Léon (2005, p. 12) explica que “a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional, para designar com isso a dinamicidade e permanente evolução/involução do mesmo conceito”.

De fato, se busca fugir das concepções que naturalizam a juventude e a transformam em um ideário a ser seguido. Assim, um caminho razoável é buscar por uma definição social e histórica que leve em consideração os inúmeros aspectos que envolvem tal acepção, quais sejam: “[...] classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de ‘desenvolvimento’ econômico etc.” (GROPPO, 2016, p. 12).

Para Bourdieu (2003), a noção de juventude é uma caracterização em disputa social que se materializa em um conflito de gerações, visando delimitar os detentores do poder. Aqui, as gerações mais velhas insistem em designar às gerações mais jovens características relacionadas à irresponsabilidade, enquanto no ideário social à velhice, reportam-se aspectos conexos à sabedoria e, por conseguinte, ao poder.

No entanto, o fenômeno moderno educacional onde a juventude acessa níveis cada vez mais elevados de formação profissional desafia essa lógica e instaura uma disputa geracional inflada por questões de cunho econômico.

[...] o que para os pais era um privilégio fora do comum (na época em que tinham vinte anos, havia, por exemplo, uma em cada mil pessoas da sua idade e do seu meio a ter um automóvel) tornou-se estatisticamente banal. E muitos dos conflitos de gerações são conflitos entre sistemas de aspirações constituídos em idades diferentes (BOURDIEU, 2003, p. 159).

Tal conflito geracional se reverbera na prática como uma disputa de poder, onde as novas gerações têm o privilégio de acesso a uma formação mais completa, enquanto as gerações mais velhas têm ao seu lado a vantagem da experiência e o domínio do campo social, capaz de estipular novas normas de acesso a determinados cargos, por exemplo.

Segundo Dayrell (2005), é preciso repensar o termo “juventude” para além de uma condição meramente biológica. A concepção de juventude é uma representação e uma construção social que remete a percepção do jovem inserido no meio em que vive, considerando as variadas dimensões existentes.

Aquele autor considera a existência do termo “juventudes”, dada a diversidade de formas para constituir-se na sociedade e por entender que tal condição é complexa e permeada por dimensões incontáveis que não cabem na singularidade do termo “juventude”.

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma (DAYRELL, 2003, p. 24).

Bourdieu (2003) atenta como um abuso linguístico tratar de juventude de forma geral, com base apenas nos marcos biológicos, sem considerar aspectos sociais, culturais e econômicos. Sobre a questão, aquele autor trata das diferenças antagônicas que separam o “jovem operário” do “estudante burguês” (BOURDIEU, 2003, p. 154). Ou seja, de um lado têm-se os jovens de classes desfavorecidas, que já se encontram no mundo do trabalho, e do outro lado, têm-se aqueles de classes abastadas, que possuem condição econômica para permanecer na escola.

Tal distinção cria dois universos de possibilidades e necessidades distintos entre si, e requer que sejam consideradas suas particularidades. Pais (2005), por exemplo, defende que a ideia da cidadania universalizada, surgida a partir da Revolução Francesa, reprime nos jovens o sentido da individualidade representada pelo fazer-se diferente na sociedade. Aqui, o direito à cidadania universal se constituiria como um entrave, uma vez que lhe falta o reconhecimento dessas especificidades.

A universalização de direitos caminha no sentido da padronização de direitos básicos. No entanto, tal homogeneidade não atende às demandas de cada grupo, especificamente quando se trata dos jovens. Sobre a questão, Groppo (2016) observa a institucionalização do curso de vida ocorrida, principalmente, nos séculos XIX e XX, como um movimento que buscou via cronologização estipular, em anos, as etapas de vida dos indivíduos. O objetivo era de homogeneizar grupos etários para, então, conceber políticas institucionais e estatais, a fim de atender às demandas específicas de cada população, seja na infância, na juventude ou na velhice. Tem-se aí a consideração tão somente do critério abstrato e arbitrário da idade para indicar as necessidades dos grupos, sem observar as características individuais (habilidades ou aptidões). A partir dessa padronização são desenhadas políticas públicas, ditames e regras sociais em geral.

Nesse viés, Pais (2005, p. 57) defende a “cidadania participada” como sendo aquela que considera as especificidades e diferenças pertinentes a cada indivíduo. No entanto, “não

significa que a cidadania participada se tenha de transformar numa cidadania céptica, onde a glorificação da diferença levaria a uma *balcanização* de essenciais valores universais e cosmopolitas, sem os quais a vida em sociedade se tornaria insuportável” (PAIS, 2005, p. 66, grifo do autor). Ou seja, reconhece-se a importância de valores e regras universais, porém, sem o estabelecimento de modelos rígidos que devem ser seguidos à risca.

Tal concepção tem maior importância quando se trata do jogo de poder imbricado nos conflitos geracionais, que tenta impor ao jovem um modo de conduta desejável, tratando de forma igual os que são, em realidade, diferentes (PAIS, 2005).

No que concerne a essa relação de poder, Bourdieu (2003, p. 152) assevera que:

[...] na divisão lógica entre os jovens e os velhos, está em questão o poder, a divisão (no sentido de partilha) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo ou, evidentemente, por classe...) equivalem sempre a impor limites e a produzir uma ordem à qual cada um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar.

Portanto, trata-se de um jogo de forças não apenas geracional, mas também econômico, uma vez que a desinstitucionalização do curso de vida (GROPPO, 2016) vem acompanhada por uma aparente ideia de liberdade – ideia que esconde em si a regressão de direitos em nome de um Estado mínimo, onde se revelam as relações de dominação de um sobre o outro.

Ao compreender o jovem com a capacidade de, estando em sociedade, interagir e agir sobre o meio no qual está inserido, tem-se em Dayrell (2003) o incentivo para percebê-los como sujeitos sociais dotados de historicidade e desejos, e não apenas como sujeitos passivos em uma sociedade que disputa a tutela de seu curso de vida.

Daí a necessidade de uma definição de juventude calcada nas concepções históricas, sociais e biológicas, como uma construção que se faz no seio da sociedade, fugindo de taxações de cunho simplista e atendendo especificamente à peculiaridade das juventudes periféricas.

Para compreender as diversas “juventudes” deve-se considerar as diferentes características como idade, sexo, condição econômica da família e até mesmo a região de domicílio do jovem. Isso porque, além dos estereótipos relacionados à renda e ao pertencimento de classe, algumas regiões são estigmatizadas, o que influencia fortemente os jovens moradores de suas áreas. Nesse sentido, o espaço e o território demarcam as experiências juvenis (CAPUCHINHO; ROSA, 2013, p. 2).

Em geral, o jovem pobre é visto como foco de políticas contra a violência e para o trabalho, enquanto o jovem rico é visto como consumidor em potencial. No Brasil, a juventude pobre, em especial, é encarada como principal alvo das políticas públicas do Estado dada sua propensão à violência (FRANCOL *et al.*, 2014). Nesse sentido, Francol *et al.* (2014) esclarecem

que se tem aí uma concepção que ganha relevância no meio social pelo trabalho da mídia, que enfatiza, de forma pejorativa, a noção de juventude pobre.

Por isso, vale destacar o debate acerca da juventude que se desenvolve em camadas populares e que não conta com uma rede de apoio aos aspectos de educação, cultura, esporte e lazer. Tal defasagem faz com que Francol *et al.* (2014) atentem para as peculiaridades dessas juventudes, que lançam mão dos recursos disponíveis para se constituírem enquanto indivíduos. Aqui, os espaços mais excluídos e desprovidos de serviços públicos são relegados às classes pobres. Portanto, o território é conceituado a partir das relações de poder estabelecidas em sua ocupação. E em relação à ocupação do território pelos jovens pobres, os constructos de Santos (2007) e Lefebvre (2001) demonstram a ocupação segregada das cidades, que é pensada e articulada pela sociedade capitalista, visando segregar esses grupos populacionais.

As juventudes se desenvolvem e se relacionam influenciadas pelo território que ocupam, construindo, assim, sua subjetividade e desenvolvendo questões de ordem objetiva, como, por exemplo, a necessidade de moradia. No entanto, a lógica de ocupação territorial capitalista não confere à classe trabalhadora o direito à habitação, pois, segundo Engels (1979), a questão não é apenas o acesso à moradia, mas, as condições mínimas para arcar com os custos da mesma.

O que se entende hoje por crise do alojamento é o agravamento particular das más condições de habitação dos trabalhadores como resultado do brusco afluxo da população rural rumo às grandes cidades; é um enorme aumento dos aluguéis; um amontoamento mais acrescido de locatários em cada casa e para alguns a impossibilidade de encontrar mesmo onde se alugar. E se essa crise da habitação provoca tantas discussões, é que ela não está limitada à classe operária, mas atinge igualmente a pequena burguesia (ENGELS, 1979, p. 01).

A lógica de organização espacial nos grandes centros urbanos empurra a classe trabalhadora para bairros cada vez mais periféricos – lógica que não é diferente na cidade *locus* da presente pesquisa. De modo que a questão não é nova e está posta desde a existência de classes oprimidas. No entanto, hoje ela se revela mais evidente quando se observa sua amplitude que abarca, inclusive, a classe média, dotada de certo poder aquisitivo.

Em uma pertinente alegoria, Marx (2004, p. 146-147) assim compara a questão da moradia dos trabalhadores pobres com a habitação dos homens das cavernas:

Dissemos acima que o homem retorna à caverna etc., mas regressa a ela sob uma figura estranhada, hostil. O selvagem na sua caverna – esse pitoresco elemento natural oferecendo-se para fruição e abrigo – não se sente estranho, ou sente-se, antes, como em casa, como um peixe na água. Mas o porão dos pobres é uma habitação hostil, “que a ele resiste como potência estranha, que apenas se lhe entrega na medida mesma em que ele entrega a ela seu suor de sangue”, que ele não pode considerar como seu lar – onde ele pudesse finalmente dizer: aqui estou em casa -, onde ele se encontra,

antes como estranho na casa de um outro, numa casa estranha, que diariamente está à espreita e o expulsa, se não pagar o aluguel. Do mesmo modo, ele sabe a qualidade de sua habitação em oposição com a habitação humana residente no outro lado, no céu da riqueza.

Destarte, em uma concepção moderna de habitação, os trabalhadores pobres estariam em condições inferiores aos homens das cavernas observadas as condições precárias em que estão subjugados à habitação nos grandes centros urbanos. Aqui, o trabalhador vai perdendo sua humanidade no momento em que perde o direito à habitação, uma vez que as sociedades primitivas, ao fixarem residência deixando de ser nômades, passaram a constituir as civilizações, a humanidade de então. Ou seja, a questão da moradia que “fez do selvagem um homem, cessa de existir para o trabalhador” (MARX, 2004, p. 140).

Apesar de se referir à condição de habitação do trabalhador londrino do século XIX, a comparação utilizada ainda hoje encontra ressonância, mesmo quando os trabalhadores ocupam localidades cada vez mais periféricas em relação ao centro do poder administrativo e econômico dos grandes centros urbanos. E a questão da moradia tem relação direta com a mobilidade urbana dos jovens e o acesso aos espaços que promovem cultura e lazer.

São vários os fatores que contribuem para a ausência da movimentação dos jovens pela cidade, que é reforçada pela falta de políticas de transporte como forma de referendar essa imobilidade da juventude pobre vista como perigosa nos espaços da cidade. Em determinadas situações, os espaços públicos são ocupados pelo capital via comércio e shoppings destinados às classes mais abastadas, ficando os próprios moradores excluídos dentro de seu território (CAPUCHINHO; ROSA, 2013).

Além disso, o uso que o jovem faz do espaço, adequando-o às suas necessidades, é visto como um movimento de rebeldia por aqueles socialmente incluídos. Sobre a questão, Pais (2005) atenta que o movimento que advém dos marginalizados, dos excluídos, que não é um consenso social estabelecido, é, em verdade, a busca pela democratização do espaço – espaço dominado por uma territorialidade hierárquica, onde as relações de poder estabelecem seu uso social. Portanto, se o jovem não busca ressignificar o território de acordo com seus anseios, por ausência de poder, ele estará à margem da convivência nos espaços sociais.

Na sociedade brasileira, um exemplo pertinente do uso que a juventude faz dos espaços sociais foram os chamados “rolezinhos”, em 2014: “[...] adolescentes das periferias urbanas que se reúnem em grande número para passear nos *shopping centers* de suas cidades” (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2014, p. 1). O conflito social dali advindo se deu por se tratar de um espaço social onde o jovem pobre é privado de usufruir.

Tais eventos ganharam grande notoriedade na mídia e foram amplamente debatidos nas redes sociais, evidenciando o aspecto segregacionista na sociedade brasileira. Assim, por um lado, grupos defendiam a permanência e o direito do jovem de qualquer classe ao convívio social e, por outro lado, grupos tratavam a questão de forma criminal, envolvendo a polícia e a justiça para impedir que o movimento novamente ocorresse. Neste último vale destacar a presença da grande mídia e dos setores mais conservadores da sociedade (DOCUMENTO IMAGINA: ROLEZINHOS, 2014).

Nesses eventos foi possível observar a “resistência simplesmente pelo fato de que esses jovens negam o papel da pobreza e confundem as fronteiras de classe, ou ao menos, fazem com que essas tenham que ser reinventadas muito rapidamente” (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2014, p. 6), uma vez que o apelo ao consumo é uma marca dos jovens que frequentam o “rolezinho”. Aqui, a exibição exagerada de marcas e bens de consumo, configurando o comportamento difundido como “ostentação”, é condição essencial para sentir-se parte do grupo.

Tem-se no comportamento em questão uma tentativa dos jovens não somente ocuparem um espaço social, mas sentirem-se parte dele, com uma ideia equivocada de que a proximidade espacial define uma proximidade social. Para as camadas sociais privilegiadas, “nada é mais intolerável que a proximidade física ‘vivenciada como promiscuidade’ de pessoas socialmente distantes” (BOURDIEU, 2007a, p. 165).

De fato, a questão que se apresenta está para além das posses materiais, pois “pode-se ocupar fisicamente um habitat sem habitá-lo propriamente falando se não se dispõem dos meios tacitamente exigidos, a começar por um certo hábito” (BOURDIEU, 2007a, p. 165). O que significa dizer que para os ricos, para os quais social e economicamente os *shoppings centers* foram criados, a juventude pobre não é bem-vinda, por mais que tenham certo poder de compra, ainda que seja parcelado. O jovem pobre não possui o comportamento adequado para conviver socialmente nos espaços dominados pelas camadas sociais mais abastadas; ou seja, tem-se um processo de discriminação econômica e social.

Para Marcassa e Conde (2017), o controle político e ideológico que se faz da juventude pobre não se dá isoladamente, uma vez que ela precisa ser encarada como sujeito na luta e conquista por seus direitos. Nas palavras daquelas autoras, “trata-se de perceber não apenas múltiplas determinações que atuam sobre as formas de ser e viver da juventude pobre brasileira, mas também seus movimentos de resistência e luta a essas determinações e condicionamentos” (MARCASSA; CONDE, 2017, p. 1299). Ou seja, a conceituação da juventude pobre passa pela

observância de suas especificidades, mas também de sua localização em um contexto global de sociedade.

Sobre a construção histórica da juventude pobre vista como uma ameaça social, Franco *et al.* (2014) ressaltam que o movimento higienista do século XIX buscava via filantropia e tutela desqualificar a família pobre e operária, com o objetivo de transferir ao poder público a missão de “resgatar” esses jovens.

Para Bourdieu (2007b), a condição social das famílias influencia o futuro dos jovens, uma vez que aqueles de famílias mais pobres não têm as mesmas condições de continuidade do estudo, dada as condições objetivas de sua família.

[...] é porque o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas, que os operário – embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior – regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria (BOURDIEU, 2007b, p. 48).

Com a “impossibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2007b, p. 47), as famílias pobres acabam percebendo que o sonho idealizado pela sociedade e por elas mesmas em relação ao futuro de seus filhos dificilmente será atingido, observadas as dificuldades de acesso ao estudo, ao trabalho e à renda.

A juventude pobre, ao se deparar com a realidade social, percebe que a crença na educação como forma de ascensão social pode ser uma falácia, dadas as condições precárias de acesso à educação e ao emprego. Sobre a questão, Frigotto (2009b, p. 26) observa que o projeto societário da educação de então “torna os jovens cada vez mais céticos em relação à promessa integradora da escola”, uma vez que os anseios juvenis na busca por melhoria na sua qualidade de vida, em consonância com o que é difundido diariamente pela mídia, não encontra ressonância em sua vivência prática, ao passo que o jovem se percebe cada dia mais distanciado do sonho de romper a lógica excludente do capital fazendo uso da educação.

Ao mesmo tempo, a frustração em relação aos anseios e às expectativas depositadas na escola faz parte da dimensão reprodutivista da educação sob o capital. Sobre a questão, Bourdieu (2007b) assevera que o sistema de ensino, ao invés de libertador, trabalha para manter a ordem social vigente.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para

perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (BOURDIEU, 2007b, p. 58).

Destarte, a escola acaba, por meio do *modus operandi* do currículo e das metodologias de ensino vigentes, privilegiando os estudantes ricos, que trazem de casa um capital cultural³ adequado às exigências do ensino, em detrimento dos estudantes pobres, que na busca por alcançar sucesso escolar, acabam percebendo que a escola não está preparada para superar as desigualdades de acesso à cultura e ao ensino.

Em consonância com a percepção de que a escola, seja ela pública ou privada, desempenha o papel de aparelho ideológico de Estado, Althusser (1987, p. 21-22) assim enfatiza o papel reprodutivista desta instituição na sociedade capitalista:

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante.

Na sociedade capitalista, a escola cumpre o papel de perpetuar a hegemonia dominante, apontando aos estudantes o lugar que deve ocupar na divisão social do trabalho, com base no ensino de costumes, valores, cultura e comportamentos esperados para o agrupamento ao qual pertence cada indivíduo.

A ideologia hegemônica encontra nas instituições supramencionadas o respaldo necessário para incrustar socialmente suas ideias, seus valores e o modo como se consolida. Althusser (1987), nesse sentido, afirma que não apenas a escola, mas, a Igreja, o exército e a família também laboram como aparelhos ideológicos do Estado, que permitem o funcionamento de uma sociedade moldada pela lógica de produção capitalista, ratificando a dominação de uma classe social sobre a outra.

O contexto social da periferia, aliado às privações materiais vivenciadas no ambiente familiar, culmina na necessidade de os jovens pobres buscarem ocupações no mundo do

³ Para Bourdieu (2007c), o capital cultural é um bem simbólico. É aquele que se adquire desde o seu nascimento, principalmente, com a família, mas também através do meio ambiente. É um ter que se converte em ser por fazer parte do indivíduo em sua constituição e, por isso, impossível de se separar. Por essas características, diferente do capital econômico, este não pode ser terceirizado, dado como uma moeda de troca, pois faz parte do indivíduo. Na sua composição, o capital cultural possui três estados, quais sejam: 1) Incorporado – pessoal e inerente ao indivíduo na sua composição corporal; 2) Objetivado – intimamente ligado ao incorporado, mas transmissível na sua propriedade jurídica, não necessariamente na sua apropriação específica; e, 3) Institucionalizado – que tem o seu valor cultural e simbólico socialmente reconhecido, sendo passível de ser mensurado ou trocado economicamente.

trabalho, na tentativa de alcançar os meios materiais para sua subsistência. No entanto, Cassab e Reis (2009) reiteram que a busca em questão, por vezes, se revela improdutiva, com base nas condições precarizadas e na origem territorial e social da juventude empobrecida.

O jovem pobre, quando logra o mundo do trabalho, o faz em funções com baixa remuneração, uma vez que não teve acesso a um sistema de ensino que o profissionalizasse adequada e qualitativamente. E os poucos que acessam as universidades o fazem, em grande parte, em cursos com baixo prestígio social.

Ora, quando os filhos das classes populares não estavam no sistema, o sistema não era o mesmo. Há a desvalorização pelo simples efeito da inflação e, ao mesmo tempo, também pelo fato de se modificar a "qualidade social" dos detentores dos títulos. Os efeitos da inflação escolar são mais complicados do que se costuma dizer: devido ao fato de que os títulos sempre valem o que valem seus detentores, um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas sem "valor social" (BOURDIEU, 2003, p. 156-157).

A desvalorização social das profissões se dá em virtude da democratização do acesso às pessoas pobres, vistas pela sua ausência de prestígio social. A sociedade do capital possui em seu interior mecanismos que permitem aos jovens pobres o ingresso em determinadas profissões, ao mesmo tempo em que delas são retirados os *status* de prestígio social, aliada à consequente baixa remuneração.

Tais mecanismos passam, necessariamente, pela escola. No entanto, Frigotto (2009b) destaca que os problemas enfrentados pela juventude pobre estão para além da alçada escolar. A problemática de uma escola incapaz de atender às aspirações juvenis é um debate que transcende a ótica da escola, sendo impossível de ser solucionada sem a mesma. Portanto, entender a história da Educação e sua função na sociedade brasileira também se configuram como um ponto de partida na busca por um modelo educacional, que trabalhe no sentido de romper com a lógica dual que reproduz e perpetua a desigualdade social.

1.3 Ensino Médio: história, concepções atuais e (contra) reformas

Ao longo dos séculos, observou-se um movimento que fez uso da educação para atender aos interesses econômicos. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), trata-se de um projeto de sociedade que tem como objetivo conservar as estruturas de dominação das classes economicamente privilegiadas sobre as classes pobres.

Nesse ínterim, a escola se organiza a partir da sua proposta educativa para atender à sociedade com base nas prerrogativas do contexto em questão, reforçando a seleção e as condições de desigualdade social. Portanto, historicamente, o ensino médio vem se concretizando em direção à perpetuação da ordem vigente em uma sociedade marcadamente classista e excludente.

Quando do trato do ensino médio, o panorama adquire características mais evidentes por ser um campo em disputa. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a dívida com os jovens brasileiros na referida etapa de ensino se consolida de forma mais evidente, observados os índices de evasão e precarização.

Como marco, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996), traz o ensino médio como parte da educação básica sendo ofertada de forma universal e gratuita. Em contrapartida, Moura (2010) destaca que tal ditame, apesar do surgimento em um momento histórico de problematização da dualidade do ensino, reforçava a perspectiva em questão, consolidando a separação entre ensino médio e educação profissional. Para aquele autor, tem-se aí um texto minimalista e ambíguo, que reforça o papel social da educação como perpetuadora da ordem hegemônica vigente, pois, o ensino dual no âmbito da educação para o trabalho e da educação para continuidade dos estudos se distancia cada vez mais da proposta de um ensino integrado que incorpora ambas as dimensões e aponta para a função emancipadora da escola.

O ensino médio, como educação básica integral e eixo central, deve promover a articulação entre a ciência/conhecimento, a cultura e o trabalho. Assim, conforme Frigotto (2004), a referida etapa de ensino não pode ter prioritariamente uma vinculação imediata e pragmática, seja com o “mercado de trabalho”, seja com o “treinamento” para o vestibular. Tal visão recupera o sentido do ensino médio, pois indica uma proposta de formação aos jovens que “lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico” (FRIGOTTO, 2004, p. 58).

No entanto, ao analisar o caminho percorrido pelo sistema educacional brasileiro, percebe-se um distanciamento da referida proposta de formação integral dos jovens. Nesse sentido, desde fins do século passado foi possível observar um “processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais” (FRIGOTTO, 2017, p. 28); ou seja, um desmonte educacional em detrimento da formação dos filhos da classe trabalhadora que se perpetua ao longo da história.

Com a LDB (BRASIL, 1996) e a reforma do ensino médio instituída pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), muitos foram os avanços no sentido de integrar

o ensino médio e a educação profissional e tecnológica. Moura (2007) salienta que este último ditame foi fundamental para apontar a direção de uma possível integração entre esses dois níveis de ensino.

A perspectiva de integração é um caminho possível para uma formação omnilateral para os indivíduos, independente de sua origem socioeconômica. Nesse ínterim, Ramos (2009) defende um currículo com base no trabalho, na ciência e na cultura – o trabalho tomado como princípio educativo em seu sentido teleológico de atividade consciente do homem na transformação e relação com a natureza e seus pares; ou seja, no entendimento de que o homem se constitui como tal na medida em que trabalha. Tal currículo integrado também ampliaria a formação cultural e os saberes relacionados aos fundamentos e às técnicas da produção científica.

No entanto, a educação segue arraigada aos ditames da economia. Para Frigotto (2009), o processo educativo atual se articula na contramão da classe trabalhadora e busca atender aos interesses hegemônicos que fazem uso da manipulação midiática da massa – vítima de uma formação deficitária. O que o pensamento burguês denomina “apagão educacional” (FRIGOTTO, 2009, p. 187), quando se trata de qualificação da mão de obra operária, dá pistas da sua total ausência no reconhecimento das suas responsabilidades, pois, o aumento dos níveis de escolaridade para toda a população não é uma das bandeiras levantadas por eles.

Por outro lado, tem-se uma tendência de desqualificação da mão de obra da classe trabalhadora. É o que Antunes (2002, p. 61) defende ao asseverar que “ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolve-se também intensamente um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores”, principalmente, a mão de obra mais periférica, subcontratada e sem estabilidade.

De fato, a qualificação em si não é garantia de acesso ao mundo do trabalho, bem como a desqualificação funciona como o outro lado da balança de um sistema que busca fragmentar a classe trabalhadora. Culmina-se aí uma relação contraditória que, observadas as peculiaridades do modo de produção capitalista, tem na exploração da classe-que-vive-do-trabalho uma de suas facetas (ANTUNES, 2002).

Tal pensamento assim encontra ressonância em Freire (2004, p. 102):

O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua *formação* que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura *sombra* (grifo do autor).

A assertiva daquele autor converge com o pensamento de Motta e Frigotto (2017), pois, a mão de obra que se pretende formar no Brasil não é a altamente qualificada, mas sim, simplista e pragmática. Os empresários têm interesse tão somente na formação de uma mão de obra minimamente especializada, uma vez que a economia brasileira é basicamente sustentada pelo setor terciário precarizado e pelo setor secundário de baixo valor tecnológico envolvido.

O tipo de formação em questão contribui para consolidar uma relação hierarquizada desde a escola. Sobre a questão, Freire (2004, p. 116) percebe que “a desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” – relação que muito interessa a um modelo produtivo que subjuga o trabalhador e quer explorar exclusivamente sua força de trabalho, seja ela física ou intelectual.

Portanto, a reforma do ensino médio em curso, instituída via Medida Provisória – MP n. 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), e sancionada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), não apresenta nenhuma ótica inovadora ao cenário educacional brasileiro, tampouco trata o trabalho como princípio educativo, uma vez que se coloca a serviço do capital e da manutenção da estrutura classista da sociedade, na medida em que perpetua a dualidade educacional educação geral – educação profissional.

Entre os muitos retrocessos apontados pela reforma supramencionada tem-se o que Motta e Frigotto (2017) definem como a retomada da não equivalência entre a educação profissional e o ensino médio, que dificulta o acesso dos filhos da classe trabalhadora à universidade, uma vez que estes enxergam na profissionalização uma alternativa para o ingresso precoce no mundo do trabalho como recurso para diminuir as vicissitudes de sua condição social desfavorecida.

Outro ponto é que a nova estrutura contará com cursos profissionalizantes a serem ofertados pela própria escola, que sendo de periferia, não tem estrutura física e recursos para a realização de tal oferta de forma adequada. Portanto, a escolha será uma imposição dada pelas condições em que se encontra a escola. Daí se tem a denúncia efetivada por Motta e Frigotto (2017, p. 361), que observaram pelo Portal da Transparência que a “quase totalidade dos recursos públicos voltados para o ‘Ensino Técnico e ao emprego’ [...] ter sido destinada ao setor privado”. Ou seja, mostra-se claramente o interesse de entidades que representam o interesse econômico em apoiar uma reforma nos moldes em que é proposta.

A precarização da educação pública e os incentivos dados à iniciativa privada por parte do governo se revelam como uma prática institucionalizada que trabalha pela alienação das massas. Em Oliveira (2003) constata-se que a formação precarizada do trabalhador, aliada às constantes crises do capital, formam um exército de reserva crescente, onde os trabalhadores,

carentes de formação crítica, se submetem diariamente a condições de trabalho escassas e desumanas.

Nesse sentido, Antunes (2009b, p. 235) propõe se pensar na “nova morfologia do trabalho”, que consiste em levar em consideração os arranjos de trabalho aos quais a classe trabalhadora está submetida nos dias atuais.

O século XXI apresenta, portanto, um cenário profundamente contraditório e agudamente crítico: se o trabalho ainda é central para a criação do valor – reiterando seu sentido de *perenidade* –, estampa, em patamares assustadores, seu traço de *superfluidade*, da qual são exemplos os precarizados, flexibilizados, temporários, além do enorme exército de desempregados(as) que se esparramam pelo mundo (ANTUNES, 2009b, p. 238, grifos do autor).

Para a juventude, a condição do mundo do trabalho é ainda mais perversa, uma vez que esse contingente populacional acaba engrossando o exército de reserva (os desempregados) antes mesmo de lograrem um posto de trabalho. Assim, é frequente observar a juventude sendo encaminhada para o desempenho de funções precarizadas, em uma lógica regida pela sociedade do desemprego estrutural (ANTUNES, 2009b).

É sabido que a mesma lógica que conduz a uma flexibilização das relações de trabalho está a serviço do capital, ou seja, dos empregadores em detrimento dos direitos dos trabalhadores, que encontram formas de exploração da sua mão de obra cada vez mais acentuadas, com baixa remuneração e alta carga de trabalho.

Tal perspectiva conduz ao que Abílio (2017, n. p.) denomina como uberização do trabalho, ou seja, “um novo estágio da exploração do trabalho, que traz mudanças qualitativas ao estatuto do trabalhador, à configuração das empresas, assim como às formas de controle, gerenciamento e expropriação do trabalho” – perspectiva de trabalho que, ante às crescentes filas de desempregados, convence os jovens trabalhadores, que estão adentrando ao mundo do trabalho, a aderirem a uma lógica de exploração que se esconde atrás de nomenclaturas como, por exemplo, empreendedorismo, micro empresariado e parceria, onde o trabalhador se dedica cada vez mais ao trabalho em troca de remunerações reais cada vez menores e, ainda, sem os direitos trabalhistas devidos.

A atual reforma do ensino médio corrobora com a demanda de mercado em questão, uma vez que preconiza uma formação aligeirada, prática e flexível. Não se tem interesse em uma formação unitária, tampouco compromisso com a transformação social. Conforme já apontava Gramsci (1982, p. 133), “os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre

a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade”.

Em realidade, tem-se uma evidente influência dos ideários mercadológicos na constituição do currículo para as classes trabalhadoras. Claramente, as classes subalternas são direcionadas à profissionalização aligeirada, enquanto as classes dominantes permanecem com interesses inalterados na busca por vagas em universidades públicas através de uma formação ampla.

Segundo Mészáros (2005), a verdadeira revolução – e não reforma – do ensino carece de um anterior compromisso com a transformação do quadro social. Destarte, enquanto na sociedade imperar a lógica do mercado e o interesse do capital, continuar-se-á à mercê dessas reformas ou deformas que trocam o telhado e o reboco, porém, não mudam a estrutura de base.

É importante destacar que o projeto educacional e societário que se distancia dos anseios da classe trabalhadora somente é possível ser contraposto através do dissenso. Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 15) orienta que a ação política cria a possibilidade de “reinvenção”; ou seja, observadas as circunstâncias, à classe trabalhadora resta soerguer-se via movimentos sociais, com o intuito de pautar essa realidade amarga que se lhes apresenta. Para tanto, o caminho aponta na direção da busca por superar tal condição através (principalmente) da construção política da consciência de classe.

Dado o panorama do ensino médio no Brasil, tem-se delineado sua conjuntura social com base em sua constituição histórica e nas implicações para a formação da juventude que dele participa na contemporaneidade.

1.4 Pobreza, território precarizado e intencionalidade educativa

A conceituação do termo “pobreza” é aqui um aspecto central, uma vez que é tomada como uma definição relativa do ponto de vista social. Para Moura (2007), por exemplo, em um mesmo país, é possível observar várias formas de se vivenciar a pobreza, que não é a mesma para um indivíduo que mora no campo e para um indivíduo que mora na cidade. Tal fato se deve na condição de que os bens públicos ofertados nas diferentes localidades influenciam a forma como a pobreza é vivenciada.

Por outro lado, conceituar pobreza é uma tarefa árdua que exige uma apreciação para além das questões sociais postas. Sobre a questão, Pereira (2006) defende que não se tem um consenso na definição acerca da pobreza, não obstante ser uma categoria presente na sociedade desde seus primórdios.

Apesar de ser uma questão socialmente evidente desde a Revolução Industrial, para aquela autora, o advento do capitalismo não pode ser considerado sua causa, pois, ela o antecede. Em contrapartida, o capitalismo é responsável por sua intensificação e estruturação nas relações sociais, principalmente, a partir do momento onde questões ideológicas como, por exemplo, o neoliberalismo e outras, começam a trabalhar para a naturalização e reprodução da pobreza.

De forma sucinta, Pereira (2006, p. 242) indica que:

[...] a situação de pobreza pode ser originada ou pela escassez de recursos, ou pela má distribuição dos recursos existentes. Estes recursos não se limitam apenas à renda, mas englobam, igualmente, a oferta de bens e serviços públicos como saúde, educação, habitação, previdência, saneamento, alimentação, entre outros.

Para compreender a pobreza, é preciso levar em conta outros fatores associados. As políticas sociais costumam partir dos indicadores das linhas de miséria e pobreza cunhadas por economistas para definir suas ações. A despeito de suas limitações, tais demarcações são consideradas as mais eficazes, uma vez que partem de uma fórmula matemática que considera a quantidade de calorias consumidas diariamente (PEREIRA, 2006).

No entanto, para Marx (2004, p. 139), o trabalhador não dispõe dos meios mínimos necessários para garantir sua sobrevivência, pois:

O homem se torna cada vez mais pobre enquanto homem, carece cada vez mais de dinheiro para se apoderar do ser hostil, e o poder de seu dinheiro cai precisamente na relação inversa da massa de produção, ou seja, cresce sua penúria à medida que aumenta o poder do dinheiro.

É sabido que o poder de compra do trabalhador não acompanha a alta do custo de vida, na medida em que as cidades se desenvolvem e produzem riqueza. O trabalhador sequer tem poder aquisitivo para adquirir os produtos que são frutos de seu trabalho. De modo que o seu trabalho adquire uma natureza que lhe é tão estranha, que existe, independente de sua vontade, um processo definido por Marx (2004, p. 81) como “exteriorização”. Em outras palavras, trata-se da alienação no sentido em que o trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho.

A pobreza do trabalhador ascende na mesma proporção em que cresce a exploração do capital sobre o seu trabalho, pois, “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (MARX, 2004, p. 80). Ou seja, o

trabalhador passa a ser um objeto, dado que a única mercadoria que possui para vender é sua mão de obra, destituída de valor diante das demandas do capital.

Nas cidades, os contingentes empobrecidos encontram cada vez mais dificuldades para sobreviver pela falta de acesso a serviços básicos. Em seus estudos, Cassab (2001, p. 106), por exemplo, destaca que na vivência cotidiana dos pobres “não se percebe a presença da esfera pública como poder que os apoia em sua sobrevivência e lhes fornece um horizonte de participação social”. É possível concluir, portanto, que os jovens pobres também sofrem com a ausência do Estado na garantia de acesso a direitos e serviços sociais básicos.

Estrategicamente, as cidades periféricas são espacialmente organizadas de modo a dificultar o acesso das classes dominadas. Sobre a questão, Bourdieu (2007a, p. 163) aponta que “o poder que o capital, sob suas diferentes formas, dá sobre o espaço é, também, ao mesmo tempo, um poder sobre o tempo”, uma vez que os meios de transporte públicos dispostos pela cidade são precários e dificultam o deslocamento dos indivíduos. De tal sorte que a locomoção consome e afasta uma classe da outra, tanto da perspectiva simbólica quanto temporal e espacial.

De fato, habitar a cidade não significa necessariamente desfrutar do espaço urbano em sua totalidade. Segundo Lefebvre (2001), o direito à cidade pressupõe o direito de, estando nela, ser cidadão, ou seja, usufruir do urbanismo e das benesses conquistadas pelos homens ao longo da história – vivência que dá significado à ação humana ao dirigir seus esforços para concretizar um modo democrático de organização social e espacial.

A discussão sobre a relação território-pobreza encontra ressonância em Santos (2007, p. 59), quando este assevera que:

Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de uma certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente, ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem.

Aquele autor denuncia a precariedade dos serviços básicos, principalmente quando observados a partir das periferias, onde se tem maior concentração de indivíduos pobres. Tais áreas são estrategicamente deslocadas para abrigar, de modo insuficiente, um contingente populacional que não dispõe dos meios necessários para habitação, lazer e trabalho.

Santos (2007, p. 64) denuncia que os bairros periféricos são planejados como “espaço sem cidadãos”. Os bairros pobres são criados em uma lógica que reforça e aumenta a pobreza

dos seus habitantes, pois não dispõem de serviços públicos e, quando o fazem, é sob a cobrança de preços que destoam do poder aquisitivo de seus moradores.

A segregação espacial distancia a classe dominada (classe trabalhadora) do urbanismo e do acesso aos serviços ofertados pela cidade. Para Lefebvre (2001), cabe aos trabalhadores, enquanto classe, romper com essa segregação por meios políticos e reformas nas estruturas sociais da cidade. Aqui não se enseja uma mudança efetuada unicamente pela classe operária, mas sem ela, a mudança não se efetua, pois “quando a classe operária se cala, quando ela não age e quando não pode realizar aquilo que a teoria define como sendo sua ‘missão histórica’, é então que faltam o ‘sujeito’ e o ‘objeto’” (LEFEBVRE, 2001, p. 113). A integração sem a classe operária é esvaziada de sentido, ao mesmo tempo em que a desintegração segue arraigada nas estruturas sociais, sendo a transformação apenas uma utopia, longe de ser realizada.

Portanto, quando da reflexão sobre o território, historicamente tem-se um movimento de segregação das populações pobres. Sobre a questão, Marx (2013, p. 891-892) afirma que o processo de acumulação capitalista cria projetos urbanísticos que segrega a classe trabalhadora, ou seja:

Qualquer observador imparcial pode perceber que, quanto mais massiva a concentração dos meios de produção, tanto maior é a conseqüente aglomeração de trabalhadores no mesmo espaço; que, portanto, quanto mais rápida a acumulação capitalista, tanto mais miseráveis são para os trabalhadores as condições habitacionais. É evidente que as “melhorias” das cidades, que acompanham o progresso da riqueza e são realizadas mediante a demolição de bairros mal construídos, a construção de palácios para bancos, grandes casas comerciais etc., a ampliação de avenidas para o tráfego comercial e carruagens de luxo, a introdução de linhas de bondes urbanos etc., expulsam os pobres para refúgios cada vez piores e mais superlotados.

Nesse sentido, a construção massiva de centros comerciais e a ocupação exacerbada do território, ao contrário do que se possa esperar, tornam essas habitações cada vez mais caras e inacessíveis à classe trabalhadora, uma vez que quem domina sua organização é a especulação imobiliária (o capital). A lógica do lucro domina tal comercialização, afastando os pobres da fruição desses espaços sociais.

Até mesmo os espaços tidos como naturais, que sobrevivem tão somente em guetos nas cidades, viram mercadorias em uma lógica que busca comercializar o lazer nas suas diversas representações. Para Lefebvre (2001, p. 117), por exemplo, “os lazeres comercializados, industrializados, organizados institucionalmente, destroem essa ‘naturalidade’ da qual as pessoas se ocupam a fim de trafica-la e trafegar por ela”. Ou seja, o direito à natureza perde sua naturalidade quando utilizado como valor de troca tão somente para fugir da cidade urbanizada.

Assim, o acesso à educação pública de qualidade⁴ se revela como um caminho para transpor essas barreiras sociais e econômicas, sendo fundamental a presença do Estado para garantir o acesso e a permanência nas instituições de ensino.

Sobre a questão, Gramsci (1982, p. 121), ao defender a escola unitária como modelo educacional, assevera que:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

A concepção gramsciana de educação pública aponta para a realidade vivenciada por jovens pobres, uma vez que os modelos educacionais são destinados a cada grupo segundo sua classe social. Assim, “cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (GRAMSCI, 1982, p. 136). E na sociedade do capital, onde a escola é seu instrumento de reprodução, à classe operária é destinada uma educação instrumental, de formação deficitária, de caráter puramente técnico e prático.

Aqui, a crítica é direcionada à questão central da intencionalidade educativa, pois quando se trata da educação dos pobres, abre-se mão de uma formação geral, focada na formação integral do indivíduo, concentrando esforços em uma educação restrita à formação de mão de obra para atender aos interesses econômicos da indústria. Nesse sentido, Gramsci (1982, p. 136) defende a criação de uma escola que englobe a formação geral e específica para o jovem, “formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

As escolas de formação geral, com acesso à cultura e à formação propedêutica, sem vínculo direto com o trabalho assalariado, são destinadas aos filhos das classes abastadas. Já o projeto educacional voltado para o aprendizado de profissões específicas e restritas, objetivando a formação de mão de obra para atender aos interesses econômicos da indústria, é um modelo de educação historicamente destinado aos filhos das classes trabalhadoras, ou seja, aos jovens pobres (GRAMSCI, 1982).

⁴ O conceito de qualidade aqui tratado se distancia do pensamento neoliberal, que a toma como sinônimo de competitividade. Nesse sentido, Gadotti (2001, p. 35-36,) afirma que a ideia freiriana de qualidade “é todos (quantidade) terem acesso ao conhecimento e a relações sociais e humanas renovadas. Qualidade é *empenho ético, alegria de aprender*” (grifo do autor).

As políticas de profissionalização para a juventude pobre tendem a imputar a realização de cursos voltados à execução simples de tarefas, ou seja, profissões subalternas. Sobre a questão, Lima (2014) ressalta que há público para estes cursos, mas é preciso ouvir a juventude sobre as escolhas quanto à sua profissionalização como estratégia para aumentar o interesse juvenil por qualificação.

Marcassa e Conde (2017) criticam as bases legais da educação profissional que, através de documentos norteadores, orientam seus currículos para a formação de trabalhadores com perfil que atenda às necessidades do mercado, abrindo mão da formação plena dos jovens trabalhadores.

Na discussão que se refere ao currículo, Silva e Medeiros (2015) demonstram como o currículo do ensino médio historicamente vem se constituindo em um campo de disputa onde as forças do mercado têm interesses na formação de mão de obra assalariada.

Bernardim e Silva (2016) demonstram como o sistema escolar trabalha no sentido de diferenciar trabalhos manuais dos intelectuais, com a tendência de menosprezar os primeiros e valorizar os segundos, conforme uma lógica burguesa, ficando as classes menos abastadas às margens do sistema, ocupando cargos e atividades com baixo prestígio.

Seguindo essa lógica de mercado, os jovens de famílias pobres que ocupam subempregos acabam herdando tal herança com base em um sistema que engendra mecanismos sociais (lei de terceirização) e educacionais (baixa escolaridade das classes pobres) na perpetuação da pobreza estrutural.

Os sentidos que os jovens atribuem à educação profissional e tecnológica, segundo Bernardim e Silva (2016), além da formação para o trabalho, incluem a preparação para o ensino superior e a adequação ao comportamento esperado ao mundo do trabalho. Em geral, os jovens observam a referida etapa de ensino como único caminho possível, seja para aqueles que desejam ingressar na universidade, seja para os que enxergam um caráter de terminalidade no ensino médio, dada sua condição de estudante e trabalhador.

Aqui vale destacar o papel da escola ao romper com a lógica dual da sociedade, ao permitir aos jovens o acesso ao conhecimento e à compreensão das condições sociais e históricas onde estão inseridos (BERNARDIM; SILVA, 2016).

Bourdieu (1989) afirma que as relações de poder em âmbito social e suas implicações econômicas e políticas refletem no desenvolvimento das estruturas pedagógicas no seio da sociedade. Nesse ínterim, a educação escolar, da forma como está, subordinada ao capital, contribui para a conservação hegemônica das classes detentoras dos meios de produção, não desempenhando seu papel de formação integral dos sujeitos.

A escola possui um papel fundamental ao perpetuar ou romper com a ordem social vigente. Assim, cabe analisar o papel da escola, conforme apontado por Bourdieu (2007a, p. 485):

[...] as mais altas instituições escolares, e especialmente aquelas que elevam às posições de poder econômico e político, permanecem exclusivas como sempre foram. Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social.

Bourdieu (2007a) atenta para o papel da escola como mecanismo de dominação que exclui até mesmo aqueles que, em teoria, já acessam sua estrutura, pois, o simples direito à matrícula não garante sua permanência na escola. Logo, as classes dominadas se veem reservadas a uma educação precária que, em geral, não contribui para romper a lógica de dominação submetida.

A democratização do ensino que se dá por meio das legislações não atinge a vida prática e cotidiana das classes mais pobres. As famílias detentoras de capital econômico e social conferem a seus filhos toda uma rede de apoio, conselhos e investimentos, que fazem com que as crianças cheguem à escola com um capital cultural elevado em relação aos filhos das classes populares (BOURDIEU, 2007a).

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007b, p. 41-42).

O capital cultural é adquirido pelo *habitus*⁵ de modo objetivado, quando vinculado à educação formal. Assim, os estudantes das famílias que detêm o capital cultural, ao adentrarem na escola, já estão à frente daqueles que não possuem tal estrutura familiar, configurando a desigualdade entre os filhos das classes trabalhadoras e os filhos de famílias ricas.

⁵ Bourdieu (2003) trata o *habitus* como uma herança coletiva, produzida historicamente, que pode ser individual ou coletivamente constituído, e que se materializa na forma como o indivíduo se porta, nos seus gostos, nas suas escolhas. Assim, “o *habitus* é um capital, mas que, sendo incorporado, se apresenta sob as aparências exteriores do inato” (BOURDIEU, 2003, p. 140).

No desempenho de sua função, se a escola trata “todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007b, p. 53).

Gramsci (1982, p. 139), apesar de não fazer uso da mesma nomenclatura, defende ideias semelhantes quando afirma que criança advinda de famílias abastadas está mais preparada para as exigências que o ambiente escolar impõe, pois “quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares”. Ou seja, a criança que tem acesso ao capital cultural (“bagagem acumulada” (GRAMSCI, 1982, p. 132)), responde melhor aos imperativos escolares e, conseqüentemente, vivencia uma experiência escolar exitosa.

Nesse ponto, o professor seria fundamental para auxiliar os estudantes desprovidos de capital cultural. Por isso, aquele autor ressalta a centralidade do papel do professor na formação cultural dos estudantes. Assim, o professor medíocre trabalha tão somente pela instrução, ou seja, pelos aspectos conteudistas do currículo, prejudicando, conseqüentemente, àqueles estudantes carentes de uma formação mais culta e de acesso ao capital cultural que não encontram na família.

A relação de poder, onde a cultura de um sobrepõe à cultura do outro, se dá ideologicamente, ou seja, de modo velado. Trata-se da violência simbólica – uma forma de imposição pré-determinada socialmente e à qual os indivíduos estão submetidos. Para Bourdieu (1989, p. 11), “os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a função de imposição ou legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra”. De tal modo, a luta de classe se constitui de forma explícita ou simbólica. E em se tratando da dominação simbólica, as instituições sociais cumprem o papel de assegurar a perpetuação da ideologia dominante através da linguagem, das artes, das religiões etc. – dominação simbólica que se reverbera objetivamente na vivência das juventudes empobrecidas de forma, observadas suas condições sociais precarizadas.

Em suma, é comum o jovem pobre trocar a escola por um trabalho, para ajudar a subsidiar a sobrevivência da família. Sobre a questão, Pais (2016) faz uso dos termos “ganchos”, “tachos” e “biscates”, referindo-se aos tipos de trabalho precários aos quais este se submete, dada a ausência de formação adequada.

1.5 Educação e trabalho: perspectivas para a formação crítica

A relação fundante que estrutura a educação de uma sociedade é aquela estabelecida com o mundo do trabalho. Antunes (2009a), por exemplo, ao resgatar a concepção originária de trabalho, o coloca como protoforma da *práxis*⁶ social, ou seja, o homem/mulher se constitui como um ser social a partir das relações de trabalho. Aqui, é preciso pensar o trabalho para além da reprodução automática de atividades – condição imposta pelo mundo laboral.

Ao avançar na concepção para além da constituição do homem enquanto tal mediado pelo trabalho, em Frigotto (2009a) tem-se a necessidade histórico-social, ontológica e ético-política de se discutir a polissemia do trabalho. É uma tentativa de clarear os horizontes obscurecidos por discursos hegemônicos que caminham no sentido de naturalizar as relações de trabalho capitalistas e confundir o termo em questão com o termo “emprego”.

Segundo Marx (2004), a relação homem-natureza é mediada pelo trabalho. No entanto, nas relações capitalistas entre o homem e o trabalho há um duplo processo de estranhamento: o homem deixa de reconhecer a natureza no produto de seu trabalho, ao mesmo tempo em que não a percebe como um meio de sobrevivência.

Quanto mais, portanto, o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um meio de vida do seu trabalho; segundo, que o mundo exterior sensível cessa, cada vez mais, de ser meio de vida no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador (MARX, 2004, p. 81).

Tal processo se dá natural e progressivamente, servindo ao capital, uma vez que grande parte da classe trabalhadora não tem consciência de classe. Esse processo de alienação também se concretiza por meio da violência simbólica praticada nos sistemas de ensino à serviço da sociedade capitalista.

É preciso destacar que o trabalho, como atividade formativa, não é simplesmente a transformação de um objeto em alguma outra coisa – outro objeto –, mas sim, envolver-se em uma *práxis* onde o trabalhador também se transforma devido ao trabalho exercido.

No modo de produção capitalista tudo é transformado em mercadoria (reificação), inclusive, o trabalho humano, denominado força de trabalho, que também se configura em uma

⁶ O conceito de *práxis* aqui evidenciado é de Freire (2005, p. 42), a saber: “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

mercadoria, com o valor determinado pelo salário, que é a forma monetária (preço) pela qual os trabalhadores são pagos pela venda da força de trabalho.

Para Marx (2004, p. 23), “o salário é determinado mediante o confronto hostil entre capitalista e trabalhador”. No entanto, aquele autor salienta que o capitalista possui sempre a necessidade de vencer essa batalha, contando com mecanismos para atingir tal intento.

A concorrência entre os trabalhadores, por exemplo, diminui o valor da mão de obra da classe trabalhadora. Por outro lado, o aumento de salários vem acompanhado do aumento de intensidade de trabalho, acarretando, assim, uma diminuição do tempo de vida do trabalhador. E nessa guerra de forças, a classe trabalhadora está sempre em desvantagem, independente do desenvolvimento econômico nacional.

A economia nacional considera o trabalho abstratamente como uma coisa; o trabalho é uma mercadoria: se o preço é alto, a mercadoria é muito procurada; se é baixo, a mercadoria é muito oferecida; como mercadoria, o trabalho deve baixar cada vez mais de preço: o que força a isso é em parte a concorrência entre capitalistas e trabalhador, em parte a concorrência entre trabalhadores (MARX, 2004, p. 35-36).

Com isso, na sociedade do capital, o mesmo trabalhador fica alheio ao produto de seu trabalho, em uma lógica de estranhamento e fetichização. Ele, ao vender sua mão de obra como mercadoria, não controla o produto que produziu, sendo a mercadoria objeto de troca e mais valia do capitalista. Aqui, o trabalhador serve à mercadoria. No entanto, “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 326).

Saviani (2007) colabora com o debate ao afirmar que a existência humana é produzida pelos próprios homens. Logo, o fazer humano na relação com a natureza adquire uma dimensão teleológica, onde o homem planeja e projeta o trabalho segundo suas necessidades, em virtude de sua racionalidade, que é o que o distingue dos animais e faz com que seu trabalho seja intencional e direcionado para sua sobrevivência.

No que concerne ao fazer teleológico do homem, tem-se a ação intencional do trabalho humano, que age sobre a natureza. Antunes (2009a, p. 166), por exemplo, ao tratar o trabalho como “momento efetivo de colocação de finalidades humanas”, resgata o fazer teleológico e casual intrínseco à criatura humana como forma de pensar, planejar e executar, que vai transformando o ser humano em um ser social. É nessa perspectiva que ele transita na constituição do ser humano através da genericidade-em-si, ou seja, como o ser humano se constitui ontologicamente, e na genericidade-para-si, isto é, como o ser humano se constitui na relação com o outro.

Sob o ponto de vista de uma educação para a criticidade, sendo o homem e a mulher produtos do trabalho, entende-se que estes não nascem homem e mulher. Assim, segundo Freire (2004), eles se tornam homem e mulher. Para tanto, necessitam aprender a fazê-lo, pois, o homem e a mulher não nascem sabendo ser homem e mulher; tanto ele como ela necessita aprender a produzir-se a si mesmo, a produzirem suas próprias existências. Logo, a produção do homem e da mulher é, ao mesmo tempo, um processo educativo, ao passo que a origem da educação coincide, então, com a origem do homem *de per si*.

A partir daí, compreende-se que o homem e a mulher são seres históricos, que interagem e escrevem sua história na interação com o outro. Tal perspectiva leva ao entendimento do homem e da mulher inseridos na cultura por eles constituída.

A educação se define por uma forma particular de trabalho: trabalho não material – o quer não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza (FREITAS, 1995). Do contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o ponto de apoio da especificidade da educação como trabalho não material – a educação é trabalho não material no seio da prática social.

Assim, toma-se a ideia de educação como transformação social e, com isso, o aluno não é simplesmente um passivo depositário de conteúdo, mas, sobretudo, sujeito construtor da sua própria história e consciente do papel que desempenha nas relações com o outro. Sobre a questão, Freire (2005) afirma que a sociedade concebe a educação segundo seus anseios, de modo que os valores ali imbricados são reflexos do modelo social vigente.

Para aquele autor, o homem e a mulher, no contexto educativo, devem ser capazes de se expressarem como forma de se libertar das elites opressoras – ponto fundante para perceber-se e perceber o outro. A opressão funciona nessa lógica: “[...] para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (FREIRE, 2005, p. 143).

Uma ação transformadora que aponta nesse sentido tem na ação dialógica o caminho para construir a criticidade. Tal processo pressupõe o respeito à leitura de mundo dos educandos, pois essa “é a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2004, p. 122-123, grifo do autor).

Tem-se aí uma leitura de mundo a partir da leitura de si próprio, no sentido da transformação, que conduz a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. De modo que, nesse processo de mudança, a liderança dos trabalhadores não pode se expressar isoladamente, mas com o povo, para ganhar legitimidade e ressonância na mente dos oprimidos,

na tentativa de fugir da manipulação e caminhar para um “aprendizado verdadeiro” (FREIRE, 2005, p. 205).

Daí a necessidade de conclamar as lideranças para um “diálogo corajoso com as massas” (FREIRE, 2005, p. 145), pois uma revolução autêntica somente se dá com descortinar da realidade objetiva, apontando para a classe trabalhadora o lugar de opressão que ocupa na sociedade do capital.

A liderança comprometida com a transformação precisa estar aberta ao diálogo, não somente com os líderes, mas com o povo, sem se entregar ao pensamento hegemônico. Por isso, tem-se a necessidade do estabelecimento dessa dialogicidade como uma prática cotidiana, convocando o povo ao debate constante, ao pensar certo, sem adiar a tarefa para quando atingir o poder.

Pensar certo, na concepção freiriana, é um pensar revolucionário, que visa à libertação das massas, a sua conscientização sobre a realidade concreta e de classe, porque concentra o pensar sobre a própria prática e o pensar sobre o próprio pensar; implica o rever, o repensar o pensado e o feito (SILVA, 2015, p. 125).

O pensar certo, para Silva (2015), é condição para que o homem deixe de ser objeto passivo de uma realidade dada e se liberte, enquanto sujeito, sendo capaz de não somente reagir, mas interferir no meio social. Tal movimento de reflexão-ação, de práxis, confere intencionalidade ao exercício do pensar e, conseqüentemente, do agir.

Esse é um movimento necessário para romper com a ingenuidade das massas. Nesse sentido, Freire (2005) entende por consciência ingênua aquela que, de modo simplificado, interpreta os problemas, tendo como base a comparação entre o presente e o passado, sempre entendendo que o passado era melhor (visão nostálgica) e buscando as explicações da realidade em mitos e dogmas. Portanto, a consciência ingênua se traduz em uma consciência que não admite a prática do diálogo, o confronto e o contraditório. Já a consciência crítica é percebida como uma leitura apurada dos meandres das relações, possibilitando uma percepção para além da realidade ofertada (FREIRE, 2004; 2005).

Em tempo, Freire (2005, p. 95) enfatiza que “para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens”. Ou seja, em uma relação que segue em sentido diametralmente oposto, o pensar ingênuo, mágico, está ligado ao senso comum e à preservação do *status quo*, enquanto o crítico se compraz na problematização que pressupõe alguma mudança nas estruturas sociais.

O pensamento crítico se ocupa de um movimento dialético entre o homem e o mundo, sem dicotomias e sem inércia, pois pressupõe em sua acepção a ideia de movimento. Sobre a questão, Freire (2005, p. 148-149) assevera:

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação.

A consciência crítica pressupõe que a ação e a transformação de uma determinada realidade somente se dão por meio da ação de todos. Tal condição é conquistada pela educação libertadora. Portanto, a educação não é capaz de efetuar uma transformação social de forma independente, uma vez que necessita que as pessoas estejam consciente e criticamente empenhadas nessa mudança (FREIRE, 2005).

Quanto mais o homem for capaz de refletir sobre sua realidade, maior condição terá de agir sobre ela, comprometendo-se, assim, em mudá-la, pelo fato de se sentir inserido, partícipe, produtivo nela. Assim, o trabalho educativo será a expressão da consciência crítica, quando os homens que o fazem manifestam a capacidade de diálogo orientada para a práxis. Nesse sentido, Freire (2004) expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem.

Nesse ponto, a escola que serve aos interesses do pensamento hegemônico prioriza uma formação que assegure a permanência da “ingenuidade dos educandos” (FREIRE, 2005, p. 76) – tipo de ensino que, comprometido tão somente com a acomodação, em nada tem de revolucionário e cumpre sua função de convencer as massas a permanecerem na inatividade, conformados com a realidade vigente.

Uma proposta que, portanto, tenha como perspectiva a retomada da ontologia, em que se pergunte de que modo o homem/mulher se faz homem/mulher, fundamentalmente trata de uma educação que se define pela necessidade do homem/mulher se autoconhecer. Kuenzer (1997), por exemplo, defende uma proposta de ensino que aponte para os interesses da classe trabalhadora, onde o trabalho seja tomado como princípio educativo.

Aqui, o ensino torna-se, sob o ponto de vista da estrutura, único; sob o ponto de vista do conteúdo, politécnico; sob o ponto de vista do método, teórico-prático (ou seja, dialético); sob o ponto de vista da gestão, democrático; e, sob o ponto de vista das condições físicas, moderno e atualizado (KUENZER, 1997).

O estudo de Kuenzer (1997) compreende que cabe à educação a tarefa de formar os intelectuais. Contudo, Gramsci (1982, p. 5) salienta a necessidade das classes operárias terem acesso a uma educação que permita a formação de seus próprios intelectuais orgânicos, “embora outros grupos sociais extraíam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa”.

Porém, a questão central aqui retratada tem ligações ideológicas profundas. Porquanto, para as classes trabalhadoras avançarem em suas conquistas, faz-se importante pautar uma discussão teórica que indique o caminho prático a ser seguido.

Nessa conjuntura é importante perceber os impasses e as possibilidades inscritos na escolarização da juventude pobre, bem como registrar a percepção que os sujeitos envolvidos (estudantes e professores) nutrem sobre a instituição escolar, considerando as condições precárias de sobrevivência dos jovens moradores da periferia. Assim, questionar sobre a forma e a natureza dos processos aos quais estes atores estão submetidos mostra-se uma ação fundamental da presente pesquisa.

De fato, o presente estudo se justifica pela necessidade de compreender os aspectos limitadores envolvidos na formação crítica da juventude pobre. Cassab (2001), por exemplo, orienta que os estudantes pertencentes às condições sociais excludentes participam de processos de escolarização precarizados, que lhes impossibilitam compreender as condições sociais excludentes da comunidade onde estão inseridos.

Por isso que o ideário formativo dos intelectuais orgânicos comprometidos com as causas das classes trabalhadoras é aquele que aponta no sentido de orientar revoluções dentro do espaço precarizado onde estão inseridos. Um itinerário educativo que lhes possibilitam compreender as condições sociais excludentes da comunidade onde estão inseridos.

Portanto, ao se pensar na formação crítica dos jovens, a presente pesquisa acena para a proposição de uma educação transformadora, democrática, onde todos são chamados a participar. Uma educação calcada no homem e na mulher livres, racionais, críticos, capazes de promover transformações nas estruturas histórico-culturais da sociedade.

Em suma, educar em uma perspectiva crítica é colocar na pauta da formação a elaboração de estratégias teórico metodológicas que apontam para a construção de uma consciência de classe, que permita aos jovens perceberem o papel social que desempenham.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui delineada surgiu como um desmembramento dos estudos iniciados na minha graduação em Pedagogia, pela Universidade de Brasília – UnB, onde caminhei por um viés de pesquisa na área da Sociologia da Educação, resultando em um trabalho final de curso intitulado *Educação como fator de mudança social*. As discussões ali iniciadas não se esgotaram, acarretando na busca por estudos mais aprofundados.

Conseqüentemente, me empreendi em uma especialização em nível de pós-graduação na mesma universidade, na área intitulada *Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. A empreitada em questão tratou de inserir a dimensão dos direitos humanos na discussão, contribuindo para o levantamento da problemática traçada no contexto da presente pesquisa.

Sem dúvida, o desenrolar acadêmico da temática outrora mencionada teve início ainda na graduação. Entretanto, há 16 anos participo de coletivos sociais voltados à reafirmação dos direitos humanos, mais especificamente direcionadas às crianças e aos adolescentes em comunidades pobres da Região Administrativa de Santa Maria – RA XII –, Distrito Federal, e cidades da região do entorno.

Nesse sentido, é preciso destacar que minha atuação profissional se dá no âmbito do quadro efetivo dos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, ao passo que há exatos 10 anos atuo em escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais, sempre em regiões periféricas – fator que, aliado à minha trajetória pessoal de vida em comunidades pobres, estimula meus estudos no campo da educação pública. Assim, enquanto sujeito engajada na pesquisa, meu lugar de fala se dá através de uma professora de escola pública, proveniente de camadas populares e que busca dar significado à sua prática pedagógica, se debruçando nos estudos acerca da juventude e da pobreza.

Diante do exposto, o presente estudo se deu no contexto de um curso de Mestrado Profissional: o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Aqui vale destacar a possibilidade de focar as ações e os estudos existentes no Ensino Médio, oportunizando um trabalho que confere centralidade para a temática da juventude, que surgiu na realização de projetos sociais com o público em questão nas cidades do entorno do Distrito Federal. No entanto, empiricamente foi se constituindo ao longo do desenrolar acadêmico e das problemáticas pessoais e sociais que envolviam a relação com a formação escolar das juventudes empobrecidas, especificamente, na localidade onde resido.

2.1 Proposta de pesquisa

A proposta metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa do tipo participante, ou seja, com a participação de estudantes e do corpo docente da escola de análise. As atividades foram realizadas em um Centro de Ensino Médio – CEM em Santa Maria, RA XIII, Distrito Federal.

Para a realização da pesquisa foram considerados os seguintes percursos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental do currículo do ensino médio e do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola; realização de oficinas com os estudantes; observação participante; e, entrevistas semiestruturadas.

Segundo Brandão e Streck (2006), a pesquisa participante permite perceber a realidade do educando a partir do seu ponto de vista, também possibilitando o envolvimento dos próprios agentes sociais na resolução de questões relativas no meio onde estão inseridos. Nesse sentido, tais características permitem uma aproximação aos objetivos do presente estudo, principalmente por caminhar no sentido de romper com a hierarquia objeto-pesquisador, em uma dinâmica que corrobore com a construção e o compartilhamento de conhecimentos na busca por uma prática educativa mais democrática.

A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político *de classe* que, constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa. (BRANDÃO, 1999, p. 13, grifo do autor)

Portanto, esse tipo de pesquisa se realiza na prática via participação do pesquisador e do grupo que é convidado a fazer parte do estudo, tendo conhecimento de seus objetivos e das problemáticas envolvidas. Há, portanto, a necessidade de um “envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga” (BRANDÃO, 1999, p. 8), uma vez que este modal de investigação pressupõe o engajamento no que se refere à transformação social.

O projeto de pesquisa foi apresentado ao corpo docente da escola, e os debates com os estudantes funcionaram como campo de observação e construção da sequência didática: o produto educacional daqui resultante. De modo que, como assegura Brandão (1999, p. 13), a pesquisa participante “não provém de uma única teoria, não é um método único”. Assim, não é possível unificar, em um modelo único, todas as possibilidades científicas das abordagens que integram a pesquisa participante.

A prática é a característica que se revela de forma notável nesse tipo de pesquisa, e sua relação com a teoria possibilita visualizar na dialética o seu principal aporte teórico. Destarte, a dialética “assume o contexto histórico, privilegia a apreensão e o tratamento dos conflitos sociais, propugna a transição histórica e acredita no fator humano como capaz de interferir em condições objetivas dadas” (DEMO, 1982, p. 86). Portanto, a essência da pesquisa participante está centrada na possibilidade de oportunizar o acesso ao conhecimento crítico da realidade objetiva às camadas populares com o intuito de promover alguma transformação nas estruturas sociais.

Um caráter eminentemente comum ao referido modal de pesquisa é o político, pois, “a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política” (BRANDÃO; BORGES, p. 53) – pedagógica porque está comprometida com a formação crítica dos indivíduos; e, política no sentido de compreender a realidade e se empenhar em ações que resultem a possibilidade de modificação.

Daí a necessidade de desmistificar a ideia equivocada da neutralidade científica nas pesquisas sociais. Tal compromisso tem firmeza na “transformação de uma prática *científica*, que durante tanto tempo ocultou o seu *ser política*, em uma prática que justamente por afirmar-se *política* na origem e no destino, reclama ser *científica*. (BRANDÃO, 1999, p. 225, grifo do autor). E ao se comprometer com a percepção e modificação da realidade frente aos sujeitos da pesquisa, o pesquisador, invariavelmente, assume uma postura política ao pesquisar.

Por isso, Demo (1982, p. 78) assevera que este tipo de pesquisa “significa a repulsa contra a manipulação das comunidades”, em uma clara alusão ao compromisso que o referido modal de pesquisa possui não apenas com a investigação, mas também com a formação crítica dos sujeitos. Nesse ínterim encara-se o conhecimento como uma ferramenta poderosa da transformação social. Assim, os indivíduos necessitam se apoderar desta fonte de poder visando à efetiva participação no processo em questão.

O compromisso social é importante, mas, a transformação individual ganha igual notoriedade nos objetivos da pesquisa, pois, as pessoas precisam estar “motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56) – alusão que clarifica o fato de que a mudança nas estruturas sociais pressupõe uma mudança nas perspectivas individuais dos sujeitos. Por isso, o compromisso com a formação educacional das massas ganha notoriedade nos estudos imbricados na pesquisa participante, com base na

urgência em despertar a consciência coletiva em relação às estruturas sociais da realidade objetiva.

É necessário o cuidado para não incorrer no erro de assumir uma suposta igualdade entre o pesquisador e os pesquisados. Sobre a questão, Brandão (1999, p. 252) alerta que entre o “agente de mediação”, ou seja, o pesquisador, e a comunidade tem-se, naturalmente, uma desigualdade precedente dada pela formação educacional deste primeiro. Por isso, a necessidade de perceber de antemão a realidade desigual como modo de entender os horizontes que se descortinam através da pesquisa participante.

Quanto ao trabalho desses intelectuais, Brandão (1999, p. 252) destaca que:

O seu trabalho de agente é útil ao povo porque é conjunturalmente desigual, ainda que no seu horizonte exista, na bruma da manhã, a aurora de um mundo onde a diferença que faz a liberdade não se estabeleça sobre a desigualdade que gera e preserva a opressão. A questão fundamental é a de saber colocar a desigualdade a serviço.

Ao contrário da observação da desigualdade como um fator negativo, aquele autor ali percebe a possibilidade de o pesquisador cumprir seu papel de intelectual orgânico e auxiliar a comunidade. Ou seja, o papel da pesquisa participante é compreender a realidade objetiva para servir à comunidade que se propõe a estudar.

De todo modo, as observações no presente estudo foram conduzidas no contexto da pesquisa, a fim de permitir uma descrição mais fidedigna da realidade observada, validando os dados obtidos dos demais instrumentos de pesquisa. Segundo Ludke e André (1986, p. 26), utilizar a observação é fundamental, uma vez que “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Além disso, a técnica em questão promove algumas leituras para além daquilo que se encontra no relato ou na escrita dos sujeitos da pesquisa.

Quanto às entrevistas, elas foram adotadas na presente pesquisa por se constituírem como instrumento capaz de permitir a interação recíproca entre o entrevistador e o entrevistado, contrapondo a unidirecionalidade das observações, por exemplo. Outro fator importante é que possibilita que as informações fluam espontaneamente quando da atmosfera para tal (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, participaram das entrevistas semiestruturadas três estudantes da turma, maiores de 18 anos, para constituírem um recorte individualizado das opiniões dos estudantes. Estes foram referendados como Jovem 01, Jovem 02 e Jovem 03. Mesmo assim, os demais estudantes da turma foram ouvidos por meio das oficinas, e seus relatos também foram registrados como parte da coleta de dados. E em relação ao corpo docente e à direção, a entrevista se deu com

dois professores, a supervisora e a vice-diretora da escola. Os profissionais da escola foram assim designados: Professor 01, Professor 02, Vice-Diretora e Supervisora. A escolha por estes se deu em virtude de suas atuações diretas com os estudantes e os projetos pedagógicos da escola. No total, a entrevista semiestruturada englobou sete sujeitos da pesquisa.

A análise documental foi conduzida tendo como base o PPP da escola e o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF, 2014). A direção disponibilizou, via *e-mail*, o PPP da instituição, e o currículo está disponível nos *sites* oficiais daquela pasta governamental. Aqui é preciso salientar que a etapa em questão se revelou importante, uma vez que se tem aí uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (SEDF, 2014). De fato, a leitura a partir da realidade, com base nos demais instrumentos de pesquisa, quando comparada à análise dos documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico da escola, permite uma apreciação crítica e condizente com os objetivos da pesquisa.

O procedimento de interpretação dos dados se concretizou via sistematização dos dados coletados. Aqui, “o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido” (GIL, 2008, p. 178). Portanto, a concretização da leitura se dá mediante uma apreciação da realidade encontrada e leitura crítica à luz do referencial teórico, buscando destacar os principais aspectos levantados pela pesquisa.

A análise dos dados se deu com base em análise por triangulação que, segundo Triviños (1987, p. 138), “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Aquele autor defende a complexidade que envolve os estudos qualitativos, o que justifica a procura por métodos de análise que levem em conta o contexto histórico-cultural dos fenômenos sociais. Portanto, a análise das condições objetivas do campo científico é imprescindível para a compreensão da realidade e das relações de disputa que permeiam o objeto estudado.

O objetivo da base analítica em questão, segundo Minayo, Assis e Souza (2010), é a combinação de técnicas qualitativas para a construção de conhecimentos mais aprofundados. Trata-se, portanto, de “uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2010, p. 71). Aqui vale destacar que tal escolha não surge unicamente do pesquisador, mas emerge como uma demanda da própria pesquisa, ou seja, uma necessidade de adequação à realidade.

Especificamente no que tange à triangulação de dados, o que ocorre é a apreensão da realidade pesquisada por diferentes técnicas, tais como: questionários, entrevistas, observações etc. (DUARTE, 2009). A partir daí se tem o início à análise, que consiste na inter-relação dos materiais recolhidos por diferentes meios à luz do referencial teórico que norteia a pesquisa.

A adoção desses multimétodos é a busca de olhares diferenciados, na busca por ângulos distintos para um mesmo problema de pesquisa (TUZZO; BRAGA, 2016).

Ao se fazer uma pesquisa pelo método de triangulação, um novo problema pode ser gerado, algo que não havia sido considerado no início das buscas de dados e informações; esse novo problema pode originar uma nova pesquisa qualitativa ou quantitativa ou até uma nova triangulação, num processo dialético e quase ininterrupto de inquietação, busca, reflexão, resultado que gera nova inquietação, nova busca, nova reflexão e um resultado ampliado que levará a uma nova inquietação, sem fim (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 143).

A triangulação permite à pesquisa um processo dialético, que busca enxergar novos horizontes dentro de um mesmo processo, considerando a perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos. No caso da pesquisa em voga, o norte foi a apreensão da realidade com base no olhar dos jovens estudantes, do corpo docente e da equipe de direção.

Tuzzo e Braga (2016) defendem a possibilidade da triangulação apenas sob o ponto de vista da pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo em que consideram essencial levar em conta a complexidade que envolve os sujeitos da pesquisa, tanto na figura dos pesquisados, quanto na pessoa do pesquisador. Logo, o processo de investigação “necessitará de multimétodos para identificar, coletar e se apropriar das informações necessárias para o processo de interpretação e conclusão dos dados” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 147).

A análise por triangulação se estabelece metodologicamente seguindo um roteiro que pode ser assim definido:

Está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais seja, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

Apesar de dispor as fases didaticamente separadas para fins de compreensão, na prática da pesquisa não é possível separá-las de modo estanque, sendo que elas se inter-relacionam durante todo o processo. Ou seja, é possível que durante a coleta de dados, o pesquisador se veja em uma primeira análise à luz do referencial teórico que norteia o seu trabalho.

Portanto, a triangulação “parece ser uma abordagem que se sustenta e faz sentido à medida que oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala. O todo e as partes são focos determinantes neste modelo de triangulação” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 156).

2.2 O campo da pesquisa

O estudo em voga se deu em uma região pobre do Distrito Federal. Trata-se de Santa Maria – RA XIII –, que, dada a configuração política, não possui autonomia administrativa e financeira. Tem-se aí o local de moradia da pesquisadora, que serviu de motivação para a pesquisa quando da observação da formação deficitária dos jovens de sua família, inclusive, a sua, que estudaram em escolas da região.

Santa Maria é uma comunidade pobre, desprovida de serviços públicos de qualidade. Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, aquela região é fruto de um programa de assentamento do Governo do Distrito Federal – GDF, com uma população estimada em 125.123 habitantes. Têm-se ali algumas localidades onde falta rede de esgoto e coleta de lixo adequadas. Serviços públicos como escola e hospitais são ofertados de forma precária na cidade. Exemplo disso é o fato de que a região possui, aproximadamente, 28.630 crianças e adolescentes em idade escolar (entre 5 e 18 anos), porém, apenas 29 escolas públicas (CODEPLAN, 2015).

Para Santos (2007), a forma como as instituições públicas estão organizadas no espaço evidencia que o poder público ignora os sujeitos habitantes das periferias, dada sua ausência. O Estado se faz presente na região sob a justificativa da polícia, da escola e dos hospitais. No entanto, tais instituições não são capazes de desenvolver um atendimento de qualidade, observando a configuração social e falta de investimento na região em questão.

A cidade possui quadras de lazer e parquinhos nas proximidades das quadras residenciais, mas notadamente depredados, impossibilitando o acesso da comunidade ao esporte e ao lazer. Assim, a juventude pobre que se desenvolve em camadas populares socialmente desfavorecidas não conta com uma rede de educação, cultura, esporte e lazer adequados para seu desenvolvimento. Recentemente, o comércio da cidade passou a contar com um *shopping center*, corroborando com as assertivas de Santos (2007), ao defender que o lazer disponível na cidade está diretamente relacionado ao mercado, evidenciando a ausência do Estado e a predominância dos interesses econômicos sobre o bem-estar da população.

Outro aspecto importante é o fato da referida RA desfilhar, constantemente, entre as regiões mais violentas do Distrito Federal. Ao observar os dados da CODEPLAN (2015), é possível perceber que alguns fatores podem ser citados como possíveis causas desta situação, entre eles: proximidade com o entorno do DF, falta de investimento público em saúde e segurança, formação inicial da cidade através de um programa de loteamento sem infraestrutura adequada e o crescimento populacional desordenado da região (CODEPLAN, 2015).

Diante do exposto, a escola aqui selecionada se deu em virtude de sua localização geográfica, que permite uma aproximação com comunidades empobrecidas situadas no entorno do Distrito Federal. Portanto, tem-se aí um estabelecimento de ensino localizado em uma região precarizada, que atende uma comunidade que foi povoada por meio de invasões e que não conta com serviços públicos básicos. Segundo seu PPP, a escola surgiu para atender à crescente demanda de estudantes de ensino médio na região, inclusive, estudantes oriundos de migrações frequentes para a localidade.

Com base na grande demanda por ensino público na região, a estrutura da escola não comporta toda a carência por vagas no ensino médio. Sua estrutura física conta com 18 salas de aula, laboratório de artes e de ciências, biblioteca, auditório, sala de professores, sala de recurso, salas para as demandas administrativas, quadras esportivas, sala de educação física, cantina e refeitório, praça de alimentação, espaço ecológico e banheiros.

No que tange à organização pedagógica, a escola atende estudantes das três séries do ensino médio no período diurno, sendo: 15 turmas de primeiro ano, 12 turmas de segundo ano e nove turmas de terceiro ano, totalizando 1.329 estudantes. No período noturno são atendidos 513 estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Um importante problema relatado no PPP diz respeito ao quantitativo de alunos oriundos de programas de correção de fluxo que oferecem uma formação aligeirada e, assim, permitem aos estudantes avançarem nos anos de escolaridade. Em contrapartida, tal fator interfere no desempenho do estudante, que chega ao ensino médio sem os requisitos mínimos de conteúdo para cursar essa etapa de ensino.

Vários problemas são relatados no documento oficial da escola, dos quais destacam-se: baixa renda das famílias, falta de acompanhamento escolar, defasagem idade/série, retenção, evasão, entre outros. Em seu PPP, tem-se o reconhecimento de que há, por parte dos estudantes, certo descrédito quanto à sua função social, embora se empenhe por oferecer um ensino que lhes permite o acesso ao mundo do trabalho ou à universidade após a conclusão da educação básica.

Há alguns anos, a escola campo tem construído uma tradição de incentivo aos estudantes a ingressarem na universidade, seja pública ou particular. Desde 2009, como resultado dos projetos que promovem atividades onde os estudantes têm acesso a informações quanto aos processos seletivos, vem crescendo o número de estudantes que logram ingressar em cursos superiores de universidades públicas ou em programas de concessão de bolsas para estudo em universidades privadas. Seu PPP concebe tal aspecto como primordial, pois entende que muitos estudantes ali alocados não continuam seus estudos, seja no âmbito universitário ou em cursos profissionalizantes, para adentrar no mundo do trabalho.

2.3 Sujeitos da pesquisa

A escola disponibilizou uma turma de terceiro ano do ensino médio do período matutino para o desenvolvimento da presente pesquisa. Trata-se de uma turma com 31 estudantes, onde a faixa etária varia entre 15 e 18 anos. A escolha por esse nível específico de escolaridade se revelou importante, observada a condição de concluintes das etapas básicas da educação e pela capacidade de visão para uma avaliação de seu percurso escolar, além da proximidade destes em relação à realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB – vieses de acesso ao ensino superior.

Outro aspecto fundante foi o fato do contato iminente daqueles estudantes com o mundo do trabalho. Tal condição permite avaliar suas expectativas e condições para o desenvolvimento de uma atividade laboral. Nesse ínterim, o contato dos estudantes com o mundo do trabalho se dá em virtude da necessidade de auxílio na renda da família, observadas as condições de privação socioeconômica características da comunidade.

Dessa forma, o perfil dos estudantes que frequentam o ambiente escolar *lócus* da pesquisa empreendida se caracterizou, em grande parte, por estudantes que vivenciam sua condição juvenil de forma empobrecida. Os levantamentos realizados deram conta de que o fator em questão é determinado, não apenas pela renda familiar, mas também pelos serviços sociais precarizados e pela ausência de Políticas Públicas para suprir a falta de acesso à cultura, ao esporte, ao lazer, à saúde, entre outros.

Ao descrever o cenário social da escola e dos estudantes, percebe-se a necessidade de atividades escolares que permitam aos jovens expressarem suas opiniões e acessarem informações com base em estudos, para que possam refletir e construir uma consciência crítica em torno das temáticas abordadas.

Outro ponto que justifica a necessidade do trabalho aqui manifesto é o fato de que, levantado o perfil social da turma via questionários, foi possível constatar os dados expressos no Gráfico 1, a seguir.

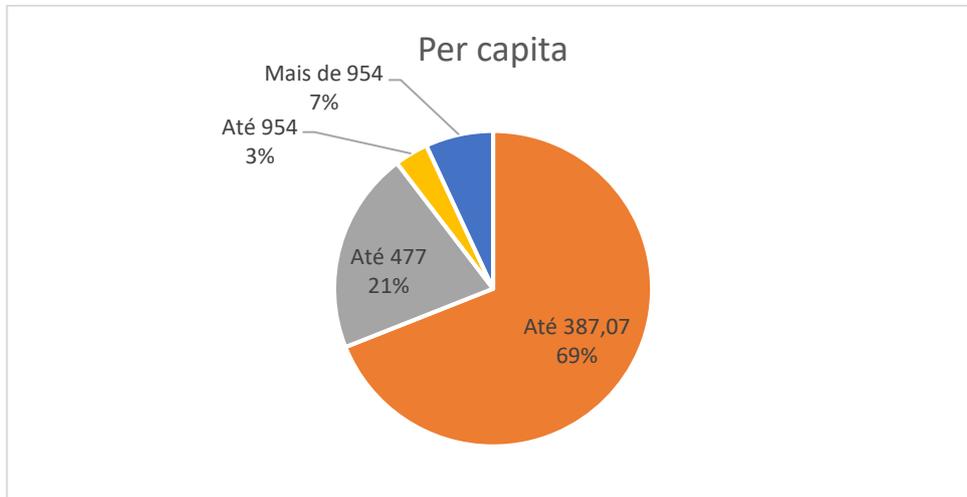


Gráfico 1 Renda *per capita* famílias onde os estudantes estão inseridos.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme o exposto, grande parte dos estudantes – 69% (22 famílias) – sobrevivem com uma renda mensal por pessoa de R\$ 387,07 (trezentos e oitenta e sete reais e sete centavos). Aqui se tem ainda a possível leitura de famílias vivendo com renda *percapita* abaixo do valor supramencionado – um levantamento genérico a partir dos conhecimentos dos jovens acerca da realidade econômica de suas famílias.

Em geral, o perfil socioeconômico demonstrado condiz com a realidade social da escola e corrobora com a necessidade de ações pedagógicas voltadas à compreensão das condições objetivas que envolvem a comunidade escolar.

2.4 Aproximação com os jovens

O início da pesquisa de campo se deu mediante autorização da SEDF e do contato com a escola onde foram apresentados os objetivos do estudo empreendido. A direção desta última demonstrou imediato interesse pela temática apresentada e relatou estar em consonância com projetos já desenvolvidos no âmbito escolar. Portanto, disponibilizou-se um espaço onde o projeto foi apresentado ao corpo docente.

No contato, a escola disponibilizou seu PPP, sendo possível o início de sua leitura e análise concomitante aos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO

FEDERAL, 2014) que norteia o trabalho pedagógico dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Por conseguinte, a escola direcionou uma turma de terceiro ano que seria convidada a participar do estudo. No primeiro contato com os estudantes, estabeleceu-se uma roda de conversa, onde a pesquisa foi apresentada, junto aos jovens que foram convidados a contribuir com sua participação. A turma demonstrou pronto interesse, sendo elucidada quanto aos procedimentos de assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE pelos estudantes e seus responsáveis. A partir daí, a coordenação pedagógica definiu os horários e dias para realização das oficinas.

Em seguida, as entrevistas semiestruturadas com o corpo docente, direção e jovens que foram escolhidos segundo o critério da maioria, observada a possibilidade de maior contato com o mundo do trabalho, tiveram início.

Cabe ressaltar que ao final da presente Dissertação, desenvolvida no contexto de um curso de Mestrado Profissional ofertado em rede pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, *campus* Anápolis, concretizou-se um produto educacional aplicável com o objetivo de contribuir para a melhoria da educação. Assim, o produto final foi concebido no âmbito de uma proposta de ensino no formato de uma Sequência Didática – SD desenvolvida em uma escola de ensino médio da rede pública do Distrito Federal, que nasceu de duas perspectivas, quais sejam: 1) Teórica, que vem se constituindo ao longo dos estudos que configuram a base metodológica da presente pesquisa; e, 2) Prática, experimentada no contexto das oficinas que possibilitaram estabelecer o percurso pedagógico mais adequado aos interesses juvenis. Ou seja, a sequência didática foi experimentada com os estudantes, uma vez que a ideia era vivenciar as oficinas, e dali retirar os conteúdos e as ferramentas para a elaboração do produto educacional.

Ao apresentar a proposta das oficinas, os estudantes solicitaram o debate de temáticas relevantes possíveis de abordagem nos exames nacionais ou vestibulares. A ação inicial foi direcionada para levantar com o grupo sugestões de “temas geradores” (FREIRE, 2005, p. 100) a serem debatidos nos encontros que tivessem significado para o momento que eles estavam vivenciando.

De forma dialógica e democrática, a construção da sequência didática se deu em colaboração com os jovens estudantes, que sugeriram as temáticas a serem abordadas, por considerarem de interesse juvenil para a faixa etária de sua turma. Ao final da escolha, os seguintes temas foram instituídos: mundo do trabalho, educação, política, legalização das drogas e programas sociais.

As atividades desenvolvidas no contexto das oficinas se revelaram como uma estratégia que permitiram aos jovens e à pesquisadora uma oportunidade de escuta e fala democráticas. Sobre a questão, Freire (2004, p. 113) assevera que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (grifo do autor)

Portanto, a proposta da atividade em questão foi promover o jovem enquanto sujeito da escuta, reconhecendo, primeiramente, a necessidade de dar voz democrática aos jovens, sem a necessidade de abrir mão do papel de professor. Outro ponto importante na abordagem foi a dimensão democrática trazida para o ambiente escolar, que afasta hierarquizações no espaço da fala e da escuta solidárias.

A proposta educativa da SD aqui apresentada assume a postura de compreender o indivíduo como sujeito do conhecimento em uma relação paritária com o professor. Nesse sentido, as temáticas abordadas nas oficinas permitem que os estudantes apresentem sua realidade para o ambiente escolar, e que o educador, na medida em que os assuntos emergem, percebam o cotidiano e a leitura de mundo advindas de seus educandos.

Em consonância com o Currículo em Movimento (SEDF, 2014) que norteia o trabalho pedagógico das escolas públicas da SEDF, a SD que norteou as oficinas foi planejada a partir dos temas propostos pelos estudantes, mas seguindo o percurso metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011).

Os pressupostos teóricos daquele Currículo asseveram que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são as melhores opções no que tange à realidade socioeconômica da população do Distrito Federal. Assim,

[...] o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF (SEDF, 2014, p. 30).

A fim de promover uma aprendizagem voltada ao estímulo da autonomia dos estudantes, optou-se por trabalhar com a Pedagogia Histórico-Crítica, observando a proposta didática de Gasparin (2012), apoiada no materialismo histórico-dialético.

Pautado em Marx, Saviani e Vigotsky, aquele autor propõe a busca por uma alternativa de ensino que possibilite (ou se aproxime) da concretização da *práxis* no ambiente pedagógico.

Diante do exposto, a rede pública de ensino do Distrito Federal tem nos pressupostos teóricos de seu currículo o entendimento de que:

A Pedagogia Histórico-Crítica esclarece sobre a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza (SEDF, 2014, p. 32).

Para a compreensão do passo a passo da didática da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Gasparin (2012), que orienta a sequência didática em questão, é importante antecipar que ela se concretiza em cinco passos básicos, quais sejam: 1) Prática social inicial; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; e, 5) Prática social final – que estão devidamente descritas na SD, mas se revelam um importante constructo para perceber o movimento dialético perseguido pelo autor ao instituir um itinerário formativo com base na Pedagogia supramencionada.

Portanto, é fundamental a busca por um método de ensino que se aproxime da conceituação onde o educando é sujeito do conhecimento e respeitado nas relações sociais. Um modo de promovê-lo é oportunizar ao jovem o ensejo de participar da escolha dos assuntos a serem abordados (as temáticas das oficinas), adotando, em seguida, um planejamento didático que incite o diálogo democrático entre os pares.

3. ANÁLISE DA REALIDADE ENCONTRADA

O presente capítulo buscou analisar o percurso da presente pesquisa na escola campo. Os procedimentos para a coleta de dados foram divididos em três momentos principais, quais sejam: 1) Realização das oficinas; 2) Entrevistas com os jovens e os docentes; e, 3) Análise do currículo do ensino médio e do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola.

Nas linhas que se seguem tem-se uma análise que percorre as principais categorias elencadas na pesquisa, quais sejam: juventude, formação crítica e mundo do trabalho. E o modo como tais temáticas emergiram na pesquisa e sua relação com a realidade estudada é o objeto de análise do presente capítulo.

Didaticamente, os aspectos relevantes que emergiram durante a pesquisa foram subdivididos, a fim de viabilizar a apreciação crítica. Logo, em um primeiro momento, tem-se uma análise da conjuntura social e econômica, onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Em seguida, fez-se uma apreciação da conjuntura política atual, onde se tem o ensino médio, bem como uma análise sobre aquilo posto nos documentos oficiais que norteiam a educação pública do Distrito Federal. Também se tem uma análise dos relatos dos profissionais da escola, que lidam diretamente com a formação dos jovens. Por último, as percepções juvenis sobre a escola, o mundo do trabalho e as perspectivas que nutrem quanto ao futuro foram vislumbradas.

3.1 A realidade objetiva dos jovens sujeitos da pesquisa

O item que se segue buscou explorar o perfil econômico e social dos jovens sujeitos da presente pesquisa, bem como da comunidade onde estão inseridos, refletindo sobre o modo como a juventude pobre se constitui em territórios precarizados.

O percurso da discussão passa pela percepção de como a juventude moradora da periferia se constitui, bem como os fatores que interferem em sua trajetória: pobreza, acesso à cultura e ao lazer, contato com formas de violência e privação de direitos e desdobramentos da ausência estatal em localidades periféricas.

Falar de juventude pressupõe, em certa medida, compreender sobre qual grupo social está se discutindo. Nesse sentido, a literatura demonstra o risco do reducionismo quando se encara essa distinção a partir, unicamente, das características etárias. Aspectos sociais, culturais, psicológicos e biológicos estão imbricados na definição do ser jovem na contemporaneidade, de modo que tal diversidade é mais bem representada pelo termo “juventudes”.

Conforme explanado anteriormente, os sujeitos jovens participantes do presente estudo possuem um perfil socioeconômico que os caracteriza como pertencentes a comunidades periféricas – caso da Região Administrativa de Santa Maria – RA XIII –, Distrito Federal. Tal percepção se deu por meio de fatores que emergiram na pesquisa, tais como: baixa renda *percapita* de suas famílias; características de moradia popular da comunidade que habitam; e, privações de direitos que vivenciam esses coletivos.

Em conversa com os professores, eles relataram que a condição econômica de grande parte das famílias é baixa – o que corrobora com os dados levantados no questionário aplicado junto aos estudantes, onde 15 das 29 famílias da turma detêm um rendimento mensal de um a dois salários mínimos. Os dados ainda confirmam o que é apresentado pela CODEPLAN ao classificar a localidade de Santa Maria no grupo daquelas de renda médio-baixa (CODEPLAN, 2019). No entanto, conforme o relato que se segue, os professores percebem que, na prática, os jovens periféricos demonstram dificuldade de se reconhecer objetivamente nessa condição:

Eles se queixam muito, né, da questão de falta de segurança, falta de oportunidade, mas quando a gente fala, né, um tema específico da sociologia, que eles vivem numa periferia, né, eles ficam meio assim, né... Porque na cabeça deles, ou da família, né, que tem uma ascensão social um pouco melhor, eles acham que não pertencem a uma... à massa trabalhadora, entendeu? Eles acham que pertencem à uma categoria mediana, né? E não é (Professor 02, Entrevista, 2018).

As condições econômicas e de acesso aos bens de consumo ladeadas pela visão pejorativa que a periferia encerra contribui para essa tentativa de distanciamento ao se reconhecer como pertencente a comunidades pobres – o que se dá em virtude da determinação de que “morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza. A pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mundo do trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial” (SANTOS, 2007, p. 143).

Assim, uma característica comum presente nesses coletivos populacionais é a ausência de serviços públicos básicos, ou sua existência de forma precária, além de privações relacionadas à cultura e ao lazer.

De fato, na região de residência dos jovens sujeitos da presente pesquisa, o lazer se dispõe apenas na forma comercializada: *shopping center*. Nesse sentido, quando se observa a situação dos parques, das praças e dos espaços destinados à diversão, é fácil perceber a depredação ou o péssimo estado de conservação destes, não permitindo aos jovens desfrutarem das possibilidades que o espaço urbano deveria oferecer. Sobre a questão, Dayrell e Carrano (2014, p. 127) asseveram:

São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e das redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados de nossas cidades.

É sabido que o modo como o Distrito Federal é geograficamente organizado distancia as classes pobres do centro administrativo e cultural, onde residem as classes mais abastadas. Assim, o jovem encontra dificuldade para se deslocar pelos espaços da cidade, considerando a escassez e o alto custo do transporte público. Logo, “quem não pode pagar pelo estádio, pela piscina, pela montanha e o ar puro, pela água, fica excluído do gozo desses bens, que deveriam ser públicos, porque essenciais” (SANTOS, 2007, p. 64).

Nessa relação, o jovem periférico é o principal prejudicado pelo não contato com as produções culturais e de lazer dispostas, muitas vezes, gratuitas, porém, longe do alcance da periferia. Aqui Santos (2007) enfatiza que resta aos cidadãos desprovidos de mobilidade se contentar com a não utilização desses espaços e serviços.

A forma política na qual o Distrito Federal foi organizado confere uma falsa sensação de pertencimento das periferias ao que é considerado o centro administrativo. Nos termos da Lei Orgânica do Distrito Federal – LODF (BRASIL, 2017c), a referida Unidade da Federação – UF nomeadamente possui somente uma cidade: Brasília, sendo as outras localidades denominadas Regiões Administrativas – RAs, que, à guisa de comparação, funcionaria como bairros da cidade de Brasília.

Na prática, a realidade é completamente oposta àquilo postulado na LODF, uma vez que grande parte das RAs possuem uma complexidade populacional e urbanística comparável a muitas cidades de médio e grande porte de outras UFs. Porém, simbolicamente, há essa cultura de pertencimento do Distrito Federal como um todo à cidade de Brasília. Por exemplo, no Código de Endereçamento Postal – CEP instituído pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT (Correios), o Distrito Federal figura como Estado, todas as RAs são bairros e Brasília é a única cidade existente. Outro bom exemplo diz respeito à naturalidade das pessoas, pois qualquer cidadão nascido no Distrito Federal é considerado “brasiliense” ainda que tenha nascido na RA mais distante da cidade.

Em seu relato, o Professor 02 atenta para o fato de que os jovens não percebem distância alguma entre o que se tem no papel e a verdadeira relação de Brasília com as periferias que a cercam:

Brasília, na verdade, ela é uma exceção no Brasil, né, ela não pode ser um parâmetro de cidade como as outras, né? Mas eles acham que pertencem à Brasília. Eles acham que pertencem a... um sentimento de... vamos dizer assim... de pertencimento do DF, como um todo (Professor 02, Entrevista, 2018).

Ainda nos dizeres do mesmo profissional, a falta de percepção aliada ao anseio pelo consumo cria nos jovens periféricos certa dificuldade de se perceber como classe trabalhadora:

Mas se comportam como se estivessem, né, nessa categoria mediana, classe média. Porque compra um celular à prestação, um tênis de mil reais à prestação. Então esses recursos simbólicos, né, na cabeça dos meninos, principalmente adolescentes, ou da família, né, eles acham que pertencem à uma categoria mediana, mas na verdade pertencem à massa trabalhadora. Então quando você fala isso na sala de aula eles ficam até meio assim... Você olha pro rosto deles e acha que parece meio... fica meio ofendidos... Então eles não... alguns se reconhecem realmente como periferia, né, mas outros não, né? (Professor 02, Entrevista, 2018).

Para Santos (2007), o apelo ao consumo supramencionado pelo Professor 02 é reflexo de uma sociedade que passa a ver os indivíduos não como cidadãos, mas como consumidores. De modo que não há razão para a juventude se esquivar dessa lógica; ou seja, o jovem periférico, por ter acesso a crédito e bens de consumo, não tem logrado vislumbrar o lugar que ocupa na sociedade de classes, pois essa situação “é ainda mais grave para os milhões de indivíduos que nasceram depois que tal processo se iniciou ou que a ele se incorporaram sem poder distinguir aspirações pessoais legítimas e imposições do sistema econômico e político” (SANTOS, 2007, p. 28).

Tal conjunto de fatores promove a alienação das massas que, ao não perceberem criticamente a distância que separa a periferia das localidades privilegiadas, acabam por não buscar uma mudança efetiva na estrutura. A preocupação com essa situação se revela no seguinte relato do Professor 02:

Poucos pensam assim, no coletivo. A maioria é individualista, entendeu? O que é ruim, né? Porque se aqui não cresce, é o que Aristóteles falava, né? Se a polis vai bem, o estadão vai bem, né? Se a polis vai mal, o estadão vai mal também, né? Entendeu? Como aqui a maioria não tem compromisso comum em melhorar a Santa Maria, né, a tendência é isso aqui ficar estagnada, né? (Professor 02, Entrevista, 2018).

A busca pelo trabalho coletivo, mencionado pelo Professor 02, em prol de melhorias e desenvolvimento para a comunidade onde os jovens estão inseridos emerge da condição de território periférico e precarizado da localidade.

Ao refletir sobre o papel da escola no sentido de desvelar a realidade para com os estudantes, um dos professores entrevistados assim trata da possibilidade de mudança que emerge na prática pedagógica:

Muitos (jovens) têm sim vínculo de mudança com Santa Maria, de mudar a realidade daqui. Isso acontece também. Não é a maior parte, né? Mas temos sim. Meninos que voltam pra escola como professor, por que quis voltar, pra dar o retorno, né? Isso é ótimo, isso é gratificante, né? (Professor 02, Entrevista, 2018).

Destarte, o relato do Professor 02 revela que o cenário que emerge para a classe trabalhadora por meio do acesso ao conhecimento é a possibilidade de transformação nos planos individual e coletivo. No entanto, Freire (2004) alerta que o professor não pode ter a pretensão ingênua de mudar o país, mas precisa ter consciência de que a tarefa que cabe à educação, como compromisso social, tem relação direta com a tarefa político-pedagógica que desempenha enquanto educador e membro da classe trabalhadora.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2005, p. 41)

A transformação social precisa ocorrer objetivada e intencionalmente. Nesse sentido, na presente pesquisa, a dinâmica entre a juventude e o compromisso que estabelecem com as mudanças sociais pôde ser observada em uma das atividades propostas aos estudantes. Ali foi solicitado que os jovens que respondessem ao seguinte questionamento: se você fosse presidente e tivesse o poder de acabar com a pobreza, que medidas você tomaria? O objetivo era perceber quais aspectos os jovens reportavam como mais importantes para o enfrentamento à pobreza. Após categorizar as respostas, obtiveram-se os dados expressos no Gráfico 02, a seguir.

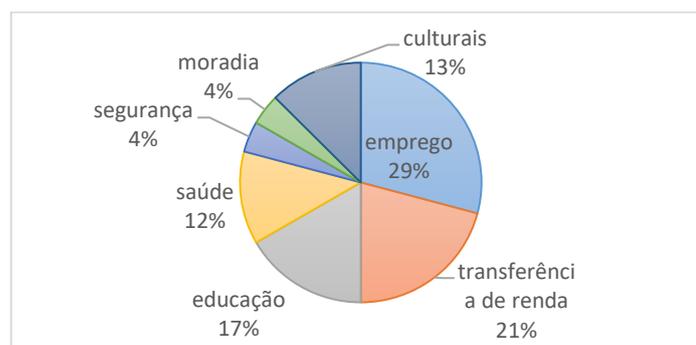


Gráfico 2: Soluções para a pobreza.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme o exposto, os jovens dão ênfase para as questões econômicas no que diz respeito ao enfrentamento à pobreza – aspecto responsável por metade das soluções apontadas quando consideradas as questões transferência de renda e emprego na ordem econômica. Sobre a questão, Arroyo (2015, p. 12) afirma que “os programas e as políticas de combate à pobreza são condenados e entendidos como formas de manter os (as) pobres na preguiça, de reproduzir sua rejeição ao trabalho e de mantê-los (as) à margem do desenvolvimento”. Tal visão pejorativa se incorpora ao inconsciente dos jovens quando estes não se reconhecem na condição de pobres.

Ao mesmo tempo em que se tem alguma dificuldade de se perceberem como pobres, ocorre também aquelas situações onde os próprios estudantes tentam esconder as condições precárias que vivenciam em família, conforme se observa no relato da professora que se segue:

Então a gente sente... às vezes eles tentam um pouco mascarar a situação de, de... eh... renda muito baixa e tudo, a gente percebe que eles tentam mascarar. Mas eles têm consciência dessa, dessa realidade deles, né (Supervisora, Entrevista, 2018).

Arroyo (2014b) defende a necessidade de refletir sobre a produção dos pobres na condição de ausentes, ocultados e inexistentes na vida social, uma vez que a simples presença da juventude pobre e trabalhadora na escola é uma ação afirmativa e de resistência frente às inúmeras dificuldades que enfrentou para chegar a esse nível de ensino.

Nesse tocante, Leite (2015, p. 13) salienta que:

[...] as condições de vida das crianças e dos(as) jovens pobres no Brasil deixam à mostra as desigualdades sociais e a falta de concretização de direitos garantidos por lei, como viver com dignidade ou estudar em uma escola de qualidade. O que podemos observar é que inúmeras crianças e jovens de origem popular vivem hoje nos “limites da sobrevivência”, colocando em descoberto a grave desigualdade social presente em nossa sociedade.

A escola, como ambiente frequentado diariamente por esses coletivos, tem acesso às informações como, por exemplo, cadastros sociais e programas de baixa renda, que ajudam a perceber as desigualdades sociais existentes em seus espaços. Daí a importância de trabalhar com esses sujeitos, fazendo-os perceber que, em certa medida, os comentários depreciativos direcionados aos moradores da periferia os atingem diretamente, seja enquanto indivíduo, seja enquanto membro de uma comunidade empobrecida. Assim, para a formação de uma consciência crítica capaz de perceber o contexto social, político e econômico que envolve a pobreza, ações diretamente ligadas ao enfrentamento dessa problemática se fazem necessárias.

Ao serem questionados sobre os problemas da região, a falta de segurança e a saúde figuraram em primeiro e segundo lugar, respectivamente, em relação aos principais entraves ao desenvolvimento ali necessário. Os jovens relataram frequentes e diárias situações de roubo e assalto no percurso casa-escola. Uma das jovens assim exemplifica: “Porque, assim, eh... aqui o que mais tem é boca de fumo, essas coisas assim. Tipo... na parada mesmo, aqui da escola, a gente já foi assaltada aqui direto, direto, direto” (Jovem 01, Entrevista, 2018).

A triste realidade é algo presente cotidianamente na vida dos sujeitos moradores das camadas populares, que convivem com a violência, a venda e o consumo de drogas de forma evidente e menos mascarada. E os jovens não passam imunes por essa situação, pois, “o tráfico e o consumo de drogas contribuem fortemente para a participação de jovens brasileiros no ciclo perverso de homicídios, quer sejam como agressores ou como vítimas da violência” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 107).

Diariamente, os sujeitos em questão buscam estratégias para conviver com a violência que emerge em seu cotidiano. Assim, em diálogo com algumas jovens no decorrer da pesquisa, ao serem questionadas sobre o que elas fariam caso, hipoteticamente, descobrissem a presença do tráfico de drogas na rua onde residem, desdobrou-se a seguinte conversa:

Jovem A: Eu... eu não faria nada, tipo porque, uai, porque... porque, tipo assim, eu não faria nada porque se... se eu sei que... que são eles que estão fazendo, eles vão saber que eu sei.

Jovem B: Eu não faria nada até porque... até porque eu não quero morrer, né, também... e também porque... também assim a gente poderia até fazer uma amizadezinha com eles mas nem por isso eu iria entrar pro tráfico deles, deixa eles lá, ué... vendendo as droguinhas deles. Eles estão ganhando o dinheiro deles.

Menina C: Vamos supor, lá na minha rua. Minha rua tem uma boca de fumo. Vamos supor, vai que uma pessoa denunciou. A polícia já bateu quantas vezes lá na porta da casa deles, já levou quantas vezes e quantas vezes ele voltou e quantas vezes ele continuou... Não vai fazer diferença denunciar... e corre o risco de morrer e eu não quero morrer não... quero fazer minha faculdade.

(...)

Jovem C: Assim, tomar uma atitude. Nem sempre vai resolver o que você vai fazer ou não.

(...)

Pesquisadora: E vocês se sentem reféns dessa situação?

Jovem D: Eu não, porque eu sou amiga deles...

Jovem C: Fazer amizade é melhor também porque quando você sai de casa aí eles ficam vigiando sua casa. (Diálogo com quatro Jovens, Oficina, 2018).

No debate em questão foi possível vislumbrar como as comunidades populares desenvolvem seus próprios mecanismos para lidar com a falta de segurança pública, uma vez que as instituições públicas – no caso, a polícia – não correspondem aos anseios dessa população por segurança. E por não se sentirem atendidos e representados pelas instituições

estatais, os jovens desenvolvem uma estratégia do convívio pacífico e amigável com o tráfico de drogas, a fim de passarem imunes pelas consequências negativas dessa prática.

Tal postura se manifesta a partir do momento em que o Estado, enquanto responsável pela segurança pública, não possui credibilidade nas comunidades periféricas, dada sua ausência e ineficiência. Trata-se de um território onde os cidadãos somente tem contato com a figura do Estado por meio de instituições que ali desenvolvem precariamente suas atividades.

Como exemplo, a polícia, os hospitais e as escolas são responsáveis pela segurança pública, saúde e educação (precárias), respectivamente – aspectos que devem se fazer presentes na região. A ausência do Estado nas periferias com base na oferta insuficiente de serviços cria o que Santos (2007, p. 59) define como “espaço sem cidadãos”, em uma clara referência à omissão política das instituições estatais para atender a demanda da população, criando a falsa impressão de que sequer existam cidadãos nesses territórios.

Outra demanda que se manifesta com certa frequência no relato dos estudantes entrevistados diz respeito aos serviços públicos de saúde da região. Em momentos distintos foi possível obter os seguintes depoimentos sobre a questão:

Eu acho péssimo, assim, tipo não tem médico direito nos hospitais. (...) O postinho não tem médico e os que tem é cheio de gente (Jovem 03, Entrevista, 2018).

Mas querendo ou não, mesmo sabendo que nós tem direito da saúde pública, nós recorre a particular porque sabemos que se depender do suporte público nós não vamos chegar a lugar nenhum. É capaz de nós morrer na fila de espera do que... entendeu? (Fala de um Jovem, Oficina, 2018)

Tais interlocuções evidenciam a dificuldade das camadas populares quando do acesso os serviços básicos que deveriam ser ofertados publicamente de forma qualitativa. Sobre a questão, Pinzani e Rego (2015, p. 14) asseveram:

[...] a ida dos(as) pobres às instituições, que foram criadas com a finalidade de lhes proteger, torna-se, frequentemente, mais uma de suas descidas aos infernos; descidas que a sociedade reserva àqueles indivíduos que ela própria destituiu de voz pública e política. (PINZANI; REGO, 2015, p. 14)

A burocracia existente nas instituições e nos trâmites públicos se constituem como óbices àqueles que têm dificuldades de conversar com essa linguagem. Tal situação converge para o crescimento das desigualdades e o distanciamento entre os pobres e seus direitos sociais básicos. As estratégias utilizadas pelos jovens se revelam como forma de subterfúgio, a fim de driblar a ausência estatal, oriunda do território precarizado que habitam. E ao mesmo tempo

mostra-se imprescindível o desenvolvimento de espaços para debates com essa juventude, que apontem no sentido de desvelar os trâmites sociais imbricados nessa condição de permanente ausência estatal em territórios populares.

A instituição que melhor oferece esse espaço de formação é a escola, especialmente àquelas localizadas nas periferias e em contato direto com os agrupamentos populares que mais sofrem com a privação de direitos dos territórios que habitam. Entretanto, para alguns jovens de camadas populares, a própria permanência no fluxo escolar se revela um óbice para sua formação acadêmica e profissional, uma vez que a realidade com a qual grande parte dos estudantes pobres se depara é o ingresso precoce no mundo do trabalho em funções que exigem pouca qualificação técnica e baixa remuneração. Assim, muitos, pelas condições familiares, desistem do sonho universitário e ingressam no mundo do trabalho como uma estratégia necessária para complementar a renda familiar.

Sobre a questão, ao dialogar com uma estudante durante a oficina, assim ela relatou a situação vivenciada por um colega que trabalha e estuda:

Ele tem que trabalhar pra sustentar a família dele e isso, assim, não é uma coisa que deveria acontecer mas acontece e ele tem que se virar. Mas se ele tiver que comer, escolher entre comer e vir pra escola, você acha que ele vai escolher o que? Ele vai escolher trabalhar, ele não vai ter como se formar (Fala de uma Jovem, Oficina, 2018).

É ciente dessa realidade, um dos professores assim se expressou:

A tendência desses meninos é repetir a história do pai e da mãe, entendeu? Constantemente, constantemente, constantemente... Isso é ruim, isso é ruim. Porque você... quebra qualquer vínculo de mudança democrática, né? Que possa ser possível. Então também você não vai acreditar nem mais na democracia, vai acreditar na chamada, na meritocracia, né? Entendeu? Que é uma ilusão pra eles, né? Mas eles acham que é possível... eles acham que é possível, né? Mas não é, né? Não é assim, né? A meritocracia faz sentido quando você sai de um mesmo patamar, né? Aí vence o melhor, tudo bem. Agora, um está aqui e outro está aqui? Entendeu? Então é difícil (Professor 02, Entrevista, 2018).

A condição de pobreza e privação das famílias empurra os jovens para o mundo do trabalho, lhes retirando um tempo que deveria estar destinado aos estudos. O resultado dessa dinâmica é uma formação deficitária ou mesmo a evasão escolar. Como parte do ciclo de reprodução da pobreza, esse jovem, ao buscar uma ocupação remunerada, ocupará funções de pouco prestígio e baixo salário, perpetuando seu lugar na linha da pobreza, bem como o de sua família.

Tal realidade vivenciada pelas famílias é também um reflexo da falta de acesso à educação e, por conseguinte, à formação profissional. Quando dos dados obtidos via questionário, foi possível constatar quão baixo é o grau de instrução do pai e da mãe de grande parte dos jovens aqui entrevistados. Assim, os dados revelam que apenas 37% dos genitores concluiu a educação básica, ou seja, estudaram até a conclusão do ensino médio. E quando somados, um total de 50% dos pais e mães não estudou ou não concluiu a educação básica.

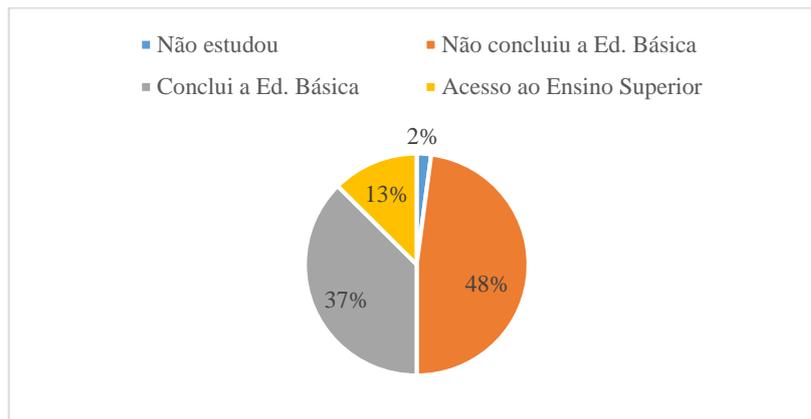


Gráfico 3: Nível de escolaridade dos genitores.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na forma como se configuram as relações sociais capitalistas, de fato, a escolarização não é garantia para a empregabilidade. Entretanto, o não acesso ao ensino ou mesmo a sua não conclusão é uma realidade comum para as populações com baixa remuneração, uma vez que “para a maioria da população jovem brasileira – seus setores empobrecidos –, baixos níveis de escolaridade, trabalho precário e desemprego são realidades cotidianas” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 114).

Dayrell (2009, p. 19) enfatiza que “para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”. Logo, não se tem aí uma questão meramente de escolha, mas uma situação que se coloca como de sobrevivência para os coletivos empobrecidos.

Por fim, percebe-se que a realidade objetiva vivenciada pela juventude pobre ajuda a traçar o seu perfil e, em certa medida, é determinante para a continuidade dos estudos, o acesso ao mundo do trabalho e a superação das condições excludentes na qual estão inseridos.

3.2 O contexto de reformas e o currículo do EM como norteadores da formação da juventude

A discussão aqui proposta teve seu norte na percepção de que o ensino médio representa, no modelo educacional brasileiro, a etapa final da educação básica, sendo, ao mesmo tempo, um espaço de preparo tanto para o mundo do trabalho quanto para o ingresso na próxima etapa de ensino: o ensino superior.

A trajetória da análise aqui empreendida passa pela percepção política e social do ensino médio, bem como pelas implicações educacionais dos documentos que norteiam a educação pública. Assim, buscou-se analisar como a formação ofertada pela referida etapa de ensino, articulada ao PPP e ao currículo, contribui ou não para a formação crítica dos jovens estudantes.

Por se tratar de um campo de disputa na formação da mão de obra da classe trabalhadora, muitas são as reformas pelas quais vem passando o ensino médio. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), por exemplo, o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) representou, ainda que com suas controvérsias, um avanço nas discussões sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissional, com vistas à superação do dualismo existente na educação brasileira.

Tal dualismo se refere ao objetivo da classe dominante de manter dois modelos educacionais em uma mesma sociedade, quais sejam: 1) Educação técnica, que tem caráter restrito, manual, destinada à formação dos filhos da classe trabalhadora para a execução de funções diretamente relacionadas ao mundo do trabalho; e, 2) Educação propedêutica, voltada ao desenvolvimento intelectual dos filhos das classes dominantes com foco na formação de dirigentes (CIAVATTA, 2005).

Ainda que na forma da Lei, o Decreto n. 5.154/2004 traz à tona a discussão da possível superação desse embate histórico na educação de nível médio brasileira. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), tem-se aí uma pauta importante, pois, por mais que a Lei não retrate a realidade, ela é um meio pelo qual o jogo de forças e interesses travam batalhas na constituição de Políticas Públicas para a educação.

Contrariando todo esse debate que vinha sendo construído no sentido de se aproximar da institucionalização de uma educação de nível médio integrada, surgiu a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), cujo objetivo é a promoção de uma reforma no Ensino Médio. Uma das principais bandeiras levantadas em suas diretrizes é a instituição desta etapa de ensino na forma de educação em tempo integral, retomando novamente a vertente tecnicista, destinada aos filhos dos trabalhadores e com foco na formação de mão de obra para o mundo

do trabalho – perspectiva que se distancia da educação integrada, pois não tem compromisso com o desenvolvimento intelectual e com a formação geral do sujeito. Por isso, a percepção crítica de que “a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do ensino médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). Isso porque trata-se de um projeto político preocupado em atender uma demanda que surge do poderio econômico, e não da sociedade, tampouco das camadas empobrecidas.

A leitura dessa realidade leva os professores a refletirem criticamente sobre a forma como essa reforma foi planejada. Para tanto, vale observar o relato que se segue:

Ah! Horríveis. Horríveis. Não que o Ensino Médio não tenha que passar por reformas, tudo tem que ser passado por reforma, né? Até a palavra reforma é esquisita, né? A melhor palavra seria revolução, né. Porque reforma você... né, você não muda, você maquia, né? Mas você não muda, né? Igual reforma da casa, né, a estrutura não foi mudada. Está mais bonita, né? Mas a estrutura básica não foi mudada, né? Eu acho que deveria passar realmente por uma mudança, né, do Ensino Médio, mas não de cima pra baixo, né? Não houve uma conversa com a comunidade, não houve conversa com os docentes. Até houve, mas de maneira muito superficial, limitada, oculta, entendeu? Não foi uma coisa... geral, né, o chamado pra comunidade participar dessas decisões. Foi de cima para baixo, né, dentro de um... governo aí, de interesse mercadológico, né? Que ele não está interessado no social, né? Em mudar essa estrutura daqui. Eu vejo com preocupação, entendeu? (Professor 02, Entrevista, 2018).

De fato, tem-se alguma preocupação em relação à necessária mudança nas estruturas que norteiam a educação da classe trabalhadora. Nesse sentido, o Professor 02 observa negativamente o modo como a reforma se instituiu, pois, encabeça um direcionamento ideológico na educação voltado aos interesses econômicos.

É importante salientar que o modelo de reforma proposto age contra a classe trabalhadora “negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). Ou seja, o principal apontamento que sobressai na implantação de uma reforma nesses moldes é quanto aos interesses escusos de se perpetuar a segregação classista e a desigualdade social.

Em termos práticos, a proposta de uma reforma como a que está colocada encontra entraves estruturais e físicos quase intransponíveis na visão dos profissionais da educação. Assim, é válido observar o relato que se segue:

Olha... se eles dessem o apoio financeiro.... Não adianta eles falarem, colocarem no papel e a escola tem que fazer. Porque a gente, a gente não tem a estrutura física, por exemplo, pra ter o ensino integral. A gente não consegue comportar 18 turmas aqui na escola. Às vezes a gente quer até fazer um trabalho no contra turno, mas a gente não tem espaço. A escola não tem espaço físico, não tem. Então isso engessa muito a

escola, né? Então às vezes é muito bonito lá no papel, mas aqui a nossa realidade é outra. [...] Óh, as salas de aula eh... no matutino, nós temos 40 alunos em sala. A sala comporta 40 alunos, nós temos 40 alunos. Tem primeiro ano que a gente tem 41 anos. Às vezes tem que pegar cadeira emprestada em outra sala pro aluno ficar em sala. A demanda é muito grande. Aí você imagina com a reforma que eles querem fazer. Se a gente não tiver uma estrutura, impossível. Impossível mesmo (Supervisora, Entrevista, 2018).

Conforme já descrito, é possível perceber que a estrutura física da escola não é sucateada – algo comum em escolas periféricas. Entretanto, tem-se uma nítida percepção de que é insuficiente para atender a demanda de uma população que conta com poucas unidades de ensino médio para uma grande quantidade de estudantes. Daí surge a necessidade da avaliação das condições sociais, econômicas e estruturais do sistema de ensino antes de se pensar uma reforma impetrada subitamente às escolas.

É nesse sentido que se pensa, automaticamente, nos investimentos educacionais frente às necessidades que emergem de um projeto político como o que está posto. Assim, “não há como pensar em outra educação média, outros currículos, outra docência, esquecendo-se desse contexto sociopolítico que vem se afirmando nas últimas décadas” (ARROYO, 2014a, p. 61) – contexto que reverbera a falta de investimentos na educação como um dos meios de garantia de qualidade.

A vigente reforma do ensino, sem dúvida, está direcionada à educação em tempo integral, e não à educação integrada com a educação profissional e tecnológica, conforme preconiza a formação omnilateral. Destarte, essa proposta de reforma desconsidera também o contexto socioeconômico de empobrecimento dos jovens periféricos, cujo modo de sobrevivência pessoal e da família é a entrada precoce no mundo do trabalho, concomitante ao ensino médio.

Em síntese, Motta e Frigotto (2017, p. 368) definem essa reforma como um:

[...] desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. “Reforma” que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola “sem” Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico. Apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas.

Seguindo essa mesma lógica de desmonte da luta pelo ideário de educação pública, gratuita e de qualidade, tem-se no contexto político e econômico a Proposta de Emenda

Constitucional – PEC n. 55, conhecida como PEC do teto dos gastos públicos, aprovada em 2016, que, como resultado mais importante, reduz os gastos públicos com saúde e educação. Trata-se de “uma medida que confirma os argumentos da ‘urgência’ da reforma do ensino médio, pois não só o inviabiliza como educação básica de qualidade, como o privatiza por dentro” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366). Ou seja, o contexto político e social revela o motivo da angústia dos profissionais de educação quanto a viabilidade de garantir uma educação de qualidade para os estudantes da periferia.

A forma impositiva como se deu a reforma supramencionada desvela a não aceitação do diálogo como forma de instituir mudanças educacionais. Uma proposta que se ancora nesse modelo autoritário encontra entraves práticos no dia a dia da escola.

Todo projeto de reestruturação curricular no Ensino Médio que pretenda definir expectativas e normas “do alto” nem restaura currículos tampouco inova o ensino, nem de maneira ilustrativa – esclarecendo os docentes com bons textos –, normativa – lembrando o corpo legal, as diretrizes – ou persuasiva. Se o referente são os educadores e os educandos, a postura mais pedagógica e respeitosa será auscultar as escolas, seus coletivos docentes e discentes sobre as indagações que as ocupam sobre o currículo, sobre o que ensinar-aprender e sobre o trabalho docente. (ARROYO, 2014a, p. 57).

Portanto, instituir uma mudança que interfere diretamente na concepção de ensino e nas estruturas pedagógicas e físicas do sistema educacional exige trazer os sujeitos a centralidade do processo. Nesse caso, o debate amplo com estudantes, docentes e sociedade civil emerge como caminho necessário para esse tipo de mudança, que passa longe da impetrada de forma autoritária, via Medida Provisória – MP.

Mas, as ações que convergem para uma prática democrática de educação não parecem estar em consonância com projetos de governo, que buscam atender às demandas econômicas. Sobre a questão, os estudantes jovens da periferia aqui entrevistados assim demonstraram sua insatisfação diante da realidade que vislumbram:

O objetivo dessa reforma deveria ser melhorar a qualidade do ensino brasileiro, que não tá essas coisas, deveria ser tornar a escola um ambiente melhor, mais acolhedor pros alunos e fazer com que a evasão escolar fosse menor. Só que, quem tá planejando essa reforma não são professores, não são psicólogos, não são alunos e não são pais, são empresários. Empresários que estão mais interessados em arranjar gente que não pensa sobre o que eles querem fazer e só trabalham. Exatamente, pessoas objeto, pessoas que não tem a qualificação adequada, pessoas que não pensem por si mesmas e que só aceitem o que eles vão fazer (Fala de uma Jovem, Oficina, 2018).

A percepção crítica da juventude demonstra que o acesso ao conhecimento emerge como chave para libertação dos sujeitos, conforme defende Freire (2005, p. 34), onde se busca uma

“pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. Nessa prática pedagógica, a percepção crítica dos sujeitos é colocada na centralidade da ação educativa, e não afastada dos muros da escola, como se pretende fazer ao limitar o acesso a disciplinas como Sociologia e Filosofia, por exemplo.

Tem-se aí, portanto, o contexto macro vivenciado pelo ensino médio no país. Em uma perspectiva micro, é imprescindível analisar como os documentos norteadores se posicionam em relação à realidade educativa do Distrito Federal e da escola *lócus* da presente pesquisa.

Para este fim, mister se faz a análise do Currículo em Movimento que norteia a educação básica do Distrito Federal (SEDF, 2014) – o principal documento local que permite perceber qual a concepção de ensino da rede pública –, bem como o PPP da escola *lócus* do presente estudo – que demonstra a concepção de ensino de seu corpo docente e da comunidade escolar.

O Currículo em Movimento assevera que “a escola é, sobretudo, um ambiente que recebe diferentes sujeitos, com origens diversificadas, histórias, crenças e opiniões distintas, que trazem para dentro do ambiente escolar discursos que colaboram para sua efetivação e transformação” (SEDF, 2014, p. 26). Portanto, a escola surge como um espaço de respeito à diversidade de sujeitos e, por conseguinte, de respeito aos itinerários que esses sujeitos percorreram ao adentrar seus muros.

Ao mesmo tempo em que se parte dessa concepção, tem-se no documento o reconhecimento da incompletude do papel educacional da escola pública – dado que se revela ao asseverar que as expectativas das classes populares, historicamente, não são atendidas desde o ensino fundamental, quando “o indicador dessa incompletude da escola se revela por meio da não garantia das aprendizagens para todos de maneira igualitária” (SEDF, 2014, p. 35). Logo, o fundamento da educacional surge a partir de uma visão histórica de incompletude e, portanto, de defasagem do ensino especificamente no tangente às camadas trabalhadoras.

A concepção de como a educação se percebe se dá de forma ampla por ela mesma e pela sociedade, encontrando ressonância no PPP da escola, revelando este certa inquietude pela desvalorização escolar no meio social. Em dado momento, o documento assevera que “a escola deve desenvolver a consciência crítica nos alunos para ser o agente de mudança que se propõe, apesar do baixo nível de conhecimento, participação social e envolvimento da sociedade com a escola” (SEDF, 2018, p. 17). A reflexão daqui advinda salienta que a escola nutre o sentimento de que impetra uma caminhada solitária, tomando para si um compromisso com as mudanças sociais, porém, sem o apoio que acredita ser necessário da sociedade.

Assim, tem-se, de um lado, um documento norteador do currículo, que reconhece a necessidade de valorização da diversidade de sujeitos e contemplação de níveis diferentes de aprendizagens e, de outro lado, um PPP que deixa claro sua inquietação no tangente à falta de apoio social em prol da escola – fator que contribui para sua desvalorização.

Em uma sociedade regida por uma classe hegemônica opressora, dificilmente a educação pública vai gozar de reconhecimento e prestígio social. Sobre a questão, Freire (2004, p. 98) observa que:

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

A dinâmica dialética presente no cotidiano escolar permite alguma reflexão sobre como o processo de ensino-aprendizagem é colocado a serviço dos educandos. A formação integral e crítica dos estudantes é o ponto central, que permite conceber a educação como um fator de intervenção, ou seja, como recursos através do qual é possível operar transformações.

No que concerne à dupla contradição presente no par dialético da função desmascaradora *versus* reprodutora desempenhado pela escola, é importante destacar a relevância dessa percepção na concepção freiriana. Aqui, Freire (2004, p. 112) busca afastar tanto visões redentoras que percebem a educação como “força imbatível a serviço da transformação da sociedade”, quanto pensamentos que fazem crer que a educação desempenha um papel social pacífico na reprodução do *status quo*.

O caráter de perpetuação da hegemonia da classe dominante encontra eco nos muros da escola nas práticas educativas que segregam estudantes e afastam reflexões críticas. Nesse ínterim, o currículo da educação básica do Distrito Federal destaca que “a organização escolar, caracterizada pela fragmentação dos conteúdos e pela rigidez curricular, tem servido de sustentáculo à reprodução das desigualdades sociais e dos conhecimentos e valores hegemônicos” (SEDF, 2014, p. 76). De fato, tais práticas pedagógicas se ancoram no pensamento utilitarista, que concebe a educação como ferramenta para a formação da classe trabalhadora direcionada para o mundo do trabalho.

Por outro lado, quando a educação é encarada a partir do seu papel de desveladora da realidade de seu caráter contraditório, ao invés de ser ignorado, este é tomado como força motriz que aponta para as potencialidades educacionais na formação humana, pois,

[...] a escola é, de fato, mais um aparelho privado de hegemonia, sendo, portanto, constituída por um conjunto de contradições e por disputas de concepções de mundo. Uma das contradições virtuosas próprias à educação escolar é exatamente o fato de que o acesso ao conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora possibilita a essa classe compreender o mundo e ampliar sua capacidade de transformá-lo, primeiramente no plano mais imediato de suas vidas e, mediadamente, por meio de sua organização coletiva. Assim, o sentido político do conhecimento está no fato de que o acesso a ele, pelos dominados, é força material na luta social (RAMOS, 2017, p. 81).

Ramos (2017) atenta para a importância de se pautar politicamente um posicionamento que proporcione a disputa por uma concepção de educação comprometida com a transformação social. Para tanto, é basilar o reconhecimento crítico dos papéis que a educação pode desempenhar tanto no que tange à transformação social quanto à conservação da ordem vigente.

Bourdieu e Passeron (1992) asseveram que em função das determinações sociais produtoras das desigualdades, o destino escolar dos estudantes tem relação direta com a classe social pertencente. Assim, os estudantes pobres, oriundos das camadas populares, tem de antemão uma destinação social por meio da educação, que o direciona à perpetuação da ordem vigente.

Eis por que a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social em função da classe de origem, e, mais precisamente, a estrutura das oportunidades de ascensão pela Escola, condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e por conseguinte as oportunidades de ascensão social (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 165).

Nessa lógica reprodutora, a escola pública que atende os filhos dos trabalhadores não tem logrado romper com uma estrutura que tende a perpetuar condições de desigualdade no acesso à educação de qualidade. A qualidade está estritamente relacionada não apenas às condições de acesso e permanência na escola, mas igualmente às possibilidades de romper com a lógica desigual que impele os filhos da classe trabalhadora ou ao fracasso ou a resignar-se com estudos socialmente menos valorizados.

A escola, enquanto ambiente pedagogicamente competente para desvelar a realidade e apresentá-la aos estudantes para além das condições objetivas dadas, tem a função de trazer para a sala de aula esse tipo de conteúdo e debate. Nesse sentido, Arroyo (2014b, p. 172) solicita “que pelo menos os currículos e as práticas escolares não reproduzam nem reforcem as representações e os destinos sociais negativos, inferiorizantes que pesam sobre eles, mas que as desconstruam como conhecimentos segregadores”. Para tanto, é necessário que o professor

supere a visão fatalista da realidade dos jovens como um caminho possível para uma prática pedagógica comprometida com o destino da juventude pobre para além do ensino médio.

Com base nos relatos dos professores aqui entrevistados, a escola de análise busca estratégias para auxiliar a ascensão social de seus estudantes. A exemplo disso, há dez anos tem-se o Projeto Geração – iniciativa que consta no PPP da escola como parte integrante da grade curricular das turmas de primeiro ao terceiro ano, definindo-se como um projeto que “reflete os anseios da vida real dos alunos” (SEDF, 2018, p. 43) no sentido de prepará-los para o futuro.

O Projeto Geração foi concebido para informar os estudantes sobre processos seletivos, concursos, cursos técnicos, vestibulares, graduações e estágios disponíveis na região. Isso porque, muitos jovens:

[...] chegam ao ensino médio vendo-o apenas como mais uma etapa de sua vida, chata e desinteressante. Já vêm “ensinados” que não serão capazes de vencer os obstáculos que surgirão: serem selecionados para um bom estágio ou curso técnico, passar em um vestibular, serem bem-sucedidos em entrevistas de emprego, etc. Reverter pensamentos derrotistas e trazer um pouco de luz às mentes mergulhadas no desconhecimento é que foi pensado este projeto. (SEDF, 2018, p. 44)

A percepção da realidade daqueles estudantes levou os profissionais da escola a pensarem um projeto que atendesse à necessidade de acesso às informações necessárias para melhor qualificação profissional do corpo discente. Assim, nas palavras do Professor 02:

[...] a aula é só sobre isso. Eh... concursos, exames, qualificação profissional. Ele fala muito sobre o Instituto Federal, a ETB, as inscrições, né, as datas que estão abertas, os macetes pra você passar num vestibular ou num concurso, os atalhos pra você chegar nesses cursos, né? Os locais, documentação... que é uma coisa terrível desses meninos. Eles não sabem documentação. Capital cultural falho, né. A família ainda não sabe (Professor 02, Entrevista, 2018).

Tem-se aí alguma consonância com os objetivos do projeto desenvolvido pela escola de análise, pois revela que o meio social onde os jovens estão inseridos não privilegia o contato com os conhecimentos necessários para as conquistas profissionais dessa camada da população – transmissão de conhecimentos para a juventude feita quase que de forma “osmótica” (BOURDIEU, 2007b) nas camadas mais cultas da sociedade, observada a influência do meio que faz com que o processo pareça ocorrer de forma natural. Em contrapartida, as camadas populares sofrem as consequências da ausência desse meio social privilegiado na formação integral dos jovens trabalhadores.

No relato dos profissionais da escola várias são as referências ao projeto e sua relevância para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Entre os principais apontamentos, vale destacar os que se seguem:

Nós temos eh... dentro do PPP o Projeto Geração que ele eh... é muito importante porque visa eh... abrir a mente, né, do nosso alunado com respeito ao mercado de trabalho lá fora, né, não só pela via universitária, né, mas também pelo curso técnico e é um projeto muito interessante que ajuda o nosso alunado a pensar além do EM (Professor 01, Entrevista, 2018).

A função dele é justamente isso: é mostrar pro jovem o que existe após o ensino médio, né? Porque muitos às vezes chegam sem ter esse conhecimento. E esse projeto, então, vai mostrar, vai dar esse conhecimento pro jovem que existe sim várias possibilidades e a gente utiliza tão pouco deles (Vice-Diretora, Entrevista, 2018).

A iniciativa em questão desempenha importante papel no que se refere à orientação necessária à juventude pobre quanto aos seus projetos de vida. Segundo Dayrell e Carrano (2014), esses jovens, em virtude do território precarizado que habitam, encontram dificuldade em articular os conhecimentos necessários para realizar os planejamentos idealizados. Portanto, a escola, que se propõe a esse exercício, tem influência significativa no fluxo de vida dos estudantes. E ainda,

[...] nem sempre os jovens encontram apoio e condições necessárias para esse exercício de experimentação e identificação de possibilidades que podem tornar-se concretas, ou seja, que podem avançar de uma fase mais geral – relacionada ao “sonho” ou desejo de alcançar uma determinada profissão –, e os recursos, exigências e organização que se fazem necessários para a realização desses projetos. (WELLER, 2014, p. 142).

No que se refere à realidade objetiva onde a juventude pobre está inserida, a escola busca cumprir seu papel ao oportunizar o acesso à informação de forma direcionada e em consonância com as aspirações juvenis. Aqui, Weller (2014) destaca a função da escola na orientação dessa juventude que, por vezes, não encontra as informações pertinentes no ambiente familiar.

Entretanto, tem-se outra vertente que não pode fugir à análise e que diz respeito à reprodução da sociedade classista. Dentro de um projeto de sociedade guiada pela lógica mercadológica, o Projeto Geração, de fato, auxilia os estudantes a perceberem as oportunidades de inserção no mundo do trabalho. No entanto, para romper a lógica desigual da sociedade capitalista, é imprescindível que, concomitante a isso, se assegure o compromisso com a transformação social com base em uma educação que busca a formação integral do ser humano, aliada ao desenvolvimento da consciência crítica da classe trabalhadora.

Nesse sentido, Frigotto (2007, p. 1135) reitera que “para o projeto societário historicamente até aqui dominante, mesmo em termos restritos de uma sociedade capitalista, não há necessidade da universalização da educação básica de efetiva qualidade”, uma vez que a classe dominante brasileira está comprometida com um desenvolvimento subordinado, a serviço do grande capital e que, portanto, não tem compromisso com uma educação de qualidade que assegure uma formação integral para a classe trabalhadora.

O tipo de formação destinada aos filhos das classes trabalhadoras é uma educação pouco comprometida com a formação humana e técnica de qualidade – dinâmica que empurra os jovens para os cursos de formação complementar como meio de assegurar alguma qualificação para a inserção no mundo do trabalho. Entretanto, os cursos ofertados por grandes empresas, interessadas em auferir vantagens monetárias, seguem uma lógica dual, pois são “desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral. Isso faz com que não estejam preparados nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania” (FRIGOTTO, 2007, p. 1140).

Ao mesmo tempo, eles atendem a uma demanda específica de precarização na oferta da educação básica, como parte de um projeto educacional destinado às massas – demanda que é histórica e está arraigada na forma como a educação é aqui constituída.

A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38)

A qualificação profissional, como meio de inserção no mundo do trabalho, se revela, na realidade objetiva da juventude empobrecida, como uma falácia, dado o alto índice de desemprego, que cumpre seu papel estrutural ao perpetuar uma lógica desigual e de subordinação das classes operárias ao exercício de funções de pouco valor técnico agregado e de baixa remuneração. Como exemplo, no ano de 2009, em reportagem divulgada pela mídia, observou-se que em uma seleção aberta pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro para a função de gari, tendo como requisito as quatro primeiras séries do ensino fundamental, dos 109.193 inscritos, “45 afirmaram ter doutorado, 22 mestrado e 80 pós-graduação” (CONCURSO..., 2009).

Tal retrato da realidade demonstra como a perversa lógica do desemprego estrutural é encoberta pelos discursos que centralizam nos sujeitos a responsabilidade pelo sucesso profissional, escondendo a real necessidade de Políticas Públicas voltadas para a inserção da juventude pobre no mundo do trabalho. Sobre a questão, Frigotto (2007) defende a concomitante criação de políticas para a educação profissional e tecnológica aliada às políticas de geração de emprego e renda para a juventude, enquanto direito social ao trabalho, como via de combate da lógica perversa que empurra a classe trabalhadora para a flexibilização das relações de trabalho e a consequente perda de direitos.

Quando Gramsci (1982, p. 121) assevera que o Estado deve prover a “manutenção dos escolares”, ele se dirige aos filhos das classes trabalhadoras, que não tem condições materiais de se manterem na escola e, por isso, deixam os estudos em segundo plano para se dedicarem a uma atividade remunerada. Assim, observadas as condições de privação econômica que vivenciam, muitos jovens estudantes da escola analisada na presente pesquisa, encontram nos estágios uma via de complementação de renda.

Por se tratar de uma escola de ensino médio regular, os estágios não fazem parte da matriz curricular e são ofertados por empresas públicas e privadas, porém, sem ligação direta com as disciplinas cursadas pelos estudantes. Logo, os mesmos necessitam conciliar o tempo destinado aos estudos e o tempo destinado ao estágio, pois, em sua maioria, essas duas atividades não se relacionam no percurso didático-pedagógico.

Entre os profissionais da escola de análise, apesar da percepção de que o Projeto Geração é destinado à difusão ampla de conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho, tanto no sentido da formação universitária, quanto no sentido da formação técnica, é preciso destacar que várias foram as alusões ao ingresso na faculdade – fato que se deu tanto nos relatos dos estudantes quanto naqueles dos professores, que se seguem:

E essa experiência que estou tendo é bem melhor que a do Ensino Fundamental, né?! Mais experiente e tal... Em questão até os professores falam mais sobre o Enem, o PAS, redação. Já estimula a gente pra faculdade (Jovem 01, Entrevista, 2018).

O Ensino Médio é bom, mas é muito puxado, porque eles puxam muito pra gente estudar, pra gente passar em alguma coisa. Aqui mesmo no (...) é só pro PAS... PAS, PAS, PAS, PAS... pra gente tentar uma bolsa, que é gratuita, né, pra gente passar pro PAS (Jovem 02, Entrevista, 2018).

Porque a escola (...) foca muito nisso, né? No Enem, no PAS, essas coisas... (Jovem 03, Entrevista, 2018).

A gente busca orientar eles quanto ao mercado de trabalho, cursos profissionalizantes, eh... e o ingresso na universidade, porque o nosso foco aqui é preparar eles pro PAS pro Enem, então a escola tem um grande desafio que é conduzir esses meninos pra essas

avaliações, né, e o mercado de trabalho (...). A gente oferece as duas orientações, mas o nosso foco maior é que ele passe pra universidade. O foco maior da escola é a universidade (Supervisora, Entrevista, 2018).

O nosso foco aqui a gente sempre foca em universidade pública, mas existem outras universidades aí que eles estão também tendo acesso e todas essas propostas aí que também facilitaram que são o Enem, né, que hoje é uma ferramenta muito importante (Vice-Diretora, Entrevista, 2018).

De fato, um projeto com a amplitude como o que é desenvolvido pela escola de análise, necessita de clareza de objetivos, pois se tem uma clara contradição entre o que está escrito nos documentos oficiais e o discurso repercutido na prática. Se teoricamente, nos documentos oficiais, registra-se a preocupação com a formação de consciência crítica, no discurso prático, tal assertiva não encontra ressonância, uma vez que no relato dos educadores e estudantes aqui oportunizados, o foco do projeto é prioritariamente a aprovação em avaliações de larga escala.

Ao contrário de servir à libertação da classe trabalhadora através da formação de consciência crítica e preparação de trabalhadores conscientes de seu papel no modo de produção capitalista, a escola de análise, com foco na aprovação em avaliações, serve, prioritariamente, às aspirações do grande capital. Tais pretensões passam, necessariamente, por internalizar nas camadas populares anseios modestos que estejam em consonância com as possibilidades colocadas ao alcance dos pobres.

O fato é a constatação de vagas insuficientes nas universidades e, menos ainda, no mundo do trabalho, que possa comportar a massa trabalhadora que emerge das camadas populares. Portanto, o ideário para estas não é formação integral para o mundo do trabalho, mas sim, para o exercício de funções necessárias, porém, pouco remuneradas e de baixo reconhecimento social.

A ação possível que confronta essa realidade é oportunizar espaços onde o jovem reflita criticamente sobre essa realidade segregadora e meritocrática que o cerca. Assim, “uma forma de trabalhar essa função segregadora do ensino médio nas relações sociais e políticas segregadoras será não reforçar a imagem de culpados por incapacidade mental, por falta de esforço” (ARROYO, 2014b, p. 178). Em outras palavras, o caminho é centrar nas potencialidades da juventude que se desenvolve nas camadas populares, demonstrando os mecanismos que a torna capaz de romper com essa lógica excludente. O jovem tem o direito de conhecer as narrativas históricas que constroem as representações pejorativas da juventude pobre.

3.3 A juventude sobre a ótica do corpo docente

O item que se segue buscou traçar um percurso que analisa o ponto de vista dos educadores e profissionais da escola de análise quanto aos jovens que frequentam tal ambiente. Entender a percepção que esses professores têm da juventude pobre é imprescindível para a compreensão de como as relações educacionais se estabelecem no âmbito pesquisado. Outro ponto importante é observar como a escola forma jovens pertencentes a territórios periféricos para o mundo do trabalho.

Em especial, no que se relaciona à juventude que se desenvolve em camadas populares, ou seja, a juventude pobre, é preciso considerar os aspectos limitadores impostos pelas condições econômicas e a privação de direitos às quais essas populações estão submetidas. Observadas as condições objetivas postas, o estudo em voga percebeu no relato dos professores entrevistados uma preocupação com a falta de maturidade dos jovens frente aos problemas enfrentados no ensino médio e no mundo do trabalho, conforme se segue:

Primeiro, chegam muito cedo aqui na escola, a idade, chegam com 14, 15 anos e sai com 17. Chegam imaturos e saem imaturos, ainda, entendeu? Eles vão começar a acordar e a perceber (isso) com 22, 24 anos, mas não estão mais na escola. (Professor 02, Entrevista, 2018).

A gente tem jovens, muitos já maduros, seus 17, 18 anos, sabem das suas responsabilidades. Muitos já estão inseridos no mercado de trabalho através de estágios, então já conhecem essa realidade, mas a gente observa que ainda tem alunos que ainda estão numa fase de brincadeira, ainda não tomaram consciência dessa fase que eles estão chegando, mesmo no terceiro ano. (Vice-Diretora, Entrevista, 2018).

Faz-se importante compreender que a maturação juvenil não é um processo estanque ou um estado que se adquire ao atingir determinada idade. Para Dayrell (2003), a maturidade é um processo que tem início na adolescência, com a maturação sexual para a reprodução. No entanto, psicologicamente, evolui continuamente até a idade adulta, de modo que o jovem vai trabalhando sua maturidade com base na qualidade das experiências que vivencia na sociedade como um todo, via família, escola e grupo social pertencente.

A escola cumpre um papel importante ao incentivar, na juventude, a procura por essa maturidade, tendo em vista que, por vezes, a maturidade valorizada pelos professores não é, necessariamente, um atributo da juventude.

A condição juvenil, como relação experimental com o presente, tende a fazer com que as juventudes valorizem mais as vivências do imediato e a espontaneidade, que tendam a considerar como mais ou menos secundária, às vezes até inútil, a experiência acumulada, já que esta é um atributo da maturidade, daqueles que já experimentaram

os valores e as realidades e os introjetaram em sua personalidade básica (GROPPO, 2016, p. 18).

A maturidade é uma construção comum aos indivíduos que já atingiram a idade adulta. Os jovens têm na experimentação um caminho para o desenvolvimento de sua maturidade, culminando na interiorização de comportamentos tidos como maduros pela sociedade. Nesse ínterim, o Professor 02 assevera:

Tanto é que muitos alunos, isso é até interessante, muitos alunos aqui saem com dezoito, né, aí eu encontro por aí com vinte e quatro anos e eles sempre falam: “Ó, professor, agora eu estou entendendo a situação, poderia ter aproveitado mais daquelas aulas”, não só as minhas, né, todas as aulas do colégio, que o colégio ofereceu... “Que o que eu fiz não foi estágio, porque eu saí de lá e não sabia de nada”. Mas o menino tem vinte e quatro anos agora, vinte e cinco, agora que ele começou. Agora que ele deveria ser o nosso aluno, né? Ou seja, com aquela cabeça, né? (Professor 02, Entrevista, 2018).

O jovem com 24 anos de idade que olha para o passado e vislumbra um comportamento que deveria ter sido diferente, por exemplo, o faz por agora ter desenvolvido a maturidade necessária para refletir criticamente sobre seus comportamentos e suas escolhas. Tal percepção somente é possível porque ele passou por um processo de maturação, onde a escola também contribuiu para que chegasse nesse estágio. Inconscientemente, o ambiente escolar permeia a formação de uma criticidade que lhe permite vislumbrar as limitações do sistema de ensino.

Trata-se de um processo diversificado e com cada jovem segundo as experiências que vivencia. Contudo, um dos professores aqui entrevistados, apesar de perceber a imaturidade como uma característica esperada desse agrupamento social, acredita que, para os jovens ricos, a maturidade se dá de modo diferenciado, observados os recursos disponíveis, conforme se segue:

[...] a pouca idade deles, atrapalha, entendeu? Eles são muito imaturos. O que é esperado da adolescência, né? Mas, por exemplo, um adolescente lá do Sudoeste, ele também é imaturo, né? Mas tem o capital cultural que o diferencia, né? (Professor 02, Entrevista, 2018).

Diante do exposto, a referência à RA XXII (Sudoeste/Octogonal) do Distrito Federal, se dá por se tratar de um bairro classificado como de alta renda e geograficamente localizado próximo ao centro administrativo do Distrito Federal. Segundo dados da CODEPLAN (2019), a renda média dos moradores daquela RA é de R\$ 15.614,00 (quinze mil e seiscentos e quatorze reais), enquanto na RA XIII (Santa Maria), classificada como renda média baixa, o valor cai para R\$ 3.106,00 (três mil e cento e seis reais).

O acesso ao capital cultural supramencionado pelo Professor 02 tem ligação direta com poder aquisitivo das famílias, apesar de não estar restrito a isso. Aqui, Bourdieu (2007c) defende que o capital cultural é fruto de investimentos da família que, objetivamente, se transfigura no acesso a bens culturais (quadro, livros, maquinários, teatros, museus etc.). Nesse sentido, tem-se aí um abismo que separa a vida cultural dos jovens da RA XXII do acesso a bens culturais dos jovens da RA XIII, não somente pela condição econômica das famílias, mas também pela estrutura social e cultural dispostas em ambas as localidades.

Entretanto, a maturidade não é medida tão somente pelo padrão cultural vivenciado pelo indivíduo. Nas camadas trabalhadoras exige-se da juventude pobre o desenvolvimento precoce de uma maturidade que lhe permita ingressar no mundo do trabalho e contribuir financeiramente, observada a condição econômica de suas famílias. E em outra medida, aos jovens ricos lhes são reservados o direito de vivenciar a plenitude da condição juvenil, com todas as suas características pré-fixadas de imaturidade, irresponsabilidade e gozo das práticas juvenis.

Uma perspectiva que emerge desse discurso está centrada no cuidado que se deve ter ao não reduzir as condições objetivas dos jovens à uma visão que culpabiliza a juventude pobre por seu curso de vida, sem levar em consideração os aspectos sociais macros envolvidos nessa dinâmica.

Tal percepção colabora para a compreensão do papel da educação frente a essa realidade que emerge nas escolas periféricas de ensino médio. A começar pela lógica meritocrática encerrada nos currículos escolares, que privilegia avaliações em larga escala em detrimento da formação humana, sendo “difícil reconhecer os jovens como sujeitos de direitos se o Ensino Médio se pensa como espaço de mercado” (ARROYO, 2014b, p. 167). Assim, a educação pensada para os agrupamentos juvenis populares necessita considerar o lugar que os sujeitos ocupam na divisão social de classes e o papel de desempenho.

Para tanto, é necessário que se tenha claro que a escola contém, dialética e contraditoriamente, tanto o aspecto de reprodutora quanto de desmascaradora da ideologia dominante. Logo, tomar a escola sob o ponto de vista da neutralidade ou do exercício único de uma ou de outra dessas condições é, nas palavras de Freire (2004, p. 99), um erro, pois:

De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.

A escola deve reconhecer seu lugar nessa relação, a fim de pautar em sua prática pedagógica as necessidades que emergem da realidade precária dos jovens que frequentam as escolas da periferia. Deve, portanto, distinguir em que momentos age como reprodutora do *status quo* e quando permite aos estudantes e professores refletirem criticamente sobre as condições objetivas às quais estão submetidos.

Se for possível observar que a pobreza influencia diretamente no itinerário formativo de alguns jovens, fazendo-os acessarem o mundo do trabalho precocemente em busca da sobrevivência, faz-se importante observar a realidade de jovens que, capturados pelos discursos meritocráticos e consumistas, não percebem as limitações impostas por sua condição econômica e social, conforme os relatos que se seguem:

A gente estava um dia desses conversando com um aluno, ele falou assim: “Eu quero ser milionário, eu quero ser empresário”, mas tem muitos que não vê que pra ter essa condição ele precisa do estudo, né. Então, assim, é um menino... esse que eu estou citando aqui com notas baixíssimas, com rendimento péssimo dentro da conduta como aluno e quer sair daqui com essa visão fantasiosa que vai ser um empresário, um milionário, né (Vice-Diretora, Entrevista, 2018).

Ele não tem um foco. Ele tá ali, ele faz estágio, ele trabalha, ele faz estágio, e o dinheiro que ele recebe no estágio ele gasta com roupa cara, com um tênis mais caro, com um, né, gasta com supérfluo. Então a prioridade dele hoje é uma coisa que não vai agregar no futuro dele e ele não tem consciência disso (Supervisora, Entrevista, 2018).

Diante do exposto, o caso supramencionado pelas profissionais da escola de análise em momentos distintos da pesquisa reflete como aquele ambiente de ensino se vê limitado diante de perfis tão peculiares que, em certa medida, se distancia dos objetivos educacionais, dado que sua conduta como aluno não é a esperada pela escola. Nesse ínterim, a escola pública, para se dizer democrática, necessita estar disposta para lidar com a diversidade de sujeitos que frequentam os seus espaços. Isso acontece porque:

[...] as escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 127).

Um modo de trabalhar tal questão com os jovens é trazer para o debate de sala de aula essas perspectivas e suas implicações na vida prática, principalmente, em comunidades empobrecidas. Para Arroyo (2014b), o caminho passa, necessariamente, pela desconstrução das visões negativas que carregam a juventude periférica, bem como por trazer para a sala de aula

a possibilidade do diálogo a partir da visão de mundo dos sujeitos estudantes. Por isso, aquele autor convida para que “fechemos os olhos a como os vemos para vê-los, mirá-los a partir de como se veem” (ARROYO, 2014b, p. 173). Corroborando com Freire (2004), é dar voz aos sujeitos, permitindo que o diálogo igualitário permeie o fazer pedagógico, buscando facilitar o descortinamento da realidade objetiva que se lhes impõe.

Em seus estudos, onde trata especificamente de jovens ligados aos movimentos musicais do funk e do rap, Dayrell (2003, p. 49) traz uma importante contribuição que confirma a realidade percebida na presente pesquisa: a forma de vivenciar a juventude por determinados agrupamentos juvenis empobrecidos não corresponde às expectativas escolares, uma vez que “esses jovens mostram que viver a juventude não é preparar-se para o futuro, para um possível ‘vir-a-ser’, entre outras razões porque os horizontes do futuro estão fechados para eles. O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente”.

Então, o que o jovem demonstra, no relato da Supervisora, como sendo um comportamento que não vai ajudar o futuro é, em verdade, uma reação ao fato de não se sentir parte daquele ambiente. Contraditoriamente aos documentos oficiais que pregam uma educação democrática, o formato educacional percebido nas escolas públicas é, prioritariamente, direcionado aos estudantes que apresentam o comportamento adequado e esperado pelos professores. Nesse sentido, os estudantes com dificuldades de aprendizagem ou interação social não desenvolvem o sentimento de pertencimento àquele espaço social.

A perspectiva de ficar rico diante da remuneração que um estágio lhe proporciona e frente à privação econômica da família reflete o anseio por vivenciar a condição juvenil dentro das possibilidades que se lhes apresenta. Os estudantes “se centram no presente e nele vão se construindo como jovens, não acreditando nas promessas de um futuro redentor” (DAYRELL, 2003, p. 49), com base na realidade objetiva onde estão inseridos.

O desejo pelo consumo é amplamente estimulado pela mídia e pela sociedade, refletindo significativamente no modo como a juventude é vivenciada nas camadas populares. Para Santos (2007, p. 54), “o chamado ao consumo busca retardar a tomada de consciência, mergulhando o consumidor numa atmosfera irreal, onde o futuro aparece como miragem”. Tal realidade se revela no modo como o jovem, que não vislumbra perspectivas promissoras para o futuro, busca desfrutar sua condição juvenil no limite das possibilidades que dispõe.

Ao refletir sobre a condição em questão, o Professor 02 assim se manifestou:

Eles querem ficar ricos ((risos)). O maior anseio deles é não poder consumir... entendeu? Não poder comprar um i-ph... um telefone novo, celular, não poder ter um carro, entendeu? Esse é o maior anseio deles, não ter uma roupa... que é um anseio

individualista, né? Entendeu? Promovido pelo capitalismo, né? (Professor 02, Entrevista, 2018).

Gropo (2016) salienta que a ideia de consumo em questão é propagada por um *marketing* que quer vender a ideia da juventude como um estilo de vida, acessível a todos, independentemente da idade. No entanto, esse padrão de consumo se mostra insustentável, não somente pelas condições econômicas da população, mas também pelo agravamento da desigualdade social que esse “estilo de vida ocidental consumista” (GROPPO, 2016, p. 178) esconde.

A disseminação do alto padrão de consumo, promovido pelo capitalismo nas palavras do Professor 02, somente é passível de ser vivenciada em sua plenitude pelas classes detentoras de poder aquisitivo. Já os jovens pobres, “vindos das classes trabalhadoras precarizadas ou marginalizadas – em especial, nas partes pobres do Terceiro Mundo -, veem-se diante da negação da juventude – e, antes, até da própria infância” (GROPPO, 2016, p. 206), uma vez que a privação econômica da família não lhe permite desfrutar dos bens de consumo e do estilo de vida propagados pela mídia como o ideal de juventude.

A presente pesquisa observou nos documentos norteadores do trabalho docente dos profissionais da escola a preocupação em desvelar aos jovens as diversas possibilidades de superação das condições objetivas na qual se encontra, seja via cursos profissionalizantes, ensino superior ou mesmo investimento em ações empreendedoras. No entanto, se por um lado, a juventude pobre é estimulada a buscar mecanismos que permitem acessar o mundo do trabalho qualitativamente, por outro lado, necessita estar ciente da lógica segregadora que imputa aos estudantes pobres o desenvolvimento de funções pré-estabelecidas na divisão social do trabalho.

Segundo Frigotto (2009b, p. 27), tem-se aí uma tendência observável não apenas entre as camadas sociais, mas, principalmente, na organização internacional, onde países desenvolvidos desestimulam mudanças estruturais em países subdesenvolvidos (o Brasil, por exemplo), na tentativa de assegurar-lhe o desempenho do “trabalho simples e de pouco valor agregado e, conseqüentemente, de baixa remuneração”.

Arroyo (2014b, p. 167) discursa nessa mesma linha quando afirma que as camadas populares não são pensadas para “trabalhos e profissões nobres, mas para trabalhos desqualificados ou semiqualficados”, no sentido de segregar a população pobre para alguma ocupação de baixo prestígio no mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo em que segrega e reduz a classe trabalhadora à ocupação de cargos com baixa remuneração e pouco prestígio social, o sistema que rege a sociedade capitalista cria

mecanismos que permitem a ascensão de alguns poucos pobres, construindo um discurso meritocrático que imputa unicamente aos indivíduos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso profissional.

Como exemplo, na escola aqui pesquisada tem-se a aprovação de três estudantes para dois dos cursos mais concorridos da Universidade de Brasília – UnB – Direito e Psicologia – segundo o Centro de Promoção e Seleção de Eventos daquele ambiente universitário; ou seja, dos 39 estudantes da escola aprovados naquele ano, dois passaram para Direito e um para Psicologia no ano de 2017 (CESPE, 2017). Tais resultados reforçam um discurso que imputa exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo alcance do sucesso, sem levar em consideração os fatores econômicos e sociais imbricados nessa dinâmica.

Portanto, é preciso desenvolver no corpo docente a consciência crítica em relação a essa lógica meritocrática, de modo que se tome cuidado com o discurso que enaltece o feito dos estudantes aprovados para cursos de alta concorrência e de modo a não perpetuar a lógica que imputa unicamente aos indivíduos a responsabilidade pelo insucesso profissional tão comum aos filhos das classes trabalhadoras, sem levar em consideração os aspectos macros envolvidos nessa trajetória.

No presente estudo, no decorrer da coleta de dados, foi constante a referência dos profissionais da escola ao crescente número de aprovações dos estudantes nesse tipo de certame. Em determinada ocasião, a Supervisora assim relatou especificamente o caso de um estudante negro e pobre aprovado para o curso de Direito:

Tem alunos mais... tem uns aqui que foram aprovados, né, no vestibular. Alunos de... de renda baixíssima, assim né, condições desfavoráveis, digamos assim, né, que eles não teriam oportunidade e meninos que passaram bem, passaram em direito na UnB, né? É o caso do (...), a gente teve do ano passado. (...) Ele eh... ele tem 5 irmãos, a família é carente, a mãe é empregada doméstica, diarista. Ele passou em direito, né? Então assim, ele tinha tudo pra não conseguir, mas por esforço dele, ele alcançou os objetivos dele. Então, assim, eu acho assim que a condição social não é um fator principal pra atrapalhar, né, o desempenho acadêmico deles (Supervisora, Entrevista, 2018).

Diante o exposto, a análise do contexto empreendida por aquela profissional revela que ela não estabelece criticamente uma relação entre as condições econômicas dos estudantes e a dificuldade de acesso a cursos de maior prestígio social. Sobre a questão, Arroyo (2014b, p. 168) observa que “o caráter meritocrático, hierarquizante, seletivo das avaliações não caminha nessa direção; antes, vem reforçando a visão histórica dos setores populares: sem mérito, despreparados, até sem valores de dedicação, de esforço”. Ou seja, o raciocínio que permeia o pensamento da Supervisora conversa com o discurso meritocrático que norteia as avaliações em

larga escala e acaba sendo perpetuada como o discurso oficial da escola sobre a aprovação no vestibular.

Há uma lógica nesse padrão de trabalho que cada vez mais configura o Ensino Médio: as profissões superiores, os trabalhos mais sofisticados entram em um mercado sofisticado, exigente de preparo por seu caráter escasso, impondo a lógica do mérito, da seletividade, da segregação. Do Ensino Médio é exigida essa lógica classista segregadora, meritocrática: ser para poucos ou para a preparação dos poucos com mérito e não um direito de todo adolescente, jovem e adulto. O Ensino Médio e seus currículos têm dificuldade de se afirmar como campo de direitos, e os docentes têm dificuldade de se identificar como profissionais de direitos. Terminam incorporando essa cultura seletiva, meritocrática, segregadora inerente às relações sociais do mercado de trabalho (ARROYO, 2014b, p. 167).

Arroyo (2014b) destaca o modo como o discurso em questão se incorpora às práticas pedagógicas do ensino médio através dos profissionais e dos próprios estudantes, que se veem na obrigação de se adequarem a essa realidade sob o risco de serem ainda mais discriminados. Já as classes mais abastadas, adequadas que estão a realidade vigente, possuem recursos financeiros para pagar um alto preço pela acomodação de seus filhos nessa lógica que exige preparo e ensino focado em quesitos específicos, surgindo, então, um parâmetro de comparação de cursos de vida inviável para os filhos das classes trabalhadoras.

De todo modo, a escola de análise demonstra alguma preocupação em auxiliar os jovens na superação das condições objetivas que se encontram. Assim, uma postura esperada é a de que os jovens se preparem para o futuro no sentido de garantir uma boa colocação no mundo do trabalho – o que se dá, na visão dos Professor 01, que se segue, no acesso ao ambiente universitário ou aos cursos profissionalizantes:

Como de 2003 pra cá houve um crescimento assim na... na expansão, né, do ensino superior, aí tem faculdade em qualquer canto agora, muitos estão fazendo faculdade, né, no Gama principalmente, né? UnB também, isso é ótimo, né... universidade. Mas a maioria, a maioria vai pro mercado de trabalho mesmo: lojas, comércio, entendeu? Carteira assinada, né? Que também tá em risco, né? (Professor 01, Entrevista, 2018).

Fazendo uso do relato do Professor 01, os estudantes não logram ressonância entre suas aspirações e as possibilidades ofertadas pela escola, pois muitos são os fatores aqui imbricados. E nesse discurso, apesar dos esforços impetrados pela escola, ela sozinha não corresponde aos sonhos dos jovens de superar as condições precárias às quais estão submetidos.

O que o foco na aprovação em processos seletivos encerra é a preocupação dos professores quanto ao destino dos estudantes para além do ensino médio – inquietação presente nos relatos dos profissionais entrevistados, onde foi possível perceber que “apesar das inúmeras

dificuldades e dos problemas com os quais se deparam, contamos com um número significativo de profissionais engajados e preocupados com o destino dos jovens após a conclusão do ensino médio” (WELLER, 2014, p. 147). Em termos práticos, a atenção dedicada a essa questão se transfigura em práticas educativas, cujo objeto é o acesso à informação, ao mesmo tempo em que exige a consciência crítica dos educadores para não se transfigurar em práticas que reforçam a lógica de segregação da sociedade do capital.

A importância de uma postura educacional crítica, para além da simples aprovação no vestibular, é garantir a presença desses profissionais engajados nas instituições de ensino. Sobre a questão, Arroyo (2014b, p. 175) assevera:

Há coletivos docentes que assumem esse papel de garantir aos educandos o direito a se saber, inclusive na sua produção como subalternos. Esse direito a se saber na produção histórica como subalternos deverá avançar para um sistema escolar que não reproduza na sua lógica processos de segregação.

O desmembramento dessas práticas educativas, quando tomadas a partir de uma formação integral, converge para a concepção do jovem “visto não só como portador de conhecimento para a indústria e o capital, mas como ser consciente de sua cidadania e de sua responsabilidade com sua vida e a do outro” (SEDF, 2014, p. 76). Assim, o compromisso da educação com a transformação social passa, necessariamente, pela postura docente frente a práticas pedagógicas críticas.

É importante trazer para a consciência crítica dos estudantes e dos professores que, de fato, essa superação não é uma função reservada unicamente à escola na sociedade capitalista. Apesar de desempenhar um papel de centralidade, outras esferas convergem para tal ação. Nesse caso, o papel da política se destaca, principalmente, em relação às Políticas Públicas pensadas no sentido de garantir a manutenção da hegemonia da classe dominante.

A ideia de que a formação ofertada pela escola não é suficiente para preparar o jovem para o mundo do trabalho é compartilhada pelos professores da escola de análise. Assim, o Professor 02 se manifestou:

Nós professores nós também falamos, né, que a qualificação profissional é importante. A gente mostra nas aulas específicas, né, principalmente de humanas, né? A questão do desemprego que vai atingir a periferia, entendeu? Então a qualificação profissional não é, não é clichê necessária, é obrigatória para o periférico, não tem escapatória, entendeu? Ou é se qualificar ou você continua no nível familiar que você se encontrava, né? E isso vai virar uma bola de neve, como sempre foi, né? Porque os pais não se qualificaram, entendeu? É outra história, é outro tempo. Você tá em um tempo mais favorável pra poder se qualificar, mas mesmo assim muitos não acordam. (Professor 02, Entrevista, 2018).

Diante do exposto, é importante desmistificar a formação de nível médio ofertada pela educação básica como garantia para a inserção no mundo do trabalho. Aqui, Arroyo (2014b, p. 164) considera que a escola não pode ser pensada a partir dessa perspectiva para a formação juvenil, pois “não temos direito de enganá-los, mas eles/elas têm direito a se aprofundar nas verdades vividas em suas trajetórias pessoais e coletivas como membros da classe trabalhadora”. Para tanto, evoca-se o direito do jovem saber o tipo de currículo posto para as camadas populares.

Tal percepção é primordial para evitar a contradição da presença, nos documentos oficiais, de um discurso que preza pela educação libertadora, enquanto que, na prática, se enfatizam práticas pedagógicas que distanciam as camadas populares do saber crítico sobre a realidade posta.

Focar nos estudos e na vida acadêmica é um privilégio que grande parte dos estudantes de escolas periféricas não desfruta, observada a necessidade de complementar a renda familiar ou mesmo de ter logar econômicas para o acesso aos bens de consumo. Nesse ínterim, uma saída muito comum aos filhos das classes trabalhadoras é o acesso ao mundo do trabalho via estágios ou trabalho informais.

Mas, a entrada precoce no mundo do trabalho vai de encontro aos objetivos educacionais da escola e acabam por atrapalhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Sobre a questão, os profissionais da escola de análise assim se manifestaram:

Influencia. Porque o tempo que eles poderiam ter pra estar fazendo uma revisão, aprofundando, eh... eles estão cumprindo uma carga horária eh... num estágio, né, o trabalho, no caso, né. E isso interfere no conhecimento deles, né, na construção do conhecimento deles. (Professor 01, Entrevista, 2018)

Mas, assim, a gente tem um grande problema que eles, às vezes, valorizam mais o estágio do que a escola (...). Eles querem sair mais cedo, né, eh... principalmente por causa de condução e tudo (...). Quem tem que fazer flexibilidade em horário é o trabalho, é o estágio, não é a escola. A prioridade dele agora é a escola, né? Então, assim, mas é bom, mas desde que esteja de acordo com o horário dele escolar, né, e não atrapalhe o rendimento dele escolar também. (Supervisora, Entrevista, 2018)

Os estudantes das camadas populares, no passo a passo do ingresso no mundo do trabalho, se veem privados de uma preparação mais completa por terem que dividir o tempo entre as tarefas escolares e o desempenho da função remunerada – essencial para sua sobrevivência e de sua família. No entanto, essa rotina sobrecarrega o estudante e, em muitos casos, pode culminar no abandono escolar.

Portanto, esses jovens que começam a trabalhar muito cedo, em longas jornadas diárias, com salários baixos, ou seja, que trabalham por necessidades econômicas e de subsistência, têm enfrentado problemas com a continuidade dos estudos, uma vez que o trabalho concorre diretamente com as obrigações escolares naquele tempo que deveria ser dedicado aos estudos. A consequência disso se vê na ausência constante das aulas, na falta de organização do material escolar, na não realização de tarefas e na falta de leitura e estudo, situações que conduzem os jovens ao abandono progressivo, geram reprovação e levam muitos estudantes a desistir da escola, temporária ou mesmo definitivamente (MACASSA; CONDE, 2017, p. 1303).

Macassa e Conde (2017) trazem uma importante constatação da realidade vivenciada pelos sujeitos jovens na presente pesquisa. Aqui, o estágio funciona para uma lógica imediatista, pois atende uma necessidade real da privação econômica das famílias, ao mesmo tempo em que retira do estudante a possibilidade de melhor se dedicar aos estudos. Preocupada com essa realidade, a Vice-Diretora da escola assim se manifestou:

Então, assim, pra eles no momento é receber 200, 300 reais que às vezes é o que recebem num estágio, naquele momento é satisfatório e a gente quer mostrar pra ele que ele não vai ser estagiário a vida toda, que ele precisa buscar outras questões de subsistência pra ele e pra família e que esse dinheiro realmente não é necessário ((risos))... não é necessário não, não é um provento que vai dar conta de tudo isso que ele imagina, às vezes, né? (Vice-diretora, Entrevista, 2018)

O relato daquela profissional remete à outra dimensão dos estágios na dinâmica social do trabalho: a exploração da mão de obra dos estudantes. Sobre a questão, o Professor 02 assim advertiu:

Agora, o estágio, não é estágio, é mão de obra barata, na verdade, né? Porque o estágio seria uma qualificação dentro daquela área, né? Por exemplo, você faz estágio no TJ, alguém ali deveria te orientar dentro do trabalho exercido no TJ, não é isso? “Olha, o promotor faz isso, não sei quê, não sei quê, não sei quê”. Não, o menino só apenas carrega papel de um lado pro outro, né? Tirar xerox, né? É um office boy, entendeu? Não é um estagiário. O estagiário pressupõe, né, uma qualificação na sua área de trabalho, naquele local ali, né? Isso acontece muito pouco pros meninos, entendeu? Então acaba sendo mão de obra barata. É melhor eu contratar um estagiário, né, do que abrir um concurso, não é isso? Nessa visão neoliberal, mercadológica, né, que nós nos encontramos agora (Professor 02, Entrevista, 2018).

Nessa dinâmica, as funções desempenhadas pelos jovens nos estágios não se traduzem em qualificação ou mesmo em experiência profissional, uma vez que não lhes é concedido o direito de aprender com as atividades que desempenham. Por isso, é importante que o professor desenvolva nos estudantes a consciência crítica de que “é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que ‘este constitui uma parte da pessoa humana’ e que a ‘pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se’ é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas”

(FREIRE, 2005, p. 212). Logo, a juventude deve refletir sobre o trabalho para além de questões econômicas.

Na conjuntura em questão, a escola não pode esperar das comunidades periféricas estudantes ideais preocupados tão somente com o desempenho acadêmico, uma vez que não se consideram aí os aspectos objetivos imbricados na vivência da juventude pobre, filha das classes trabalhadoras.

Portanto, emergem do cenário dois aspectos fundamentais para a prática pedagógica, quais sejam: 1) O cuidado para se evitar as visões que consideram as condições objetivas da comunidade como determinantes para o sucesso ou o fracasso profissional dos jovens – a superação dessa condição está para além de ações individuais, mas conversa com um projeto societário que tem na formação crítica um de seus pilares fundamentais para a transformação social; e, 2) A necessidade de priorizar uma formação continuada de professores que possibilite a discussão e análise da conjuntura social, ou seja, a formação coletiva de uma percepção para além das condições objetivas da comunidade, promovendo, a partir dos educadores, a reflexão imbricações sociais, políticas e econômicas que, por vezes, acabam não recebendo sua devida importância no discurso e nas práticas pedagógicas.

3.4 Escola, mundo do trabalho e futuro: percepções da juventude

O item em questão tratou da análise das percepções que os estudantes entrevistados na presente pesquisa demonstraram a respeito da formação ofertada pela escola, bem como seus anseios e perspectivas quanto o futuro e o mundo do trabalho. Assim, buscou-se verificar o *modus operandi* encontrado pelos estudantes para uma ideal qualificação profissional, bem como o papel da escola frente à demanda que emerge das classes populares. Nesse aspecto, verificam-se ainda as condições objetivas de privação econômica que influenciam o percurso estudantil dos jovens da periferia.

Os relatos apresentados foram retirados das entrevistas e vivências coletivas nas oficinas empreendidas, que oportunizaram momentos de debate e apreciação sobre diversas temáticas ligadas à juventude. Assim, um dos temas escolhidos pelos jovens foi a educação, sendo que uma das perspectivas ora analisadas diz respeito ao papel desempenhado pela escola a partir do ponto de vista dos estudantes.

Um panorama relevante para a pesquisa em voga foi a concepção de ensino e aprendizagem que os jovens possuem, além de suas expectativas em relação ao que o ensino médio pode ofertar. Nesse ínterim, em conversa com os estudantes da turma de análise, ao

serem questionados sobre a opinião em relação à escola que estudam, a resposta assim surgiu rapidamente: “Pra mim é a melhor escola de Santa Maria” (Fala de um Jovem, Oficina, 2018) – assertiva que foi imediatamente ovacionada pelos demais colegas. E na sequência do diálogo, ao serem questionados sobre o papel do ensino médio em seu processo educativo, uma vez que estavam na última série da educação básica, duas jovens assim destacaram:

Jovem A: Eu acho que o ensino médio fez o papel do ensino médio e do ensino fundamental porque o ensino fundamental, tipo, não... não ensinou o que deveria, entendeu? Então a gente chegou aqui sem saber de muita coisa, sem ter a estrutura...
 Jovem B: Sim, despreparado, é a palavra certa. Porque, tipo, eu mesmo, não sabia fazer redação... nunca nem tinha ouvido a palavra redação e ela é algo que a gente já deveria ter aprendido no ensino né... no ensino fundamental, pra já chegar aqui e ter pelo menos um pouco do conhecimento, entendeu? E foi aqui que a gente aprendeu, todos os re... a maioria dos recursos que deveriam ser aprendido no ensino fundamental. (Diálogo com duas Jovens, Oficina, 2018).

Em geral, os estudantes refletem positivamente sobre o papel da escola de ensino médio em sua formação. Ao mesmo tempo, é possível observar um certo sentimento de frustração frente à educação que lhes foi ofertada até chegarem a atual etapa de ensino. Segundo Pais (2012, p. 268), tal “frustração surge como um saldo negativo entre o reconhecimento e o prestígio que um indivíduo tem num dado momento e o que ele pensa que deveria ter”, uma vez que os jovens percebem a relevância da educação em sua jornada, refletindo criticamente em relação ao que gostariam de ter vivenciado segundo as expectativas que nutrem.

A trajetória educacional que antecede a chegada dos jovens ao ensino médio funciona, em certa medida, como um parâmetro para o nível de preparação que apresentam ao chegarem lá. Nesse sentido, aqueles que não desfrutaram de uma preparação adequada chegam com um percurso truncado que, segundo Arroyo (2014b), não atende às expectativas dessa etapa de ensino, culminando em um processo em que se culpam os jovens pela falta de esforço.

Para a escola, portanto, é mister estar a par desse sentimento de frustração que o jovem nutre ao refletir sobre as deficiências na sua formação basilar. Tal percepção se concretiza em recurso para os profissionais da educação gerir com segurança as expectativas que a escola de ensino médio nutre sobre os jovens estudantes dentro da concepção de ensino que guia a prática educativa.

O debate sobre a qualidade de ensino impetrado com os jovens resultou em reflexões interessantes que, de certo modo, contrariam a percepção inicial dos estudantes sobre o assunto. Assim, ao tratarem da escola em geral, os estudantes apresentaram argumentos positivos. Porém, a discussão sobre a educação foi conduzida de forma mais aprofundada, sendo que, ao final da oficina, foi solicitado que respondessem ao seguinte questionamento: “O que você

mudaria na educação?”. No Gráfico 4, a seguir, é possível observar que as respostas dos jovens indicam, principalmente, mudanças relacionadas à qualidade do ensino.

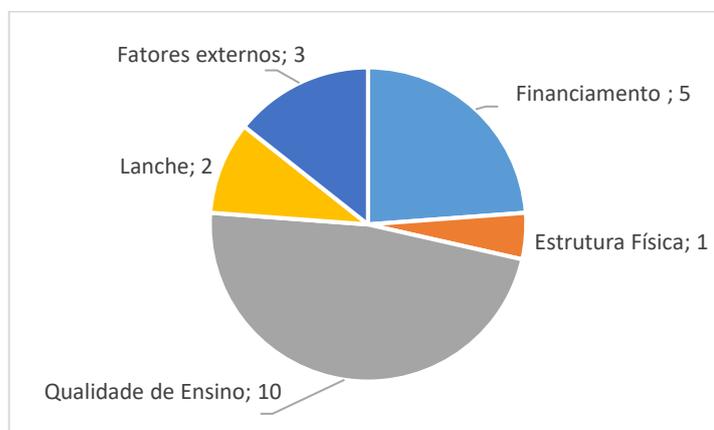


Gráfico 4: Tipos de mudança na Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diante do exposto, das 21 sugestões de mudança, 10 apontavam sugestões relacionadas às questões de ensino. Em uma das frases, a jovem destacou que mudaria “algumas escolas da periferia, porque não tem o mesmo ensino que algumas escolas do Plano” – referência ao Plano que diz respeito às escolas localizadas na área central de Brasília que, na opinião da estudante, tem um ensino melhor que as escolas da periferia.

Destarte, foi possível perceber elementos contraditórios nos relatos dos estudantes, pois, de início, eles reconhecem o papel que a escola desempenha, mas quando refletem mais profundamente, revelam essa visão crítica de que a qualidade do ensino não é suficientemente boa, principalmente quando voltado às camadas populares. De modo geral, os estudantes classificam o ensino que recebem como bom, mas almejam o acesso ao mesmo padrão de qualidade ofertado para os filhos da elite econômica.

Aqui vale uma reflexão a respeito dessa almejada qualidade. Segundo Gadotti (2001), a qualidade freiriana não é a qualidade neoliberal que incita a competitividade, mas aquela centrada na solidariedade como meio de superação do individualismo, além de cooperar para um fazer pedagógico aonde o conhecimento chegue a todos.

Por isso, em sua pedagogia, Freire (2005) incita a busca contínua pela liberdade, como uma conquista que se dá através da consciência crítica e em oposição à consciência opressora – busca que, porém, não pode se dar apenas pelo reconhecimento da dialética existente entre opressor-oprimido, onde o sujeito oprimido está submetido. A busca pela libertação encontra seu caminho na “práxis libertadora” (FREIRE, 2005, p. 39), que enseja a superação de

condições opressoras. Portanto, a transformação objetiva da realidade opressora se revela como uma:

[...] exigência radical, tanto para o opressor que se descobre opressor; quanto para os oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos que o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão (FREIRE, 2005, p. 40).

Para aquele autor, transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens, sendo somente possível através da tomada de consciência crítica. Daí, o fato de as escolas de ensino médio emergirem nesse processo com seu papel de centralidade, não pela capacidade de transformação da realidade objetiva dos jovens da periferia, mas pelo acesso aos recursos que permitem desvelá-la através da formação crítica desses sujeitos.

No entanto, um dos relatos observados entre os jovens diz respeito ao fato da pressão com o ingresso no ensino médio, pois, na percepção destes, o ingresso nessa etapa de ensino é um processo delicado que pode, em certa medida, exigir dos jovens certo ideal de prudência e discernimento. Têm-se, assim, as seguintes assertivas:

Jovem A: Eles (professores de Ensino Fundamental) tratam a gente como se fosse aquelas crianças de primeira à quarta série e continua tratando até a gente vir pro ensino médio, por que aí quando a gente chega no ensino médio a gente tem que assim, mudar a nossa cabeça radicalmente por que se a gente tá acostumado com aquela brincadeira, aquela coisa que... assim, coisa leve, quando chega no ensino médio a gente já tem que tá assim...

Jovem B: Já toma aquele choque.

Jovem A: É, já sofre aquele choque de você ter que se preparar para o futuro e pensar o que você quer pro seu futuro, né? Por que aqui eles questionam muito isso. De você já focar no que você quer ser pra vida e do que você quer fazer, né? (Diálogo com duas Jovens, Oficina, 2018).

Diante do exposto, as jovens compreendem, desde o primeiro ano do ensino médio, a necessidade de uma nova postura frente aos desafios impostos pela nova fase de vida. E ao relatarem esse estado como um “choque”, denotam os embates psicológicos vivenciados ao se depararem com os desafios impostos por um futuro que se revela iminente à sua frente.

Todavia, não se pode afirmar que nem essa percepção, tampouco a mudança de postura, ocorrerão de modo homogêneo em um mesmo agrupamento juvenil. O alcance da maturidade tem relação direta com a entrada no mundo adulto, ou seja, vincula-se ao cumprimento de etapas socialmente estabelecidas, tais como: “terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual torna-se responsável ou corresponsável; casar; ter filhos” (FREITAS, 2005, p. 7). Esses estágios marcam a maturidade do jovem; porém,

na contemporaneidade, são relativos e dependem de uma série de fatores que não podem ser padronizados.

Imputar essa regra geral de cumprimento de fases à juventude é, ao mesmo tempo, institucionalizar seu curso de vida e tirar-lhe o direito de construir sua própria caminhada dentro de expectativas que, apesar de haver uma tentativa social de padronizá-las, são individuais. Para Groppo (2016), a cronologização em questão ocupa um papel importante na definição de direitos e políticas públicas, emergindo a necessidade de relativização, considerando os aspectos individuais e coletivos de cada agrupamento social.

Além disso, aquele autor salienta a importância de abandonar a visão funcionalista que trata a juventude como aquela que deve se adequar ao mundo adulto – visão que promove o fato de que as frustrações juvenis e, inclusive, os sentimentos de revolta comuns aos agrupamentos juvenis, são vistos como anormalidades que carecem de correção.

Em contrapartida a essa visão se revela no que Groppo (2016, p. 15) denomina “dialética da juventude” – concepção que vislumbra a interação de elementos contraditórios da vivência juvenil como meio de superação via relações sociais. Como exemplo da discussão em pauta tem-se a possibilidade de sobrepujar a visão utilitarista de uma juventude que serve aos interesses do mundo do trabalho pela possibilidade da construção de itinerários paralelos que permitam a superação da precariedade social por vias mais democráticas.

As barreiras que separam a juventude pobre de um futuro que lhe permita a superação das condições precárias que vivenciam são grandes e estão para além das condições escolares e individuais. No entanto, as trajetórias pessoais, que passam pelo sentimento de fracasso frente às aspirações não realizadas, são tomadas à cota da responsabilidade individual dos sujeitos, que assumem os encargos do seu insucesso escolar e profissional – situação que faz com que os jovens, anos após sua saída do ensino médio, ao se depararem com os professores no exercício de funções pouco remuneradas, relatem sentimentos de arrependimento frente às escolhas realizadas.

Sobre a questão, Pais (2012, p. 268) observa que:

Nem o sistema educativo nem o mercado de trabalho parecem capazes de garantir a realização das aspirações de muitos jovens. Com dificuldades de inserção profissional, são então acossados por sentimentos de desilusão e descrença, traídos na capacidade de imaginar um futuro com esperança.

A preocupação e as projeções para o futuro são demandas que emergem naturalmente na vida dos jovens estudantes, principalmente, nas camadas populares, onde a sobrevivência

financeira caminha intimamente atrelada às questões de então. Assim, o *modus operandi* dos jovens para lidar com as condições objetivas e as projeções para o futuro são variadas.

Enquanto para alguns jovens a posse do presente é pura fonte de prazeres imediatos, para outros é um tempo de fabricação de utopias, embora a natureza destas varie entre os que alimentam a esperança de as realizar e os que pensam que o importante não é realizar sonhos mas ter sonhos por realizar (PAIS, 2012, p. 277).

Um aspecto contraditório que emerge dessa perspectiva é o fato de que à juventude pobre lhe encerra o direito de sonhar sem, necessariamente, lograr suas aspirações. Nesse sentido, dos três jovens entrevistados na presente pesquisa, todos relataram o sonho de entrar na universidade pública no ano subsequente para os cursos de Engenharia Civil, Enfermagem e Pedagogia, de modo que em cinco anos tivessem uma boa colocação no mundo do trabalho. No entanto, ao verificar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB –, percebeu-se que nenhum deles atingiu o objetivo de ingressar na universidade pública.

Em contrapartida, em conversa com os estudantes em uma das oficinas, ao relatarem a situação de aprovação do colega negro que passou para Direito, conforme apontado anteriormente em relato da Supervisora, uma jovem destacou: “De acordo com as suas notas ele jamais iria chegar lá na UnB, mas com as cotas ele conseguiu chegar lá” (Fala de uma Jovem, Oficina, 2018). Assim, é possível observar que os estudantes, ao contrário da Supervisora, reconhecem o papel das Políticas Públicas no acesso da juventude pobre e negra na universidade. Contrariando a lógica da meritocracia, as Políticas Públicas (cotas para negros e estudantes de escolas públicas) se revelam como reconhecimento da desigualdade social que impede o acesso dessas populações à universidade pública.

A percepção crítica da importância dessas Políticas Públicas é um meio de não reforçar os discursos que menosprezam os sujeitos alvos desses projetos, pois, a juventude que cresce em territórios precarizados vive “um contexto triturante de sonhos, de itinerários, de tentativas de construir outros percursos de escola, de vida. Não temos direito de ocultar essa realidade e prometer-lhes um *doce amanhã* (ARROYO, 2014b, p. 179, grifo do autor). Desvelar a realidade passa, necessariamente, pelo debate crítico das condições objetivas postas, permitindo que os jovens construam suas próprias narrativas no que tange ao planejamento de seus projetos de vida.

Quando das projeções para o futuro, a questão mais evidente na presente pesquisa se mostrou cerceada nas questões referentes à profissão, de modo que se mostrou evidente nos

relatos dos estudantes suas aspirações positivas quanto ao futuro. Nesse sentido, quando da prospecção de cinco anos, uma das jovens projetou: “Eu quero ter minha casa já, daqui anos anos. Um bom emprego, que eu não ganhe nem pouco nem muito, que seja bom, né, que eu consiga me sustentar com meu salário” (Jovem 02, Entrevista, 2018). Assim, o anseio por um labor que lhe possibilite o suficiente para o sustento revela as privações econômicas vivenciadas pela juventude empobrecida.

Os projetos de vida dos jovens pobres passam, necessariamente, pela conquista de um salário que permita o acesso a bens e consumo que sua família não conseguiu suprir, pois, as privações econômicas vivenciadas por esse público revelam uma desigualdade social representada pela escassez de oportunidades. Aqui, Dayrell (2007, p. 1109) observa que “para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. Ao contrário dos jovens das classes dominantes, a juventude pobre, desde muito cedo, precisa buscar formas de remuneração para o acesso a bens materiais.

Em suma, o jovem que se desenvolve nas camadas populares, quando da conclusão do Ensino Médio, vislumbra uma inevitável proximidade com o mundo do trabalho, observadas as privações materiais vivenciadas por suas famílias. Muitos, antes mesmo de concluírem a etapa final da educação básica, já estão na busca por algum tipo de atividade que lhes renda remuneração.

Porém, a conclusão dos estudos de nível médio não assegura que os estudantes estejam preparados para ingressarem no mundo do trabalho. Nesse sentido, quando questionados quanto à preparação na busca por um emprego, os jovens entrevistados demonstram certa insegurança, conforme o relato que se segue: “Mais ou menos, porque... eu busquei, tipo, outros meios... tipo curso por fora, essas coisas pagando, essas coisas tudo. Pra mim se preparar mais. Se não fosse isso eu acho que não estaria tão preparado assim” (Jovem 03, Entrevista, 2018).

Diante do exposto, é evidente que os jovens buscam essa segurança através de uma qualificação profissional para além das atividades desenvolvidas na escola, uma vez que eles detêm a percepção de que a formação ofertada pela escola não oferece base suficiente para o mundo do trabalho.

A percepção crítica quanto à realidade do mundo do trabalho se fez presente no relato dos jovens aqui entrevistados. Assim, em uma das oficinas, ao debater sobre o mundo do trabalho, um dos estudantes asseverou: “Na moral, por que assim, nós vamos se tornar mão de obra barata, que o governo não tá formando futuros alunos nas universidades, ele tá formando futuros trabalhadores” (Fala de um Jovem, Oficina, 2018) – constatação que demonstra como

o jovem se vê no futuro, pois, a lógica de exploração da mão de obra que ele vivencia através do estágio é perpetuada não somente no ensino médio, mas refletirá em sua vida, enquanto do jovem trabalhador.

O jovem detecta a exploração não apenas na sua vida, mas na vida dos familiares, em um círculo vicioso que atinge todo o meio social precarizado que o circunda. Isso porque:

Se a classe trabalhadora continua “pobre”, mas agora é “menos pobre” na proporção em que produz um “aumento inebriante de riqueza e poder” para a classe proprietária, isso quer dizer que, em termos relativos, ela continua tão pobre como antes. Se os extremos da pobreza não diminuam, eles aumentaram, já que aumentaram os extremos da riqueza (MARX, 2013, p. 884).

Assim, a lógica de geração de empregos não produz na classe trabalhadora a mesma relação de produção de riquezas, ao passo que esta se vê cada vez mais submetida aos motes de pobreza e exploração. O jovem cultiva esse retrato de exploração ao perceber que dificilmente algum trabalhador consegue romper esse ciclo e superar as condições subalternas que vivenciam.

Ao contrário de cumprir a função de colaborar para a qualificação profissional da juventude, o que os programas de estágio financiam é a exploração da classe trabalhadora, que acaba fadada à execução de atividades sub-remuneradas, em uma lógica de precarização da mão de obra. Nesse ínterim, um projeto que ganhou bastante espaço nas relações trabalhistas com a juventude é o Menor Aprendiz, onde uma das jovens entrevistadas relatou fazer parte do projeto, que para ela, é melhor que o estágio, pois tem vinculação na carteira de trabalho.

O programa em questão está previsto na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943). Tem-se aí um contrato especial de aprendizagem de formação técnico-profissional, destinado a atender jovens entre 14 e 24 anos. A remuneração, em geral, é de meio salário mínimo, e aos jovens são assegurados direitos básicos previstos em Lei, como, por exemplo, contribuição para a Previdência e férias remuneradas. Em contrapartida, as empresas contratantes são beneficiadas com incentivos fiscais.

No entanto, Antunes (2009a, p. 73) alerta para o fato de esses programas funcionarem como uma máscara às reais estatísticas concernentes ao mundo do trabalho:

Recentemente os índices de desemprego têm sido “abrandados” por estatísticas que escondem formas de desemprego. As consequências do enorme processo de desregulamentação da força de trabalho, da inexistência de mecanismos regulamentadores das condições de trabalho e da enorme flexibilização do mercado possibilitaram uma expansão sem precedentes do trabalho part-time; no entanto, a

consideração dos trabalhadores nessas condições como fazendo parte do contingente de empregados, reduz fortemente as estatísticas de desemprego.

Aquele autor destaca o fato desse tipo de programa mascarar os índices de desemprego, uma vez que ao criar a vinculação trabalhista, os jovens não figuram entre os desempregados. E apesar de haver uma remuneração melhor que a do estágio, o modo como o programa Menor Aprendiz é executado distancia o jovem de uma qualificação profissional adequada, pois não garante a vinculação entre o que é aprendido na escola e as tarefas que são desempenhadas pelos estudantes. Em vias práticas, se reforça a precarização do trabalho para a juventude, explorando uma mão de obra pouco qualificada e retirando-lhe a possibilidade de auferir uma formação mais integral através do tempo que deveria ser destinado aos estudos.

A jornada de trabalho, aliada às atividades escolares, culminam em uma rotina desgastante, fazendo com o que os jovens estabeleçam uma relação negativa com o trabalho. Nesse sentido, quando da realização de uma dinâmica intitulada Tempestade de Ideias, os estudantes partícipes da pesquisa foram convidados a expressar percepções, conceitos e opiniões relacionadas à palavra “trabalho”. Como resultado, grande parte reportaram visões pejorativas, das quais se destacam: sono, preguiça, obrigação, raiva, estresse, cansaço, brigas, tá difícil conseguir, poucas vagas, exploração, decepção, trouxa, raiva do patrão, fome, demissão, catorze por cento de desempregados, correr risco de morrer e depressão.

Com a atividade supramencionada, foi possível perceber que o que jovem nutre da realidade do mundo do trabalho emerge não somente das experiências pessoais, mas também daquelas observadas no cotidiano junto à família e ao meio social de inserção. Por isso, em seus escritos, Marx (2004, p. 81) assevera que “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio”. De modo que esse trabalho alienado é destituído de significado na vida prática do trabalhador, que percebe os frutos do trabalho apenas com base na relação monetária com o salário.

Essa falta de sentido estabelece uma relação negativa do trabalhador com o trabalho, pois, os jovens não se sentem úteis em relação às funções que desempenham, tampouco vêm significado nelas. Nesse sentido, um dos jovens aqui questionados sobre o tipo de atividade remunerada que já desempenhou, usou a expressão “escrágio” para se remeter ao estágio que desempenha no turno contrário ao da aula.

Assim, é possível observar que a dinâmica entre as condições objetivas da periferia, a formação ofertada pela escola e as possibilidades de acesso ao mundo do trabalho culminam em uma relação esmagadora de sonhos e futuro para a juventude pobre, que nem sempre é

percebida pelos sujeitos de forma crítica. Consequentemente, os jovens acabam, individual e socialmente, assumindo para si a responsabilidade pelos insucessos que resultam na não superação das condições excludentes de sujeição.

Nesse viés, tem-se a importância da escola de ensino médio priorizar as práticas educativas que possibilitem aos jovens uma apreciação crítica dessa realidade, de modo que o conhecimento permita vislumbrar clara e objetivamente as possibilidades de futuro.

4. PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O produto educacional resultante da presente pesquisa do curso de Mestrado Profissional se enquadra na categoria de proposta de ensino e na modalidade de Sequência Didática – SD, atendendo às orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ligada ao Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2017a). Intitulado *Sequência Didática: uma proposta de formação crítica para a juventude pobre baseada na pedagogia histórico-crítica*, sua elaboração partiu da realidade objetiva vivenciada por jovens moradores da periferia, concentrando-se em temáticas voltadas ao universo de interesses desses sujeitos. As atividades propostas foram pensadas visando contribuir para a formação do pensamento crítico, de modo que o estudante possa compreender o espaço que habita, bem como as possibilidades que o cercam.

Para tanto, é fundamental a percepção da realidade como um processo, e não como algo dado e, por isso, impossível de mudança (FREIRE, 2005) – pensamento que, se afastando da ingenuidade, logra apreender os mecanismos que promovem as relações sociais, econômicas, culturais e de poder. Nesse sentido, “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro” (FREIRE, 2005, p. 95), tanto por parte dos educadores, quanto dos educandos.

Despertar na juventude pobre essa formação pressupõe o exercício constante do diálogo horizontalizado, ou seja, da responsabilidade que o educador assume em promover espaços onde o jovem possa construir democraticamente seus conhecimentos. A oportunidade da fala e da escuta confere centralidade aos sujeitos envolvidos no processo educativo sem hierarquizá-los.

Nesse sentido, o produto final aqui obtido faz parte de um dos apêndices da presente pesquisa, sendo direcionado aos professores das escolas que tiverem interesse em aplicá-lo. Em sua organização, ele conta com apresentação, definição do que é um produto educacional, diretrizes que embasam a SD, explicação metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, delineamento de cada oficina que constitui o corpo do produto, conclusões e referências.

Assim, ao final do desenvolvimento da SD, é de se esperar que os jovens despertem o interesse pelo questionamento, pela reflexão e pela apreensão crítica da realidade objetiva, para além das condições ofertadas. E ainda, compreendendo que a formação do pensamento crítico é um processo dialético que evolui continuamente, as atividades dessa sequência não se constituem como um momento estanque de formação, mas se revertem em uma possibilidade de contribuir qualitativamente para o processo em questão.

4.1 O que é um produto educacional

O Mestrado Profissional na área de ensino da CAPES/MEC pressupõe em sua formação o desenvolvimento de produtos educacionais de aplicação no âmbito educativo visando melhorias na educação básica. Tal entendimento é apresentado por um recente documento daquela Coordenação (BRASIL, 2017a), que dispõe de um relatório de avaliação dos produtos educacionais desenvolvidos no último quadriênio na área, asseverando a necessidade do desenvolvimento de produtos educacionais relevantes não apenas no âmbito da educação, mas também no âmbito social.

Atendendo às orientações desse documento, o produto educacional resultante dessa pesquisa de mestrado profissional se enquadra na categoria de proposta de ensino e na modalidade de sequência didática.

Um dos critérios de avaliação dos produtos oriundos dos cursos de Mestrados Profissionais diz respeito ao impacto social, ou seja, se os produtos são capazes de refletir na melhoria das condições sociais da excluída sociedade brasileira.

É importante salientar que, segundo o documento supramencionado, as pesquisas na área de ensino necessitam enveredar pelo viés da formação crítica, a fim de contribuir com soluções práticas e viabilizar tal formação no ensino médio. Logo, sendo essa SD fruto de uma pesquisa que trabalha diretamente com jovens que estão finalizando o ensino médio em escolas de região periférica, é imprescindível o desenvolvimento de produtos educacionais que lhes confira centralidade no processo de ensino aprendizagem.

Dadas as condições objetivas da educação, onde os estudantes têm acesso, espera-se que as atividades propostas no produto educacional permitam a reflexão crítica acerca do cenário social dos jovens e da comunidade de inserção.

4.2 Diretrizes de uma sequência didática

Durante a presente pesquisa foi possível perceber que um anseio frequente no relato dos estudantes diz respeito às aspirações quanto ao futuro e, tanto a escola quanto os estudantes, enxergam o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB como instrumentos necessários para acessar a almejada educação técnica ou superior. Nesse sentido, apesar de creditarem à educação um papel importante para um futuro promissor, os jovens não se sentem suficientemente preparados com a educação que receberam no ensino médio.

Assim, percebeu-se que um fator motivador para a participação dos estudantes nas aulas é o debate de temas atuais, com a abordagem de conteúdos presentes em provas de larga escala (ENEM e PAS/UnB, por exemplo). A escola de ensino médio, objeto da presente pesquisa, prevê em seu Projeto Político Pedagógico – PPP o Projeto Geração, onde são destinadas aulas semanais para os estudantes do primeiro ao terceiro ano, visando prepará-los “para o futuro, o exercício da cidadania e visualizando com mais clareza as possibilidades de acesso ao mundo do trabalho, estudos subsequentes, ensino superior ou a formação em nível técnico” (SEDF, 2018, p. 43).

[...] mostrar aos jovens recém saídos do ensino fundamental que o ensino médio pode e deve ser interessante e prazeroso; que têm de criar uma consciência crítica a respeito do mundo que os cerca para saber analisar as informações transmitidas pelos mais diversos meios de comunicação e, principalmente, torná-los cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres e aptos a encararem os mais variados desafios que a vida adulta irá impor-lhes (SEDF, 2018, p. 44).

Portanto, como produto educacional pensou-se no desenvolvimento de uma SD orientada a partir das contribuições dos jovens estudantes partícipes da pesquisa, com norte para a discussão de temáticas atuais e de abordagem em avaliações de larga escala. A proposta é que essa SD seja destinada às aulas de Projeto Interventivo – PI, onde se dá o Projeto Geração.

Longe de ser uma proposta de ensino tecnicista, de aplicação em larga escala, a SD aqui proposta foi pensada e destinada em prol de uma demanda particular dos jovens estudantes sujeitos do presente estudo, pois, a metodologia de ensino efetivada “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 110). Ou seja, o objetivo (claro) da proposta é atender os anseios dos estudantes por debater temas atuais e os anseios da escola preocupada com a formação crítica e integral dos mesmos.

Os documentos norteadores do fazer pedagógico que a escola segue fazem referência à necessidade da criação de uma consciência crítica no alunado. Logo, o trabalho com a SD ganha maior representatividade, já que “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, 2013, p. 323). Ou seja, uma metodologia que conversa, ao mesmo tempo, com a proposta do projeto interdisciplinar da escola e com a realidade objetiva de jovens pertencentes às comunidades periféricas.

Portanto, é importante entender que “o termo SD surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas” (GONÇALVES;

FERRAZ, 2016, p. 126). A partir daí, muitas foram as adaptações realizadas para a utilização da SD não apenas no ensino das línguas, mas nas mais variadas áreas do conhecimento.

Oficialmente, o termo em questão surgiu no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), sob a forma de projetos e atividades sequenciadas.

Na SD aqui proposta, os próprios estudantes sugeriram os temas de comento, participando ativamente da construção desse produto educacional. Nesse ponto, é preciso levar em consideração que:

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática a sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos (DOLZ *et al.*, 2004, p. 110).

Nesse viés, respeitam-se as características peculiares do alunado, atentando para a diversidade de níveis de conhecimento e vivências trazidas para o contexto escolar e que se reverberam como fator enriquecedor para os debates que emergem. O princípio da comunicação dialógica é, assim, ponto de partida para essa concepção metodológica, uma vez que:

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (FREIRE, 2004, p. 116).

Ou seja, o respeito à opinião do outro (educador ou educando) perpassa o percurso metodológico da SD, que traz como princípio o saber ouvir e o saber falar. Tal concepção de ensino-aprendizagem se desenha na medida em que se percebe que o estímulo de tal prática no grupo de jovens é condição essencial para a formação de uma consciência e um pensamento crítico.

Na proposta em questão, a dimensão social estaria contemplada nas temáticas de abordagem nas oficinas, sempre voltadas para o cunho social através, principalmente, de atividades culturais. Assim, o objetivo seria levar uma proposta de formação para os estudantes do ensino médio que contribua para sua formação crítica por meio de uma prática pedagógica que incentive o lugar de fala dos jovens e promova um ambiente educacional dialógico e reflexivo.

A dimensão da cultura é aqui evocada no sentido de permitir aos jovens estudantes o uso de um recurso que lhe é próprio por afinidade. Dayrell (2009, p. 19), por exemplo, destaca que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”. Portanto, utilizar o teatro, a música, a dança e as artes plásticas nas oficinas seriam estratégias motivadoras para a participação do público atendido, tendo em vista que os jovens serão convidados a atuar ativamente no desenvolvimento dessas atividades.

A escolha por se trabalhar com SD se deu em virtude dessa metodologia de ensino se constituir como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Por meio das SDs também é possível tanto desenvolver um trabalho tradicional focado na exposição passiva de conteúdos, quanto um trabalho articulado que permita o diálogo multidirecional entre professores e estudantes (ZABALA, 1998).

A SD, para ser validada de modo a colaborar com a ação educativa, necessita contemplar uma variedade de atividades no processo de ensino-aprendizagem, buscando abordar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 61) destaca a presença de algumas atividades que caminham nesse sentido, tais como: “diálogo, debate, trabalho em pequenos grupos, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, elaboração de questionários, entrevista etc.”, uma vez que uma proposta de ensino que caminhe para a educação integral do indivíduo necessariamente se preocupa em desenvolver as diferentes capacidades do ser humano.

Para tanto, quando da avaliação de propostas de ensino, aquele autor atenta para a necessária relação com o objetivo principal da educação: a promoção da aprendizagem. Têm-se, então, algumas atividades fundamentais para validação da sequência didática, sendo necessário questionar se: possibilitam determinar os conhecimentos prévios dos estudantes; propõem conteúdos de forma significativa ou funcional; levam em consideração o nível de desenvolvimento dos estudantes; permitem criar zonas de desenvolvimento proximal; provocam conflito cognitivo; motivam a participação dos estudantes; estimulam a autoestima discente; e, possibilitam o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem do estudante.

4.3 Pedagogia Histórico-Crítica como norte para a SD

A base epistemológica e metodológica seguida na SD foi a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011) – pressuposto teórico do Currículo em Movimento (SEDF, 2014) das escolas públicas do Distrito Federal. Tal perspectiva pedagógica dialoga com os teóricos que sustentam a relação trabalho-homem – constructo que fundamentou as reflexões impetradas no decorrer da presente pesquisa.

Gasparin (2012), ao criar um roteiro segundo o qual seria possível colocar em prática, de forma dialética, as bases conceituais da Pedagogia Histórico-Crítica, estabeleceu o seguinte itinerário: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – etapas que funcionam ciclicamente, não tendo um fim em si mesmo.

A **prática social inicial** é o ponto de partida da metodologia. Aqui, os objetivos e o conteúdo são apresentados. Tem-se aí o primeiro contato dos estudantes e do professor com o conteúdo; o ponto de partida das discussões; o momento de se expor o que se sabe, as aprendizagens e vivências anteriores, o que se traz de fora para o ambiente escolar em relação ao conteúdo proposto; e, o professor e os alunos já sabem, no ponto de partida, em níveis diferenciados. Considera-se o conhecimento prévio e as relações mediatas e imediatas que permeiam a relação estudantes-objeto de estudo (GASPARIN, 2012).

A **problematização** se constitui como o “elemento-chave na transição entre a prática e a teoria” (GASPARIN, 2012, p. 33). É o momento de estimular a análise da realidade percebida na prática social inicial com base em questionamentos e situações-problemas que contribuam para uma aprendizagem significativa. Um ponto importante é dar evidência sobre como as questões levantadas se relacionam com a prática social nas diversas dimensões (social, política, econômica, científica, histórica, cultural, ética, estética, afetiva etc.) que emergem na problematização, de acordo com a ênfase dada ao conteúdo.

Na etapa de **instrumentalização** se consolida a construção do conhecimento científico com base na confrontação entre estudantes e conteúdo, de modo que a aprendizagem resulta da interação recíproca entre quem aprende e o conhecimento que é aprendido. Assim, “a instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p. 51). Não é uma forma de aprendizagem neutra, passiva e pragmática. Ao contrário, tem-se explícita a intencionalidade

pedagógica de formação crítica ao incorporar a dimensão reflexiva na consolidação da aprendizagem.

O momento da **catarse** é direcionado para a elaboração concreta e sintética do que foi aprendido. Dada sua dimensão subjetiva, é difícil definir, por ocasião da interação com a fase anterior, em que momento ela se inicia. Sobre a questão, Gasparin (2012, p. 124) atenta que “a catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola”. Ou seja, é nesse momento que o educando posiciona seu novo nível de aprendizagem, sua nova postura mental, em relação ao conteúdo trabalhado.

Para finalizar, a **prática social final** é o momento de retomada do conteúdo estudado, onde se consagra um ponto de partida para uma nova prática social, em um movimento constante e dialético da aprendizagem. A prática social é o ponto de chegada e o ponto de partida da aprendizagem, embora o que distinga a inicial e a final seja o nível superior em que esta última se consolida. Aqui, os estudantes são incentivados a colocar em prática seus novos conhecimentos, para além da sala de aula; ou seja, esta fase é para o educando “a expressão mais forte que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica” (GASPARIN, 2012, p. 142). Esse é o diferencial de uma metodologia de ensino comprometida com a transformação social.

O constructo aqui obtido trata-se, portanto, de uma proposta didática que permite aos educadores e educandos o exercício do diálogo democrático, do questionamento via problematização, do aprendizado teórico, da percepção da realidade, da reflexão sobre o contexto social e, principalmente, do exercício do pensamento crítico.

Ancorado no materialismo histórico-dialético, Gasparin (2012, p. x) propõe o movimento dialético, que “consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática”. E ao propor essa didática à Pedagogia Histórico-Crítica, aquele autor deixa claro que sua proposta é uma das possíveis entre tantas possibilidades engendradas pela referida Pedagogia.

Portanto, uma característica ímpar dessa didática para o ensino é o seu caráter dialético, que pode ser representado pelo Gráfico 5, a seguir.



Gráfico 5: Pedagogia Histórico-Crítica.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Trata-se, enfim, de uma proposta que conversa com o princípio da prática-teoria-prática como forma de sistematizar o conhecimento e viabilizar um planejamento concreto dos conteúdos escolares. E no viés de concretude a essa teoria, por meio das oficinas aqui realizadas, a seguir, se tem o delineamento da proposta de intervenção pedagógica emergente.

Tendo por base o constructo apresentado sobre a metodologia didática da Pedagogia Histórico-Crítica, a SD aqui apresentada caminha no sentido de atender aos propósitos de uma educação comprometida com a formação de uma consciência crítica nos jovens estudantes, buscando, conseqüentemente, se comprometer com a transformação social.

4.4 A vivência das oficinas

Dentro da proposta metodológica supramencionada, as atividades desenvolvidas via oficinas e vivenciadas no contexto da pesquisa permitiu aos estudantes e à pesquisadora um ambiente de fala democrática, onde a conversa e o debate fluíram espontaneamente, ainda que sob a égide de uma sequência didaticamente planejada. E ainda que *a priori* a sequência didática estabeleça um roteiro metodológico de seguimento, o esclarecimento quanto aos objetivos da pesquisa e das atividades permitiram criar com os estudantes essa ligação.

Para tanto, é importante destacar que houve, desde o primeiro contato com a escola, a predisposição em participar desse projeto de pesquisa por parte da direção e do corpo docente que, ao serem esclarecidos dos objetivos do projeto, aceitaram prontamente a participação no estudo. Em algumas oficinas, inclusive, a participação dos professores foi fundamental para o sucesso das atividades desenvolvidas, dado o nível de envolvimento dos profissionais.

A metodologia de ensino adotada na SD em questão tem a característica primordial de depender da relação estudante-educador para que ocorra com êxito, pois se tem aí uma dinâmica que depende prioritariamente da participação dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, Arroyo (2014b, p. 161) salienta que o fato de criar novas possibilidades de viabilidade do conhecimento funciona como uma oportunidade “de enriquecer, contextualizar esses conhecimentos e colocá-los em diálogo horizontal, enriquecedor com as vivências sociais coletivas desses jovens”, de modo que a teoria alcance significado com base na história de vida que é trazida para a sala de aula.

Uma importante constatação foi o interesse demonstrado pelos estudantes desde que o projeto lhes foi apresentado, dado que a turma, em geral, esteve presente tanto fisicamente quanto ativamente durante os debates promovidos ao longo dos encontros.

Uma perspectiva aqui defendida é a importância de dar voz à juventude, principalmente, nos assuntos que se referem diretamente aos seus interesses. Nesse ponto, verificou-se a empolgação dos jovens em participar de uma atividade que os coloca no centro da metodologia de ensino. Assim, dar voz aos sujeitos, segundo Freire (2004), se reverberou de forma positiva, observada a vontade do jovem de participar de um processo não somente de fala, mas, principalmente, de escuta democrática entre seus pares.

Assim tem-se que:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2004, p. 118-119, grifo do autor).

Aquele autor reconhece o papel fundamental do professor em oportunizar esses momentos, onde o processo de ensino-aprendizagem, para ocorrer de forma crítica, necessita da participação ativa e consciente tanto de quem ensina quanto de quem aprende. O “ir entrando” se revela como um processo que não pode ocorrer de maneira estanque, uma vez que, organicamente, está ligado ao desenvolvimento do processo que permite o aprender.

A partir daí emerge a possibilidade de conhecer a realidade objetiva vivenciada nas comunidades periféricas sob o prisma da juventude. No desenrolar dos debates, os estudantes expressaram uma apreciação crítica da realidade, demonstrando opiniões pontuais e fundamentadas nas experiências de vida diária.

Um aspecto negativo observado no desenvolvimento das oficinas foi a limitação temporal característica da grade horária curricular das escolas que, dada sua inflexibilidade, acaba

interrompendo debates promissores com os estudantes. Por isso, ao planejar atividades com essas características, é preciso considerar tal aspecto – natural à organização do tempo e do espaço escolar, mas que, invariavelmente, acaba por interferir no desenvolvimento de certas atividades.

Em suma, a escolha pela metodologia de ensino adotada na sequência didática se revelou pertinente aos objetivos da pesquisa e convergiu para a construção coletiva de atividades centradas no interesse e na participação dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da pesquisa aqui delineada, a juventude pobre emerge como objeto principal dos constructos do presente estudo. Assim, considerar seu desenvolvimento e percurso é elemento fundante para perceber a trajetória percorrida. Destarte, as juventudes que se constituem em um contexto de pobreza e precarização do espaço foi o constructo que norteou as linhas que se seguiram.

O ambiente precarizado se ressalta como elemento limitador do desenvolvimento juvenil. A situação socioeconômica da comunidade onde residem os jovens, marcada pelo acesso precário aos serviços públicos, pela ausência de espaços para lazer e entretenimento gratuitos e pela condição de empobrecimento das famílias, se revelaram fatores decisivos para a privação de direitos vivenciados pelo agrupamento juvenil pesquisado.

Tanto estudantes quanto professores revelaram em seus relatos que percebem, ainda que em algumas situações de forma acrítica, o contexto de empobrecimento onde a escola e sua comunidade estão inseridas. Tal percepção emerge, de inúmeros modos, nos relatos dos sujeitos pesquisados, tais como: histórias que demonstram a privação econômica das famílias; relatos que evidenciam o contato constante com a violência cotidiana presente naquele território; e, opiniões que denotam a preocupação com o futuro da juventude, com base na limitação ou ausência de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Na presente jornada foi possível observar que os estudantes buscam vivenciar sua condição juvenil dentro das possibilidades que estão ao seu alcance. Para tanto, desenvolvem estratégias para sobreviver e conviver pacificamente dentro dos territórios precarizados, uma vez que as instituições públicas não alcançam, qualitativamente, essas comunidades através da oferta de serviços gratuitos e de qualidade.

Por estarem geograficamente dispostos em uma localidade distante do centro cultural e de lazer da capital federal: Brasília, as comunidades pobres se veem excluídas dos ambientes e eventos, muitas vezes, gratuitos, que a cidade dispõe. Estando estrategicamente dispostos longe do alcance da periferia, a agenda cultural e gratuita da cidade cumpre o papel de segregar ainda mais as comunidades periféricas e, principalmente, a juventude que ali reside.

Os jovens, independente da condição econômica, são os principais alvos midiáticos de apelo ao consumo de bens e serviços, e a juventude pobre não passa isenta pela comercialização do desejo de pertencimento ao mundo do consumo. Assim, desenvolve mecanismos próprios para lograr o enquadramento nessa lógica, sendo a entrada precoce no mundo do trabalho uma das principais estratégias e que compete diretamente com o desempenho escolar.

O relato dos próprios estudantes e dos professores revela esse anseio. No entanto, é importante destacar a necessidade de respeitar as fases da vida vivenciada pela juventude que, em um contexto de pobreza, se desenvolve de modo peculiar, dada a necessidade de aliar a vivência escolar e a condição juvenil com a entrada precoce no mundo do trabalho, em virtude das privações econômicas de sua família.

O trabalho, portanto, emerge como necessidade, e não como escolha. Uma necessidade não somente aliada ao anseio pelo consumo, mas, como verificado entre os relatos dos jovens estudantes e seus professores, pela própria necessidade de sobrevivência.

O contexto de pobreza e a falta de qualificação profissional em questão se revelam como uma armadilha dos jovens trabalhadores que, ao tentarem acessar o mundo do trabalho, o fazem através das ocupações socialmente estigmatizadas e economicamente mal remuneradas.

Os estágios, onde deveriam surgir aliados ao ensino como complemento à profissionalização, são, em verdade, uma estratégia econômica de exploração de mão de obra barata sem o devido contraponto formativo e compromisso profissional com a juventude pobre. Cabe aqui uma reflexão sobre a importância de estudos que se concentrem no público-alvo dos estágios remunerados concomitantes com o ensino médio que, à primeira vista, parecem voltados aos jovens em condições socioeconômicas de privação, dado que o ensino voltado à juventude das elites está centrado na formação integral destinada à aprovação nas universidades.

De fato, os números apresentados pela escola pesquisada quanto à aprovação dos estudantes no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e nos vestibulares da região são impressionantes, mas não necessariamente pela quantidade, e sim, pelo contexto de privação econômica e escassez de direitos vivenciados por aquele contingente populacional. Isso porque, ao considerar as condições objetivas, as possibilidades de inserção educacional para a juventude pobre são limitadas e, quando possível, apenas uma pequena parcela logra acessá-las.

O contexto onde uma pequena parcela dos estudantes da escola logra algum destaque quando da aprovação nesses testes acaba alimentando os discursos meritocráticos que, uma vez socialmente enraizados, terminam sendo reproduzidos pelos próprios estudantes e educadores. Daí se ressalta, mais uma vez, a necessidade da educação, enquanto estratégia de ensino, em poder refletir criticamente com os jovens estudantes e educadores sobre a realidade objetiva que estão inseridos e, conseqüentemente, as possibilidades reais a que estão expostas e submetidas as populações periféricas.

Também é preciso destacar que o ensino médio sozinho não resolve as demandas por uma educação emancipadora em uma sociedade calcada pelo capital, que faz uso da escola como instrumento ideológico e que, portanto, a direciona para práticas pedagógicas pouco críticas. Assim, a formação crítica dentro do modelo vigente de ensino fica à mercê de educadores que, conscientes de seu papel e com consciência de classe, se propõe a práticas pedagógicas emancipadoras e permitem aos estudantes perceberem e refletirem sobre a realidade objetiva que os cerca. E ainda, no que tange ao acesso à informação, não basta apenas tratar das possibilidades elencadas via universidade ou cursos profissionalizantes, mas, o jovem precisa saber o porquê, da importância histórica e social de sua formação, como caminho para uma educação integral que possibilite a formação da consciência crítica.

Em contrapartida, quando aos educadores lhes faltam uma consciência desperta, é difícil implementar ações que apontem nesse sentido, pois, o modelo educacional passa, necessariamente, pela percepção da escola e, por conseguinte, dos profissionais que ali atuam.

No desfecho da presente pesquisa vislumbra-se a necessidade de uma compreensão mais aprofundada por parte dos professores sobre as questões sociais macros que determinam as condições objetivas dos jovens, como meio para viabilizar a formação do pensamento crítico dos estudantes. De modo que, o professor, para propor uma formação crítica, antes de tudo, necessita de condições para a tarefa em questão.

Dessa forma, o desenvolvimento de estudos que investiguem a influência de cursos de formação continuada que promovam junto aos educadores espaços onde possam refletir sobre as necessidades da juventude pobre e a realidade objetiva onde atuam são primordiais para avaliar a eficiência de metodologias de ensino comprometidas com esse tipo de educação.

A defesa por esse tipo de formação passa, necessariamente, pela defesa da pluralidade de visões e concepções de mundo, tanto para os educadores quanto para os educandos. Isso porque, ao tratar de juventudes (na sua forma plural), considera-se a diversidade como ponto de partida para uma educação que se proponha emancipadora. E é em respeito às diversas formas de ser e de vivenciar a juventude em contextos empobrecidos que essa defesa é levantada, no entendimento de que expandir o leque de conhecimento, de reflexão e de percepções da realidade se configura como caminho provável e coerente com a proposta de ensino aqui defendida.

A sequência didática aqui delineada emerge nesse contexto de entendimento e, portanto, um constructo básico de suas ações é privilegiar as atividades que possibilitem a participação ativa da juventude. Nesse ponto, ressalta-se que tal proposta pretende desfilar entre tantas outras

possibilidades disponíveis no ambiente educacional para oportunizar aos jovens vivências que apontem rumo ao despertar da necessidade de transformação no campo social.

Um ponto relevante dessa vivência diz respeito à pronta abertura da escola via direção, corpo docente e estudantes quanto à aquiescência em participar de uma pesquisa acadêmica nos moldes da que foi proposta. E apesar das oficinas não estarem previstas diretamente no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, foi possível observar que elas coadunam com as metodologias de ensino elencadas nos documentos oficiais que norteiam a proposta pedagógica das escolas públicas do Distrito Federal.

Outra constatação importante diz respeito à participação efetiva dos jovens e, inclusive, de professores que se fizeram presentes ao longo do percurso das oficinas, participando de forma direta ou indireta. Nesse aspecto, a turma, em geral, se mostrou receptiva quanto à pesquisadora e à proposta de ensino que, de forma oficial e direta, não continha nenhuma vinculação a notas ou a rendimento. Ainda assim, os estudantes demonstraram interesse e motivação ao longo das cinco oficinas, contribuindo ativamente desde a proposição de temas até as atividades sugeridas.

Destarte, espera-se que a sequência didática aqui delineada possa ser utilizada no ambiente escolar como um recurso a mais aos educadores que se comprometem com a formação crítica da juventude, especificamente, a que se desenvolve em contexto de pobreza. No entanto, dada a pluralidade de vivências e a diversidade de sujeitos e contextos, é possível adequá-la às necessidades vindouras.

As considerações da presente pesquisa apontam para a necessidade de oportunizar aos jovens estudantes de comunidades empobrecidas espaços onde possam exercer democraticamente seu direito de pronunciar suas palavras (FREIRE, 2004). Nesse sentido, a experiência das oficinas possibilitou aos estudantes experimentarem uma dinâmica de ensino-aprendizagem que os coloca horizontalmente nessa relação, tanto como produtores do conhecimento que emerge da sua vivência prática, quanto no lugar de aprendizes através do compartilhamento de informações e da reflexão crítica sobre elas.

Por fim, no que concerne ao campo de possibilidades de aprendizagem construídas a partir do presente estudo, vale destacar a percepção de como a formação da consciência crítica permeia não apenas a conjuntura micro, centrada no ambiente escolar, mas também elementos da macroestrutura social que envolve todo um contexto político e econômico. Nesse aspecto, o papel dos educadores que priorizam a reflexão crítica se destaca quando observadas as aspirações juvenis por espaços no ambiente escolar onde possam desenvolver sua autonomia.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de (Org). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-35.

ABÍLIO, Ludmila Costek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Passa Palavra**, 19 fev. 2017. Disponível em: <http://passapalavra.info/2017/02/110685>. Acesso em: ago. 2019.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8.ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009a.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009b.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Repensar o Ensino Médio: Por quê? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a, p. 53-73.

_____. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b, p. 157-203.

_____. Pobreza, Desigualdades e Educação. *In*: **Catálogo de Materiais do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo Introdutório. MEC, Brasília, 2015.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventude, Escola e Trabalho: Sentidos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 211-234, jan./mar., 2016.

BORDAT, Cristiano. **Etimologia da Palavra Trabalho**. Café com sociologia. 20 jun. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2YFckPh>. Acesso em: ago. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difer, 1989.

_____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

_____. (org). **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007a.

_____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes: 2007b, p. 39-64.

_____. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes: 2007c, p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____; STRECK, Danilo Romeu. (Org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

_____; BORGES, Maristela Corrêa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-Lei nº 5.442, de 01.mai.1943. Disponível em: <https://bit.ly/2HzOqqM>. Acesso em: dez. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Decreto Lei nº 5.154/04**, de 23 de julho de 2004.

_____. Ministério da Educação – MEC. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de avaliação 2013-2016 Quadrienal 2017**. Brasília: MEC/CAPES, 2017a.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**, [...]. 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/2Mgo51G>. Acesso em: dez. 2018.

_____. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Brasília: Gráfica da Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2017c. Disponível em: <https://bit.ly/2McCtNw>. Acesso em: dez. 2018.

CAPUCHINHO, Michele Neves; ROSA, Leticia Barros Palma da. Juventude e experimentação do tecido urbano. **Revista de Geografia**, número especial. v.1, p.1-8, 2013.

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

CASSAB, Maria Aparecida Tardin; REIS, Joseana Rodrigues dos. Juventude e cidade: um debate sobre regulação do território. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 143-154, 2009.

CESPE. **Demanda Vestibular UnB 2017**. CEBRASPE – Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e Promoção de Eventos. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2JUT6ux>. Acesso em: dez. 2018.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Planejamento. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, PDAD 2015**. Brasília, 2015.

_____. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Planejamento. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, PDAD 2018**. Brasília, 2019.

Concurso para gari no Rio registra 45 inscrições de candidatos com doutorado. G1 O Portal de Notícias da Globo. São Paulo, out. 2009. Disponível em <https://glo.bo/2WUjCrA>. Acesso em: dez. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-106.

DALAROSA, Adair Angelo; SOUZA, Jaqueline Puquevis. Orientações internacionais nas políticas de educação e trabalho para a juventude no contexto brasileiro. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 84-107, maio./ago. 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ. [online]**. n.24, p. 40-52. ISSN 1413-2478. 2003.

_____. Por uma pedagogia da juventude. **Revista Onda Jovem**, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**, Brasília, ano 19, boletim 18, p. 16-23, nov. 2009.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: mito e realidade**. Brasília 1982.

_____. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev. Latino-am.enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DOCUMENTO Imagina: Rolezinhos. Imagina Coletivos. **Youtube**. 17 fev. 2014. 8min34s. Disponível em: <https://bit.ly/2HOMPOr>. Acesso em: jan. 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DORNELLES, Aline Espindola; REIS, Carlos Nelson dos; PANOZZO, Vanessa Maria. Juventude latino-americana e mercado de trabalho: programas de capacitação e inserção. **Revista Katálysis [online]**, vol.19, n.1, pp.81-90, jan./jun. 2016.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper. **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia**, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2we1woY>. Acesso em: dez. 2018.

EL empleo. Direção: Santiago Grasso. Argentina: Opusbou. **Youtube**. 30 abr. 2011. 6min24s. Disponível em: <https://bit.ly/1lrmDtR>. Acesso em: set. 2018.

ENGELS, Friedrich. **A questão da habitação**. Belo Horizonte: Aldeia Global, 1979.

EUFRASIO, Marcelo Alves Pereira. A inserção da juventude no mercado de trabalho na América Latina: experiências sociais de afirmação dos direitos humanos. **Redes – Revista Eletrônica Direito e Sociedade**, vol. 2, n. 2, p. 61-72, 2014.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, ano 32, vol. 6, p. 71-91, 2016.

FRANCOL, Ana Carolina Farias. *et al.* Algumas interrogações acerca das produções midiáticas sobre a juventude. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26 – n. 2, p. 415-428, Maio/Ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógica e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995

FREITAS, Maria Virgínia de (Org). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In*: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Ministério da Educação, 2004, p. 53-70.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

_____. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: dez. 2018.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação [online]**. Vol.14, n.40, p.168-194. ISSN 1413-2478. 2009a.

_____. Ensino Médio no Brasil: “juventudes” com futuro interdito. **Salto Para o Futuro**, ano 19, boletim 18, nov., p. 24-29, ISSN 1982 – 0283. 2009b.

_____. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. v. 32, n. 1, p.119-141, 2016.

GONTIJO, Barbara Avelar. Oito fatos sobre o Programa Bolsa Família. **Brasil Debate**, 20 out. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2HLz3w0>. Acesso em: ago. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Universidade Federal de Alfenas. Alfenas- MG, 2016.

_____. **Introdução à sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

HIDALGO, Juan Carlos. 10 razões para legalizar as drogas. **Jusbrasil**, 25 ago. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2weNJya>. Acesso em: ago. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq.**, São Paulo (68): p. 21-28, 1989.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistência a Pobreza. *In: Catálogo de Materiais do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Módulo III. MEC, Brasília, 2015.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 9-18.

LIMA, Cezar Bueno. Juventude e Políticas Públicas: entre proibições, trabalho subremunerado e novas práticas de sociabilidade. **Revista Mediações**, Londrina, v. 19, n.1, p. 317-336, jan./jun., 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya Franzoni. Juventude, Trabalho e Escola em Territórios de Precaridade Social. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n.4, p. 1296-1313, out./dez. 2017.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208. São José dos Campos: jul. 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. ISBN 978-85-7559-321-9 (recurso eletrônico).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2010, p. 71-104.

MOLETA, Paulo. 10 razões para não legalizar as drogas. **Jusbrasil**, 17 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2sQL9ML>. Acesso em: ago. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc. [online]**. Vol.38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 23, n. 2, p. 4-30, 2007.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline e Cols. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. *In*: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele (orgs). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 15-45.

O QUE é a PEC 241/55? Plano Piloto. **Youtube**. 18 nov. 2016a. 6min19s. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=69vlnQaOiWE>. Acesso em: set. 2018.

O QUE é esquerda e direita? Plano Piloto. **Youtube**. 21 mai. 2016b. 5min51s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5xekqWxzHbc>. Acesso em: set. 2018.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Vol. 25, n. 105-106, p. 139-165. 1990.

_____. Jovens e cidadania. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53-70, 2005.

_____. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, p. 267-280, 2012.

_____. **Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro**. 4. ed. Berlin: GD Publishing/Edições Machado, 2016.

PEREIRA, Camila Potyara. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro. **Ser Social (UnB)**, v. 1, p. 229-252, 2006.

PICANÇO, Felícia. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. **Latin American Research Review**, vol. 51, n. 1, p. 109-131, 2016.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lúcia Mury. Rolezinhos: Marcas, consumo e segregação no Brasil. **Revista de Estudos Culturais EACH USP**, v. 1, p. 5-25, 2014.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. Pobreza e Cidadania. *In: Catálogo de Materiais do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Módulo I. MEC, Brasília, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-128.

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado. *In: ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze. (Org.). Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública*. Belém: SEDUC-PA, 2009, p. 144-182.

_____. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 75-86.

SALLES, Marcos. Proibição, descriminalização e legalização: qual a diferença? **Politize!**, 17 nov. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2WhBKOV>. Acesso em: ago. 2018.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEDF. **Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2YJjFR0>. Acesso em: ago. 2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico: CEM 404 de Santa Maria**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2VVHGhf>. Acesso em: ago. 2018.

SEVERINAS. Direção: Eliza Capai. Agência Pública. **Youtube**. 04 out. 2013. 10min04s. Disponível em: <https://bit.ly/2EpvmuR>. Acesso em: ago. 2018.

SILVA, Sara. **O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2015.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas 1987.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Cláudio Milson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago. 2016.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-156.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – DISCENTES



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –
Câmpus Anápolis
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

Roteiro de entrevista semiestruturada CORPO DISCENTE

1. Qual sua opinião sobre a comunidade de Santa Maria?
2. Se pudesse mudar algo na comunidade, o que seria?
3. Você se sente preparado (a) para ingressar no mercado de trabalho? Tem alguma experiência com isso?
4. O que você pensa em fazer quando terminar o Ensino Médio?
5. Qual sua opinião sobre o Ensino Médio?
6. Se você pudesse mudar algo no Ensino Médio, o que mudaria?
7. Qual a sua opinião sobre essas mudanças que estão acontecendo no Ensino Médio?
8. Como você se vê daqui a 5 anos?
9. Quais temas você gostaria de discutir nas nossas oficinas?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – DOCENTES



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –
Câmpus Anápolis
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

Roteiro de entrevista semiestruturada CORPO DOCENTE

1. Como você caracteriza a comunidade onde a escola se situa?
2. Na sua opinião, os jovens têm consciência da condição social da comunidade onde habitam?
3. Na sua opinião, os jovens que estão saindo do 3º ano estão preparados para o mercado de trabalho? Por quê?
4. Baseado na sua experiência, qual o destino dos jovens desta escola ao concluírem o Ensino Médio? Qual a influência da condição social nesse aspecto?
5. Muitos estudantes do 3º ano desta escola desempenham atividades no turno contrário (estágios ou trabalhos de meio período). Qual sua opinião sobre isso?
6. O PPP da escola prevê alguma estratégia de preparação dos jovens para além do Ensino Médio?
7. Você considera que os professores estão preparados para lidar com a demanda dos jovens quanto ao mundo do trabalho?
8. Qual a sua opinião sobre as recentes reformas do Ensino Médio?
9. Na sua opinião, quais os maiores anseios dos jovens quanto ao futuro?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –
Câmpus Anápolis
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

QUESTIONÁRIO

Ano de nascimento: _____

Sexo: () M () F

1. Qual seu estado civil?

- () Solteiro(a).
() Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
() Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
() Viúvo(a).

2. Onde e como você mora atualmente?

- () Em casa ou apartamento, com minha família.
() Em casa ou apartamento, sozinho(a).
() Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
() Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
() Outra situação.

3. Quem mora com você? (Marque quantas opções forem necessárias)

- () Moro sozinho(a)
() Pai
() Mãe
() Esposa / marido / companheiro(a)
() Filhos
() Irmãos
() Outros parentes
() Amigos ou colegas

4. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa).

- () Duas pessoas.
() Três pessoas.
() Quatro pessoas.
() Cinco pessoas.
() Seis pessoas.
() Mais de seis pessoas.
() Moro sozinho(a).

5. Quantos filhos você tem?

- () Um filho.
() Dois filhos.
() Três filhos.
() Quatro ou mais filhos.
() Não tenho filhos.

6. Até quando seu pai estudou?

- () Não estudou.
() Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
() Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
() Ensino médio (2º grau) incompleto.
() Ensino médio (2º grau) completo.
() Ensino superior incompleto.
() Ensino superior completo.
() Pós-graduação.
() Não sei.

7. Até quando sua mãe estudou?

- () Não estudou.
() Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
() Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
() Ensino médio (2º grau) incompleto.
() Ensino médio (2º grau) completo.
() Ensino superior incompleto.
() Ensino superior completo.
() Pós-graduação.
() Não sei.

8. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- () Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
() Na indústria.
() No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
() Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.

- Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc).
- No lar.
- Não trabalha.
- Não sei.

9. Qual a posição de seu pai neste trabalho, na maior parte do tempo?

- Gerente, administrador ou diretor de empresa privada.
- Funcionário público (federal, estadual, municipal), com funções de direção.
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando.
- Empregado no setor privado, com carteira assinada.
- Funcionário público (federal, estadual ou municipal), sem função de direção.
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), sem posto de comando.
- Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.
- Trabalho por conta própria.
- Desempregado.
- Aposentado.
- Outra situação.

10. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc).
- No lar.
- Não trabalha.
- Não sei.

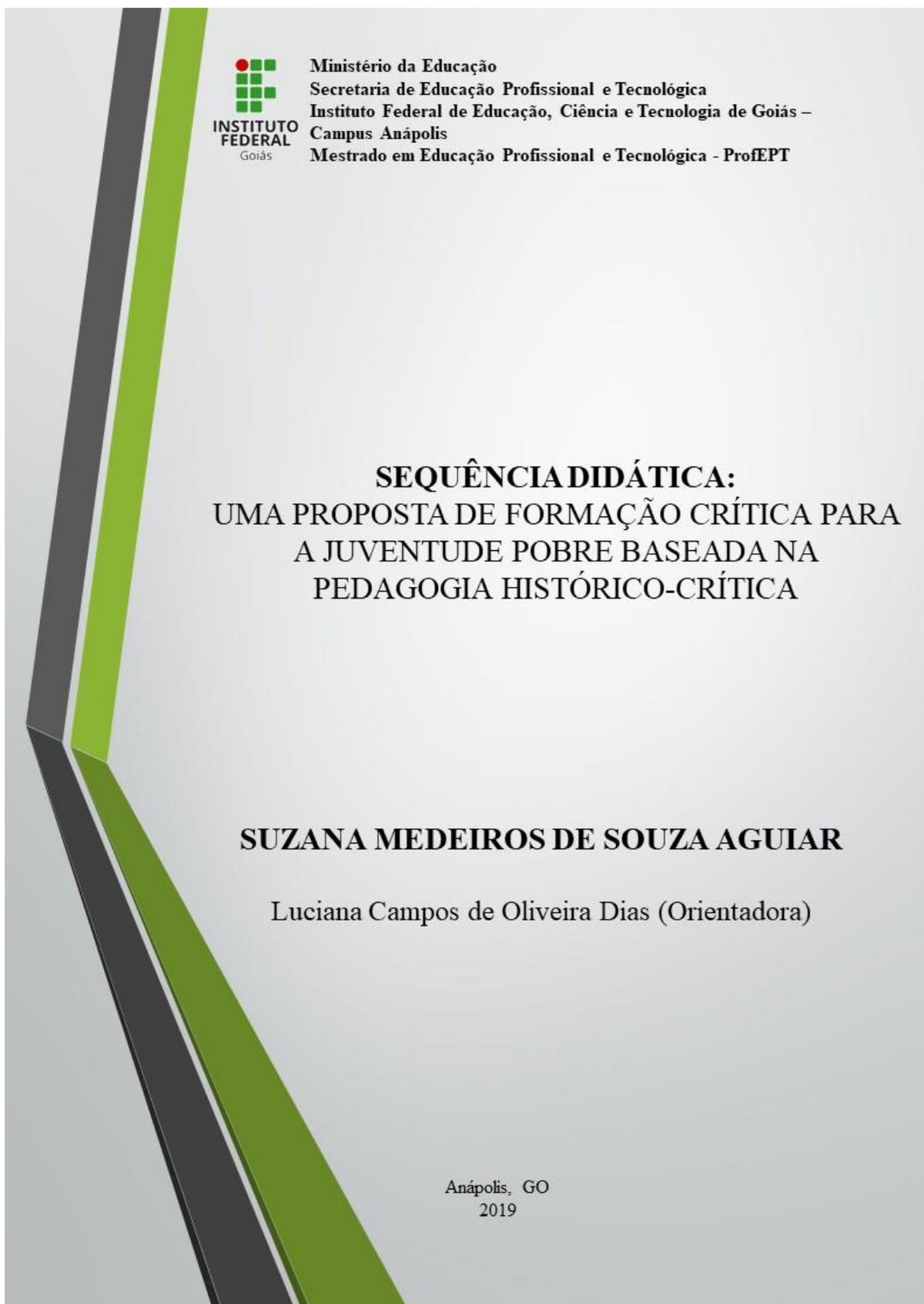
11. Qual a posição de sua mãe neste trabalho, na maior parte do tempo?

- Gerente, administrador ou diretor de empresa privada.
- Funcionário público (federal, estadual, municipal), com funções de direção.
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando.
- Empregado no setor privado, com carteira assinada.
- Funcionário público (federal, estadual ou municipal), sem função de direção.
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), sem posto de comando.
- Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.
- Trabalho por conta própria.
- Desempregado.
- Aposentado.
- Outra situação.

12. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).
- De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 954,00 até R\$ 1.908,00).
- De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.908,00 até R\$ 4.770,00).
- De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.770,00 até R\$ 9.540,00).
- De 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 9.540,00 até R\$ 19.080,00).
- Mais de 20 salários mínimos (mais de R\$ 19.080,00).
- Nenhuma renda.

Muito obrigada por sua participação!

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis
 Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT



Créditos sobre as imagens estão referenciados ao final do material.



Sequência didática: uma proposta de formação crítica para juventude pobre baseada na pedagogia histórico-crítica de Suzana Medeiros de Souza Aguiar & Luciana Campos de Oliveira Dias está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AGUIAR, Suzana Medeiros de Souza

A282s Sequência didática: uma proposta de formação crítica para juventude pobre baseada na pedagogia histórico-crítica -- Anápolis: IFG, 2019.
 31 p. : il. color.

1. Pedagogia – História e crítica. 2. Juventude – Formação crítica. 3. Educação.
- I. DIAS, Luciana Campos de Oliveira orient. II. Título.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Matheus Rocha Piacenti CRB1/2992

SUMÁRIO

Apresentação.....	04
O que é um produto educacional.....	05
Diretrizes de uma Sequência Didática.....	06
Pedagogia histórico-crítica como norte para a Sequência Didática	10
OFICINA 01: Mundo do Trabalho	13
OFICINA 02: Educação.....	15
OFICINA 03: Política.....	17
OFICINA 04: Legalização das Drogas.....	20
OFICINA 05: Programa Bolsa Família.....	26
Conclusão.....	29
Referências.....	30

APRESENTAÇÃO

A Sequência Didática ora apresentada se constitui como um produto da pesquisa de mestrado intitulada “O Ensino Médio e o desafio da formação crítica de jovens pertencentes a comunidades empobrecidas” e foi desenvolvida pela mestrandia responsável pela pesquisa, bem como com o auxílio de sua orientadora e os sujeitos jovens participantes do estudo. Seu desenrolar se deu no âmbito do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis e faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

O objetivo que norteia esse estudo é investigar como, a partir do desenvolvimento de uma sequência didática, a educação pode contribuir para a formação crítica e ativa dos jovens que frequentam o espaço educativo e que vivenciam sua condição juvenil de forma precarizada. Os sujeitos da pesquisa foram jovens que frequentam o ambiente escolar, cursam o ensino médio diurno, com inscrição sócio histórica que os localiza em territórios pobres e periféricos. Especificamente nos termos dessa pesquisa, as atividades dessa sequência didática foram aplicadas por meio de oficinas em um Centro de Ensino Médio na região administrativa de Santa Maria no Distrito Federal e emergem como sugestões para serem trabalhadas com jovens em situação sócio educacional equânime.

Dessarte, o presente estudo considera a temática da juventude como uma categoria sócio histórica e cultural; trata a condição da juventude pobre como estrato das relações sociais produtoras de violação de direitos na sociedade regida pelo capital. Em relação à escola, a pesquisa se debruça sobre as fragilidades do ensino médio como etapa da educação básica que tem sido marcada historicamente pela dualidade formativa. Esta dualidade engendra-se de forma estrutural no interior do sistema educacional do Brasil que está organizado de forma a atender eficazmente os interesses da classe hegemônica que historicamente domina as relações sociais.

Portanto, as atividades integrantes dessa sequência didática foram pensadas sob o ponto de vista da formação crítica que coadunam com as proposições de uma educação transformadora, democrática em que todos são chamados a participar. Uma educação calcada no homem e na mulher livres, racionais, críticos, capazes de promover transformações nas estruturas histórico-culturais da sociedade (FREIRE, 2005).

Anápolis, Agosto de 2019
Suzana Medeiros de Souza Aguiar

O QUE É UM PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional na área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pressupõe em sua formação o desenvolvimento de produtos educacionais a serem aplicados no âmbito educativo com vistas à melhoria da Educação Básica. Tal entendimento é apresentado por um recente documento daquela Coordenação, que dispõe de um relatório de avaliação dos produtos educacionais desenvolvidos no último quadriênio área, asseverando a necessidade do desenvolvimento de produtos educacionais relevantes não apenas no âmbito da educação, mas também no âmbito social.

Atendendo às orientações desse documento, o produto educacional resultante dessa pesquisa de mestrado profissional se enquadra na categoria de proposta de ensino e na modalidade de sequência didática.

Um dos critérios de avaliação dos produtos oriundos dos cursos de Mestrados Profissionais diz respeito ao impacto social, ou seja, se os produtos são capazes de refletir na melhoria das condições sociais da excludente sociedade brasileira.

É importante salientar que, segundo o documento supramencionado, as pesquisas na área de ensino necessitam enveredar pelo vies da formação crítica, a fim de contribuir com soluções práticas e viabilizar tal formação no ensino médio. Logo, sendo essa SD fruto de uma pesquisa que trabalha diretamente com jovens que estão finalizando o ensino médio em escolas de região periférica, é imprescindível o desenvolvimento de produtos educacionais que lhes confira centralidade no processo de ensino aprendizagem.

Dadas as condições objetivas da educação, onde os estudantes têm acesso, espera-se que as atividades propostas no produto educacional permitam a reflexão crítica acerca do cenário social dos jovens e da comunidade de inserção.

DIRETRIZES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Durante a presente pesquisa foi possível perceber que um anseio frequente no relato dos estudantes diz respeito às aspirações quanto ao futuro e, tanto a escola quanto os estudantes, enxergam o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB como instrumentos necessários para acessar a almejada educação técnica ou superior. Nesse sentido, apesar de creditarem à educação um papel importante para um futuro promissor, os jovens não se sentem suficientemente preparados com a educação que receberam no ensino médio.

Assim, percebeu-se que um fator motivador para a participação dos estudantes nas aulas é o debate de temas atuais, com a abordagem de conteúdos presentes em provas de larga escala (ENEM e PAS/UnB, por exemplo). A escola de ensino médio, objeto da presente pesquisa, prevê em seu Projeto Político Pedagógico – PPP o Projeto Geração, onde são destinadas aulas semanais para os estudantes do primeiro ao terceiro ano, visando prepará-los “para o futuro, o exercício da cidadania e visualizando com mais clareza as possibilidades de acesso ao mundo do trabalho, estudos subsequentes, ensino superior ou a formação em nível técnico” (SEDF, 2018, p. 43).

[...] mostrar aos jovens recém saídos do ensino fundamental que o ensino médio pode e deve ser interessante e prazeroso; que têm de criar uma consciência crítica a respeito do mundo que os cerca para saber analisar as informações transmitidas pelos mais diversos meios de comunicação e, principalmente, torná-los cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres e aptos a encararem os mais variados desafios que a vida adulta irá impor-lhes (SEDF, 2018, p. 44).

Portanto, como produto educacional pensou-se no desenvolvimento de uma SD orientada a partir das contribuições dos jovens estudantes participantes da pesquisa, com norte para a discussão de temáticas atuais e de abordagem em avaliações de larga escala. A proposta é que essa SD seja destinada às aulas de Projeto Interventivo – PI, onde se dá o Projeto Geração.

Longe de ser uma proposta de ensino tecnicista, de aplicação em larga escala, a SD aqui proposta foi pensada e destinada em prol de uma demanda particular dos jovens estudantes sujeitos do presente estudo, pois, a metodologia de ensino efetivada “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização

de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ et al., 2004, p. 110). Ou seja, o objetivo (claro) da proposta é atender os anseios dos estudantes por debater temas atuais e os anseios da escola preocupada com a formação crítica e integral dos mesmos.

Os documentos norteadores do fazer pedagógico que a escola segue fazem referência à necessidade da criação de uma consciência crítica no alunado. Logo, o trabalho com a SD ganha maior representatividade, já que “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, 2013, p. 323). Ou seja, uma metodologia que conversa, ao mesmo tempo, com a proposta do projeto interdisciplinar da escola e com a realidade objetiva de jovens pertencentes às comunidades periféricas.

Portanto, é importante entender que “o termo SD surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas” (GONÇALVES; FERRAZ, 2016, p. 126). A partir daí, muitas foram as adaptações realizadas para a utilização da SD não apenas no ensino das línguas, mas nas mais variadas áreas do conhecimento.

Oficialmente, o termo em questão surgiu no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), sob a forma de projetos e atividades sequenciadas.

Na SD aqui proposta, os próprios estudantes sugeriram os temas de comento, participando ativamente da construção desse produto educacional. Nesse ponto, é preciso levar em consideração que:

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática a sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. (DOLZ, *et. al.*, 2004, p. 110).

Nesse viés, respeitam-se as características peculiares do alunado, atentando para a diversidade de níveis de conhecimento e vivências trazidas para o contexto escolar e que se reverberam como fator enriquecedor para os debates que emergem. O princípio da

comunicação dialógica é, assim, ponto de partida para essa concepção metodológica, uma vez que:

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (FREIRE, 2004, p. 116).

Ou seja, o respeito à opinião do outro (educador ou educando) perpassa o percurso metodológico da SD, que traz como princípio o saber ouvir e o saber falar. Tal concepção de ensino-aprendizagem se desenha na medida em que se percebe que o estímulo de tal prática no grupo de jovens é condição essencial para a formação de uma consciência e um pensamento crítico.

Na proposta em questão, a dimensão social estaria contemplada nas temáticas de abordagem nas oficinas, sempre voltadas para o cunho social através, principalmente, de atividades culturais. Assim, o objetivo seria levar uma proposta de formação para os estudantes do ensino médio que contribua para sua formação crítica por meio de uma prática pedagógica que incentive o lugar de fala dos jovens e promova um ambiente educacional dialógico e reflexivo.

A dimensão da cultura é aqui evocada no sentido de permitir aos jovens estudantes o uso de um recurso que lhe é próprio por afinidade. Dayrell (2009, p. 19), por exemplo, destaca que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”. Portanto, utilizar o teatro, a música, a dança e as artes plásticas nas oficinas seriam estratégias motivadoras para a participação do público atendido, tendo em vista que os jovens serão convidados a atuar ativamente no desenvolvimento dessas atividades.

A escolha por se trabalhar com SD se deu em virtude dessa metodologia de ensino se constituir como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Por meio das SDs também é possível tanto desenvolver um trabalho tradicional focado na exposição passiva de conteúdos, quanto um trabalho articulado que permita o diálogo multidirecional entre professores e estudantes (ZABALA, 1998).

A SD, para ser validada de modo a colaborar com a ação educativa, necessita contemplar uma variedade de atividades no processo de ensino-aprendizagem, buscando abordar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 61) destaca a presença de algumas atividades que caminham nesse sentido, tais como: “diálogo, debate, trabalho em pequenos grupos, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, elaboração de questionários, entrevista etc.”, uma vez que uma proposta de ensino que caminhe para a educação integral do indivíduo necessariamente se preocupa em desenvolver as diferentes capacidades do ser humano.

Para tanto, quando da avaliação de propostas de ensino, aquele autor atenta para a necessária relação com o objetivo principal da educação: a promoção da aprendizagem. Têm-se, então, algumas atividades fundamentais para validação da sequência didática, sendo necessário questionar se: possibilitam determinar os conhecimentos prévios dos estudantes; propõem conteúdos de forma significativa ou funcional; levam em consideração o nível de desenvolvimento dos estudantes; permitem criar zonas de desenvolvimento proximal; provocam conflito cognitivo; motivam a participação dos estudantes; estimulam a autoestima discente; e, possibilitam o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem do estudante.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO NORTE PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A base epistemológica e metodológica seguida na SD foi a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011) – pressuposto teórico do Currículo em Movimento (SEDF, 2014) das escolas públicas do Distrito Federal. Tal perspectiva pedagógica dialoga com os teóricos que sustentam a relação trabalho-homem – constructo que fundamentou as reflexões impetradas no decorrer da presente pesquisa.

Gasparin (2012), ao criar um roteiro segundo o qual seria possível colocar em prática, de forma dialética, as bases conceituais da Pedagogia Histórico-Crítica, estabeleceu o seguinte itinerário: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – etapas que funcionam ciclicamente, não tendo um fim em si mesmo.

A **prática social inicial** é o ponto de partida da metodologia. Aqui, os objetivos e o conteúdo são apresentados. Tem-se aí o primeiro contato dos estudantes e do professor com o conteúdo; o ponto de partida das discussões; o momento de se expor o que se sabe, as aprendizagens e vivências anteriores, o que se traz de fora para o ambiente escolar em relação ao conteúdo proposto; e, o professor e os alunos já sabem, no ponto de partida, em níveis diferenciados. Considera-se o conhecimento prévio e as relações mediatas e imediatas que permeiam a relação estudantes-objeto de estudo (GASPARIN, 2012).

A **problematização** se constitui como o “elemento-chave na transição entre a prática e a teoria” (GASPARIN, 2012, p. 33). É o momento de estimular a análise da realidade percebida na prática social inicial com base em questionamentos e situações-problemas que contribuam para uma aprendizagem significativa. Um ponto importante é dar evidência sobre como as questões levantadas se relacionam com a prática social nas diversas dimensões (social, política, econômica, científica, histórica, cultural, ética, estética, afetiva etc.) que emergem na problematização, de acordo com a ênfase dada ao conteúdo.

Na etapa de **instrumentalização** se consolida a construção do conhecimento científico com base na confrontação entre estudantes e conteúdo, de modo que a aprendizagem resulta da interação recíproca entre quem aprende e o conhecimento que é aprendido. Assim, “a instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado

é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p. 51). Não é uma forma de aprendizagem neutra, passiva e pragmática. Ao contrário, tem-se explicita a intencionalidade pedagógica de formação crítica ao incorporar a dimensão reflexiva na consolidação da aprendizagem.

O momento da **catarse** é direcionado para a elaboração concreta e sintética do que foi aprendido. Dada sua dimensão subjetiva, é difícil definir, por ocasião da interação com a fase anterior, em que momento ela se inicia. Sobre a questão, Gasparin (2012, p. 124) atenta que “a catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola”. Ou seja, é nesse momento que o educando posiciona seu novo nível de aprendizagem, sua nova postura mental, em relação ao conteúdo trabalhado.

Para finalizar, a **prática social final** é o momento de retomada do conteúdo estudado, onde se consagra um ponto de partida para uma nova prática social, em um movimento constante e dialético da aprendizagem. A prática social é o ponto de chegada e o ponto de partida da aprendizagem, embora o que distinga a inicial e a final seja o nível superior em que esta última se consolida. Aqui, os estudantes são incentivados a colocar em prática seus novos conhecimentos, para além da sala de aula; ou seja, esta fase é para o educando “a expressão mais forte que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica” (GASPARIN, 2012, p. 142). Esse é o diferencial de uma metodologia de ensino comprometida com a transformação social.

O constructo aqui obtido trata-se, portanto, de uma proposta didática que permite aos educadores e educandos o exercício do diálogo democrático, do questionamento via problematização, do aprendizado teórico, da percepção da realidade, da reflexão sobre o contexto social e, principalmente, do exercício do pensamento crítico.

Ancorado no materialismo histórico-dialético, Gasparin (2012, p. x) propõe o movimento dialético, que “consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática”. E ao propor essa didática à Pedagogia Histórico-Crítica, aquele autor deixa claro que sua proposta é uma das possíveis entre tantas possibilidades engendradas pela referida Pedagogia.

Portanto, uma característica ímpar dessa didática para o ensino é o seu caráter dialético, que pode ser representado pelo Gráfico 1, a seguir.



Gráfico 1: Pedagogia Histórico-Crítica.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Trata-se, enfim, de uma proposta que conversa com o princípio da prática-teoria-prática como forma de sistematizar o conhecimento e viabilizar um planejamento concreto dos conteúdos escolares. E no viés de concretude a essa teoria, por meio das oficinas aqui realizadas, a seguir, se tem o delineamento da proposta de intervenção pedagógica emergente.

Tendo por base o constructo apresentado sobre a metodologia didática da Pedagogia Histórico-Crítica, a SD aqui apresentada caminha no sentido de atender aos propósitos de uma educação comprometida com a formação de uma consciência crítica nos jovens estudantes, buscando, conseqüentemente, se comprometer com a transformação social.

OFICINA 01: MUNDO DO TRABALHO

❖ Objetivo Geral

- ✓ Compreender a forma como o trabalho se relaciona com as atividades econômicas e pessoais dos jovens.

❖ Objetivos Específicos

- ✓ Distinguir trabalho de emprego e sua relação com o mundo do trabalho;
- ✓ Identificar as problematizações imbricadas na relação trabalho *versus* remuneração.

❖ Percurso didático:

- ✓ **Prática social inicial:** realizar a dinâmica intitulada “Tempestade de Ideias” onde os estudantes são convocados a exporem suas percepções, conceitos e opiniões em torno da palavra “trabalho”.
- ✓ **Problematização:** Para problematizar o debate relacionado à distinção entre trabalho e emprego, apresentar o curta-metragem El Empleo (2011) considerando a forma como o trabalho é apresentado na animação. Buscar problematizar as relações de exploração e os sentimentos que a animação desperta no que se refere ao trabalho.



Figura 1: El Empleo
Fonte: El empleo, Youtube, 2011.

- ✓ **Instrumentalização:** distribuir entre os estudantes a definição etimológica da palavra trabalho e incitá-los ao debate.

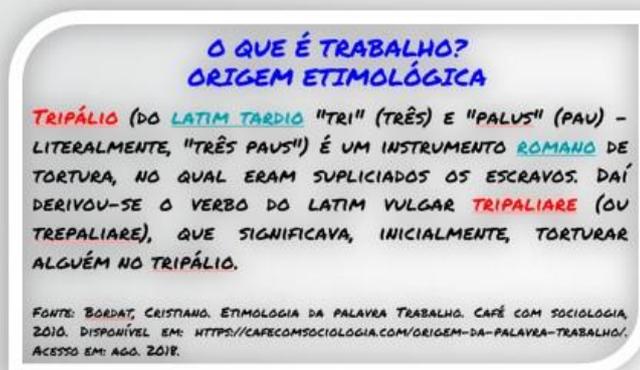


Figura 2: Origem da palavra trabalho
Fonte: Bordat, 2010.

- ✓ **Catarse/Síntese:** Solicitar que os estudantes se reúnam em grupos e realizem a distinção entre trabalho e emprego segundo seus próprios conhecimentos. Em seguida, convidá-los a socializarem as conclusões a que chegaram. Durante o debate esclarecer sobre a vinculação entre o emprego e a atividade remunerada, propriamente dita. Demonstrar que nem todo trabalho é exercido através de remuneração.
- ✓ **Prática Social Final:** Convidar os jovens a refletirem sobre qual seria um salário considerado bom. Nesse momento, buscar realizar um comparativo entre as profissões, inclusive debatendo a relação entre qualificação e remuneração. Utilizar para isso exemplos da remuneração de artistas famosos com a qualificação e remuneração de professores. Instigá-los a darem outros exemplos em que ocorre essa discrepância da entre a qualificação e a remuneração.



- ✓ **Instrumentalização:** apresentar um vídeo elucidativo sobre a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/55, aprovada em 2016, que reduz os gastos públicos em saúde e educação por 20 anos. Em seguida realizar um esclarecimento de dúvidas e debate a respeito dos temas tratados no vídeo.

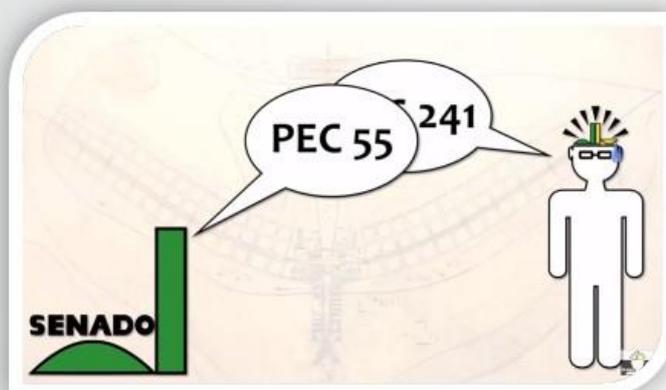


Figura 3: O que é a PEC 241/55?
Fonte: O que é a PEC 241/55, Youtube, 2016a.

- ✓ **Catarse/Síntese:** Distribuir um cartão aos estudantes e solicitar que respondam por escrito e individualmente a seguinte pergunta: “Se você pudesse mudar algo na educação, o que mudaria?”.
- ✓ **Prática Social Final:** Dividir a turma em grupos de 5 participantes para debater as sugestões feitas pelos colegas quanto à pergunta realizada.



OFICINA 03: POLÍTICA

❖ Objetivo Geral

- ✓ Compreender a importância do debate de ideias contrárias para o amadurecimento de opiniões e desenvolvimento do senso crítico.

❖ Objetivos Específicos

- ✓ Estudar as concepções políticas sobre direita, esquerda e centro;
- ✓ Debater ideias contrárias tendo como pano de fundo a temática da política;
- ✓ Exercitar a expressão de ideias e o respeito à opinião do outro.

❖ Percurso didático:

- ✓ **Prática social inicial:** apresentar o tema a ser debatido e as regras que se fazem necessárias para dar celeridade a um debate.
- ✓ **Problematização:** questionar aos jovens o que eles pensam ser a esquerda e a direita em termos de política. Definir quem se auto intitula de esquerda ou de direita e entregar um cartão preto para a direita, branco para a esquerda e amarelo para os neutros ou sem opinião formada. Na sequência, apresentar um vídeo explicativo que esclarece a cerca dessa temática.

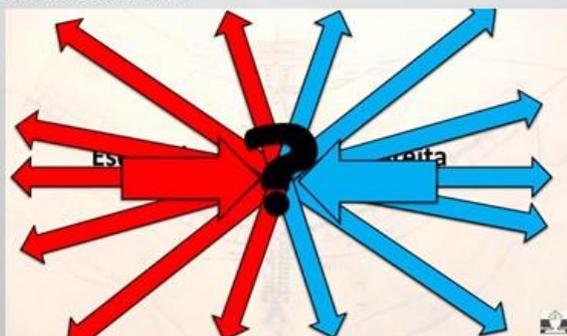


Figura 4: O que é Esquerda e Direita?
Fonte: O que é Esquerda e Direita, Youtube, 2016b.

✓ **Instrumentalização:** desenvolver a dinâmica adaptada do júri simulado, conforme a seguir. Explicar que a dinâmica, conforme o nome sugere, vai simular um júri onde os estudantes serão colocados na posição de advogados de defesa e acusação, simultaneamente. Escolher duas figuras representativas do cenário político da esquerda e da direita. Para a atual conjuntura política, usaremos o Lula, para a esquerda, e o Bolsonaro, para a direita. Os estudantes que se auto intitularam de esquerda irão defender o Bolsonaro e acusar o Lula. Os estudantes que se auto intitularam de direita irão defender o Lula e acusar o Bolsonaro. Ou seja, serão colocados para defender o candidato oposto às suas convicções e acusar o candidato com o qual se identifica. A ideia é levar os grupos a refletirem sobre as ideias contrárias às suas convicções pessoais. Os estudantes que escolheram o amarelo, ou seja, que não tem um lado ou uma opinião definida, comporão o júri e serão responsáveis por julgar a atuação dos dois grupos contrários. Estipular o prazo de 15 minutos para que os estudantes se reunirem em grupos e acessem a internet ou procurem outros professores para levantar pontos positivos e negativos em relação ao réu que irá defender e ao réu que irá acusar. Nesse momento, os jurados irão transitar entre os colegas observando a forma como se dá a atuação de cada grupo. Ao final do prazo, reunir a turma e dispô-los de forma oposta com o júri sentado ao fundo da sala. Conduzir a dinâmica de forma que cada grupo tenha a sua vez de defender sua tese inicial e apresentar as réplicas e trélicas de forma intercalada. Em seguida, solicitar ao júri que se retire da sala para, reunidos em grupo, decidirem pelo veredicto. Essa equipe ficará responsável por ponderar as colocações dos dois grupos e decidir pelo vencedor, ou seja, o grupo que melhor expôs seus argumentos. Ao retornar, solicitar que um representante do júri exponha o veredicto o explique as motivações para tal.



- ✓ **Catarse/Síntese:** Solicitar que um representante de cada equipe faça uma auto avaliação da atuação de seu grupo durante o debate. Nesse momento, permitir que a turma faça contribuições para a fala do colega.
- ✓ **Prática Social Final:** Solicitar que os estudantes respondam, de forma anônima, o cartão abaixo com uma avaliação quanto ao debate. Em seguida, expor no mural da sala as contribuições para socializar com a turma.

AVALIAÇÃO DO DEBATE

Pense sobre o debate e responda as seguintes reflexões:

- 1) Você teve a oportunidade de ser ouvido pelos colegas?

- 2) Você acha que deu aos seus colegas a oportunidade de falar?

- 3) Você se sentiu respeitado em suas opiniões pelos colegas? Por quê?

- 4) Você acha que esse debate te ajudou a pensar melhor sobre suas opiniões políticas? Por quê?

Figura 5: Avaliação do Debate
Fonte: elaborado pela autora, 2018.



OFICINA 04: LEGALIZAÇÃO DAS DROGAS

❖ Objetivo Geral

- ✓ Compreender as implicações políticas, sociais e econômicas envolvidas no debate sobre a descriminalização das drogas no contexto brasileiro.

❖ Objetivos Específicos

- ✓ Distinguir as terminologias de proibição, descriminalização e legalização do contexto das drogas;
- ✓ Debater a temática levando em consideração as problemáticas vivências na vida cotidiana dos estudantes.

❖ Percurso didático:

- ✓ **Prática social inicial:** apresentar o tema a ser debatido e os objetivos propostos nesta aula. Questionar os estudantes sobre a diferença entre proibição, descriminalização e legalização das drogas.
- ✓ **Problematização:** apresentar, através de slides, as diferenças básicas entre a proibição, descriminalização e legalização das drogas.

The figure consists of four slides arranged in a 2x2 grid. The top-left slide is a title slide with a decorative border and the text 'PROIBIÇÃO, DESCRIMINALIZAÇÃO OU LEGALIZAÇÃO'. The top-right slide is titled 'PROIBIÇÃO (OU CRIMINALIZAÇÃO)' and includes an image of a hand holding a plant. The bottom-left slide is titled 'Descriminalização' and includes an image of a person in a uniform. The bottom-right slide is titled 'Legalização' and includes an image of a person in a uniform.

PROIBIÇÃO, DESCRIMINALIZAÇÃO OU LEGALIZAÇÃO

PROIBIÇÃO (OU CRIMINALIZAÇÃO)

Produzir, vender e portar drogas, em qualquer quantidade, é crime. Em geral, atividades ligadas à produção e à distribuição são punidas com prisão. As penas relacionadas ao uso costumam ser mais brandas, mas em muitos países também levam à cadeia. A compra e venda pode ser autorizada por órgãos específicos, quando comprovado o uso com finalidades religiosas, medicinais ou científicas. Este modelo visa diminuir a oferta das drogas prescritas, com o intuito de aumentar seu preço e reduzir o consumo (SALLES, 2015).

Descriminalização

Usuários flagrados com pequenas quantidades de drogas (para uso pessoal) recebem, no máximo, penas administrativas, como multas de trânsito. Essas quantidades geralmente são estabelecidas por regulamento ou lei própria, como no caso de Portugal, que permite o porte de até 25 gramas de maconha. Portar grandes quantidades de drogas, ou vendê-las, continua levando à prisão. A descriminalização pode ser feita alterando a lei ou o modo como os juízes a interpretam. Esse modelo visa reduzir danos para usuários e dependentes e concentrar esforços na prevenção e no combate à oferta (SALLES, 2015).

Legalização

O governo estabelece regras para o comércio de cada droga, impondo restrições de idade, locais e horários, por exemplo, não exigindo registro e autorizações especiais para compra e venda. Geralmente, quanto mais perigosa é a droga, mais rigoroso e restritivo é o controle sobre seu mercado. Este modelo visa reduzir o uso problemático de drogas e os problemas causados pela criação de mercados ilegais. É adotado no mundo inteiro com relação ao álcool e tabaco – o não ser em países muçulmanos, onde o álcool geralmente é ilegal. O comércio de medicamentos sob prescrição pode ser incluído nesse caso (SALLES, 2015).

Figura 6: Slides sobre Drogas

Fonte: slides elaborados pela autora, baseado em Salles (2015).

- ✓ **Instrumentalização:** realizar a dinâmica do dado onde os estudantes terão que jogar o dado que terá as seguintes faces: 2 vermelhas, 2 verdes e 2 amarelas. Quando cair na face vermelha, o estudante sorteará uma afirmativa contra a legalização das drogas; quando cair na verde, o estudante sorteará uma afirmativa a favor da legalização das drogas; e, por fim, quando cair na amarela, o estudante sorteará uma situação hipotética no contexto das drogas seguida do questionamento “O que você faria?”. Ao sortear as questões, os estudantes darão sua opinião e a turma, de forma geral, será instigada a colaborar com o debate.

Argumentos Contrários

1. A desculpa mais comum dos defensores da legalização é de que fracassou a política mundial de combate às drogas. Ora, isso significaria acreditar que se a polícia não consegue cumprir sua missão, vamos então descriminalizar o máximo que pudermos para aliviarmos o sistema policial e penal. O Estado tem que rever suas estratégias de combate ao crime, inclusive o de tráfico internacional de drogas.
2. A tese de que algo proibido atrai mais a atenção do ser humano é outro engodo. Isso nos levaria ao raciocínio trágico de que todas as leis devem ser banidas para que as pessoas se comportem melhor, respeitando umas às outras.
3. O argumento de que a legalização forçaria o crime organizado a sair do comércio de drogas é outra falácia. Qualquer um sabe que existe mercado paralelo para tudo. E, no caso das drogas, os traficantes não abandonariam o segmento em hipótese alguma. Não apenas porque muitos deles são usuários e não se inscreveriam em nenhum programa oficial para adquirir sua cota, como assim também fariam muitos dependentes que não se sentem seguros em confessar o próprio vício.
4. Outra cascata é dizer que a legalização da droga permitiria a regularização do mercado e um preço muito mais baixo acabaria com a necessidade de se roubar para conseguir dinheiro para as drogas. Muitos usuários de drogas praticam crimes não por necessidade, mas apenas porque se sentem mais estimulados a emoções mais fortes, sobretudo com o uso de drogas pesadas como a cocaína. Crime também está associado à rebeldia.

5. Legalizar as drogas porque estaria aumentando o número de usuários também não cola. Se realmente está aumentando o número de usuários de drogas ilícitas - na contramão do combate à cultura do tabaco e do álcool - o Estado deveria investir tudo na prevenção contra o uso de drogas lícitas ou ilícitas até porque essa medida resultaria em menos gastos com o tratamento médico dessas pessoas.

6. A legalização não ajudaria a disseminar informação real sobre as drogas, em hipótese alguma. O que permitiria saber dos perigos das drogas é aumentar os investimentos e esforços em prol de uma cultura de prevenção, que não acontece nem em países desenvolvidos, que enfrentam esse problema exclusivamente sob o viés da repressão. Para cada dólar gasto em prevenção, os Estados Unidos põem três na repressão.

7. As políticas de redução de dano (o uso controlado de drogas injetáveis, por exemplo) são de fato importantes para se salvar vidas, mas não significam em hipótese alguma que servem para se legalizar as drogas. São coisas diferentes. Quem já dançou, tem direito a ser inserido nessa política para não morrer e matar outros.

8. Como defendem alguns, a legalização não restauraria o direito de se usar drogas responsabilmente porque drogas quase sempre não combinam com responsabilidade social e nem individual. Como não há dúvida de que drogas fazem mal à saúde, como alguém que as usa pode ser considerado responsável consigo mesmo? Há uma contradição nisso.

9. Se as prisões por uso de droga são claramente discriminatórias do ponto de vista social (um pobre com um quilo de maconha é preso por tráfico e um integrante de classe média, com a mesma quantidade, é preso por uso), o que é preciso é nivelar a punição ao crime ao menos com um processo judicial, como acontece hoje, e não se liberar todos.

10. Não existe absolutamente nenhuma evidência que a legalização esteja resolvendo o problema no mundo. E é óbvio que, para surtir algum efeito, uma política de legalização tem que ser globalizada. Não terá êxito algum se for aprovada apenas por um país porque o tráfico internacional de drogas, assim como outros tipos de crimes, hoje é totalmente globalizado e conectado (MOLETA, 2015, p.1)



Argumentos Favoráveis

1. A legalização colocaria fim a parte exageradamente lucrativa do negócio do narcotráfico, ao trazer para a superfície o mercado negro existente.
2. A legalização reduziria dramaticamente o preço das drogas, ao acabar com os altíssimos custos de produção e intermediação que a proibição implica. Isto significa que muita gente que é viciada nestas substâncias não teria que roubar ou prostituir-se com o fim de custear o atual preço inflacionado destas substâncias.
3. Legalizar as drogas faria com que a fabricação dessas substâncias se encontre dentro do alcance das regulações próprias do mercado legal. Abaixo da proibição, não existem controles de qualidade ou vendas de doses padronizadas.
4. O narcotráfico tem estendido seus tentáculos ao cenário político dos países. A legalização acabaria com esta nefasta aliança do narcotráfico e o poder político.
5. Legalizar as drogas acabaria com uma fonte importante de corrupção, a qual aumenta em todos os níveis do governo devido ao fato de uma substancial parte de toda a classe de autoridades tem sido compradas, subornadas e extorquidas por narcotraficantes, criando um grande ambiente de desconfiança por parte da população quanto ao setor público de forma geral.
6. Os governos deixariam de desperdiçar bilhões de dólares no combate as drogas, recursos que seriam destinados a combater os verdadeiros criminosos: os que violam os direitos dos demais (homicidas, fraudadores, estupradores, ladrões etc).
7. Com a legalização se acaba com o pretexto do Estado de violar nossas liberdades civis com o fim de levar a cabo esta guerra contra as drogas. Grampos telefônicos, buscas, registros legais, censura e controle de armas são atos que atentam contra nossa liberdade e autonomia como indivíduos.
8. Legalizar as drogas desativará a bomba-relógio em que se converteu a América Latina, especialmente os países andinos, América Central e México. Isto tem levado a uma intervenção crescente por parte dos EUA, país que desde quase mais de uma década vem fortalecendo sua presença militar na região de uma maneira nunca vista desde o fim da Guerra Fria.

9. Em uma sociedade onde as drogas são legais, o número de vítimas inocentes produzidas pelo consumo e venda de entorpecentes seria reduzido substancialmente. Grande quantidade de pessoas que nunca consumiram essas substâncias ou que não estão relacionadas com essa atividade se veem prejudicadas ou perdem a vida devido as “externalidades” da guerra contra as drogas: violência urbana, abusos policiais, confiscos de propriedades, revistas e buscas equivocadas, entre muitos outros casos.

10. A legalização conduzirá a sociedade a aprender a conviver com as drogas, tal e como tem feito com outras substâncias como o álcool e o cigarro. O processo de aprendizagem social é extremamente valioso para poder diminuir e internalizar os efeitos negativos que derivam do consumo e abuso de certas substâncias. (HIDALGO, 2014, p.1).

Situações Problemas

1. Você é mãe/pai de um adolescente de 13 anos e encontrou um cigarro de maconha na mochila do mesmo. O que você faria.
2. Sua filha começou a namorar um garoto que é um conhecido traficante da região. O que você faria?
3. Você é o (a) diretor (a) da escola e descobriu que o consumo de drogas entre os estudantes aumentou no último ano. O que você faria?
4. Na sua família tem uma pessoa viciada em crack. O que você faria?
5. Seu (sua) melhor amigo (a) começou a usar drogas. O que você faria?
6. Abriu uma boca em uma casa alugada na sua rua e o índice de criminalidade na região aumentou. O que você faria?
7. Você foi à uma festa e seus amigos lhe ofereceram drogas. O que você faria?
8. Você está enfrentando problemas financeiros graves na sua casa e um traficante conhecido seu lhe oferece trabalho na boca dele. O que você faria?
9. Você descobriu que seu irmão virou aviãozinho. O que você faria?
10. Na volta das férias você descobre que a maioria dos seus colegas estão usando crack e você começa a ser discriminado pelo grupo por não usar. O que você faria?

- ✓ **Catarse/Síntese:** sintetizar com os estudantes as ideias contrárias e favoráveis à legalização das drogas e solicitar que se posicionem dando suas opiniões.
- ✓ **Prática Social Final:** Montar com a turma um mural de recados com o tema “Legalização das Drogas”.



OFICINA 05: PROGRAMABOLSA FAMÍLIA

❖ Objetivo Geral

- ✓ • Desenvolver uma consciência crítica acerca do Programa Bolsa Família.

❖ Objetivos Específicos

- ✓ Debater sobre as falácias e a realidade envolvidas no Programa Bolsa Família (PBF);
- ✓ Refletir sobre a importância de programas de transferência de renda em comunidades pobres.

❖ Percurso didático:

- ✓ **Prática social inicial:** realizar um debate espontâneo buscando discutir o que os jovens já ouviram falar sobre o Programa Bolsa Família (PBF).
- ✓ **Problematização:** mostrar aos jovens algumas falas que se reproduzem socialmente através do senso comum e que se constituem como alguns das falácias mais difundidos que permeiam o imaginário popular no que se refere ao PBF e abrir espaço para discussão das mesmas apenas problematizando sem aprofundar nas questões.



Figura 7: Slide do PBF

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Gontijo (2014).

- ✓ **Instrumentalização:** apresentar o vídeo Severinas (2013) e em seguida deixar que falem livremente sobre suas impressões.



Figura 8: Severinas
Fonte: Severinas, Youtube, 2013.

- ✓ **Catarse/Síntese:** retomar as falácias relacionadas ao PBF agora apresentando dados que ajudam a desmistificar as assertivas.

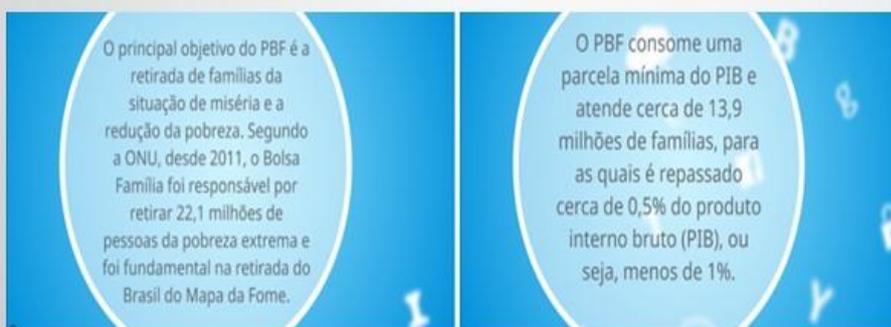


Figura 9: Slide do PBF
Fonte: elaborado pela autora, baseado em Gontijo (2014).



Figura 10: Slide do PBF
Fonte: elaborado pela autora, baseado em Gontijo (2014)



Figura 11: Slide do PBF

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Gontijo (2014)

- ✓ **Prática Social Final:** responder ao questionamento: se você fosse presidente e tivesse o poder de acabar com a pobreza, que medidas você tomaria?



CONCLUSÃO

Esta Sequência Didática partiu da realidade objetiva vivenciada por jovens moradores da periferia e se concentrou em temáticas voltadas ao universo de interesses desses sujeitos. As atividades aqui propostas foram pensadas com vistas a contribuir para a formação do pensamento crítico de forma que o estudante possa compreender o espaço que habita, bem como as possibilidades que o cercam.

Para isso, é fundamental a percepção da realidade como um processo e não como algo dado e, por isso, impossível de mudança (FREIRE, 2005). É esse pensamento que, se afastando da ingenuidade, consegue apreender os mecanismos que promovem as relações sociais, econômicas, culturais e de poder. Isso porque, “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro” (idem, p. 95), tanto por parte dos educadores, quanto dos educandos.

Despertar na juventude pobre essa formação pressupõe o exercício constante do diálogo horizontalizado, ou seja, da responsabilidade que o educador assume em promover espaços onde o jovem possa construir seus conhecimentos de forma democrática. Essa oportunidade da fala e da escuta confere centralidade aos sujeitos envolvidos no processo educativo sem hierarquizá-los.

Sendo assim, ao final do desenvolvimento da sequência didática aqui proposta espera-se que os jovens despertem o interesse pelo questionamento, pela reflexão e pela apreensão crítica da realidade objetiva, para além das condições dadas. Compreendendo que a formação do pensamento crítico é um processo dialético que evolui continuamente, as atividades dessa sequência não se constituem como um momento estanque de formação, mas se revertem em uma possibilidade de contribuir qualitativamente para esse processo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.
- BORDAT, Cristiano. **Etimologia da Palavra Trabalho**. Café com sociologia. 20 jun. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2YFcKPh>. Acesso em: ago. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação – MEC. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de avaliação 2013-2016 Quadrienal 2017**. Brasília: MEC/CAPES, 2017a.
- DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**, Brasília, ano 19, boletim 18, p. 16-23, nov. 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- EL empleo. Direção: Santiago Grasso. Argentina: Opusbou. **Youtube**. 30 abr. 2011. 6min24s. Disponível em: <https://bit.ly/11rmDtR>. Acesso em: set. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. v. 32, n. 1, p.119-141, 2016.
- GONTIJO, Barbara Avelar. Oito fatos sobre o Programa Bolsa Família. **Brasil Debate**, 20 out. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2HLz3w0>. Acesso em: ago. 2018.
- HIDALGO, Juan Carlos. 10 razões para legalizar as drogas. **Jusbrasil**, 25 ago. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2weNJya>. Acesso em: ago. 2018.
- MOLETA, Paulo. 10 razões para não legalizar as drogas. **Jusbrasil**, 17 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2sQL9ML>. Acesso em: ago. 2018.

O QUE é a PEC 241/55? Plano Piloto. **Youtube**. 18 nov. 2016a. 6min19s. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=69vlnQaOiWE>. Acesso em: set. 2018.

O QUE é esquerda e direita? Plano Piloto. **Youtube**. 21 mai. 2016b. 5min51s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5xekqWxzHbc>. Acesso em: set. 2018.

SALLES, Marcos. Proibição, descriminalização e legalização: qual a diferença? **Politize!**, 17 nov. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2WhBKOV>. Acesso em: ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEDF. **Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2YJjFR0>. Acesso em: ago. 2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico: CEM 404 de Santa Maria**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2VVHGhf>. Acesso em: ago. 2018.

SEVERINAS. Direção: Eliza Capai. Agência Pública. **Youtube**. 04 out. 2013. 10min04s. Disponível em: <https://bit.ly/2EpmuR>. Acesso em: ago. 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.